

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN
YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK YETERLİLİKLERİ
KURUM ETKİLİLİĞİ VE KURUM KÜLTÜRÜNE YÖNELİK
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Ferdi KILIÇ

Danışman
Prof.Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

BOLU, AĞUSTOS – 2017

DOKTORA TEZİ ONAY FORMU

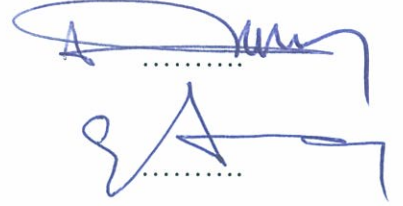
Ferdi KILIÇ tarafından hazırlanan “Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Yeterlilikleri Kurum Etkililiği ve Kurum Kültürüne Yönelik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir. 03/08/2017.

Jüri Üyeleri

Akademik Unvan, Adı ve Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU



Üye : Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN



Üye : Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Şenyurt YENİPİNAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

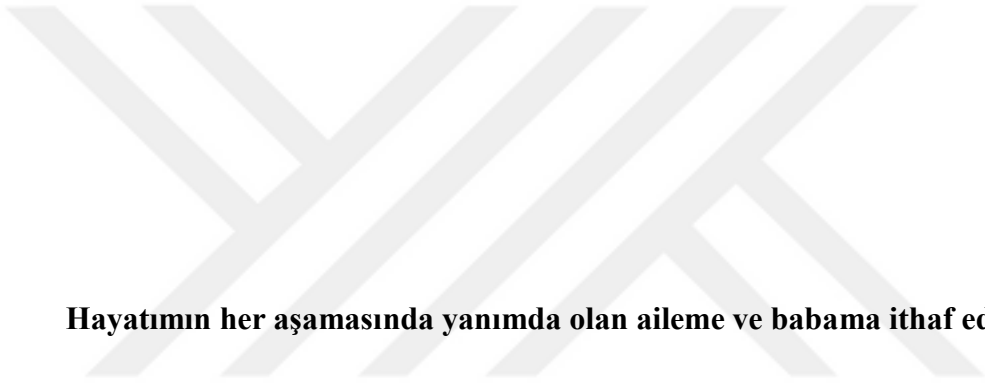
Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Doktora tezi olarak sunduğum, “Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Yeterlilikleri, Kurum Etkililiği ve Kurum Kùltürüne Yönelik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, baŐkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 03/08/2017.

Ferdi KILIÇ



Hayatımın her aşamasında yanımda olan aileme ve babama ithaf ederim.

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında görüş ve önerileriyle bana rehberlik eden değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na, araştırmam süresince göstermiş olduğu rehberlik ve yardımlarından dolayı, Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN'a, Doç. Dr. Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN'e, Yrd. Doç. Dr. Şenyurt YENİPINAR'a, Yrd. Doç. Dr. Oya KALAYCIOĞLU'na, Dr. Öznur SAK'a, Ülkü YEŞİLYURT AYVAZ'a, Naciye SOMUNCU DEMİR'e, İsmail PARLAK'a ve görüşleri ile yardımlarını aldığım diğer saygıdeğer hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN	i
İTHAF	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvii
I.BÖLÜM	
1.Giriş.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problem Cümlesi.....	6
1.3.Araştırmanın Amacı.....	6
1.4.Araştırmanın Önemi.....	7
1.5.Sayıtlar.....	9
1.6.Sınırlılıklar.....	9
1.7.Tanımlar.....	10
II.BÖLÜM	
2.Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	11
2.1.Liderlik.....	11
2.1.1.Lider ve yönetici.....	12
2.1.2.Eğitim liderliği.....	13
2.1.3.Okul müdürlerinin liderlik yeterlilikleri alanları.....	15
2.1.3.1.Öğretimsel liderlik.....	17
2.1.3.2.Etik liderlik.....	18
2.1.3.3.Dönüşümcü liderlik.....	18
2.2.Kurum Etkililiği.....	22
2.2.1.Okulun etkililiğine yönelik modeller.....	23
2.2.1.1.Amaç modeli.....	23
2.2.1.2.Kaynak- girdi modeli.....	24

2.2.1.3. Süreç modeli.....	24
2.2.1.4. Doyum modeli.....	25
2.2.1.5. Yasallık (meşruiyet) modeli.....	25
2.2.1.6. Örgütsel öğrenme modeli.....	25
2.2.1.7. Etkisizlik modeli.....	26
2.2.1.8. Toplam kalite yönetimi modeli.....	26
2.2.1.9. Hoy ve Ferguson'un örgütsel etkililik modeli.....	27
2.2.1.10. Cameron'un örgütsel etkililik modeli.....	27
2.2.1.11. Creemers'in eğitimsel etkililik modeli.....	28
2.2.1.12. Etzioni'nin etkililik modeli.....	28
2.2.1.13. Bernard M. Bass'ın etkililik modeli.....	28
2.2.1.14. Scheerens'in etkililik modeli.....	29
2.2.1.15. Yutchman ve Seashore'nin etkililik modeli.....	29
2.2.1.16. Warren G. Bennis'in etkililik modeli.....	30
2.2.2. Etkili okulda lider.....	30
2.3. Kurum Kültürü.....	32
2.3.1. Örgüt kültürünün oluşumu.....	33
2.3.2. Örgüt kültürünün unsurları.....	34
2.3.2.1. Değerler.....	35
2.3.2.2. Normlar.....	35
2.3.2.3. Varsayımlar.....	35
2.3.2.4. Seremoniler ve törenler.....	36
2.3.2.5. Semboller.....	36
2.3.2.6. Adetler.....	37
2.3.2.7. Hikaye ve efsaneler.....	37
2.3.2.8. Mitler.....	38
2.3.2.9. Dil.....	38
2.3.2.10. Kahramanlar.....	38
2.3.3. Okul kültürünü belirleyen faktörler.....	39
2.4. Liderlik Yeterliliği, Kurum Etkililiği ve Kurum Kültürü Arasındaki İlişki.....	42
2.5. Özel Yetenekli Öğrenci.....	44
2.6. Bilim ve Sanat Merkezleri.....	47

2.7. İlgili Araştırmalar.....	55
2.7.1. Yurt içi araştırmaları.....	55
2.7.2. Yurt dışı araştırmaları.....	59
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	64
3.1. Araştırmanın Modeli.....	64
3.2. Evren ve Örneklem.....	64
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.3.1. Okul yöneticilerinin liderlik yeterliliklerini değerlendirme ölçeği.....	67
3.3.2. Okul etkililiği ölçeği.....	69
3.3.3. Okul kültürü ölçeği.....	72
3.3.4. Kişisel bilgi formu.....	75
3.4. Verilerin Toplanması.....	75
3.5. Verilerin Analizi.....	76
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	77
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	79
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80
4.3.1. Öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	80
4.3.2. Öğretmenlerin, mesleki kıdem durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	81
4.3.3. Öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	84
4.3.4. Öğretmenlerin, BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	84
4.3.5. Öğretmenlerin; yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	86
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	89
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
4.5.1. Öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine	

ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	91
4.5.2.Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	92
4.5.3.Öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	95
4.5.4.Öğretmenlerin; BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	96
4.5.5.Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	97
4.6.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	103
4.7.Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	104
4.7.1.Öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	104
4.7.2.Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	105
4.7.3.Öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre, kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	106
4.7.4.Öğretmenlerin; BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	107
4.7.5.Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	108
4.8.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	110
4.9.Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	111
4.10.Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	112
4.11.Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	113
V. BÖLÜM	
5.Sonuçlar ve Öneriler.....	116
5.1.Sonuçlar.....	116
5.1.1. Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik sonuçlar	
5.1.2. Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının; cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, BİLSEM’e atanma	

şekli ve yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenlerine ilişkin sonuçlar.....	116
5.1.3. Öğretmenlerin kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik sonuçlar...	119
5.1.4. Öğretmenlerin kurum etkililiğine ilişkin algılarının; cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, BİLSEM'e atanma şekli ve yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenlerine ilişkin sonuçlar.....	119
5.1.5. Öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik sonuçlar.....	123
5.1.6. Öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algılarının; cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, BİLSEM'e atanma şekli ve yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenlerine ilişkin sonuçlar.....	123
5.1.7. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	124
5.1.8. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	125
5.1.9. Öğretmenlerin; kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	125
5.1.10. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterliliği, kurum etkililiği ve kurum kültürü algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar.....	125
5.2.Öneriler.....	126
5.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler.....	126
5.2.2.Yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler.....	127
KAYNAKÇA.....	128
EKLER.....	139
Ek-1.Kişisel Bilgi Formu.....	140
Ek-2.Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliliklerini Değerlendirme Ölçeği.....	141
Ek-3.Okul Etkililiği Ölçeği.....	143
Ek-4.Okul Kültürü Ölçeği.....	146
Ek-5.Uygulama İçin Alınan İzinler.....	147
Ek-6.Araştırma Yapılan Bilim ve Sanat Merkezlerinin Listesi.....	149
Ek-7.BİLSEM'de Görev Yapan Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Yeterlilikleri, Kurum Etkililiği ve Kurum Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizleri.....	151

Ek-8.Öğretmenlerin; Yöneticilerinin Liderlik Yeterliliğine İlişkin Algıları Sabit Tutulduğunda, Kurum Etkililiği ve Kurum Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Kısmi Korelasyon Değerleri.....	152
Ek-9.Öğretmenlerin; Kurum Etkililiğine İlişkin Algıları Sabit Tutulduğunda, Yöneticilerinin Liderlik Yeterlilikleri ve Kurum Kültürüne İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Kısmi Korelasyon Değerleri.....	153
Ek-10.Öğretmenlerin; Kurum Kültürüne İlişkin Algıları Sabit Tutulduğunda Yöneticilerinin Liderlik Yeterlilikleri ve Kurum Etkililiğine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Kısmi Korelasyon Değerleri.....	153
ÖZGEÇMİŞ.....	154

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3-1. Araştırma evren ve örneklem tablosu.....	65
Tablo 3-2. Okul yöneticisi liderlik yeterliliği ölçeği alt boyutları için, madde-toplam korelasyon değerleri.....	68
Tablo 3-3. Araştırmacı tarafından yapılan; okul yöneticisi liderlik yeterliliği ölçeği alt boyutları için, madde-toplam korelasyon değerleri.....	68
Tablo 3-4. Okul etkililiği ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri.....	70
Tablo 3-5. Araştırmacı tarafından yapılan; okul etkililiği ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri.....	71
Tablo 3-6. Okul kültürü ölçeğini oluşturan maddelerin faktör yükleri, güvenirlik düzeyleri ve toplam varyansı açıklama oranları.....	73
Tablo 3-7. Araştırmacı tarafından yapılan; okul kültürü ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin faktör yük ve madde-toplam korelasyon değerleri.....	74
Tablo 4-1. Öğretmenlerin cinsiyet durumuna ilişkin dağılımı.....	77
Tablo 4-2. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna ilişkin dağılımı.....	77
Tablo 4-3. Öğretmenlerin öğrenim durumuna ilişkin dağılımı.....	78
Tablo 4-4. Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekillerine ilişkin dağılımı.....	78
Tablo 4-5. Yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekillerine ilişkin dağılımı.....	78
Tablo 4-6. Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	79
Tablo 4-7. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı.....	81
Tablo 4-8. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı.....	82
Tablo 4-9. Dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi.....	82
Tablo 4-10. Öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumuna göre Tukey testi.....	83

Tablo 4-11. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı.....	84
Tablo 4-12. Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı	85
Tablo 4-13. Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı.....	86
Tablo 4-14. Dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	87
Tablo 4-15. Öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	85
Tablo 4-16. Etik liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	88
Tablo 4-17. Öğretmenlerin kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	90
Tablo 4-18. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı.....	91
Tablo 4-19. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı.....	92
Tablo 4-20. Açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi.....	93
Tablo 4-21. Yüksek beklentiler alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi.....	93
Tablo 4-22. Okul aile ilişkileri alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi.....	94
Tablo 4-23. Öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi.....	94
Tablo 4-24. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı.....	95
Tablo 4-25. Öğretmenlerin algılarının, kurum etkililiği ile öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre t-testi dağılımı.....	97
Tablo 4-26. Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	

dağılımı.....	98
Tablo 4-27. Güvenli ve düzenli çevre alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	99
Tablo 4-28. Açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	100
Tablo 4-29. Yüksek beklentiler alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	100
Tablo 4-30. Öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	101
Tablo 4-31. Okul aile ilişkileri alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	102
Tablo 4-32. Öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	103
Tablo 4-33. Öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular.....	104
Tablo 4-34. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı.....	105
Tablo 4-35. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre;; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı.....	106
Tablo 4-36. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı.....	106
Tablo 4-37. Öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezi’ne atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı	107
Tablo 4-38. Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı.....	108
Tablo 4-39. Aidiyet alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi.....	109
Tablo 4-40. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi.....	110
Tablo 4-41. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi.....	111
Tablo 4-42. Öğretmenlerin; kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları	

arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi.....	112
Tablo 4-43. Öğretmenlerin; kurum kültürüne ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi.....	113
Tablo 4-44. Öğretmenlerin; kurum etkililiğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi.....	114
Tablo 4-45. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterliliğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi.....	115

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Okul Kültürü Modeli.....	40
--	----



ÖZET

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK YETERLİLİKLERİ KURUM ETKİLİLİĞİ VE KURUM KÜLTÜRÜNE YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

KILIÇ, Ferdi

Doktora Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

Ağustos-2017, xviii +154 Sayfa

Bu araştırmanın amacı; Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM); yöneticilerin liderlik yeterliliklerinin, kurum etkililiğinin, kurum kültürünün çeşitli değişkenler açısından öğretmen algılarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek ve liderlik yeterliliği, kurum etkililiği, kurum kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla; 2016 yılında Türkiye’deki 72 BİLSEM de 364 öğretmene; “Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliliklerini Değerlendirme Ölçeği”, “Okul Etkililiği Ölçeği” ve Okul Kültürü Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma betimsel ve ilişkisel tarama modelinden oluşmaktadır. Veriler, SPSS 15 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Normal dağılım gösteren veri gruplarında t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi ve ortalamalar kullanılmış olup, değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenebilmesi için Pearson korelasyon tekniği ve kısmi korelasyon tekniği ile analizler yapılmıştır. Sonuçların anlamlı olup olmadığı .05 ve .01 düzeylerinde test edilmiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutlarına ilişkin algılarının “Çok yeterli” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kurum etkililiği alt boyutlarına ilişkin algılarının; öğretmenlerin, güvenli ve düzenli çevre alt boyutunda “Pek çok” düzeyinde, açık okul misyonu ve amaçları, yüksek beklentiler, öğrenme

fırsatları ve gelişimin gözlenmesi, okul aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik alt boyutlarında ise “Çok” düzeyinde kurumlarını etkili buldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kurum kültürü alt boyutlarına ilişkin algılarının “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları ile öğretmenlerin mesleki kıdem durumu, BİLSEM’e atanma şekli, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına rağmen, cinsiyet durumu ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin; kurum etkililiğine ilişkin algıları ile öğretmenlerin mesleki kıdem durumu, BİLSEM’e atanma şekli, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına rağmen, cinsiyet durumu ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin; kurum kültürüne ilişkin algıları ile öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmasına rağmen, cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiği ve yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin, kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin; kurum kültürüne ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum etkililiğine ilişkin algıları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin; kurum etkililiğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterliliğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özel yetenekli, Liderlik, Etkililik, Kültür.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEPTIONS OF TEACHERS IN SCIENCE AND ART CENTERS TO MANAGERS' LEADERSHIP QUALIFICATIONS INSTITUTIONAL EFFECTIVENESS AND INSTITUTIONAL CULTURE

KILIÇ, Ferdi

Phd Thesis

Department of Educational Sciences

Department of Educational Administration and Supervision

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU

August-2017, xviii +154 Pages

The purpose of this research; in Science and Art Centers (SAC); is to investigate whether the leadership competencies of administrators have a meaningful difference according to teacher perceptions in terms of institutional effectiveness, institutional culture, variables and investigate whether there is a meaningful relationship between leadership competence, institutional effectiveness and corporate culture. "School Administrator's Leadership Qualification Scale", "School Effectiveness Scale" and School Culture Scale were applied to 364 teachers in 72 SAC in Turkey in 2016. The research consists of descriptive and relational screening models. The data were analyzed using the SPSS 15 packet program. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Tukey test and averages were used for data groups with normal distribution, Pearson correlation technique and partial correlation technique were used to determine the relationship level between the variables. The significance of the results was tested at .05 and .01 levels.

It has been found that the perceptions of the teachers', administrators regarding the subordinate dimensions of leadership competencies are "Very adequate". It was observed that teachers found their institutions effective at Perceptions of teachers about sub-dimensions of institutional effectiveness; "many" levels in the safe and regular

environment subdimension, open school mission and goals, high expectations, learning opportunities and development monitoring, and "very" level in school family relationships and instructional leadership subdimensions. The perceptions of teachers about the sub-dimensions of corporate culture were found to be at the level of "I fully agree". Although there were significant differences between the perceptions of the teachers' administrators' leadership competencies and the variables of the teachers' occupational seniority status, the way they were assigned to SAC, and the way administrators were assigned to SAC, there was no significant difference between the gender and educational status variables. Although there were significant differences between the teachers' perceptions of institutional effectiveness and the teachers' occupational seniority status, the way they were assigned to SAC, and the way administrators were assigned to SAC, there was no significant difference between gender and educational status variables.. There were no significant differences between gender status, vocational seniority status, and education status variables, although there were significant differences between the perceptions of teachers about institutional culture and the way in which teachers were assigned to SAC and administrators were assigned to SAC.

A moderately positive correlation was found between the leadership competencies of the teachers and the institutional effectiveness and the leadership competences of the administrators and the perceptions of the institutional culture. There was a high positive correlation between teachers' perceptions of institutional effectiveness and institutional culture. When the teachers' perceptions about the institutional culture were held constant, it was found that there was a low positive correlation between the administrators' perceptions of leadership competencies and institutional effectiveness. When the perceptions of the teachers about the institutional effectiveness were kept constant, it was found that there was a low positive correlation between the administrators' leadership qualifications and the institutional culture perceptions. When perceptions of teachers' administrators' leadership competence were held constant, it was found that there was a high positive correlation between institutional effectiveness and institutional cultural perceptions.

Key Words: Special talent, Leadership, Effectiveness, Culture.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ile tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde eğitim alanında çağdaş yönetim fikriyle birlikte, eğitim yönetiminde lider yönetici kavramı ön plana çıkartılarak, etkili bir yönetici olmanın lider yöneticilikle sağlanabileceği tartışılmaktadır. Günümüz yaklaşımlarında yönetici, sistem yaklaşımının tüm alt boyutlarını, faaliyetlerinde uygulayarak kurumunu öğrenen bir yapıya ulaştırabilir. Okul örgütlerinde, okul yöneticilerinin öğretmenleriyle sıkı işbirliği içinde olduğunda ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkânlar sunulduğunda, değişimlerin daha kolay ve etkili gerçekleştirildiği araştırmalarla da görülmektedir. Okul müdürlerinin özellikle öğretimsel liderlik yönlerinin ön plana çıktığı durumlarda; eğitimde kalite ve başarının okul müdürlerinin yöneticilik rolüyle öğretimsel liderlik rollerinin bütünleşmesi sayesinde olacağını belirten Çelik (2000b) ile etkili bir öğrenme oluşturma okul müdürlerinin tek başlarına altından kalkamayacakları bir görev olduğunu, bu nedenle müdürün başarı için, paylaşıma dayalı bir okul ve öğrenme kültürü oluşturma gerektiğini belirten Şişman (2002) lider yöneticinin etkililiğine vurgu yapmaktadırlar. Bununla birlikte günümüzde çok çeşitli liderlik tarzları da okul yöneticilerinin başarılı olmalarına katkılar sağlayabilir. Önemli olan okul yöneticilerinin lider yönetici olabilme fırsatlarını yakalayabilmeleridir. Okul liderlerinin yeterlilikleri sağlandığı ölçüde, hem okul liderliğinden hem de okulun etkililiğinden bahsedilebilir. Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri önemli ölçüde okuldaki faaliyetlerin, eğitim ve öğretim

programının işletilmesinden sorumlu olan yöneticilerin etkili olmalarına dayandırılabilir.

Balcı (2002), etkili okul konusunda kullanılan üç kuramdan bahsetmiştir. Bu kuramlar; “amaç yaklaşımı”, “sistem yaklaşımı” ve “çevresel yaklaşım”dır. Amaç yaklaşımının etkililiğin ölçülmesinde geleneksel bir model olduğunu, her örgütün daha önceden planlanarak belirlenmiş olan amaçları doğrultusunda etkinliklerde bulunduğunu ve bu amaçlara ulaşabildiği ölçüde kendisini etkili gördüğünü belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre, bir örgütün etkili bir örgüt olmasına karar verebilmek için; o örgütün istenilen amaçlarına ne düzeyde ulaştığına bakılmaktadır. Aynı zamanda örgütte alınacak kararların, örgütün amaçları tarafından belirlendiği ifade edilmektedir. Bunun sağlanabilmesi için öncelikle örgütün amaçlarının ve hedeflerinin net bir şekilde ifade edilebilir ve ortaya konulabilir düzeyde olması gerektiği de belirtilmiştir. Okullarda amaçlar, ortaya koydukları performans sonuçlarına ilişkin standartlar doğrultusunda oluşturulmaktadır. Başarı göstergeleri üzerinden istenilen amaçlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesi, etkili okul uygulamalarındaki ölçütler için yol gösterici olabilmektedir.

Balcı’nın (2002), etkili okul konusunda belirttiği diğer bir yaklaşım ise “sistem yaklaşımı”dır. Sistem yaklaşımında örgütte isteklerin sınırsız, karmaşık ve canlı olduğu, bu yüzden de elverişli belirli hedef ve amaçlar tanımlamanın olanaksız olduğu belirtilmektedir. Örgüt için lazım olan kaynakları içinde bulunduğu ortamdan sağlayabilme ve kendisini yarışmacı bir kimliğe ulaştırabilme yetisine de sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu sayede örgütün etkililiği; örgütün kendi devamlılığını sürdürebilmesi, kaynaklarını hedefleri doğrultusunda kullanabilmesi, uyum süreçlerini istenilen düzeyde sağlayabilmesi, kaynaklarını, öteki örgütlerle mücadele edebilmek için uygun şekilde kullanabilmesini sağlaması bakımından gerekli görülmüştür. Sistem kuramcıları, en küçük yapıdan en geniş anlamda topluma kadar, bilimsel süreçlerin tüm aşamalarını içerecek bir sistemler sistemi oluşturmaya çaba göstermektedirler (Bursalıoğlu,1997). Sistemli olmayan her türlü düşünce, geleceğe yönelik hayal kurmaktan öteye geçemez, denebilir fakat, sistem düşüncesi kendi iç disiplinleri ile gerçekleşme fırsatı bulabildiğinde örgüte aynı zamanda öğrenen bir örgüt olma yetisi de

kazandırılabilir. Öğrenen bir örgütte bireyler ve örgütler kendilerini gerçekleştirebilme olanağını da bulabilirler. Bu da onların etkililik düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir. Etkililik konusunda Şişman (1996), çevresel yaklaşım kuramını, bir örgütün amaçlarının uygun amaçlar olup olmadığının belirlenmesinden sonra istenen amaçlara ulaşip ulaşılmadığına karar verilmesi olarak belirtmiştir. Sadece amaçlara ulaşmanın yeterli görülmediği, bu amaçların doğru ve uygun amaçlar olmasının da gerekli olduğu ifade edilmiştir. Bir bakıma okulların sahip oldukları dinamikler açısından değerlendirilmesi ve hizmet ettikleri toplumun amaçlarına uygun hedefler koyulup, bu hedeflerin gerçekleştirilme düzeylerinin sınanmasıyla, etkililik dereceleri belirlenebilmektedir.

Değişimlerin öncelikle okullardan başladığı ve şekillendiği düşünülebilir. Güçlü kültüre sahip okullar amaç yönelimi tarzlarını belirlerken, normlarını açık bir şekilde anlaşılır bir düzeyde tutarlar ki bu onların hangi hedeflere ne şekilde yönelebileceklerinin önceden belirlenebilmesi olarak algılanabilmektedir. İnsanın düşünme ve yaşama biçimi, algıları, hisleri, yaptığı, yapmak istedikleri, insanın kendisine nasıl baktığı, değerlerini, ülkülerini, isteklerini neye göre şekillendirdiği, gibi ölçütler kültürün oluşumunda doğrudan etkili olabilmektedir. Uygur (1996), insanın yaşama biçiminin, var olma programının, oluşturduğu eylem kalıbının benimsediği kültürü oluşturduğunu; teknik, ekonomi, hukuk, estetik, bilim, devlet, yöntem, kısaca insanın oluşturduğu her şeyin, kültürün içinde bulunduğunu ve örgütlerin, derneklerin, kurumların, okullar gibi insana ait her şeyin kültürden sayıldığını belirtmiştir. Örgütler insanların meydana getirdiği topluluklar olduğundan örgüt kültürü, bir bakıma insanların kendilerinin oluşturdukları bir “kültür yumağı” şeklinde ifade edilebilir. Her örgüt, kendisini oluşturan her bireyden bir şeyler alabilmekte, her birey ise örgüt kültürüne kendisinden bir şeyler verebilmektedir. Okullar devamlı suretle kültür üretimi içinde bulunan; bir yandan kendi içinde bir kültür oluştururken, diğer taraftan topluma ait kültürü nesilden nesile aktaran, sadece kültür üreten yerler olmalarının yanında, aynı zamanda kültürü aktarmayı da sağlayan kurumlar olarak da tanımlanabilir (Çelik, 2000a). Okulların toplumun temellerinin oluşturulmasındaki etkisinin her açıdan olduğu gibi kültür açısından da önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Yıldırım (2001), bireysel gelişim süreci ile okul kültürünün değiştirilmesi ve geliştirilmesinin

sağlandığını, kültürel değişim sürecinde oluşturulan okul normlarının kurumsallaşmasının, güçlü okul toplumunda ihtiyaç duyulan temel bileşenler haline geldiğini ve bireylerin görüşlerinin bir sentezi olarak güçlü okul toplumlarının ortaya çıktığını belirtmektedir.

Etkili ve güçlü kültüre sahip okulların toplumları da güçlük kıldığı düşünülürse, her bakımdan etkili olması beklenen BİLSEM’lerin güçlü kültür altyapısıyla toplumda yer edinebilmelerinde yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin de etkisinin olduğu görüşüne varılabilir. Bu nedenle; özel yetenekli çocukların eğitiminde rol alacak öğretmen ve yöneticilerin seçimi, liderlik yeterlilikleri ve kurum kültürü ile kurum etkililiği BİLSEM’lerin işleyiş sürecinin doğru bir şekilde yürütülebilmesi için gerekli olan faktörler arasında sayılabilmektedir. Toplumun; ekonomik, sosyal, kültürel, bilim ve teknoloji gibi ihtiyaçlarının karşılanmasında ve toplumun her kademesine katkıları bakımından, özel yetenekliler de önemli unsurlar arasında sayılabilir. Bu amaçla öncelikle özel eğitim kurumu olan BİLSEM’lerin doğru ve anlaşılır bir şekilde incelenmesinin özel eğitime ve eğitim yönetimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, özel yetenekliler konusunda hem tarihindeki Enderun Mektepleri hem de devlet kontrolünde üstün yetenekli çocukların eğitilmesi için 1948 yılında yürürlüğe konulan İdil Biret- Suna Kan yasası ve 1956 yılındaki 6660 sayılı “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” ile gerek tarihsel bakımdan gerekse de günümüz itibarıyla gereken altyapıya sahip bulunmaktadır. Günümüzde özel yetenekli çocuklar için ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar ışığında, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemizin ekonomik, sosyo-kültürel ve eğitim olanaklarına uygun bir model olarak düşünülen Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) temelleri 1995 yılında Ankara’da ortaya atılmıştır. Daha çok destek birimi olarak görev yapan Ankara’daki ilk BİLSEM yerini, 1997 yılında tam anlamıyla özel yetenekliler ile ilgili faaliyet gösteren İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi’ne bırakmıştır.

BİLSEM’ler, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden özel

yetenekli öğrencilerin, örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla faaliyet göstermekte olan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim kurumlarıdır. BİLSEM'ler tam olarak örgün eğitim kurumu olmamakla birlikte, tamamlayıcı ve farkındalık yaratıcı eğitim modeli ile hizmet vermektedirler. Özel yetenekli öğrencilerin akranlarıyla sosyalleşmelerinin sağlanması açısından, okul yaşantılarının da ayrıca önemli olduğu düşünülmektedir. Okul sonrasının hemen akabinde, BİLSEM'e gelen özel yetenekli öğrencinin imkânlar ölçüsünde özel bir eğitimle, yenilikçi, çağdaş ve geniş ufuklarla donatılmış olan BİLSEM'de etkinliklere ilgi alanı doğrultusunda katılması, BİLSEM'i özel yetenekli bireylerin yapabileceklerini göstermesi açısından önemli merkezler haline getirmektedir. Çevresinde kendisine yer bulmaya çalışan özel yetenekli bireylerin kendilerini geliştirebilmeleri ve üretime dönük eğitim olanaklarından faydalanabilmelerinin, toplumsal gelişmeye de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrenciler bireysel değerlendirme zekâ testleri ile seçilmektedirler. BİLSEM'ler için özel yetenekli öğrencilerin zekâ düzeylerinin parlak öğrencilerden daha üst düzeyde olması aranan bir koşuldur. Bu da özel yetenekli öğrencileri, diğer yaşlıtlarına göre üstün zekâlı duruma getirmektedir. Zekâ da bir bütün olarak; öğrenme, hafıza, zihin, yorum, dikkat, akıl, amaca yönelmek, mantık ve yürütmenin uyum içinde birlikteliği gerekmektedir. Bireylere üstün zekâlı olup olmadığı tanısı özel testlerle anlaşılabilmektedir (Ergin ve Köse, 2008). Zekâ için birçok tanım yapılmaktadır. Belirli ölçütler üzerinden yapılan bu tanımlarda özel yetenekli olup toplumun düşük yüzdeli bir kısmı ifade edilmektedir. Özel yetenekli çocuklar, diğer çocuklara göre daha özel bir grubu oluşturmaktadırlar. Bu çocukların kendi akranlarından farklı gelişim ve öğrenme özelliklerine sahip, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler olarak kabul edilmektedirler. Zekâ testleri ile özel yetenekli olarak seçilen öğrenciler, okul sonrasında ve hafta sonlarında BİLSEM'de eğitim ve öğrenimlerine devam etmektedirler.

İçerik bakımından diğer örgün eğitim kurumlarından farklı olarak, BİLSEM'de kayıtları yapılan öğrenciler; Uyum (oryantasyon) Eğitimi Programı, Destek Eğitimi

Programı, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYF), Özel Yetenekleri Geliştirme Programı (ÖYGP) ve Proje Eğitimi Programı alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınmaktadırlar.

Bu araştırma ile her açıdan özel bir yere sahip olan ve öğrencisini, öğretmenini belirli kriterlerle seçen BİLSEM’de görev yapan yöneticilerin liderlik yeterliliklerinin incelenmesi, BİLSEM’in sahip oldukları etkililik ve kültür düzeylerinin ortaya konulması sağlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bilim ve Sanat Merkezleri’ndeki öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Varsa nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Bilim ve Sanat Merkezleri’nde (BİLSEM); yöneticilerin liderlik yeterliliklerinin, kurum etkililiğinin, kurum kültürünün çeşitli değişkenler açısından öğretmen algılarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek ve liderlik yeterliliği, kurum etkililiği, kurum kültürü arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?

2) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları;(a) Cinsiyet durumu, (b) Mesleki kıdem durumu, (c) Öğrenim durumu, (d) Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli ve (e) Yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin, kurum etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir?

4) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin, kurum etkililiğine ilişkin algıları; (a) Cinsiyet durumu, (b) Mesleki kıdem durumu, (c) Öğrenim durumu, (d) Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli ve (e) Yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

5) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algıları ne düzeydedir?

6) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin, kurum kültürüne ilişkin algıları; (a) Cinsiyet durumu, (b) Mesleki kıdem durumu, (c) Öğrenim durumu, (d) Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli ve (e) Yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

7) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

8) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

9) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; kurum etkililiği ve kurum kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

10) BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği ve kurum kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Leonardo Da Vinci, Einstein, Picasso, Mozart, Ali Kuşçu, Mimar Sinan gibi

bulundukları çağlara damga vuran ve dünyanın gelişimine katkılar sağlamış bilim ve sanat insanlarının özel yetenekli olduğu bilinen bir gerçektir. Gelişmiş ülkelerin ekonomik, sosyal, siyasal, bilim ve teknoloji gibi günümüz insanının beklentilerine cevap verebilen alanlarda, nitelikli beyin gücüne sahip oldukları ve bu bireyleri istihdam ettikleri de bilinmektedir. Özellikle dünyanın çeşitli ülkelerinden nitelikli beyin göçünün gelişmiş ülkeler tarafından transferi ile zaten gelişmiş olan ülkelerin daha da güçlendikleri söylenebilir. Özel yeteneklerle donatılmış olan bireylerin topluma kazandırılmaları mutlak suretle bir kazanç olarak da değerlendirilebilmektedir.

Sosyolojik, psikolojik, iktisadi, bilim ve teknoloji gibi unsurlar açısından; toplumun refah düzeyinin artırılmasında, özel yetenekli bireylerin de önemli bir yer tuttuğu ülkemiz tarafından da önemli görülmüş olup, bu amaçla ülkemizde BİLSEM'ler kurulmuştur. Özel yetenekli çocuklar için uygun bir eğitim kurumu oluşmadığı sürece, ülkemizin en önemli cevherlerinden biri olan özel yetenekli bireylerini kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kalınabilir. Günümüzde bu eğitimi devlet bünyesinde veren kurumlar BİLSEM'lerdir. BİLSEM'lerin her açıdan desteklenmesi önemlidir. Özel yetenekli bireylerimiz, rekabet gücünün arttığı çağımızda ülkemizin gelişimine doğrudan katkı sağlayabilen ve her kademede en iyisini verebilen değerlerimiz arasında sayılabilir. Özel yetenekli bireylerimize değer verilmeli, onların toplumda farklılıkları anlaşılabilir, onlar için en uygun eğitim öğretim sistemi bünyemizde oluşturulmalıdır. Özellikle küreselleşen dünya koşullarında bilginin etkin şekilde kullanılmasını sağlayan nitelikli beyinlere sahip çıkabilmek, beyin göçünü ülkemiz açısından en düşük düzeylere getirebilmek, hatta durdurulmasını sağlayabilmek ve tersine göçü oluşturabilmek toplum olarak önemli görevlerimiz arasında sayılabilmektedir.

Özel yetenekli bireyler bir ülkenin sahip olduğu önemli insan kaynakları arasında sayılabilir. Özel yetenekli bireylerin tanınması, eğitilmesi, toplum içerisinde uyumlarının sağlanması, toplum tarafından desteklenmeleri, ülkemizin kalkınmasına ve ilerlemesine de katkılar sunabilir. Ülkelerin büyümesi ve gelişmesinde özel yeteneklilerin eğitimi ve istihdamı ayrıca üzerinde durulması gereken bir husustur. Önemli bir insan kaynağı olarak görülen bu bireylerin erken yaşlardan itibaren tespit

edilmesi ve eğitsel olarak desteklenmesini sağlayacak politikaların oluşturulması da özel yeteneklilerin eğitim sürecine katkılar sağlayabilmektedir.

Bu araştırmada BİLSEM’lerde ki; yöneticilerin kuruma atanma şekliyle sahip oldukları liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği, kurum kültürü ve aralarında ilişkilerin olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırma ile öğrencilerini belirli sınavlarla alan, öğretmenlerini özel koşullarla seçen bir kurumun yönetiminde görev yapan kişilerin yeterlilikleri ile kurum etkililiğinin ve kurum kültürünün incelenmesi sonucunda ortaya çıkacak önerilerin, gerek BİLSEM’lere, gerekse de topluma büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca; özel yetenekli çocuklarımızın özel eğitim almaları için açılan BİLSEM’lerin tanınması, BİLSEM’lerde ki yöneticilerin liderlik yeterliliklerinin incelenmesi, kurumun etkililiği ve kültürünün oluşturulmasında birbirleriyle olan ilişkilerin ortaya çıkarılması bakımından da bu araştırma önemli görülmektedir. Tüm bu kriterler çerçevesinde yapılan bu araştırmanın, öğretmen kimliği ile BİLSEM’lerde görev yapan kişilerin görüşlerinden yola çıkarak, en doğru, en gerekli ve en uygulanabilir gerçekleri bulmada, ilgili literatür yolu ile de eğitim yönetimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlılar

Öğretmenlerin ölçek maddelerini içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Türkiye’de özel yetenekli bireylere hizmet veren 72 Bilim ve Sanat Merkezi’nde görev yapan ve araştırmaya katkı sağlamakta gönüllü olan öğretmenlerle sınırlandırılmış olup, yöneticiler dâhil edilmemiştir.

1.7. Tanımlar

Özel yetenekli birey: Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenebilen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla hizmet veren MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı resmi eğitim kurumlarıdır.

Öğretmen: Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan öğretmenler.

Yönetici: Bilim ve Sanat Merkezleri'nde görev yapan müdürler.

Liderlik: Bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, etkinliklerin uyarlanması, kişisel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2012).

Yeterlilik: Görevini yerine getirme gücü, bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016).

Kurum etkililiği: Kurumlarda amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için insanın, örgütün, etkin ve yeterli olmasıdır (Başaran, 1982).

Kurum kültürü: Bir kurum içerisinde zaman içinde oluşmuş, paylaşılan ve değişmez inanç ve değerler örüntüsüdür (Gordon ve Tomaso, 1992).

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Liderlik

İnsanlık tarih boyunca belirli amaçları gerçekleştirebilmek için bir araya gelmiş topluluklarla yoluna devam etmiştir. Bu topluluklar ise, her zaman kendisini yönlendirecek, geniş bir ifadeyle yönetecek unsurları ortaya çıkarabilmiştir. Başaran (1992), bir kümede, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişiyi lider olarak ifade etmiştir. Bir bakıma lider; etki ettiği topluluğa kendisini kabul ettiren kişidir. Kaya (1996), yönetimde liderlik için sahip olunması gereken yeterliliklerden bahsederken; demokrasiye, eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal gelişmedeki önemine içtenlikle inanmış olmayı belirtmiştir. Ayrıca eğitimin temel değer ve ideallerini benimsemeyi, belirli bir süre fiilen başarılı öğretmenlik yapmayı, eğitim yönetimi ile ilgili olarak eğitime tabii tutulmuş olmayı, içinde bulunduğu sistem ile birlikte çevresiyle de sağlıklı iletişim ve ilişkide olabilmeyi de belirtmiştir. Bu tanımlarda aslında liderin, amaçlarına hizmet ettiği örgüt içerisinde yetişmiş olması ve liderin kendi kişisel gelişim özelliklerini üst düzeyde tutması için mücadele etmesi gerekliliği bir bakıma ifade edilmiştir.

Bennis (1999), liderliği güzellik gibi görmüştür. Onun için liderlik tanımlanamaz ancak görünce anlaşılan bir olgudur. Bennis'in de ifade ettiği gibi liderlik kavramı örgütün amaçlarıyla örtüşen ve bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan karar verme süreci olarak da ifade edilebilir. Bu sürecin başarılı olabilmesi için lider, örgütün maddi, manevi tüm kaynaklarını etkin ve doğru bir şekilde amaca yönelik kullanabilmelidir.

Drucker (2003)'ün da belirttiği üzere; özellikle çalışanların performanslarına

göre değerlendirilmesine ve çalışanların duygusal beklentilerine cevap verebilecek, onları en iyi şekilde motive edebilecek yöneticilere olan ihtiyaç devamlı olarak gelişme ve yenileşme içerisinde olan dünyanın en büyük ihtiyaçları arasında kendisine yer bulmaktadır. İşgörenler üzerinde olumlu bir etki bırakabilen, kendisini her zaman örnek bir kişilik olarak, etki ettiği gruba kabul ettirebilen, geniş ufuklara sahip, motivasyon gücü yüksek ve saygı duyulabilen bir yönetici profili bu ihtiyaçların karşılanmasında etkin ve kabul edilebilir olarak karşımıza çıkabilir. Work (1996), liderlerin; etki ettiği grubun özelliklerini bilerek, onlar arasında herhangi bir ayrımcılığa neden olmadan, her türlü farklılığa saygı göstererek daha duyarlı olmalarını önermiştir. Ayrıca liderlerin örgütlerinin amaçlarını ve hedeflerini yeniden ortaya koyarak, örgüt kültürlerini geliştirmelerini, çalışanlarıyla yeni iletişim biçimleri geliştirmelerini, farklılıkları benimsemeye ve onlarla yaşamaya alışmalarını beklediğini ve bunların da liderler tarafından da benimsenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Liderlik ile ilgili yapılan bu açıklamalarda liderliğin farklı ve olması gereken etkin özelliklerinden bahsedilmiş olup, liderliğin sahip olunması gereken bir kişilik özelliği ve davranış biçimi olarak betimlendiği düşünülmektedir.

2.1.1. Lider ve yönetici

Starratt (1995) lideri; değişimle ilgilenen, yönlendiren, otoritesini morale dayandıran, izleyenlere mücadele ruhu aşılayan, vizyon sahibi olan, güdüleyen, ilham veren ve aydınlatan kişi olarak ifade ederken, yöneticiyi ise; yapıyı korumayla ilgilenen, otoritesi bürokratik yapıya dayanan, mutlu topluluğu koruyan, gücünü ödül ve cezadan alan, denetleyen, düzenleyen ve eşgüdümü sağlayan kişi olarak görmektedir. Aslında yöneticilik ne kadar bir konumsa, liderlik o kadar bir süreç olarak görülebilir. Yönetici örgütte yasal güç ve yetki üzerinden etkide bulunurken, lider ise örgüt içerisindeki formal ve informal gruplarla iletişim becerisini kullanıp, örgütte etkisini kalıcı olarak bırakabilmektedir.

Liderlik ne kadar etki ettiği grubun davranışlarını şekillendirmek, yön vermek ve etkileme süreci ise, yöneticilik de sorumluluk almak, uygulamak ve örgütün işlerinin

yürütülmesini sağlamaktır (Barın, 1999). Lider yöneticilerin ise başkalarını yönlendiren insanlar değil, yapılması gerekeni kendileri yapabilen insanlar olduğu ortaya çıkmaktadır. Liderlik insanları etkileme ve yönlendirme becerisi oluşturma, geniş ufuklarla örgütü geleceğe taşıma ve bunun için uğraşlar içerisinde bulunmayı düşündürebilir. Lider yönetici bir bütün olarak grup olmayı ve bunun için yapılması gerekenleri bilen, örgüt için gerekli olan hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için işgörenlerin motivasyonunu sürekli olarak arttırıcı etkinlikler ve davranışlar sergileyebilen kişi olabilmelidir. Bununla birlikte lider, işgörelere destek olurken onların potansiyellerinden en verimli şekilde yararlanmanın yollarını arayabilen, girişimci, sorumluluk sahibi, gerektiğinde örgütün çıkarları için insiyatif kullanabilen, tüm etkinliğini örgütün amaçları uğruna etik değerler ışığında harcayabilen, insanların uygun ortam ve yöntemlerle her işin üstesinden gelebileceklerine inanan yöneticidir denilebilir.

Aydın (1999)'ın da belirttiği gibi bir yöneticinin lider özelliklerine sahip olabilmesinde etkileme gücü son derece önemlidir. Aynı zamanda yönetici işgörelere karşı empati yapabilmeli, onlara değer verdiğini hissettirebilmeli, informal grupları da yönetebilmelidir. İşgörelere duygu ve düşüncelerine, değerlerine saygı gösterebilmeli, onların davranışlarını olumlu yönde yönlendirebilecek etkinlikleri planlayabilmelidir. Günümüzde özellikle sistem kuramlarıyla beraber liderlik konusunun, eğitim yönetimi alanında kendisine önemli ölçüde yer bulduğu görülmekte olup, liderlik vasıflarına sahip olabilen yöneticilerin daha başarılı olabilecekleri düşünülmektedir.

2.1.2. Eğitim liderliği

Çelik (2000b)'in belirttiği üzere; 19. yüzyıla kadar çok etkin olan tek sınıflı okulların yönetiminde kullanılan ve öğretmen-yönetici anlayışına dayanan çok ta bilimsel olmayan okul yönetimine bakış açısı, 19. Yüzyıldan itibaren çok sınıflı okulların yaygınlaşmasıyla birlikte değişime uğramış, okul yönetimi anlayışının her kademesinde farklılıkları beraberinde getirmiştir. Günümüz okul yöneticilerinin yönetim anlayışına bağlı olarak istenen davranışları yerine getirebilmeleri için

yönetimin içsel ve dışsal etkilerinin farkında olmaları ve bunlara önlemler almaları sağlanmalıdır. Ayrıca sermayenin eğitim alanına da kaymasıyla birlikte daha kaliteli, daha rekabetçi ve daha etkili olabilmek için yapılan faaliyetlerin eğitim yönetimi alanında kendisine yer bulmaya başladığı görülmektedir.

Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium) (1996) tarafından geliştirilen liderlik standartlarında okul lideri; okul dinamikleri ile birlikte içselleştirilen ve desteklenen bir öğrenme stratejisi meydana getirilmesini ve geliştirilmesini sağlayabilen, personelin kişisel mesleki gelişimi ve öğrencilerin daha verimli öğrenmelerine uygun bir öğretim programı ile okul kültürünü oluşturabilen ve bunların desteklenmesi ve sürdürülmesini sağlayabilen lider olarak ifade edilmiştir. Okul lideri, okulu etkin bir şekilde yönetip, amaçlarını ve kaynaklarını belirleyerek verimli aynı zamanda güvenli bir ortam sağlayabilir. Okul lideri, okul ve aile hatta okul çevresiyle ortaklaşa çalışarak, yeri geldiğinde okulun amaçları için gerekli olanları karşılayabilmek uğruna kaynakları eşgüdümleyebilmelidir. Dürüstlük ve hakkaniyet çerçevesinde etik ilkelere uygun hareket edip, toplumdaki sosyal, politik, ekonomik, yasal ve kültürel bağlamları anlayarak, tepkide bulunmalıdır. Okul liderliğini belirlerken okulun iç ve dış dinamikleri birlikte değerlendirilmelidir. Böylece bir bütün içerisinde her bir dinamiğin standartları belirlenerek, yapılması gerekenler yönetim süreçleriyle beraber ele alınıp, okul liderliğine anlam kazandırılabilir.

Taymaz (1995)'ın da belirttiği gibi; okul yönetiminin işleyişine yön verenler okul yöneticileri olup; okul yöneticisinin görevi, okuldaki bütün kaynakları en etkin bir şekilde kullanarak, okulu amaç ve hedeflerine göre yaşatabilmektir. Erdoğan (2000) okul yöneticilerinin etkileme becerisine güç kazandıran kaynakları; teknik, insan ilişkileri, eğitimcilik, sembolik ve kültürel güç olarak ifade etmiştir. Aslında planlama, liderlik teorileri, örgütsel yapılar, zaman planlaması gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı gücü, teknik güç olarak ifade etmiştir. Okulun iç ve dış çevresindeki kişiler arasındaki ilişkiler ağını ise insan ilişkileri gücü; olarak görmüştür. Okulun işleyişi ile ilgili donanımını eğitimcilik gücü, okuldaki değerler sisteminden sağlanan gücü sembolik güç olarak betimlemiş ve kültürel gücü ise; okuldaki değerler ve normlardan oluşan ve informal yapıyla desteklenen güç olarak ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere bir bakıma okul yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ele alınıp, yöneticilikten liderliğe geçiş sürecinin aşamalarının verildiği görülmektedir.

Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek için yöneticinin lider olması gerekir. Eğitim yönetimindeki yeni anlayışlarla birlikte yöneticinin liderlik vasıfları göstermesi çağdaş yönetimin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Yöneticinin etkili olabilmesi için ikna gücünü ortaya çıkarabilmesi ve lider olarak harekete geçebilmesi gerekmektedir (Kaya, 1991). Okul müdürleri, etkili olabilmeleri için, liderlik ve yöneticilik yanlarını ön plana çıkartabilen eğitim liderleri olmalıdırlar. Lider olarak okul müdürü, okul vizyonunun oluşumunu desteklerken, yönetici olarak da belirlenen vizyonu geliştirme çabası içerisinde bulunabilmektedir.

Conley ve Goldman (1994), okul müdürünün görevleri olarak; okulun kaynaklarını temin edebilmek, görev tanımlarıyla takımlar oluşturabilmek, amaca ulaşabilmek için eşgüdümlemeyi sağlayabilmek ve etkin bir çatışma yöntemi uygulayabilmek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sağlıklı bir iletişim kurmayı, yönetime katılımı sağlayarak eğitim politikalarını belirleyebilmeyi ve okul vizyonunun oluşturulmasında gerekli ortamın sağlanmasını da önemli görmüşlerdir. Bu bağlamda lider okul müdürünün; okulun ortak amaçları çerçevesinde, yönetimde paylaşımı ve karara katılımı ön planda tutarak, okulun tüm çalışanlarının güvenliğini sağlaması gerekmektedir.

2.1.3. Okul müdürlerinin liderlik yeterlilikleri alanları

Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (The Interstate Schools Leaders Licensure Consortium-ISLLC) tarafından 1996 yılında vizyoner liderlik, öğretim liderliği, örgütsel liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik ve politik liderlik başlıkları altında okul müdürleri için birtakım liderlik standartları belirlenmiştir. Lashway (1997), vizyoner liderliği; örgüt için somut, güvenilir ve etkileyici bir vizyon oluşturma becerisi olarak ifade etmiştir. Okul müdürlerinin öncelikle yönettiği okulu geleceğe daha iyi taşıyabilme amacı ile eylemlerde bulunması daha geniş bir ifadeyle bir vizyona sahip

olması gerekmektedir. Günümüz okul müdürlerinin beklenen en başlıca görevi olarak; okul paydaşları tarafından da sahiplenilen ve desteklenen bir öğrenme vizyonu oluşturup, bu vizyonu öğrencilerin başarısını arttırmada şeffaf olarak açıklayıp, uygulamalı olarak sunmaktır (CCSSO, 1996). Okul müdürü yetkinliğini sağladığı sürece okulu dış dünyanın neden olduğu anlık risklerden korur ve okulun sağlam bir şekilde geleceğe yönelmesine katkı sağlayabilmektedir.

Açıkalın (1995)'ın da belirttiği üzere toplumsal lider; örgütteki ve örgüt dışındaki unsurları bilen, bunların kararlarını ne ölçüde etkilediğinin farkında olan, bu etkileşimin analizini yaparak sağlıklı bir iletişim becerisi ile çözümlemeyi tamamlayabilecek bir davranış sergileyebilen liderdir. Toplumsal bir lider; toplumun ilgi ve ihtiyaçlarını düşünerek ona katkı sağlayabilen, bu amaçla başarıya odaklanabilen lider olmalıdır. Okul iç ve dış kaynakları ile birlikte bir bütündür. Dolayısıyla okul müdürü aynı zamanda okulun dış kaynaklarına da liderlik görevini üstlenmelidir. Toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmesi bunun içinde okulun iç ve dış dinamiklerini gözetererek aynı zamanda okul etkililiğinin arttırılmasına da yardımcı olabilmektedir.

Sashkin (1998); okul müdürlerinin okul çevresindeki değişiklikleri devamlı olarak izlemesi gerektiğini, okulun örgüt ve yönetim yapısının bu değişimlere göre uyarlanması okul müdürlerinin önemli görevleri arasında olduğunu belirtmiştir. Bu davranışlar okulun her kesiminin ihtiyaçlarını belirlemede okul müdürüne kılavuz olabilir ve okulun etkililiğine katkı sağlayabilir. Örgütsel liderler, örgüt ve kaynaklarını örgütün amaçlarına en elverişli yöntemleri seçerek kullanabilen, örgütü uygun yönetim tarzıyla yöneterek, güvenli, verimli ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilen liderlerdir. Okulun tüm kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılarak, başarının arttırılması için uygun yönetim tarzı oluşturulmalı ve bütün okul dinamikleri de bu yönde yönlendirebilmelidir.

Çağdaş okul yöneticileri için ortaya konan liderlik standartlarından bir diğeri de politik liderliktir. (A.B.D. Eyalet Okul Görevlileri Konseyi) CCSSO (1996) tarafından, okul yöneticisinin okulun toplumsal yapısının, siyasi ve bürokratik koşullarının farkında olan, toplumun kültürel ve ekonomik koşullarını en iyi şekilde

analiz edebilen ve bu koşullara karşı dinamik oluşturabilen liderdir. Toplumsal liderler örgütün amaçlarının en etkin şekilde karşılanabilmesi için özellikle çeşitli güç merkezlerinin örgüt üzerindeki yoğunluğunu, en etkili yöntemle yönetme bakımından önemli görülmektedir. Politik liderlik tarzında, çatışma yönetiminin iyi bilinmesinin sorunların çözümünde ve rekabetçi bir ortamın oluşturulmasında, başarının sağlanmasına katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Problem odaklı düşünme, işgörenlerin itibarını koruma, sürekli olarak işgörenlerin desteğini alma, yüksek motivasyon sağlama, işbirliği içerisinde amaca hizmet etmeyi sağlama ve yüksek rekabet ortamına dayanabilme politik liderliğin standartları arasında sayılabilmektedir.

Erickson (1994), otantikliği; insanın kendini tanıması, kabul etmesi ve kendine karşı her zaman açık, seçik ve doğru olabilmesi olarak ifade etmekte ve bireyin otantikliğinin; kendi öz değerlerine, kişiliğine, tercihlerine ve duygularına bağlı olduğu ölçüde sağlandığını belirtmektedir. Avolio ve Gardner (2004), otantik liderlerden; kendi düşüncelerini, davranışlarını ve diğerleri tarafından nasıl algılandıklarının farkında olmalarını beklemektedir. Aynı zamanda kendilerinin ve diğerlerinin değerlerini, ahlaki bakış açılarını da öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede örgütü ve örgütün amaçlarını tanıyan, öz güvenleri yerinde olan, olaylara olumlu bakabilen ve çatışmaları en iyi şekilde yönetebilen, etik değerleri üst seviyede olan bireyleri otantik lider olarak ifade etmiştir. Aslında otantik lider kendisine karşı dürüst olabilen, kendisini rahatlıkla ifade edebilen, içi dışı bir olan, tarafsız düşünebilen, ilişkilerinde açık ve şeffaf olabilen, bilgi ve beceri yönünden güçlü ancak, bir o kadar da samimi, içten ve yüksek ahlaklı lider olarak da betimlenebilir. Otantiklik, işgörenler tarafından lidere verilebilen bir özellik olarak görülmektedir.

2.1.3.1. Öğretimsel liderlik

Çağdaş okul müdürleri için belirlenen bir diğer liderlik standardı da öğretim liderliğidir. Öğrencilerin öğrenmesine ve öğretmenlerin kişisel gelişimine olanak sağlayan bir okul ortamı sağlayabilen, uygulanacak olan öğretim programını devamlı suretle geliştiren ve okuldaki tüm öğrencilerin başarıyı yakalayabilmeleri için devamlı olarak mücadele edebilen bu liderlik alanı, doğrudan okulun ortaya çıkardığı ürün

üzerine yoğunlaşan davranışlardan oluşmaktadır (CCSSO, 1996). Öğretim liderliği, diğer liderlik standartlarına göre okulların tüm dinamikleri ve paydaşlarıyla birlikte, öğretim programı ile öğrenme-öğretme süreçleri ile doğrudan uğraşmayı gerekli kılan bir liderlik alanıdır (McEvan, 1994). Öğretim liderliğinde etkin bir okul müdürü aynı zamanda okulun daha etkili bir düzeye taşınmasını ve bunun da kalıcı olmasını sağlayabilir. Öğretim lideri; okula belirli bir misyon yükleyebilmeli ve okulundaki iklimi güçlendirebilmeli, eğitim-öğretimle doğrudan ilgilenebilmeli ve öğretim programlarını okulun amaçlarını da düşünerek eşgüdümleyebilmelidir.

2.1.3.2. Etik liderlik

Pehlivan (2001), eğitim yönetiminde etik değerlerin ön plana çıktığını, okul yöneticisinin ise globalleşen dünya koşullarında demokrasiye daha çok bağlı kalarak yapmış olduğu çalışmalarında özellikle etik ve demokratik değerlere ters düşmeyecek faaliyetler içerisinde bulunması gerektiğinin önemine değinmiş ve bunun evrensel değerler arasında olduğunu belirtmiştir. İşgörenlerin insan olarak sosyal varlıklar olduğu unutulmamalıdır. Liderlik insanları etkileme gücü olarak bilindiğine göre liderin sadece bürokratik hiyerarşik güçleri ile insanlar üzerinde otorite kurmasından çok, onların inanç, değer, duygu ve düşüncelerini de ön planda tutabilmesi ve yüksek moral gücüyle otoritesini, ortaya çıkarabilmesiyle de etkileme gücünün daha kalıcı olması sağlanabilir. Bunu gerçekleştirirken de dürüst, adil ve ahlaklı bir tutum sergileyip, başarıyı arttırmak için çaba göstermesi de gerekebilir.

2.1.3.3. Dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston'un (1973) "İsyan Liderliği" adlı çalışmasında yer almıştır. Daha sonra bu kavram 1978 yılında James McGregor Burns tarafından geliştirilmiştir. Leithwood (1982, akt.Hoy ve Miskel 2012), dönüşümcü lider için; liderliğin bütün yönlerine sahip olan, bireysel desteği temel alarak dönüşümcü liderliği kendilerine özgü uyarlayabilen, olumsuzluk yaklaşımını esas alan, liderlik

biçimi olarak ifade etmiştir. Dönüşümcü liderler çevrelerini değiştirebilen liderler olarak görülebilirler. Bir liderlik alanı olarak dönüşümcü liderlik uygulamalarında bir lider ve etki ettiği grup hizmet ettikleri örgütle birlikte, kendi ihtiyaçlarını en üst seviyede olanları da dâhil olmak üzere gerçekleştirebilme imkânı bulabilmektedirler.

Hoy ve Miskel (2012), dönüşümcü liderleri; değişim ihtiyacını belirleyebilen, yeni vizyonlar oluşturabilen, uzun süreli amaçlara odaklanabilen, çalışanlarına ilham verebilen, örgütü yeri geldiğinde değiştirebilen, kendisini de değişim ajanı haline getirebilen lider olarak ifade etmektedir. Bu da günümüzde tercih edilen liderlik biçimi olarak düşünülebilir. Çakar ve Arbak (2003)' a göre ise dönüşümcü lider, etki ettiği grubu anlayabilen, onları önemseyen, örgüt içindeki ve dışındaki her türlü değişimin farkında olup değişime ayak uydurabilen, gerektiğinde örgütün menfaatleri doğrultusunda gerekli olabilecek köklü değişimleri bile gerçekleştirmekten çekinmeyen bir davranış şekli sergileyebilen liderdir. Dönüşümcü liderlikte asıl olan kurumun çıkarları ve amaçlarıdır. Dönüşümcü liderler, iş görenleri kendi çıkarlarından çok kurumun çıkarlarını ön planda tutmalarını sağlayacak yönetim biçiminin oluşturulması için uğraşmaktadırlar. Dönüşümcü liderlik geleneksel yönetim anlayışından ihtiyaçlar doğrultusunda değişimi ve dönüşümü gerçekleştirebilen liderlik tarzı olarak betimlenebilir. Karizmatik, ilham verici yanları bulunmakta olup, modern yönetim tarzlarını yapısında barındırabilir. Örgütlerde değişimi gerçekleştirmek çoğu zaman dirençlere karşı direnmeyi de beraberinde getirebilir. Dönüşümcü liderler bu dirençlerle de mücadele edebilirler. Bütün bu liderlik biçimleri günümüzde değişen örgüt şekillerine göre farklı uygulama alanları bulabilirler. Eğitim örgütleri olan okullarda ise en doğru yönetim biçiminin bulunabilmesi ve uygulanabilmesi de araştırma konusu olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Balcı (2002), eğitim ve okul yöneticiliğinin çağdaş bağlamını; öğrenci merkezli liderlik, şeffaf bir yönetim tarzı, inceleme ve araştırma sonucu verileri göz önünde bulundurarak verilere dayalı karar verme, artan rekabet ve yarışmacı kurallara dayalı okul olgusu, küreselleşme, bilgiyi özümseyebilen toplum olgusu, sistemin bir gereği olarak toplumla bütünleşme, vb güçler tarafından oluşturulduğunu belirtmiştir. Bu güçlerin zamanın koşullarına göre ihtiyaç duyulan konularda anlık olarak okul

müdüründen isteklerde bulunabileceğini ifade etmiştir. Okul müdürünün ise kuramsal liderlik biçimlerinden uygulamaya dönük bilgileri harmanlayarak sorunlarla başa çıkması ve kararlarını alması beklenebilir. Her ülkenin farklı sosyo-kültürel yapısı içerisinde yönetim tarzlarının da çeşitliliğe gitmesi doğal bir sonuç olarak düşünülebilir. Globalleşen dünya koşullarında iletişimin ve etkileşimin çok kolay ve yaygın olduğu da göz önünde bulundurulduğunda ise kuramsal temellerin ifade ettiği liderlik ve yönetim şekillerinin yeri geldiğinde benzerlik gösterebildiği de görülmektedir. Ancak ülkeler eğitim sistemlerini birbirleriyle örnek alarak da uygulayıp geliştirebilmektedirler.

Çelikten (2004)'e göre; ülkemizde; yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği, yöneticilere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin niteliği, okulda finansal kaynakların yönetimi, okullardaki yapısal ve donanımsal problemler ile okul yöneticileri için temel standartların net olarak belirlenmemiş olması gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Yönetimin bir bilim ve sanat olduğu, okul müdürlerinin de bunun bir parçası olduğu düşünüldüğünde okul örgütlerinde eğitimin başarısının ilk önce yetişmiş okul müdürleri ve yöneticileriyle sağlanabileceği düşünülmektedir.

Demirtaş ve Özer (2014), ülkemizde yürütülmüş bazı araştırmaları ve sonuçları göz önünde bulundurarak; müdürün okulun lideri olması gerektiğini, okul müdürlerinin başarılı ve tercihen lisansüstü eğitim almış öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini, müdür atamalarında liyakat sisteminin oluşturulmasını, seçilen müdür adaylarının, hizmet öncesi bir eğitimden geçtikten sonra, deneyimli bir yönetici yanında iş başında yetiştirilmelerinin (usta-çırak ilişkisi) sağlanması gibi sonuçları ortaya atmışlardır. Bu sonuçlar ülkemizde yönetici seçim kriterlerinin bilimsel bir değerlendirmeye tabi tutulmasının önemini bir kez daha düşündürmektedir. Aynı zamanda Okçu (2011); ülkemizde bürokratik düzen içerisinde eğitim sisteminde yönetici yetiştirme anlayışının ve yapısının tam olarak sistemli ve sağlam bir hale dönüştürülemediğini ve bu durumun, eğitim yönetiminin kuramsal temellerini ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmeleri konusundaki ihtiyaç ve bilgi birikimlerini yeniden gündeme getirdiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda okul yöneticilerinin mevcut bürokratik silsile içerisinde sahip oldukları vazife ve sorumluluklarının fazla olmasına rağmen yetkilerinin kısıtlı olduğunu da belirtmektedir. Okul yöneticilerinin görevlerini öğretmenlik mesleği dışında ikinci bir

görev olarak yürütmeleri, görevlerini kısa bir süre için geçici olarak yapmaları, gerekli liyakat sistemine yeterince önem verilmemesi gibi unsurlar ülkemizin eğitim ve yönetim sisteminde ciddi sorunlara neden olabilen ve okul örgütünün amaçlarına ulaşılmasında engeller oluşturabilen etkenlerdendir. Bütün bunlara rağmen Taş ve Önder (2010)'ın yaptıkları “2004 Yılı ve Sonrasında Yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliklerin Karşılaştırması” şeklindeki çalışmalarının sonucunda, Türkiye’de yönetici atamasına ilişkin yapılan değişikliklerle, günümüzün ihtiyaçlarını karşılayacak olan yöneticilerin yetiştirilmesi ile okullarımızın etkililik düzeylerinin artırılmasında yöneticilerde bulunması gereken özelliklerin ortaya çıkartılarak bu özelliklerin, yöneticilerde oluşturulması ile liyakata dayalı bir atamanın yapılmasının amaçlandığı tespit edilmiştir. Yöneticilik belirli bir süre içerisinde, öğretmenlik asli görev olmak üzere ikinci bir görev olarak verilmekte, son yıllarda da eğitim alanında okul yöneticiliğinin çoğunluğu vekil veya görevlendirme ile sürdürülmektedir. Geçici görevlendirme ile yapılan ve liyakati tam anlamıyla temsil etmeyen yönetici atama yönetmelikleri ülkemizde halen üzerinde düşünülmesi ve çalışılması gereken durumlar olarak görülebilmektedir.

Yeterli olmak, istenilen davranışları sergileyebilecek gerekli bilgi ve beceri, veya hem bilgi hem de beceri sahibi bulunmak olarak ifade edilebilir. Bursalıoğlu (2002), yeterlilik alanlarını, bireyin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlilikleri kapsayan alanlar, yeterliliği ise, bu alanlar bütününden meydana gelen bir oluşum olarak ifade etmiştir. Başar (1993) ise yeterliliği; bireyin görevleri ve ilgili rollerini, amaçlara uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade etmektedir. Birçok faaliyet alanlarını, kişisel gelişim özelliklerini bünyesinde barındıran yöneticilik yeterliliğinin, işgörenleri etkileyebildiği ve istenilen amaçlara yönlendirebildiği ölçüde örgütlere katkı sağlayacağı düşünülebilir. Yönetici yeterliliği kapsamında yapılan bu çalışmada BİLSEM’lerde görev yapan yöneticilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmeleri ile somut ve objektif kriterlere dayandırılarak incelenmesi ile yapılan önerilerin yöneticilerin değerlendirilmesi sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada BİLSEM’lerdeki liderlik tarzları dönüşümcü, öğretimsel ve etik liderlik tarzları üzerinden incelenmiştir. BİLSEM’lerde yönetici yeterliliğini belirledikten sonra

kurum etkililiğini ortaya koyabilmek için öncelikle etkililiğinin kuramsal temelleri açıklanmış ve bu temeller üzerine inşa edilecek araştırma problemi için durum tespiti yapıldıktan sonra öneriler üretilmeye çalışılmıştır.

2.2. Kurum Etkililiği

Başaran (1982), etkililiği; örgütte ulaşılması beklenen amacın istenen düzeyde gerçekleştirilebilmesi için insanın, örgütün, etkin ve yeterli olması olarak ifade etmiştir. Okul örgütlerinin günümüzde eğitimde etkililik ve niteliğin artırılmasını iç ve dış dinamikleriyle amaç edindikleri görülmektedir. Şişman (1996) da, okul müdürü ve yardımcılarını, öğretmenleri, öğrencileri, velileri, okul iklim ve kültürünü, eğitim-öğretim programlarını, çevreyi, okulun fiziksel yapısı ve eğitim teknolojisini, eğitim-öğretim sürecini ve eğitim-öğretim ortamını etkililik boyutları arasında değerlendirmektedir. Klopff ve izleyenleri (1982Akt: Balcı, 2002)'ne göre etkili okul; her öğrencinin farklılıkları göz önünde bulundurularak farklı zekâ ve yetenekteki her bireyin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlamaktadır. Stringfield ve Teddlie (1988), etkili okulda etkili bir eğitim-öğretim sürecini planlamanın, geliştirmenin ve uygulamanın okul yöneticisi ve öğretmenlerin en önemli eğitimsel görevlerinin başında geldiği belirtmektedir. Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere; etkililiğin gerçekleştirilebilmesi için uygun yöntem ve tekniklerin planlı ve programlı olarak, mevcut imkân ve kaynakların, en uygun şekilde kullanılarak uygun donatımlarla uygulanabilirliği sağlanmalıdır.

Balcı (2002)'ya göre bir örgütün etkililik derecesine karar verebilmek için o örgütün amaçlarına ne düzeyde ulaştığına bakılmakta ve bu amaçlarında açıkça tanımlanabilir ve ortaya konulabilir nitelikte olması gerekmektedir. Zira örgütlerin varlık nedenlerinden biride birbiriyle etkileşimde bulunan bireylerin istekli bir şekilde örgüt amaçlarına hizmet etmesi olarak görülmektedir. Ayrıca etkili okullarda; sıkıcılıktan, ciddiyet ve sessizlikten uzak hissedilen dinamik bir atmosfer olduğunu, basit becerilerin kazanımının tüm diğer aktivitelerden önce geldiğini, okulun kaynaklarını gerekirse temel işlevlerin yerine getirilmesi için kullanılması gerektiğini

belirtmiştir. Etkili okullarda; öğrencilerin gelişimlerinin sıklıkla izlendiği, yöneticinin ve öğretmenlerin öğrencinin gelişim düzeylerinden haberdar olduğu bilinmektedir. Her öğrenciye farklılıkları da göz önünde bulundurularak uygun zamanda uygun öğrenme fırsatının sunulması ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirip ilerleten öğrenme imkânlarının ortaya konması, öğrenci gelişim düzeylerinin takip edilerek, çeşitli ve geniş akademik programlar uygulanması ile okulların etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca etkili okullarda, okul-aile ilişkisinin de önemli olduğu söylenebilir. Edmonds (1979), uygun okul iklimine sahip, temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde odaklaşabilen, etkin bir yönetme sistemi oluşturabilen ve okul kaynaklarını temel öğrenci başarısını geliştirmeye yönelik kullanabilen okullarında etkili olabildiklerini belirtmiştir. Bir okulun etkililiği öğrencilerin çıktılarında görülebilir. Etkili okullar kaliteye ve eşitliğe odaklanmalıdır. Yönetim ne aşırı bürokratik ne de gevşek bir yapılanma içerisinde bulunmalı, durumsal bir yaklaşım göstermelidir. Etkili okullarda yöneticiler, okulun örgütsel yapısı ve öğrenci başarısı üzerinden değerlendirilebilirler. Yöneticiler okul etkililiğini sağlamada okulu bir bütün olarak ele almalı ve tüm paydaşları kontrol altında tutarak, eldeki imkân ve şartları istenilen amaca yönlendirebilmelidir.

2.2.1. Okulun etkililiğine yönelik modeller

2.2.1.1. Amaç modeli

Örgütte karar verme sürecinde amaçlar etkiliyken; örgüt amaçlarının şeffaf, açıklanabilir ve net olarak ortaya konulabilir nitelikte olması gerekmektedir (Balcı, 2002). Bu modelde, örgütün etkililik düzeyini anlayabilmek için örgütün istenilen amaçlarına ne ölçüde varıldığıнын belirlenmesi gerekmektedir. Okullar eğitim örgütleri oldukları için uzun vadede etkililiklerine karar verilebilir. Okul yöneticilerinin bu amaçların gerçekleştirilmesini sağlayabilmeleri için, eldeki madde ve kaynakları etkin bir şekilde kullanarak yönlendirmeleri sağlanabilir.

2.2.1.2. Kaynak- girdi modeli

Başaran (1994)'ın ifade ettiği gibi sistem modeli incelendiğinde örgütsel etkililik, sistemin düzgün ve başarılı olarak devamını sağlayabilmesidir. Başaran (1994), sistemin düzgün ve başarılı olarak devam edebilmesinde; sistemin girdilerini, ihtiyaç duyulan nicelik ve nitelikte sağlayabilme, iç ve dış sorunları zamanında ve etkili olarak çözebilme, dış çevreyle mücadele edebilme, alt sistemler arasında meydana gelen çatışmaları yönetebilme, alt sistemler arasında eşgüdümü sağlayarak bütünlüğü oluşturabilme aynı zamanda koruyabilme ve çevredeki değişmelere ayak uydurabilmek için anlık olarak yenileşebilme, çıktıları değerine göre değerlendirip pazar payını belirleme gibi faktörlerin olduğunu belirtmektedir.

Bu model incelenip değerlendirildiğinde, okulun etkililiği belirlenirken, girdilerin ya da kaynakların nitelik ve niceliğine öncelik verilmekte olup, okulun maddi finansal kaynakları ile çıktıyı oluşturan öğrenci potansiyelinin yapısı okulun etkililiğinin bir ölçütü olduğu varsayılabilir. Okulun içinde bulunduğu toplumun sosyo-ekonomik durumu etkililiğin sağlanmasında nicelik ve nitelik bakımından karar verici olarak görülebilmektedir.

2.2.1.3. Süreç modeli

Bu modelde, okulun etkililik düzeyinin ortaya konabilmesi için, ilgili süreçlerle okulun çıktıları arasındaki ilişkilerin net bir biçimde ortaya konabilmesi gerekmektedir. Okulun etkililiğinde okul içi ve dışı süreçler belirlenmelidir. Süreç modelinde okul içinde öğrencilere ne tür ve ne düzeyde kaynaklar tahsis edildiği belirlenebilir. Okulların etkililiğinde gösterge olan okul çıktılarının niteliği aslında okul içi süreçlerin bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu süreçler yönetim, öğretim ve öğrenme süreçleri olarak ifade edilip, amaçlardan çok araçların önemi üzerine odaklanılabilmektedir.

2.2.1.4. Doyum modeli

Balcı (2002), okul etkililiğinde; eğitim ve öğretim sürecindeki tüm uygulamalardan sağlanan doyum düzeyine ve stratejik eğitim paydaşlarının beklentilerinin, örgütün fonksiyonları ile olan ilişkisine bakıldığını ifade etmektedir. İş i açıklayan ve okul politikalarının eşit olarak uygulanmasına imkân sağlayan faktörler yüksek düzeyde bir doyuma neden olurken, yetkinin kademeleşmesi gibi etkenler düşük doyuma neden olmaktadır (Hoy ve Miskel 2012). Doyumu etkileyen birçok faktör ortaya çıkabilmektedir. Motivasyon, açık ve katılımcı bir okul iklimi, karara katılım gibi etmenler doyumu etkileyen faktörler arasında yer alabilmekte ve bu etkenler doğrudan okulun etkililiğine yön verebilmektedir.

2.2.1.5. Yasallık (meşruiyet) modeli

Cameron (1986), örgütlerin işlevlerini yapabilmelerinin ve yaşamlarını sürdürebilmelerinin, içinde yer aldıkları toplum ve kamuoyu tarafından meşru olarak görülebilmelerine bağlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durumda, örgütlerin kaynak sağlayabilmeleri ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için meşruiyet kazanmaları, bir başka deyişle dış çevrenin desteğini kazanmaları sağlanmalıdır. Bu modele göre, örgütün etkililiği rekabet ortamında, örgütün varlığını devam ettirmesi olarak ifade edilebilmektedir. Rekabet ortamı içerisinde başarılarıyla ön plana çıkan okulların aynı zamanda etkili oldukları da düşünülebilir. Okullar farklılıklarını ortaya koyarken toplumun kendileri hakkındaki algı düzeylerini olumlu yönde geliştirmeleri etkililiğe de katkı sağlayabilmektedir.

2.2.1.6. Örgütsel öğrenme modeli

Huber (1991), ortaya koyduğu kapsamlı alan taramasında, örgütsel öğrenmenin niteliğine ilişkin ortaya koyduğu temel görüşlerini farklı disiplinlerde ulaşılan sonuçlarla desteklemiştir. Ayrıca örgütsel öğrenmeyi, bilginin paylaşımı, bilgiye ulaşım,

bilginin yorumlanarak yeniden kullanılmasıyla değerlendirilmesi ve böylece örgütsel hafızada saklanması olarak bölümlere ayrılabilen bir bilgi işleme süreci olarak ifade etmiştir. Örgütler varlıklarını sürdürebilmek için, öğrenmeyi sağlamalı ve devam ettirebilmelidirler. Örgütlerde bir bütün olarak her aşamada depolanan bilgiler, öğrenmeye açık hale getirilerek örgütsel bağlamda bir etkililik sağlanabilmektedir. Şişman (2002)'nın belirttiği üzere, bir okul, çevresiyle uyum sağlayabildiği ve çevresinin daha iyi koşullarda bulunabilmesine ve ilerlemesine katkıda bulunabildiği ölçüde etkili okul olarak nitelendirilebilir. Örgütsel öğrenme modeli, etkili okul oluşturabilmek için öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini ifade etmektedir. İşte örgütlerin her türlü ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri ve rekabet güçlerini arttırabilmeleri ve etkili olabilmeleri için çağdaşlaşma yolunda gereksinim duydukları her türlü davranış biçimi, örgütsel öğrenme olarak algılanabilmektedir.

2.2.1.7. Etkisizlik modeli

Bu model, okul etkililiğinin olmaması gereken tarafları göz önünde bulundurulmakta olup okulda eğer etkisizlik özellikleri bulunmuyorsa ilgili okulun, etkili okul olarak değerlendirilmesi yapılmaktadır. Etkisizliği ifade edebilecek olan göstergeler ise, ortaya çıkabilecek muhtemel örgütsel çatışmalar, sorunlar, güçlükler, hatalar, örgütün zayıf yönleri, düşük performans gibi ihtimaller olarak görülmektedir (Cheng, 1996; akt. Şişman, 2002). Bu modelde, okulun etkililik derecesinin belirlenmesi için öncelikle okulun etkisiz yönlerinin fonksiyonsuzluklar, güçlükler, eksiklikler gibi, belirlenerek yola çıkılması etkililiğin önündeki engelleri ortadan kaldırmak için gerekli görülebilmektedir.

2.2.1.8. Toplam kalite yönetimi modeli

Erkılıç (2007), toplam kalite yönetiminin, klasik etkililik-verimlilik ve sosyal paradigmaların sentezini oluşturmaya çalışan bir anlayış olduğunu belirtmektedir. Ayrıca toplam kalite yönetiminin uygulanmasında özellikle sağlanacak faydanın ve bu

faydayı sağlayacak olan çevrelerin, toplam kalite yönetiminin örgütsel etkililik ve verimliliği artıran bir nitelik gösterdiğini belirtmektedir. Toplam kalite ile koşullara uyma, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanması, kurum amaçlarına hizmet etme, başarının devamlılığı ve kullanıma uygunluk gibi amaçlara ulaşma hedeflenmekte bu da Balcı (2002)'nin toplam kalite modelinin etkililiği sağlamada modellerden birisi olduğunu belirtmesiyle okulların etkililiğine pozitif yönde bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

2.2.1.9. Hoy ve Ferguson'un örgütsel etkililik modeli

Hoy ve Ferguson (1985), okul etkililiğinin, amaç ve araçlarla ilgili olarak, hem sistem hem de amaç modelinin bir sentezi olduğunu; okulun etkililiğinin, iç ve dış sorunlarla baş edilmesine, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına bağlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, kaynakların etkin kullanılması ile öğrencilerin başarılı olmasının; bir sosyal sistem olarak örgütün belli kaynak ve araçlarla amaçlarını ve kaynaklarını boşa harcamadan, üyelerine de gereksiz sınırlılıklar koymadan gerçekleştirebilmelerine bağlı olduğu belirtilmektedir. Okul içerisinde uyum halinde olan bireylerin amaç doğrultusunda birlikte hareket etmeleri ile örgütün içsel ve dışsal etkenlerden oluşabilecek çatışmaları etkin bir şekilde, örgüte zarar vermeden, yönetilebilmesinin beraberinde etkililiği de getireceği düşünülebilmektedir.

2.2.1.10. Cameron'un örgütsel etkililik modeli

Cameron (1986)' un modelinde, akademik, moral, program dışı etkenler ve dış uyumdan oluşan dört temel alan bulunmaktadır. Model aynı zamanda; öğrencinin eğitimsel ve öğretimsel memnuniyeti, öğrencinin akademik gelişimi, öğrencinin kariyer gelişimi, öğrencinin kişilik gelişimi, öğretim elemanlarının ve yöneticilerin memnuniyeti, öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ve kalitesi, sistemin açıklığı ve etkili iletişim, kaynaklara sahip olma yeterliliği ve örgüt sağlığından oluşmaktadır. Bu modeli Cameron hazırlamış olduğu ölçek üzerinden üniversitelerin etkililiği için uygulamıştır. Örgütsel etkililik yönetiminde de etkili olmayı gerektirmekte olup, Cameron

yükseköğretimde yöneticilerin örgütsel etkililiği sağlayabilmeleri için gerekli olan bir takım yeterlilik alanlarını belirleyerek öneriler sunmuştur.

2.2.1.11. Creemers'in eğitimsel etkililik modeli

Creemers (1990), etkili ve verimli bir öğretme ve öğrenme ortamının ve sürecinin önemli değişkenlerinden birisinin de akademik öğrenme zamanı olduğunu ifade ederek; bu zamanının, öğretmenin yönlendirmesi ile tamamen öğretme ve öğrenmeye ayarlanması gerektiğini belirtmiş ve daha çok sınıf içi etkinliklere değinmiştir. Creemers etkililik modelinde öğretmen niteliklerini de belirlemeye çalışmış, müfredatın ve öğretimin yapısı üzerine yoğunlaşmıştır.

2.2.1.12. Etzioni'nin etkililik modeli

Can (2005) aktardığına göre; Etzioni'nin etkililik tanımı örgütsel analizlerin yapıldığı başlıca iki çerçeveye oturmaktadır. İlki, amaç modeli olup, örgütün belirli amaçları gerçekleştirmek üzere kurulduğu kabul edilmektedir. Bu anlamda etkililik, örgütün belirlenen amaçlarını ne derecede başarılabilirdiğini göstermektedir. Diğer ise sistem modeli olup, örgütün kendini koruyabilmesi ve varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için gerekli olan ilişkilerin içeriğini belirtmektedir. Bu modelde hem sistem hem de amaç modelinin ulaşmak istediği hedefler belirtilmekte ve etkililiğin bu yönde araştırıldığı düşünülmektedir.

2.2.1.13. Bernard M. Bass'ın etkililik modeli

Etkililik, örgütsel değer kavramıyla açıklanmakta olup etkililik; örgüt, kendi üyeleri için ne ölçüde değerlidir? Örgüt ve üyeleri, toplum için ne ölçüde değerlidir? kriterlerine göre belirlenmektedir. Bunlardan birincisi işgörenin yüksek morali, işinden duyduğu tatmin, iş güvenliği ve sağlığı gibi etmenleri ifade ederken, ikincisi ise örgütün

ve üyelerinin tüm topluma yapacakları katkıları içermektedir (Can,2005). Görüldüğü üzere Bernard, örgütte bireyi esas alan bir yaklaşım sergilemiş ve bireyin örgüt yaşantılarındaki değer ve güdülenmelerinin önemine değinerek, etkililiğin bireylerin mutluluğu üzerinden açıklanabileceğini belirtmektedir.

2.2.1.14. Scheerens'in etkililik modeli

Şişman (2002)'ın aktardığına göre Scheerens tarafından okulun etkililiğine ilişkin olarak; girdiler, içerik, okul ve sınıf süreçleri ve çıktılar boyutları vurgulanmaktadır. Okulun girdi, içerik ve süreçlerin niteliği doğrudan çıktıları etkilemekte ve etkililiğin düzeyini de ortaya çıkarabilmektedir. Başka bir deyişle, okulun başarılı olmasında farklılık oluşturan etkenin okul değil, çocuğun ailesi ve toplumsal çevresi olduğu düşünülmektedir. Okulların içinde bulundukları toplumun sosyo-ekonomik düzeyleri ile eğitime olan bakış açıları bu etkenlerin hepsini etkileyebilmektedir. Öğrenciler, müfredat, eğitim donanımı, veli ve çevre, finansal araçlar v.b girdileri oluştururken; öğrenci, öğretmen, veli ve toplumun beklentilerinin karşılanma düzeyi ise çıktıları oluşturmakta, bu da etkililiğin düzeyini göstermektedir.

2.2.1.15. Yutchman ve Seashore'nin etkililik modeli

Can (2005)' in aktardığına göre; Yutchman ve Seashore, örgütün kaynak tedariki için pazarlık gücünü kullanırken, çevresini de sömürdüğünü belirtmektedir. Örgütün, çevresini maksimum derecede sömürmesiyle, kısa dönemde çevresine zarar vereceğinden kendi varlığı için bile sakıncalı olacağını belirtmektedir. Bu yüzden örgütün, çevresinden asgari derecede kaynak tedarikine gittiğini, örgütün elde edebileceği kaynağın miktarının ise büyük ölçüde çevre karşısındaki konumu tarafından belli olacağını ifade etmiştir. Örgüt amaca ulaşabilmek için gerekli olan ihtiyaçlarını belirleyip, çevresiyle etkileşim içerisine girerek etkililiğini devam ettirebilme olanağı sağlayabilmektedir.

2.2.1.16. Warren G. Bennis'in etkililik modeli

Bennis uyum, kişilik sorunu ve gerçeği sınama ölçütleri ile örgütsel sağlığı ifade etmekte, bu ölçütlerin de örgütsel başarıyı belirlemede etkin rol oynadığını söylemektedir. Değişime ayak uydurabilme, örgüt amaçlarının açık ve net bir şekilde tüm işgörenler tarafından anlaşılır ve inanılır bir düzeyde olması ve örgütlerin hizmet ettiği toplumların gerçekliği ile yaşayabilme ve uygulanabilir hedeflerle geleceğe dönük etkinlik hazırlama, örgütsel sağlığın ve etkililiğin anahtarı olarak görülmektedir. (Can, 2005). Örgütsel sorunların uygun yönetim biçimleriyle en aza indirilerek sağlıklı bir örgüt yapısının kurulmasıyla örgütsel etkililiğin sağlanabileceği düşünülmektedir.

2.2.2. Etkili okulda lider

Etkili okulu oluşturmada okul yöneticisi boyutunun önemli bir yer tuttuğunu belirten Çubukçu ve Girmen (2006), okul yöneticisinin liderlik özelliğinin etkili okul olabilmenin en önemli faktörleri arasında olduğunu belirterek, okulun toplumdaki amacını, eğitim- öğretim politikasını, herkesin sahiplenebileceği ve inanabileceği bir vizyon geliştirmeyi ve bu vizyonu okulun tüm paydaşlarına aktarmayı yöneticinin bir öğretim lideri olarak görev bilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda; Scheerens (1988), etkili okullardaki yönetimin; okul genelinde değerlendirmeler yapmasını, başarısızlıkların nedenlerini araştırmasını, öğrencilerle ilgili sık sık değerlendirmeye ilişkin düzenlemeler yapmasını belirtmiştir. Bunun yanında; ilerleme, izleme sistemleri, bilgisayarlı test-servis sistemleri, devamsızlık kaydı gibi doğrudan eğitim öğretimi içeren faaliyetler yapıp, öğretmen değerlendirmesi yapılması gerektiğini de ifade etmiştir. Okul içindeki tüm eğitim öğretim faaliyetleri bir bütün olarak okul etkililiğini oluşturmakta olup bu süreçlerin ise okul yöneticisi tarafından doğru ve iyi bir şekilde yönetilmesi sağlanmalıdır. Hatta Yenipınar (1998), okulların etkili olarak yönetilmesi ve okulların sahip oldukları insan ve madde kaynaklarının amaçlar doğrultusunda kullanılabilmesi ile okulların etkili olabileceklerini ifade etmiştir. Karslı (2006), okulların etkililiği için tüm öğrencilerin akademik başarı kazanmalarının sağlanmasını bunun için de gerekli olan, sosyal, duygusal gelişimleri de içeren, öğrenmeye odaklı

okul programları oluşturmaları gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca okul içi etkenlerin ve okul imkânlarının önemine de vurgu yapılmıştır. Etkili okul araştırmalarına bakıldığında, okul yöneticilerinin ğretim liderliği vasıflarının, okulun etkililiğinde büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Etkili okullarda liderler, öğrenmenin yaşayan, sürekli liği olan ve herkes için olduğuna inanabilmektedirler. Bu okullarda lider, okulun vizyonunu tüm personele aktararak, vizyonu paylaşıp, sağlıklı bir kurumsal yapıyı oluşturabilmektedir.

Etkili liderler, baskı ya da korku ile değil, bağlılık ve güven ile yönetim tarzlarını şekillendirmektedirler. İnsanlar, liderlerinden korkup çekindikleri için değil liderlerinin düşüncelerini, hayallerini paylaştıkları için onların yolundan gitmektedirler (Lezotte, 1992). Dolayısıyla yöneticilerin sadece hiyerarşik ve bürokratik sistemi baz alarak yönetim şekillerini biimlendirmemeleri, lider olabilmenin yollarını aramaları, etkili okul için de önemlidir. Etkili yöneticinin asıl amacı, hizmet ettiği okulun hedef ve amaçlarına ulaşabilmenin yollarını arayabilmek ve bunu aynı zamanda tüm çalışanlara da fark ettirip onları amaca yönlendirebilmek, aynı zamanda değerlendirme sistemini de amaca dönük işletebilmektir (Balcı, 2002). alışanlarına okul hedef ve amaçlarının objektif olarak belirtilmesi, amaçlara ulaşmak için kararlara katılımın sağlanması ve örgütsel sahiplenme ile etkililikte başarı sağlanabileceği düşünülmektedir.

ubuku ve Girmen (2006), etkili okullarda, okul yöneticilerinin öğretimle ilgili konularda güçlü olduklarını belirtmişlerdir. Ve bu okullarda, öğretmenlerin performanslarının sürekli gözden geçirildiğini, okul yöneticilerinin, sınıfın öğretimle ilgili faaliyetlerine etkin bir şekilde katıldıklarını, okulun eğitim ğretim politikasını belirten açık bir vizyonun ve misyonun tanımlandığını ifade ederek, ğretim programının değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Bu görüşten yola çıkarak okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yanlarının güçlü olması ile okul içi etkinliklerde okulun etkililik düzeyinin artacağı düşünülmektedir.

Leithwood ve Montgomery (1982), yaptıkları çalışmada etkili okul liderlerinin; yenilikçi, okul projelerine kimlerin katılacağına karar verebilen, yetki devri yaparak yetkinin paylaşımını sağlayabilen, öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin farkında

olmalarını sağlayarak daha iyi olmaları için onlara fırsat ve imkânlar sunabilen liderler olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca etkili liderlerin, öğretmenlerin sorunlarını ve görüşlerini dinleyen, yeni fikirleri destekleyen, öğrencilerin gelişmelerini yakından izleyen, eğitimle ilgili yeni uygulamalar hakkında mesleki yayınlardan ve diğer yöneticilerden bilgiler alan, okulun amaca yönelmesini sağlayabilen liderler olduklarını ortaya koymuşlardır. Görüldüğü üzere okulların etkili olmaları ilk başta yöneticilerin etkili lider olmaları ile sağlanabilmektedir. Birçok model ve yöntemle değerlendirilen etkililik ile ilgili olarak bu araştırmada BİLSEM’ler üzerinden inceleme yapılmıştır. Araştırmanın diğer bir boyutu olan kurum kültürü de ilgili literatür kapsamında incelenmiştir.

2.3. Kurum Kültürü

Schein (1991) tarafından kültür; bir grubu oluşturan bireylerin bu grubun dış çevreye ait karşılaştığı sorunları çözümleyip, kendi içinde de varlığını sürdürebilme ile uğraşıp, belirli bir sürede öğrendikleri olarak ifade edilmektedir. Erdoğan (1975) tarafından da kültür; bilgiyi, imanı, sanat ve ahlakı, örf ve adetleri, bireyin olduğu bir topluluğun üyesi olmasından dolayı kazandığı alışkanlıkları ve bütün meziyetleri içine alan karmaşık bir bütün olarak belirtilmiştir. Kültür diğer bir bakış açısıyla; bireylerin içinde bulundukları sosyal çevre ve koşullar, bir sosyal grubun kimliği ve de insanların davranışlarını çerçeveleyen bir kurallar bütünü olarak da görülebilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012). Kongar (1972), ise toplumların geçmişlerinden devir aldıkları maddi ve manevi mirasların toplamı olarak kültürü ifade etmiştir. Aynı zamanda kültürün daha geniş bir ifadeyle; bir toplumu oluşturan bireylerin kendi aralarındaki ilişki ve etkileşim sonucunda oluşan bütün insan yapısı nesneleri, ekonomik, dinsel, siyasal, toplumsal kurumları; sanat, dil, felsefe, töre, tutum ve işlevleri; bütün inanç ve ülküleri içerdiği de ifade edilebilmektedir (Başaran, 1994). Ülkemizde kültürü ilk kez, bir toplumun bireyleri arasında güçlü bir bağ kuran, aralarında işbirliği ve dayanışma oluşturan kurumların toplamı olarak betimleyen Ziya Gökalp’dır (Erdoğan, 1975). Kültür ile ilgili yapılan tanımların ortak noktasında toplumun ortak değerlerini oluşturan bir değerler yumağı görülmekte ve kültürün yaşayan bir olgu olduğu belirtilmektedir.

Örgütsel yaşamın temel karakterini anlamak için örgütsel kültür kavramının da bilinmesi gerekmektedir. Grup kültürü ile ilgili olarak 1930'lu ve 1940'lı yıllarda Chester Barnard ve Elton Mayo tarafından biçimsel olmayan örgütlerin dogması, değerleri, normları ve duyguları analiz edilmiştir. Çelik (1993), kavramsal olarak örgüt kültürünün 1980'lerde Amerikalı işletme yönetimi bilim adamlarının ifade ettikleri bir kavram olarak yönetim alanına girdiğini belirtmektedir. Yönetim biliminde William Ouchi, Z yönetim teorisi isimli kitabında önce kendine özgü ve katılımcı bir kültür olan Japon yönetim uygulamalarını açıklamış, daha sonra bu yönetim şeklinin Amerikan yönetim biçimine nasıl uygulanabileceğini açıklamıştır.

Örgütün toplumunu ve kültürünü ortaya çıkarma çabası, bir kimlik bulma çabası olarak bilinmekte ve bu kimlik, başka örgütlerin kimliklerinden farklı olarak karşımıza çıkmaktadır (Başaran, 2000). Sabuncuoğlu ve Tüz (1998), birçok tanımda kültürün zaman içerisinde karşılaşılan örgütsel varlık sorunlarına bulunan çözümlerden ve bunlara ilişkin genel kabullerden kaynaklandığını belirtmektedirler. Örgüt kültüründe örgüt için yazılı ve yazılı olmayan güçlerin etkisinden söz etmek gerekmektedir. Yazılı olmayan değerler ve normların örgütün yapısına derinlemesine işlemiş olması nedeniyle kontrol edilebilirliği daha güç görünmektedir. Çünkü bu değerler örgütün tüm üyeleri tarafından doğrudan kabul edilebilmektedir. Bunu değiştirmek veya değiştirmeye çalışmak değişime karşı direnci ve çatışmayı da beraberinde getirebilmektedir. Ancak örgüt kültürü kavramının örgüt için işlevsel yanının da olduğu bilinmekte ve bu şekilde görülmektedir. Bununla birlikte; Çelik (2000a), örgüt kültürünün, açıklanması kolay olmayan ve sembollerden meydana gelen, yazılı kurallar örüntüsü olmadığı ve örgüt kültürünün, planlanabilir, eşgüdümlenebilir, denetlenebilir ve değiştirilebilir bir özellik içerdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla örgüt kültürünü kontrollü olarak biçimlendirebilmek değişime açık hale getirebilmek örgütün bütünüyle karar mekanizmalarının katılımıyla gerçekleştirilebilmektedir.

2.3.1. Örgüt kültürünün oluşumu

Güçlü (2003), örgütü kuranın, örgüt kültürünün oluşturulmasına olan etkisinin

büyük olduğunu, öncelikle örgüt kurucusunun kendisi ile yakın değerlere sahip olanları bir araya getirmek için uğraştığını ifade etmektedir. Daha sonra ise bu kişilerin kendi benimsedikleri inançlarla onları işlemekte olduğunu, böylelikle, yeni kurulan bir örgütün kültürünün şekillenmeye başladığını ve örgüte yeni katılan bireylerinde, örgütte yeni bir değer oluşturarak farklılaştıklarını belirtmiştir. Kültür, kendisini oluşturan etkenlerden doğrudan etkilendiği için zaman içerisinde örgüte yeni katılan bireylerin de etkisiyle genişleme gösterebilmektedir. Örgüt kültürünün kurucusu ile birlikte şekillenmeye başladığı söylenebilir. Örgüt kurucusunun kendisi tarafından örgüte yeni bireyler kazandırılmaktadır. Böylece bireylerle birlikte iyiyi, doğruyu şekillendirip, uygun ortamlarda kültürün yeşermesini, örgütün ihtiyaçlarının ve kültür sistemine dâhil olacak yeni değerlerin ve kabuller sisteminin oluşturulması sağlanabilmektedir. Bununla birlikte Alganer (2000), örgüt liderinin kültür oluşturmadaki sorumluluklarının daha geniş olduğunu belirterek, örgütte işgörenler tarafından özümsenebilecek, onlara rehber olabilecek, sağlam yapılı ve geçerliliğini zaman içerisinde yitirmeyecek değerler sisteminin oluşturulmasını, bu değerleri somutlaştıracak ve işgörelere rol modeli oluşturacak, onları güdüleyecek yeni kahramanlar yaratılması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede; iş görenler arasındaki takım ruhu, birlik, ait olma duygularının oluşturulması, onların yakınlaşmalarını sağlamak amacıyla da örgütte törenler düzenlenmesini ve örgütün temel değerlerinin nesilden nesile aktarılabilmesi için örgüt kahramanlarına ilişkin efsaneler oluşturulmasının da gerekli olduğunu, bunun da örgüt liderinin sorumlulukları arasında bulunduğunu ifade etmiştir. Örgüt liderinin kültürün şekillenmesinde ve oluşturulmasında oynadığı rol bakımından sorumluluklarını yerine getirmesi, örgütün dışa yansması olarak görülebilmektedir.

2.3.2. Örgüt kültürünün unsurları

Örgüt kültürünün temel unsurları değerler, normlar ve varsayımlar olarak bilinmektedir. Başka bir deyişle, örgüt kültürünün somut ifade tarzları arasında; seremoniler ve törenler, adetler (ritüeller), hikâyeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlar da bulunmaktadır.

2.3.2.1. Değerler

Kültürün daha çok somut olarak ifade edilemeyen, öznel, içsel yönünü meydana getiren, örgütsel problemlerle başa çıkarken makul, uygun olarak kabul edilen bir kavram olarak değerlerden söz edilebilir. Başka bir ifadeyle söz konusu değerler, bir örgütün ulaşmak istenen genel amaçlarını, ideallerini, hedeflerini, koşullarını yansıtmakta ve örgütsel kimlik veya yönetim felsefesi içinde de çeşitli şekillerde ifade edilmektedir(Şişman, 1994). Değerler toplumsal davranışlardan iyinin, doğrunun ve istenenin geniş bir kesim tarafından paylaşıldığı ölçüt veya fikirler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Değerler çevre koşullarının etkisiyle oluşturulabilmektedir. Ancak oluşturulan bir değer ortadan kaldırılması ise büyük dirençler ortaya koyabilmektedir. Toplumsal değişme ve çağa ayak uydurma ile değerler sisteminde de değişimler meydana getirilebilmektedir.

2.3.2.2. Normlar

Özet olarak uyulması gereken kurallar olarak ifade edilen normlar, bazen net bir şekilde açıklanamazken, bazen de yazılı olarak ifade edilememektedir. Buna karşın, örgüt üyelerinin ortaya koydukları davranışlar hakkında son derece önemli bir etkiye sahip oldukları bilinmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Normlar bir bakıma değerler sistemine bağlı davranışlardır. Değerlerden farklı olarak normlar daha belirgin ve yol gösterici olabilmektedir. Normlar bir bakıma neyin doğru neyin yanlış olduğunu ifade ederler. Örneğin lidere olan saygıyı bir değer olarak kabul edersek, liderle görüşme yapmak için randevu alınması bir norm olarak kabul edilmektedir.

2.3.2.3. Varsayımlar

Örgütteki tüm bireylerin algı, düşünce, his ve davranışlarını yönlendirerek, onların örgütsel yaşamla ilişkili kabul ettikleri doğru-yanlış, anlamlı-anlamsız, olanaklı-olanaksız gibi ön kabullerini oluşturan tartışmasız doğrular olarak bilinmektedir

(Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998). Schein'e (1990) göre, varsayımlar örgütsel kültürün özünü meydana getirmektedir. Örgüt kültürünün en soyut ve gözlenmesi zor olan bu ögesi, örgüt üyelerinin işlevsel sorunlar ve çözümlerine yönelik algılarının nedenlerini ortaya koyabilmektedir. Varsayımlar, örgütlerde, çalışanların tutum ve davranışlarını, yaşamsal hareketlerinin sonuçlarını doğrudan etkileyebilen, kültürel öğeler arasında kendisine yer bulabilmektedir.

2.3.2.4. Seremoniler ve Törenler

Seremoniler özel etkinlikler olup, bu etkinlikler ise belli bir mesajı iletmek veya daha özel bir amacı gerçekleştirebilmek için uygulanmaktadır. Bu özel etkinlik anında örgüt üyeleri örgütsel kültürün bir parçası olan kahramanlara, mitlere ve sembollere ait kutlamalar yapabilirler. Bu sebeple seremoniler, önemli kültürel normların ve değerlerin hatırlandığı ve kültleştirildiği etkinliklere emsal oluşturmaktadır. Seremonilerin geneli, klasikleşmiş etkinlikler olarak ifade edilebilen törenleri içermektedir (Özkalp ve Kirel, 2000; Çelik, 2000a). Örgütün amacına hizmet eden, değer ve normlarına uygun davranan kimselerin başarıları ön plana çıkartılıp, bu kişilerin örgüt içerisinde ödüllendirilmesiyle saygı ve itibar görmeleri, bu sayede de örgütsel değerlerin daha iyi anlaşılması amaçlanabilmektedir.

2.3.2.5. Semboller

Semboller; örgüt üyelerine kimin veya neyin daha çok önemsendiğini, hiyerarşik düzende en üst yönetim tarafından beklenen eşitlik düzeyini ve uygun olan davranış biçimlerini (risk alan, tutucu, otoriter, katılımcı, bireyci, sosyal vb.) gösteren, örgüt kültürünü sağlamlaştırmaya yardımcı olan maddesel göstergelerdir (Taş, 1995). Şekiller, örgüt içi kullanılan simgeler, giysiler, logolar vb. unsurlar olarak görülebilmektedirler. Semboller bireylere örgütün birer parçası olduklarını hissettirebilmektedir. Semboller aynı zamanda örgütün ve örgüt çalışanlarının dış çevreye bir yansıması olarak kabul edilebilir olup, örgütün toplum tarafından daha net

tanınmalarına yardımcı olabilmektedir.

2.3.2.6. Adetler

İnsanların günlük yaşantılarında davranışlarını belirleyen ve çok uzun zaman içerisinde yerleşmiş birtakım kurallar bulunmakta olup, insanlar bu kurallara göre toplum içerisinde hareket edebilmektedirler. Bu kurallar adetler olarak ifade edilmektedir. Nelson ve Campbell (1997), sürekli tekrarlanan veya günlük örgütsel uygulamalarda görülen davranışları adetler, olarak açıklamışlardır. Bunlar genellikle yazılı olarak ifade edilmezler. Ancak "biz burada bu işleri, bu şekilde yaparız" algısını net bir şekilde vermektedirler. Bazı örgütlerde işgörenlerin birbirlerine "Hanım" "Bey" şeklinde hitap etmesi istenirken, bazı örgütlerde ise hiyerarşik sistemin en alt kademesinden en üst kademesine kadar tüm işgörenlerin birbirlerine isimleriyle hitap etmeleri istenebilmektedir. Adetler, örgütün kültürel dilinin dışı yansıması olarak kabul edilmektedir. Bu dille örgütler diğerlerinden ayrılarak kendisini daha belirgin olarak gösterebilmektedir.

2.3.2.7. Hikaye ve efsaneler

Unutkan (1995), hikâye ve efsaneleri; örgüt kültürü bakımından önem taşıyan ve genellikle örgütün mazisine yönelik gerçekleşen olayların, örgüt çalışanları tarafından kulaktan kulağa abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan, kültürün iletim araçlarından olan, örgütün geçmişi ve anlık durumu arasında bir bağ işlevi yerine getirmesi bakımından önem taşıyan, örgüt üyelerinin davranışlarını yönlendiren bir özellik olarak ifade etmektedir. Özellikle köklü bir geçmişe sahip olan örgütlerde daha etkin bir özellik olup, örgüt çalışanlarının güdülenmesinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Örgüt, hikâyelerle, tüm örgüt üyeleri tarafından informal yollarla öğrenilen ve saygı duyulan bir hal alır ki, bu da doğrudan örgüt için bir güdüleme fırsatı oluşturabilir. Hikâyelerle, paylaşılan zamanlar, bir örgütün amaçları doğrultusunda anlam kazanabilmektedir.

2.3.2.8. Mitler

Mit, bir sosyal grubun ya da örgütün değerlerini, örgütün ifade biçimini ve örgütün tanıtım sistemlerini oluşturan bir iletişim aracı olarak ifade edilebilir. Örgütün değerlerine, kurucularına veya hiyerarşik düzenin herhangi bir kademesindeki kişilere ait tuhaf olaylar ve hikayeler, belirli bir zaman sonra anlam taşıyan bir mesaja dönüştüğünde ve örgütteki bireylerin etkisiyle örgütün önemli bir değeri eyleme haline geldiğinde bu eylem mitleşmektedir. (Erdem, 1996). Mitler söylence durumuna gelmiş efsaneler olarak ortaya çıkabilmektedir. Mitlere pozitif olduğu kadar negatif anlamlarda yüklenebilmektedir. Pozitif anlamda paylaşım, negatif anlamda ise dağılmaya neden olabilmektedirler. Örgüt içerisindeki grupları bir arada tutarken bazı gruplarında birbirlerinden ayrılmasına neden olabilmektedir.

2.3.2.9. Dil

Dil, hem bir iletişim aracı hem de, kültürü oluşturan önemli yapı taşlarından biridir. Örgütleri diğer örgütlerden ayıran en önemli özelliklerden biride örgütlerin sahip oldukları ve işleyişlerine yön veren dildir. Örgüt dilini örgüt içerisinde bulunan bireyler anlayabilmekte ve istedikleri gibi kullanabilmektedirler. Örgüt içerisindeki bireyler örgüt dilini öğrenerek, bir bakıma kültürü kabul ettiklerini ve bu kültürün bir parçası olduklarını göstermektedirler. Bu sayede de örgüt kültürünün daha sağlam bir yapıya kavuşmasına da katkıda bulunmaktadır (Terzi, 2000). Örgütler dil ile kendilerine özgü bir faktör oluşturabilmektedirler. Bunlar bazen bir şaka, bazen örgüt içi bir deyim veya jargon olarak ortaya çıkabilmektedir. Bütün bunlarda örgütsel kültürün açığa çıkmasına olanak sağlayarak, işgörenlerin birlikte hareket etmelerine ve biz bilincinin oluşmasına katkılar sunabilmektedir.

2.3.2.10. Kahramanlar

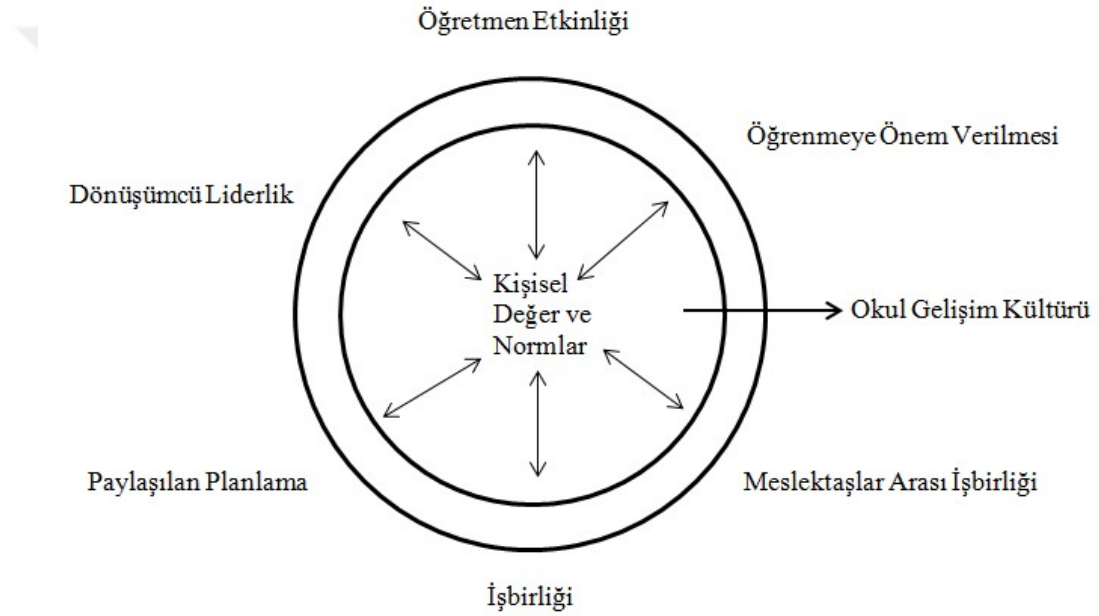
Şişman (1994), kahramanları, örgütün kuruluşundan şu anki durumuna kadar geçen zaman içerisinde örgüte çok faydalı katkılar yapmış ve bu katkılarında ötürü

örgüt nezdinde yüceltilmiş, örgütü hedefe ulaştırmış kişiler olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda örgüt kahramanlarının, örgüt bakımından en uygun niteliklere haiz olarak ortaya çıkan bireyler olduğunu, örgütlerin yapıları içerisinde birden fazla sayıda olabileceklerini de belirtmektedir. Bu kişiler gerçek veya gerçektışı kişilerden oluşabilmektedirler. Örgütün dışarıya karşı temsil edilmesinde, kültürel değerlerin canlandırılmasında ve kişiselleştirilmesinde rol oynayabilmektedirler. Çelikten (2006), okul örgütlerini bir arada tutan etkenler olarak beklentilerin aksine okul paydaşları, eğitim öğretim programları veya ilgili yönetmeliklerin olmadığını, okul örgütlerini bir arada tutan asıl etkenin okul kültürü olduğunu ifade etmiştir. O kültürün de sadece kurumda var olan etkenlerden biri olmadığını, aslında kurumun bütünüyle kendisi tarafından meydana getirildiğini belirtmektedir. Ayrıca; okul kültürü, bireylerin eylemlerini ifade eden inançlar ve sayıltıların oluşmasını gerçekleştirmekte ve yüzlerce işin nasıl yorumlanacağını belirlemektedir. Örgütler kendilerine has bir kültüre sahip oldukları gibi, okulların da kendilerine has kültürleri bulunmaktadır. Etkili okul, değerleri ve inançlarıyla ya da kültürel nitelikleriyle anılan okul olarak ifade edilebilmektedir. Okulların, toplumun kültürel yapısını nesilden nesile aktarabilmek, ulaşmak istedikleri amaçlarından birisidir. Okulun kendisine özel olarak meydana getirdiği örgütsel kültür, toplumsal kültürün özellikleri ile öğretmen ve öğrencilere sunulan değer ve normları da kapsayabilmektedir. Okul, toplumun kültürünün bir aynası olmakla birlikte, toplum kültürü ise okul kültürü ile birlikte harmanlanarak hitap ettiği bireylere sunulabilmektedir. Bireyin içinde bulunduğu toplumla entegre olabilmesinin sağlanmasının, öncelikle okul kültürüyle bütünleşmesine bağlı olduğu söylenebilir. Kültürün okulları bir arada tutan unsurlar olduğu varsayıldığında, aslında okul kültürünün uzun süren davranış kalıplarıyla şekillendiği de düşünülebilmektedir.

2.3.3.Okul kültürünü belirleyen faktörler

Okul kültürü, bir okulun kişiliğini ve onu diğer okullardan ayıran özelliklerini ifade etmektedir. Okulun yaşı, okulun tarihsel süreci, gelişim düzeyi, okulun misyonu ve vizyonu, okulun içinde bulunduğu ortamın sosyo-ekonomik ve coğrafi oluşumu, öğrencilerin sosyo-ekonomik imkanları, yaşam alanları, okulun kaynakları, okulda

kullanılan materyaller ve donanım sistemleri ile fiziki bina yapıları, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin istekleri, velilerin beklenti düzeyleri, eğitim sisteminin bürokratik oluşumları, eğitim kurumlarının özel imkanlara sahip olup olmaması, eğitimin sistemsel yapısı, okul kültürünün faktörleri olarak belirlemektedir (İpek, 1999). Okul kültürünün oluşumunda; kurucularının kendilerine özgü kültürel geçmişleri ve kişisel özellikleri de kültürü belirleyen faktörler arasında sayılabilir. Okulların açık sistemler olduğu, çevreyle devamlı olarak etkileşim içinde, kültürel olarak temas halinde olduğu düşünüldüğünde, örgütün işleyiş süreci, değerlendirme mekanizmaları ve kullanılan araç ve gereçler de okul kültürüne etki eden iç faktörler arasında sayılabilmektedir.



Şekil1. Okul kültürü modeli (Cavanaugh, ve Dealler,1977).

Cavanugh, (1997)'un, okul kültürünün okul gelişim modeli ile ilgili olarak ortaya koyduğu şekilde, birbiri ile ilişkili ve okul kültürüne etki eden altı faktörden söz edilmektedir. Şeklin merkezinde öğretmenlerin bireysel değer ve normları bulunmakta ve merkezden çıkan altı faktör okulun gelişimini ve okul kültürünün meydana gelmesinde ihtiyaç duyulan etkenleri göstermektedir. Öğretmenler arasındaki bireyler arası etkileşim; gereksinimlerin, inançların, davranışların ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır.

İşgörenlerin birbirleriyle olan iletişim de bu değişime katkı sağlamaktadır.

Şeklin dış çerçevesini altı elementten oluşan okul kültürü meydana getirmektedir. Altı elementin gelişim düzeyi güçlü okul kültürünün kanıtı olarak görülebilmektedir. Öğretmenler örgütte böylelikle biz bilinci ile hareket edip ortak amaçlar doğrultusunda güdülenebilmektedirler.

Okul yöneticilerinin; kültürü şekillendirirken, çevreleri ile iletişim kurduklarındaki ifadeleri ve faaliyetleri temel değerlerle örtüşen, öğrenciler ve okulun amaçlarına ulaşabilmek için mücadele etmeyi kabul eden, okul ruhu için gelenek ve görenekleri önemseyen, açık sözlü olarak kendisini ifade edebilen, personelinin ve öğrencilerinin başarılarını takdir eden özel yönleri bulunmaktadır (Peterson ve Deal, 1998). Lider, iletişim becerisi yüksek, söylem ve eylemleri örtüşen kişi olabilmelidir. Söylem ve eylemlerinin birbiriyle örtüşmesi lidere grup içerisinde duyulan güven bakımından önemli görülebilmektedir.

Terzi (2007), okul yöneticilerinin sağlıklı bir okul kültürü oluşturabilmeleri için öncelikle yapmaları gerekenin, ben duygusundan çok, biz duygusunu harekete geçirme ve topluluk duygusunu kazandırmaya çalışmak olduğunu ifade etmiştir. Liderler, okul kültürünün şekillenmesi aşamasında iletişimi kurarken farklı metotlar ve sembollerle okullarının değerlerini somutlaştırabilmektedirler.

Yöneticilerin liderlik becerilerine sahip olmaları, okulları her açıdan olduğu gibi kurum etkililiği ve kurum kültürü bakımından da etkileyebilmektedir. Bu araştırmada bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkilerin yönü ortaya konulurken, literatür araştırmaları ile de desteklenmiş ve ulaşılan sonuçlara ilişkin öneriler sunularak alana katkıda bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında incelenen liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği ve kurum kültürü kavramları BİLSEM'lerin işleyiş süreçleri bakımından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmeleri daha sağlıklı yapabilmek için konu ile ilgili daha önceden yapılan bir takım çalışmalar ve araştırma bulguları incelenmiştir.

2.4. Liderlik Yeterliliği, Kurum Etkililiği ve Kurum Kültürü Arasındaki İlişki

Okulların etkili olabilmelerinde okulların ne şekilde yönetildiğinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Başaran (2000), eğitim yönetiminin hedeflerini sıralayarak, sosyal katmanlar ile toplumun eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için oluşturulmuş okulların, daha önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirebilmeleri için etkili bir şekilde işletilmeleri ve yeni tutulmaları gerektiğini belirtmiştir. Etkili olmanın şartları da; eğitim örgütünün, faydalı, verimli, sağlıklı bir şekilde işletilebilmesi ve eğitim alanında çalışanların, eğitim işinden doyum elde etmelerinin sağlanabilmesi olarak ifade edilmiştir. Bu bakımdan kendilerinden etkili olmaları beklenen okulların yenilikçi, öğrenmeye açık ve toplumun beklentilerine cevap verebilen kurumlar olarak yönetilmesi ve desteklenmesi bir ihtiyaç olarak düşünülmektedir.

Balcı (2002)'ya göre okullardaki en kolaydan en zora kadar tüm etkinliklerin en ince ayrıntısına kadar dikkatlice planlanması, bunun da okul yöneticisi tarafından bir görev olarak yapılması sağlanmalıdır. Etkili okula dair yapılan araştırmalar, okul yöneticisinin, etkili okulun en önemli etkenlerden birisi olduğunu belirtmektedir. Zıllıoğlu (1996), örgütlerin ve liderin etkili olabilmesi için iletişimin de gerekli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca okul yöneticisinin, iletişim becerileriyle düşüncelerini açıklama, onları paylaşma ve değerlendirme imkânına sahip olduğunu belirten Tutar ve Yılmaz (2003)'ın da ifade ettikleri gibi; iyi işlenmiş bir iletişim ağı ve informal grupların katkısıyla etkililikte başarı sağlanabilir. Edmonds (1979), etkili okullarda; ayrıştırıcı değil, birleştirici, kaliteli eğitim almış güçlü liderler olduğunu, öğrencilere yönelik kalite ve başarıyı yükselten ve üst düzey hedefleri içeren etkili öğretim uygulandığını belirtmektedir. Açık ve belirgin amaçların ve bu amaçların üzerine yoğunlaşmış okul misyonunun bulunması, yöneticilerin kendilerini sekreterden öte öğretim lideri olarak görmesi ve bu yönde faaliyet göstermesi de etkililiğin sağlanmasında önemli görülebilmektedir.

Etkili okullarda okul müdürüne yüklenen okul liderliği anlayışı ile ilgili olarak Aytaç (2013), eğitimin temel örgütü olan okullarda, insan gücü ve madde kaynaklarının etkili kullanılmasını, eğitim çalışanlarının karar alma sürecine doğrudan katılımının sağlanmasını, okul vizyonunun çalışanlarca paylaşılıp, anlaşılmasını sağlayan

uygulamalarda etik değerlerin ön planda tutulmasını ve öğrenci başarısının yükseltilmesinin gerekliliğini belirtmektedir. Özden (2013) ise, etkili okullarda, lider olarak algılanan yöneticilerin olması gereken yerlerinin makam odasından ziyade, sınıf ve koridorlar olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte; yöneticilerin, zamanlarının büyük bir kısmını öğretimin gerçekleştiği ortamlarda geçirmeleri gerektiğini, eğitimle ilgili sorunları yerinde görerek müdahale edebilmelerini, kendilerine uygun zamanları oluşturabilmek için yönetimle ilgili işlerin bir kısmını astlarına devredebilmelerini ve okuldaki tüm etkinliklerin öğrenme ve öğretme süreçleri üzerine olmasını ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin; yönetim kuramlarını karşılaştığı durumlara göre yorumlayabilecek ve uygulanmasını sağlayabilecek nitelikte olabilmeleri, liderlik yeterlilikleri ve kişisel gelişimleri ile de okul etkililiğine katkı sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla gerek liderlik yeterlilikleri, gerekse de kurum etkililiği birbirini doğrudan etkileyen unsurlardır.

Yönetim tarzlarının belirlenmesini var olan kültür üzerinden betimlemek daha doğru olabilir. Erdoğan (1991), yöneticinin çalışma şekil ve düzenini, toplumun kültürel özelliklerine uydurmasının gerekçesi olarak; bireye ait davranışların önceden kestirilebilmesi, ait olduğu topluma ilişkin özelliklerin tanınması, birey ve içinde yaşadığı toplumun kültürünün anlaşılması ile kendisini gösterebilen bir eylem olduğunu belirtmektedir. Yönetici içerisinde bulunduğu örgütün ve hizmet ettiği toplumun amaçlarını daha net görebilmek adına öncelikle, örgüt kültürünü ve toplumun kültür yapıtaşlarını iyi analiz ederek yönetim biçimini ona göre şekillendirebilmelidir. Bu hem yöneticiye hem de örgüte bir kazanç olarak geri dönebilir. Güçlü kültürler yönetim şeklinin bir yansıması olarak da kabul edilebilmektedir.

Okulların tüm unsurlarının davranışlarını etkileyen güçlü kültürel öğeler etkili okulların da özelliklerini ortaya koyabilen etkenlerdendir (Şişman, 2002). Etkililiğin sağlanabilmesindeki en önemli koşullardan biri güçlü bir okul kültürü oluşturabilmektir (Özdemir, 2000: 415-416): Bu bağlamda etkililikle kültür arasında güçlü bir ilişki olduğu da söylenebilmektedir.

2.5. Özel Yetenekli Öğrenci

Ataman (2009), çoğunluktan farklı olarak özel gereksinimli çocuklara uygulanan özel eğitimi; öğrencilerin bireysel yetenekleri doğrultusunda sunulan, yapabileceklerinin en fazlasını yapabilmelerine yardımcı olan, yetersizliği engele dönüştürmeyi ortadan kaldıran, engelli kimseyi başkalarına muhtaç olmadan kendisine yeterli duruma getirerek toplumla kaynaşmasını sağlayabilecek imkânları ortaya koyabilen, aynı zamanda özel eğitime muhtaç bireylerin üretici bireyler olmalarını destekleyecek tedbirleri alabilen eğitim olarak ifade etmektedir. Okul yaşantısında kendi yaşatlarından farklı gelişim özellikleri gösteren bireyleri anlamaya çalışmak, farklılıklarını olumlu şekilde yönlendirebilmek eğitimin görevleri arasında görülebilir. Her bireyi değer olarak kabul edebilmek, özellikle de özel eğitim ihtiyacı olan bireylere ilgi ve değer kazandırabilmek, topluma dinamik katan etkenler arasında sayılabilir. Ülkemizde özel eğitimin bir parçası olan özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü çatısı altında oluşturulmuş Bilim ve Sanat Merkezleri vasıtasıyla sağlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerimizin normal okul yaşantılarında karşılaştıkları bir takım zorlukların aşılabilmesi için mevcut sistem içerisinde farklılıklarının fırsata dönüştürülmesini sağlayabilecek tedbirler de alınması gerektiği düşünülmektedir.

Özel yetenekli birey; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik düzeyi veya özel akademik alanlarda yaşatlarına göre daha fazla düzeyde performans gösterdiği alan uzmanları tarafından belirlenen bireydir (MEB, 2016). Özel yetenek; alan uzmanları tarafından kabul gören zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ puanı alan, kendi yaş düzeylerinden gelişigüzel seçilmiş bir topluluğun %98'inden daha üstün bireyler olarak ifade edilmektedir (Ergin ve Köse, 2008). Özel yetenekli çocuklar, kendi yaşatlarından farklı öğrenme ve gelişim düzeylerine sahip bulunduklarından, akranlarına göre daha özel bir gruba oluşturmaktadırlar. Bu yüzden eğitimdeki farklı düzenlemelerle, süreç içerisinde görev alacak öğretmen ve yöneticilerin, özel yeteneklilerin özellikleri doğrultusunda yetiştirilmeleri ile özel yeteneklilerin eğitim sürecinin daha etkin ve verimli hale getirilmesi düşünülmektedir.

Bireyin özel yetenekli veya üstün zekâlı olup olmadığı bir grup zekâ testiyle anlaşılabilir. Zekâ testi ölçütleri değişkenlikler gösterebilmektedir. Ülkelerde zekâ parlaklığı ve özel yeteneklilik alanlarında belirli ölçütler bulunmamaktadır. Bu ölçütler, çoğunlukla kişisel araştırmacılar tarafından, toplumsal yapıya göre oluşturulan okul sistemleri ve zekâ seviyesi esas alınarak belirlenebilmektedir. Aynı zamanda özel yetenekli öğrencilerin tanınmalarını sağlayacak ve bireysel farklılıklarını ortaya çıkararak eğitilmelerine imkan verecek işgücüne olan ihtiyaç devamlı olarak artmaktadır (Cutts ve Moseley, 2004). Çocuğun zekâ seviyesini bilmek, çocuğa uygun eğitim programının uyarlanması ve değerlendirme süreçlerinin önceden hazırlanmasını sağlayabilir. Çok güzel resim yapabilmesi, çok güzel enstrüman çalabilmesi gibi özellikler bireyin özel yetenekli olduğu anlamına gelmeyebilir. Bu yüzden tanılama aşamasında dikkatli olunması ve ölçütlerin iyi hazırlanmasının sağlanması gerekli görülebilmektedir.

Özel yetenekli bireyler bulundukları ortama hızlı bir şekilde uyum sağlayabilirler. İlgi alanları ile ilgili konularda ise sınır tanımadan konunun derinliklerine inebilme yeteneğine sahip olabilirler. Akademik olarak genellikle başarılı gözükümlerler. Merak duyguları oldukça gelişmiş olmakla beraber, merak ettikleri konular hakkında önceden bilgi sahibi olmayı tercih edebilirler. Genellikle yaşlılarından daha büyüklerle arkadaş olmayı isteyebilirler. Yeni bir bilgi onlarda çoğunlukla coşku duygusunu güçlendirebilir. Verilen bir görevi eğer isteyerek yapıyorlarsa en ince ayrıntısına kadar tamamlayabilirler. Kendi yaşlılarından beklenmeyecek kadar olgunlukta davranış sergileyebilir ve yeri geldiğinde ilgilendiği konu ile alakalı konunun uzmanlarını bile kışkırtacak düzeyde bilgiyi araştırıp özümseyebilirler. Parlak fikirlerle hayatı kolaylaştırmanın yollarını arayabilir ve bunları gerçekleştirebilmek için projeler üretebilirler. Bu gibi özellikler bile aslında özel yetenekli bireylerin özel eğitime muhtaç olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilmektedir.

BİLSEM’de öğretme-öğrenme sürecinde görev alacak eğitimcilerin ve yöneticilerin yetiştirilmesinde de özel yeteneklilerin özellikleri doğrultusunda düzenlemelere gidilmesi, özel eğitim sürecinin daha etkili ve verimli olmasına katkı

sağlayabilmesi bakımından önemli görülmektedir. Ataman (2009), özel yeteneklilerin öğretmenleri olacak kişilerin; geniş bir mesleki deneyime ve zaman zaman yapılabilecek hataları kabul edebilme olgunluğuna sahip, " bilmiyorum" diyebilen, çocuğu uygun kaynaklara yönlendirebilen, geniş bir tecrübeye sahip kişilerden seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu kişilerin; kendine güvenleri güçlü, sağlam iradeli, toplumun diğer fertlerine ve özellikle öğrencilerine değer verebilen, önemseyen ve onlara saygı duyabilen kişiler olması gerektiğini de ifade etmiştir. BİLSEM’lerde görev yapacak öğretmenlerin; zekâ düzeylerinin ortalamanın üstünde olması, tek düzelikten kaçınan, yenilikçi, entelektüel, edebi, sanat konularına ilgili, baskı ve zorlama yerine, yol gösterici, rehber, demokratik, işbirlikçi, yenilikçi, imgelem gücünü ve üretkenliği destekleyebilen gibi bir takım farklı özelliklere de sahip olması gerektiğinin daha doğru olacağını belirtmektedir. Aslında bu özellikler özel yetenekli öğrencilerle etkileşime girdiklerinde öğretmenlere, öğrencileri tarafından, saygınlık duygusu ve kabul görme statüsü kazandırabilir. Bu sayede özel yetenekli öğrencinin eğitimi ile ilgili şüphe duymasının önüne geçilebilir. Bu nedenle özel yetenekli bireylerin tanınıp, eğitilip, etkin bir şekilde istihdam edildiklerinde ülkemizin kalkınmasına ve ilerlemesine de önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel yetenekli çocukların eğitimi: Sosyolojik bakımdan; toplumun refahı ve geleceği açısından, psikolojik bakımdan; topluma uyumları ve sahip oldukları motivasyonun topluma yansımaları ile itici bir güç oluşturulabilmesi açısından, iktisadi bakımdan; kalifiye işgücünün geliştirilmesi için yapılacak yatırımların toplumsal değişmeyi ivmelendirici ve üretim hedeflerini arttırıcı etkileri açısından, bilim ve teknoloji bakımından ise; araştırma ve geliştirme birimlerinde çalışacak yaratıcı ve üretken bilim insanlarına olan ihtiyaçların sağlanması açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda da özel yetenekli bireyler desteklenmelidir (MEB, 2010). Dünya’nın çeşitli ülkelerinde, önemli kademelerde (N.A.S.A., MICROSOFT, v.b.) çalışan ülke insanımızın neden o ülkelere katkı sağlayıp kendi ülkemize yeterli katkıyı sağlamadıkları araştırılırsa, aslında bu çalışmaya temel olan özel yeteneklilerin eğitimi ve yönetiminin ülkemiz için önemi daha iyi anlaşılabilir. Bu bağlamda; ülkemizde farklı bir cevher olarak kabul edilen, özel yetenekli çocuklarımızın geleceği için, en iyi eğitim modelini uygulayabilecek kurumu oluşturabilmek, eğitim politikasının önemli

görevlerinden biri olmalıdır. Günümüzde özel yeteneklilerin eğitimi için aktif olarak görev yapan resmi devlet kurumları olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin ele alınıp yapılandırılması, etki alanının genişletilmesi, yaşadığı sorunların ortadan kaldırılabilmesi için kalıcı çözümlerin üretilmesi sağlanabilmelidir.

2.6. Bilim ve Sanat Merkezleri

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, hem tarihindeki Enderun Mektepleri hem de devlet kontrolünde özel yetenekli çocukların eğitilmesi için 1948 yılında çıkarılan İdil Biret- Suna Kan yasası ve 1956 yılındaki 6660 sayılı “Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun” ile özel yeteneklilerin eğitiminde öncü bir ülkedir. Geçmişte özel yetenekli bireylerin eğitiminde önemli bir role sahip olan Enderun Mektepleri, Enç (1979)'in de belirttiği gibi; Osmanlı Devleti'nin güçlülüğünü devam ettirebilmek ve ilerletebilmek için nitelikli bireyler ortaya çıkarmayı amaçlayan eğitim yuvaları olmuşlardır. Bu eğitim yuvalarına alınan öğrencilerin gayrimüslim ailelerden alınarak, Anadolu'da Türk ailelerin yanına gönderilen ve Türk kültürü ile harmanlanarak yetiştirilen devşirme çocuklar arasından seçildiği, ileri düzey bir eğitimden sonra toplumun üst tabaka kesimi olan bürokratik ve yönetici topluluğunu oluşturdukları belirtilmektedir.

Padişah İkinci Murat döneminde kurulan Enderun Mektebi, Fatih Sultan Mehmet zamanında daha da geliştirilmiş, kurumsallaştırılmış ve devletin ilerlemesi için gerekli olan özel yeteneklerle donatılmış yönetici eğitime doğru yönelmiştir. Fatih Sultan Mehmet döneminde 1455'te daha da geliştirilmiş Enderun sisteminden 79 sadrazam, 36 Kaptanı Derya ve 3 Şeyhülislam yetişmiş ve devlete hizmet etmişlerdir (Özsoy ve diğerleri,1991). Bu okulda ilk etapta fiziki farklılıklar ve zekâ kapasiteleri gibi belirli ölçütler dikkate alınmıştır. Özellikle devşirme çocuklar arasından özenle seçilen adaylar özel olarak belirlenmiş programlarla ve nitelikli öğretmenlerle bireysel farklılıklarına göre kademeli bir eğitime alınmışlardır. Günümüzde de BİLSEM'e öğrenci ve öğretmen seçimi belirli kriterlerle yapılmaktadır. Enderun sisteminde özel öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yeterlilikleri ile uygulanan eğitim modelinin

başarısı, tarihte gelişmiş bir medeniyet anlayışının önemli bir göstergesi haline gelmiştir. Öğrenciler, Enderun Sarayı içerisinde normal yaşamlarını devam ettirirken aynı zamanda mesleki eğitim de almışlardır. Enderun’a alınan öğrenciler sarayın olağan işlerinden olan kiler, hazine ve benzeri hizmetlerde çalıştırılmış, ilaveten bahçe, inşaat, dokuma, oymacılık gibi sanat atölyelerinde bu zanaatlardan birini öğrenmeleri zorunlu tutulmuştur. Yine Enç (1979), Enderun Mektebinin eğitim programı amaçlarının, yapısının ve etkinlikleri bakımından günümüz eğitim kurumlarına bile örnek olabilecek özelliklere sahip bulunduğunu belirtmiştir. Örneğin; batıda ancak on dokuzuncu yüzyıl ortalarından itibaren başlayabilen karakter ve kişilik eğitimine özellikle devamlı olarak Enderun sisteminde yer verildiğini belirtmiştir. Bireysel farklılıklar üzerinden eğitim-öğretimin bu farklılıkları ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde programlanması bile günümüzde uygulanan bir yöntemdir. Enderun sisteminde; hazırlık okullarından başlanarak tüm eğitim boyunca uygulanan programlarda öğrencilerin “psikolojik, fizyolojik ve sosyal” alanlarda gelişimine büyük önem verildiği, dini bilimlere ilaveten modern bilimlerin de geniş ölçüde programda yer bulduğu, uygulanan etkinliklerde el becerilerine ve sanat öğrenimine verilen ayrıcalığın ve önemin günümüz koşullarında bile incelenmesi gerekli olan bir nitelik olarak görüldüğü ifade edilmektedir. Günümüzde BİLSEM’in işleyişi Enderun sistemiyle ortak yönler içermektedir. BİLSEM’e devam eden öğrencilerin kendi okullarından sonra BİLSEM’de eğitime devam etmeleri ile Enderun sistemindeki günlük yaşamdan soyutlanmama ve sosyalleşmelerinin sağlanması gibi yönlerden benzerlik gösterdiği söylenebilir. BİLSEM’in bireylerin ihtiyacı olan özel eğitimin farklılıklarını temel alan işleyiş yapısının, Enderun sistemine yönelik, sadece devletin ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim verilmesi eleştirisini de ortadan kaldırdığı düşünülmektedir.

Günümüzde bazı ülkeler özel yetenekliler eğitimini ülkelerinin birinci önceliği haline getirmiş durumdadırlar. İsveç gibi ülkelerde tüm bireylere farklılaşmış ve bireyselleştirilmiş eğitim örgün eğitim içinde sunulmaktadır. Diğer yandan Çin ve Rusya gibi örgün eğitimin dışında, özel öğrencilere yönelik okulları yapısında bulunduran ülkeler de bulunmaktadır (Şirin v.d., 2004). İsrail, Rusya Amerika Birleşik devletleri (ABD), Çin, özel geliştirdikleri tanılama testleri ile bireylerini devamlı olarak taramakta ve özel yeteneklilerin eğitimi için özel okullar, enstitüler ve üniversiteler

kurmuş durumdadırlar (Genç, 2016).

ABD özel yetenekliler eğitiminin devamlı olarak desteklendiği, özel yetenekliler ile ilgili olarak; teorilerin, modellerin geliştirildiği, devletin her kademesinde yerel, eyalet ve federal düzeyde farklı ve birçok uygulamanın yapıldığı ülkeler arasında bulunmaktadır (Akarsu, 2004). ABD; ayrı sınıflar, montessori metodu, hızlandırma, ayrılma, zenginleştirme, ev eğitimi (home schooling), yaz okulu, hobi gibi etkinlik ve programlar ile özel yeteneklilerin eğitimine yaptığı yatırımlar ve destek programları ile yön vermektedir. ABD, özel yeteneklilerin eğitimi, yönlendirilmesi ve topluma kazandırılmaları konusundaki alt yapısını gerekli yatırımlarla devamlı olarak geliştirmektedir. Rusya'da özel yetenekliler eğitiminin; matematik, fizik, kimya, biyoloji ve informatik alanlarından özel olarak seçilen ve lise seviyesinde eğitim gören bireylere yönelik olan bir okulla birlikte, yabancı dil, müzik, folklor, edebiyat ve felsefe alan eğitimine yönelmiş başka bir okulun birlikteliğine dayanan bir sistemle, 1950'li yıllardan beri devam ettiği bilinmektedir. İngiltere'de ise; öğrencilerini özel olarak tanılayarak alan tanınmış ve köklü okullar bulunmaktadır. Ayrıca özel yetenekliler için hızlandırma ve farklılaştırma etkinlikleri yapılan, bağımsız okullar ve yaz okulları ile de hafta sonu zenginleştirme programları düzenlenmektedir (Akarsu, 2004). İsrail ise özel yetenekliler eğitimini 1950'li yıllarda gündemine almış olup, Dünya'da özel yeteneklilerle ilgilenen öncü ülkeler arasında bulunmaktadır. İsrail'in özel yetenekliler eğitimindeki yakın geçmişi incelendiğinde, kademeli olarak etkin bir program kurulduğu, öğrencilere farklılıkları gözetilerek eğitim verildiği ortaya çıkmaktadır. Tüm dünyada kabul gören güncel tanılama testlerinin yanında, kendi kültürlerine ve eğitim sistemlerine uygun olarak geliştirdikleri tanılama yöntem ve tekniklerini kullanmaları daha sağlıklı bir süreç izlemelerini sağlamaktadır (Borland, akt. Hızlı, 2005). İsrail'de sadece özel yetenekli öğrencilerin haftada bir gün devam ettikleri okullarla birlikte örgün eğitim içindeki özel sınıflar, sanal okullar, okuldan sonra zenginleştirme sınıfları ve sadece özel yeteneklilerin devam ettiği özel ortaöğretim okulları bulunmaktadır (Rachmel & Leikin, 2009). Özel yetenekli öğrencilere hata ve yanlış yapabilmelerinin normal olduğunu, başarılı olmalarından ziyade, başarmayı öğrenebilmeleri için eğitim ortamlarına alındıkları devamlı olarak vurgulanmaktadır.

İsveç, Norveç, Danimarka ve Hollanda gibi ülkeler de özel yetenekliler eğitimi örgün öğretim içindeki farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş yöntemlerle sürdürülmektedir. Yine Kanada’da Ontario Eyaleti’nde özel yetenekliler eğitimi, örgün eğitimle beraber yürütülmekte olup, özel yeteneklilere uygulanan etkinlikler kapsam, derinlik, hız ve çeşitlilik açısından farklılaştırılarak verilmektedir. Özel yetenekliler ile ilgili olarak kurulan koordinatörlükler sayesinde okullardaki uyum sorunu aşılmaya çalışılmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin eğitim alırken aynı zamanda akranlarıyla sosyalleşmeleri de sağlanmaktadır. Öğretmenler özel yetenekliler konusunda eğitime alınarak bilgilendirilmektedir. Ayrıca enstitülerde özel yetenekliler ile ilgili olarak araştırmalarda yapılmaktadır. Kanada’da eyalet bütçelerinden özel yeteneklilerin eğitimi için ciddi oranlarda payda aktarılmaktadır (Bilgili, 2004).

Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvik Yasası ve Üstün Zekâlı ve Yetenekliler Eğitiminin Teşvikinin İcra Kararının yürürlüğe girmesi ile birlikte Güney Kore’de özel yetenekli ve zekâlıların eğitimleri uygulamalarında önemli adımlar atılmıştır. 2000 yılından bu yana, Güney Kore’de özel yetenekli eğitim uygulamaları ile yeni bir gelişme düzeyini girilmiştir. Yasal düzenlemeler ile birlikte resmi “üstün zekâ” ve “üstün zekâlıların eğitimi” tanımları geliştirilmiştir. Buna bağlı olarak özel yeteneklilerin eğitiminin toplumsal tanınırlığı ve yaygınlığı arttırılmıştır. Özel yeteneklilerin eğitimi için çeşitli bakanlıkların ortak çabaları ile yasal zemini sağlam, kapsamlı bir plan geliştirilmiştir. Özel yetenekliler için okul, sınıf, merkez ve bölümler gibi yeni tip eğitim kurumları ve idari sistem oluşturularak alt yapı hazır hale getirilmiştir (Leel v.d., 2016). 1985 yılında Çin’de yeni kurulan üniversitelerle birlikte, özel yeteneklilerin farkındalığında da gelişmeler başlamıştır. Özel yetenekli öğrencilerin her seviyedeki sınıflarda bulunabilirliği o tarihten itibaren artış göstermiş hatta 1988’de Heifya’da yetenekli öğretim konulu ilk ulusal konferans bile düzenlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik programların üç ana amacı; “hızlı, yetenekli ve yüksek kalitede yetenek üretmek” olarak özetlenmiştir. Bu amaçla, öğrenciler erken yaşlarda çeşitli programlara kabul edilmektedir. Örneğin, üç yaş küçük çocuklar ilkokullara kabul edilebilmekte, sekiz yaşındakiler ortaokula ve on yaşındaki çocuklar ise üniversitelere kaydolabilmektedirler. Devlet Eğitim Komisyonu, matematik ve fenden özel yetenekli çocuklar için ayrı bir programa da destek yapmaktadır.

Sonuç olarak, Çin’de özel yeteneklilere yönelik uygun müfredat, öğrenci tanılamaya yönelik sistematik, standartlaştırılmış yollar halen geliştirilmeye devam etmektedir. Tayvan’da özel yetenekli öğrencilere özel fırsatlar sağlama konusundaki aktif ilgi, 1960’ların başında akademik olarak özel yetenekli öğrencilerin, güzel sanatlar, drama ve müzikte stajyer olan öğrencilerin eğitimi ile ilgilenmeye başlanmasıyla kendini göstermiştir. Kısa bir süre sonra, 1962 yılında Tayvan’daki dördüncü ulusal eğitim konferansında, yetenekli çocuklar için ilk programların kurulması için adımlar atılmıştır. Tayvan’da, özel eğitim programlarının kurulması ve finansmanı resmi yollarla sağlanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilere yönelik programlar arasında dikkat çekenler; matematik, fen, sanat, müzik ve dans alanlarıdır. Tayvan’daki yetenekli öğrencilerin eğitiminde iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan ilki "kendine yeten" yaklaşımıdır ki, yetenekli öğrencilerin tek bir sınıfta gruplandırıldığı ve standartlaştırıldığı ulusal öğretim programıdır. Diğeri ise, öğrencileri düzensiz sınıflarda tutan, ancak onlara özel bir "kaynak sınıfına" erişme olanağı da sağlayan yaklaşımdır. Hem matematik hem de fen alanında yetenekli olarak tanımlanan öğrenciler, üniversite profesörleri tarafından gerçekleştirilen hafta içi programlarına ve kamplarına katılma fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca özel yetenekli öğrenciler; kimya fizik ve matematik alanlarıyla sınırlı olmak kaydıyla üniversite giriş sınavlarını tamamen atlayıp, doğrudan üniversitelerdeki ilgili bölümlere geçmeye hak kazanabilmektedirler. Ayrıca Tayvan’da öğretmenlerin özel yetenekliler konusundaki gelişimlerini arttırabilmek için sürekli eğitim verilmekte ve yurtdışı entegrasyonunun sağlanabilmesi için keşifler yapılmaktadır (Stevenson, v.d., 1994).

Ülkemizde ise özel yetenekli bireylerin eğitimi için var olan BİLSEM’ler; belirli testlerden ve tanılama mekanizmalarından geçen örgün eğitim çağındaki öğrencilerin, okullarından sonraki zamanlarda vakit geçirdikleri, bireysel farklılıklarının ön plana çıkartıldığı eğitim-öğretim kurumlarıdır. BİLSEM; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmaları amacıyla bulunan yerin bazı özellikleri de dikkate alınarak, illerde valiliklerin teklifi üzerine MEB tarafından açılmaktadır. Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, BİLSEM’de verilen eğitim ile özel yetenekli öğrencilerin; ülkesinin

millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; lider, yapıcı, yaratıcı ve ülke kalkınmasına katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirilip geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla; özel yetenekli öğrencilerin bilimsel bir anlayışla estetik değerleri içselleştirebilen, üretken, sorun çözen, kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak eğitilmeleri, yetenekleri ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark ederek en üst düzeyde kullanmaları, öğrencilerin yaratıcı düşünme, keşif, icat, sosyal ilişkilerde ön plana çıkartacak başarı, inovasyon, liderlik, iletişim ve sanatsal beceriler kazanmaları, özel yeteneklerini bilimsel çalışma disiplini, disiplinler arası düşünme, sorunları çözme, belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik projeler ortaya koymalarında kullanabilmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2016).

Uygulanan eğitim hizmetleri, özel yetenekli öğrencilerin gelişim ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planlarına (BEP) uygun olarak yürütülmektedir. BEP hazırlanırken, özel yetenekli öğrencilerin eğitim ve öğretimindeki tüm gelişim alanları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünlük içerisinde ortaya konmaktadır. BİLSEM’de uygulanan öğretim programları, özel öğrencilerin hali hazırda örgün eğitim kurumlarının müfredat ve programları ile uyumlu bir şekilde hazırlanmakta ve öğrenci merkezli olarak sürdürülmektedir. BİLSEM’de etkinlikler yürütülürken, gerçekleştirilecek etkinlikler, öğrencinin örgün eğitim gördüğü saatler dışında haftanın uygun günleri ayarlanarak yapılmaktadır. BİLSEM’de etkinlik faaliyetleri, gerek bireysel gerekse de grup eğitimi şeklinde sürdürülmektedir. BİLSEM’de öğrenciler; uyum programı, destek eğitimi programı, bireysel yetenekleri fark ettirme programı, özel yetenekleri geliştirme programı ile proje üretimi ve yönetimi programlarına alınmaktadırlar. BİLSEM’e yeni kaydı yapılan tüm öğrenciler kurumu, programları, öğretmen ve diğer öğrencileri tanımaları için uyum programına alınmaktadırlar. Uyum programını tamamlayan genel zihinsel yetenek alanı öğrencileri bir sonraki eğitim programı olan ve temel becerilerini tüm alanlarla uyum içerisinde sürdürmesini esas alan destek eğitimi programına alınmaktadırlar.

Destek eğitim programını tamamlayan öğrenciler destek eğitim programı sonunda elde edilen veriler ile birlikte gruplara ayrılarak bireysel yetenekleri fark

ettirme programına yönlendirilirler. Bireysel yetenekleri fark ettirme programının tamamlanmasıyla birlikte öğrenciler, öğretmenler tarafından özel yetenekleri geliştirme programı alanlarına yönlendirilmektedir. Özel yetenekleri geliştirme programına grup tarama sınavını geçip müzik ve görsel sanatlar yetenek alanından tanılanarak uyum programını tamamlayan öğrencilerle, genel zihinsel yetenek alanından bireysel yetenekleri fark ettirme programını tamamlayan öğrenciler alınmaktadır. BİLSEM’de özel yetenekleri geliştirme programının uygulanmasında, öğrencilerin özel yetenek alanı/alanlarına yönelik bilimsel ve sanatsal etkinlik temelli çalışmalara yer verilmektedir. Öğrencinin alan ile ilgili yeteneklerini fark ettirici etkinlikler bu dönemde planlanmakta, derinlemesine sanatsal etkinliklere bu aşamalardan sonra geçilmektedir. Proje üretimi ve yönetimi programı ise; özel yetenekleri geliştirme programını tamamlayan öğrencilerin kendi ilgi, istek ve kabiliyetleri ile herhangi bir alanda bireysel veya grup çalışması şeklinde gerçekleştirilen ve yürütülen programdır. Bütün program aşamalarında yapılan etkinlikler projelendirilerek sunulmaktadır. Proje üretimi ve yönetimi programı kapsamında daha çok öğrenciler tarafından belirlenen konular üzerine yoğunlaşmakta ve yürütülen etkinliklerle birlikte gerekli olan yöntem ve teknikleri ele alarak öğrenmeleri sağlanmaktadır (MEB, 2016). BİLSEM’deki etkinlik faaliyetlerinin gerçekleştirildiği mekânlar, öğrencilerin farklılıklarına en iyi şekilde cevap verebilecek donanımlarla ve geniş bir materyal havuzu ile zenginleştirilmekte olup öğrencilerin üst düzey düşünme ve öğrenme becerileri kazanmalarına olanak sağlayacak şekilde planlanmaktadır.

BİLSEM’ler ülkemizde, özel yetenekli öğrencilere hizmet etmekte olan resmi özel eğitim kurumlarıdır. Türkiye’de öğrencilerini, üç aşamalı merkezi bir mekanizma ile bünyesinde katmaktadır. BİLSEM’lerde üç alandan; genel yetenek, resim ve müzik alanlarından tanılama iş ve işlemleri yapılmaktadır. Sınava girecek öğrencilerin sınıf seviyeleri ise bakanlıkça belirlenmektedir. Sınavla alımlar ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. 2016 yılından itibaren ilk aşamada öğrencinin devam ettiği okuldaki sınıf öğretmenin, öğrenciyi internet üzerinden e-okul sistemindeki modüle işlemesiyle süreç başlamaktadır. Bu süreçte öğretmenden ilgili öğrenciler için bir gözlem formunu sistem üzerinden doldurmaları istenmektedir. İlk aşamada, öğrencinin sınıf öğretmeni bir öğrenciyi en fazla iki alandan (genel yetenek-resim, genel yetenek-müzik, resim-

müzik) e-okul sisteminde tanılama işlemlerine tabi tutabilmektedir. İkinci aşama ise grup tarama işlemidir. 2016 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından online olarak tablet bilgisayarlar üzerinden öğrenci gruplarına sınav yapılmaktadır. Sınıf öğretmenleri tarafından hangi alandan BİLSEM’e işlenirse işlensin, öğrencilerin hepsi grup tarama sınavına tabi tutulmaktadır. Dolayısıyla sadece bir alandan yetenekli olmak, BİLSEM’e girebilmek için yeterli bulunmamakla birlikte, aynı zamanda öğrencinin grup tarama sınavında da başarılı olması gerekmektedir. Grup tarama sınavındaki baraj Türkiye ortalamasına göre belirlenmektedir. Üçüncü ve son aşama ise bireysel tarama aşamasıdır. Genel yetenek alanından BİLSEM’e işlenen bir öğrenci, eğer grup tarama sınavında Türkiye ortalamasının üzerinde doğru yaptıysa, bireysel zekâ testine tabi tutularak bireysel incelemeye alınmaktadır. Resim ve müzik alanından BİLSEM’e işlenen öğrencilerden grup tarama sınavında başarılı olanlar ise bireysel zekâ testine tabi tutulmamaktadırlar. Onlar oluşturulan resim ve müzik komisyonlarında yetenek sınavına katılmaktadırlar. Uzun soluklu olan bu süreçlerden başarı ile ayrılanlar, BİLSEM’e kayıt hakkı kazanmaktadırlar.

Şura kararları içinde; “Bilim ve Sanat Merkezleri, Üstün Yetenekli/Zekâlı Çocuk Eğitimi, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri, Yönetici ve Öğretmen Gelişimi, Kurum Kültürü, Bilim ve Sanat Merkezleri İle İlgili Öneriler” in, çeşitli görüşlerinde içinde olduğu çok yönlü ifadeler yer almıştır. 18.Şura Kararlarında, eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği konusunda alınan önemli karar maddelerinden; 1. madde de “ Eğitim ortamları öğrencinin gelişim dönemi göz önünde bulundurularak öğrenme kuramları, güncel ve etkinliği bilimsel verilerle desteklenen yaklaşımlara göre hazırlanan programla baz alınarak paydaşların iş birliği içinde çalışabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.” önerisi getirilerek farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır (MEB, 2010). 18.Şura Kararlarında, yönetimi ve yöneticileri ilgilendiren önemli kararlardan bazıları da şu şekilde ifade edilip, karara bağlanmıştır: “ Okullarda kültürel yönden ortak kültür çevresinde bütünleşmenin sağlanması için okul müdürlerinin kültürel liderlikle ilgili yeterliliklere sahip olmaları sağlanmalıdır.” “Güçlü okul kültürlerinin oluşturulup sürdürülebilmesi için, okullarda öğretmen ve yöneticilerin uzun süreli istihdamını sağlamaya dönük tedbirler alınmalıdır.” “ Eğitim yöneticilerinin, farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapacak şekilde

yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.” denilerek, yönetici konumunda bulunan öğretmenlerimizin farklı ve zenginleştirilmiş bir yapıya kavuşmaları için yol gösterilmiştir.

Özel yetenekli öğrencisini tanılayan, öğretmenini sınavlarla ve özel kriterlerle seçen Bilim ve Sanat Merkezleri’nde görev yapan yöneticilerin seçim süreci BİLSEM’lere sağlayacağı fayda bakımından incelenmesi gereken bir durum olarak düşünülmekte olup, yöneticilerin liderlik yeterlilikleri hakkındaki durumlarının ortaya çıkarılması, kurumu etkililiğinin ve kurum kültürünün ifade edilmesi, diğer örgütler için olduğu kadar Bilim ve Sanat Merkezleri için de üzerinde durulması gereken bir konu olarak görülmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurt içi araştırmaları

Abdurrezzak ve Uğurlu’nun (2016) “Okul Liderliği Davranış ve Uygulamalarının Okul Etkililiğini Sağlamadaki Rolüne İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi” konulu çalışmada; ilköğretim okullarında etkili okul boyutları açısından en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu, öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu ve okul liderliği alt boyutlarından öğretimsel destek ve işbirliği alt boyutuna ait algılarının yüksek, açıklayıcı alt boyutuna ait algılarının ise oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yavaş, Aküzüm, Tan, ve Uçar (2015)’ın “Günümüz Okul Müdürlerinin Yeterliliklerine Yönelik Veli Görüşleri” konulu çalışmalarında, velilere göre, başarılı sayılan bir okul müdürünün; bireysel ilişkileri ve liderlik yanlarının baskın, disiplinli ve vizyon-misyon sahibi olduğunu, yetersiz bir okul müdürünün ise; iletişim sağlayamayan, yanlı ve öğrencilere karşı duyarsız olarak betimlemişlerdir. Ayrıca okul müdürlerinin özellikle insan psikolojisi ve kişisel gelişim ve yeterliliklerini artırma konularında eğitimler almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Karadağ ve Özdemir'in (2015) "Okul Kültürünün Oluşturulması ve Geliştirilmesine İlişkin Okul Müdürü Görüşleri" konulu çalışmalarında; okul müdürlerinin okul kültürlerini ifade ederken çoğunlukla bürokratik, rol ve görev kültürünü ön plana çıkartan etkenlere değindikleri sonucuna varılmıştır.

Demirkasımoğlu ve Taşkın (2015)'in yaptığı "Yetenek Yönetiminin Örgütsel Etkililik ile İlişkisi: Özel Öğretim Kurumları Örneği" konulu çalışmalarında; öğretmenlerin yetenek yönetimi stratejilerinin kullanılması ile okulun etkililiğine ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2014)'in yaptığı "Bilim ve Sanat Merkezleri'ne Yönelik Karşılaştırmalı Bir İnceleme ve Standartların Belirlenmesi" konulu çalışmasında; Bilim ve Sanat Merkezleri için belirlenen yönetici, öğretmen yeterlilik ve öğretimsel hedef standartlarının, katılımcı görüşlerinin incelenmesi sonucunda uygulanabilir olduğu, etkili ve başarılı bir eğitimi beraberinde getirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Akan'ın (2014) "Öğretmen Algılarına Göre İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Demokratik Tutumları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" konulu çalışmasında; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile okul kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karadağ, Kılıçoğlu ve Yılmaz'ın (2014) "Örgütsel Sinizm, Okul Kültürü ve Okul Başarısı: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması" konulu çalışmalarında; okul kültürünün okul başarısını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıöğen, Baştürk ve Başer'in (2014) "Bolman ve Deal'ın Dört Çerçeve Kuramı: Müdürlerin Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü" konulu çalışmalarında; liderlik tarzları ölçeğinin boyutları ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gürbüz, Erdem ve Yıldırım (2013)'in "Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri" konulu yaptıkları çalışmalarında; okul müdürlerinin başarılı olmalarında mizahı kullanabilme, çalışanlarının iş doyumuna ulaşmasını sağlayabilme, etkili iletişim

becerisi oluşturabilme, özverili ve idealist davranabilme, yetkilerini etkin olacak düzeyde kullanabilme, okul kùltürünün oluşabilmesine katkı sağlayabilme, uygun fiziki şartları oluşturabilme ve mevcut kaynakları en iyi şekilde değerlendirme gibi özelliklerin daha fazla ön plana çıktığını bulmuşlardır.

Aksoy (2012)'un “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri ile Eğitim-Öğretim Süreci Arasındaki İlişki” konulu yaptığı çalışmasında; öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliliklerini değerlendirdiklerinde; yeterli görme düzeylerinin yükselmesiyle okullarındaki eğitim-öğretim sürecinin de daha etkin olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arpaęu'sun (2011) “Okul Kùltürünün Öğretmen Davranışlarına Etkisi” konulu çalışmasında; okul kùltürü ile öğretmenlerin davranışlarının birbirini genel olarak etkilediğini, etkileşimin pozitif yönde olması halinde öğretmenlerinde güdülenerek daha etkin çalıştığı; negatif yönde etkileşimde olması halinde ise öğretmenlerin genelde motivasyonlarının düştüğü ve stres yaşamalarına neden olduğu ya da durumlarını değiştirmeye çalıştıkları bulunmuştur.

Helvacı ve Aydoğan'ın (2011) “Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri” konulu çalışmalarında; etkili okulun en önemli boyutunun eğitim-öğretim süreci olduğu, bu yüzden, eğitim-öğretim ortamlarının etkili öğretme ve öğrenmeyi gerçekleştirecek nitelikte olmasının sağlanması ve eğitim teknolojileri ile donatılması, okul müdürlerine öğretim liderliği alanında gerekli bilgi, beceri ve tutum kazandırılması, okul müdürlerinin etkililiğini artırmak üzere özellikle liderlik özelliklerinin geliştirilmesi için etik liderlik, değişim liderliği ve kùltürel liderlik ile ilgili mesleki eğitim verilmesi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Balcı (2010)'nın “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mesleki Yeterlilikleri ve Bilimsel Çalışmalardan Yararlanma Düzeyleri” konulu çalışmasında; okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyleri arttıkça mesleki yeterlilikte öğretmenlerin yöneticilerini yeterli görme düzeylerinin arttığı ve okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimle mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri ve bilimsel çalışmalardan

yararlanmaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Özkan (2009)'ın yaptığı “Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği” konulu çalışmasında; Yönetici ve öğretmenlere göre BİLSEMLER iklim ve amaç boyutunda etkili kurumlar olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Karadağ, Başaran ve Korkmaz (2009)'ın “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Biçimleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki” konulu çalışmalarında; öğretmenlerin iş doyumları ile algıladıkları liderlik stilleri arasında dönüşümcü liderlik stilinde yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır.

Arslan, Satıcı ve Kuru'nun (2007) “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Kültür ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu çalışmalarında; örgüt kültürü ve okul etkililiğinin bazı boyutları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır.

Cemaloğlu (2007)'nin “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu çalışmasında; okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik stилиn alt boyutlarından en fazla telkinle güdülemeyi, işlemci liderlik alt boyutlarından koşullu ödülü, etkilerden ise etkililiği daha fazla gerçekleştirdikleri bununla birlikte, dönüşümcü liderlik stилиni özümseyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin daha fazla ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağladığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Taşdan (2006)'ın “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri ile İlgili Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmasında, yapılan analizler sonucunda, eğitim yönetimi ile ilgili eğitim alan okul yöneticileri ile eğitim almayan eğitim yöneticilerinin okul yönetiminde etkililiğe bakış açılarının farklılaştığı; eğitim almayan okul yöneticilerinin etkililik ile ilgili olarak bilgili olmayı ve yöneticilerin kişisel özelliklerini öne çıkarırken, eğitim alan okul yöneticilerinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine yönelik etki yaptığı ifade edilmiştir.

Arslan ve Beytekin (2004)'in “İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması” konulu çalışmalarında; okul müdürleri standartların tümünde, kısmen yeterli düzeyde eğitim liderliği becerilerine sahip olduğu sonucu bulunmuştur.

Gümüşeli (1996), “Okul Müdürleri İçin Geliştirilen Liderlik Standartları ve Bu Standartlarla İlgili Türk Eğitimcilerinin Görüşleri” konulu çalışmasında okulların etkili olması ile onların yönetim biçimi arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

2.7.2.Yurt dışı araştırmaları

Niaz, Sailesh. ve Zaman (2016)'nın “School culture and school effectiveness: secondary schools in Pakistan (Pakistan orta öğretim okullarında okul kültürü ve okul etkililiği)” konulu çalışmalarında; Pakistan'daki devlet okullarının, düşük liderlik seviyesi, eğitimsiz öğretmenler, düşük eğitim bütçesi ve kaynakların mevcut olmaması gibi çeşitli nedenlerle düşük performans gösterdiğini bulmuşlardır. Çalışmalarında, öğretim liderlerinin, okul kültürünün gelişim amaçlarını gerçekleştirmede yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Okul kültürünün gelişmesi için ek bütçeye ihtiyaç duyulmadığını, ancak motivasyonun kültür oluşumunda büyük bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Okul kültürü ile okul etkinliği arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve yüksek seviyeli okul kültürünün okul etkinliği düzeyini yükseltmeye yardımcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Al-Zoubi, ve Rahman.(2015)' in. “Talented Students' Satisfaction with the Performance of the Gifted Centers (Üstün Zekalı Merkezlerin Performansı ile Yetenekli Öğrencilerin Memnuniyeti)” konulu çalışmalarında; üstün yetenekli öğrencilerin yönetim ve öğretmenlerden memnun olduklarını, sadece orta derecede zenginleştirme faaliyetlerinden, öğretim yöntemlerinden, öğrenci ilişkileri ile tesis ve ekipman eksikliklerinden yakındıklarını bulmuşlardır. Eğitim ve zenginleştirme faaliyetlerinin geliştirilip uygulayabilmenin öğretmenlerin ve merkezlerin yeterliliği ile sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

Carpenter (2015)'ın “School culture and leadership of professional learning communities (Okul kültürü ve mesleki öğrenme topluluklarının liderliği)” konulu çalışmasında; okul liderlerinin, okul gelişimini etkileyen olumlu bir okul kültürü ve etkin mesleki öğrenme toplulukları sağlamak için öğretmenler için destekleyici ve paylaşılmış liderlik yapıları sağlamaları gerektiği sonucuna varmıştır. Okullarda liderlerin, öğretmenlerle okulun gelişimine doğrudan etki eden liderlik yapısını sağlayan politikalar ve prosedürler oluşturmak için doğrudan çalışmaları gerektiğini belirtmiştir.

Nir ve Lior (2014)'nın “School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization (Okul müdürlerinin liderlik tarzı ve okul çıktıları: Powerbase kullanımının aracılı etkisi)” konulu çalışmalarında; liderlik tarzının okulların etkililiğinde ön planda olduğunu belirtmişlerdir. Dönüşümcü liderlik stili ile okul etkinliği arasındaki pozitif ilişkiye vurgu yapıp, okul liderlerinin okulun etkililiğini etkilediği bir mekanizma olduğunu belirtmişlerdir.

Trivellas ve Reklitis (2014)'in “Leadership Competencies Profiles and Managerial Effectiveness in Greece (Yunanistan'da Liderlik Yetkinlikleri Profilleri ve Yönetmel Etkinlik)” konulu çalışmalarında; yüksek seviyedeki iş performansı sağlayan yöneticilerin tüm liderlik yeterliliklerini uygulamada mükemmel olduğunu, ancak bunda cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Yenilikçi, yönetici ve mentor rolleri ile ilişkili liderlik yeterliliklerinin en çok yönetimin etkinliğine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Boonla ve Treputtharat (2014)'nin “The Relationship between the Leadership Style and School Effectiveness in School under the office of Secondary Education Area 20 (20 Orta Öğretim Okulundaki Liderlik Stili ve Okul Etkinliği Arasındaki İlişki)” konulu çalışmalarında; ödül ve ceza uygulamalarının liderlik biçimleri bakımından düşük bir etkiye sahip olduğunu, destekleyici liderlik biçimlerinin ise etkisinin yüksek olduğunu bulmuşlardır. Öğretmenlerin memnuniyetinin ve öğrenme başarısının yüksek olduğunda okul etkililiğinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okulların liderlik tarzı ile okul etkililiği arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki bulmuşlardır.

Colbert, Barrick ve Bradley (2014)'nin ."Personality And Leadership Composition in Top Management Teams: Implications For Organizational Effectiveness (Üst Yönetim Takımlarındaki Kişilik ve Liderlik Kompozisyonu: Örgütsel Etkinlik İçin Örtük İmkanlar)" konulu çalışmalarında; örgütsel etkililiğin sadece lider tarafından değil aynı zamanda liderlerin etki ettiği gruplar tarafından da sağlandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte liderin özelliklerinin, örgütsel etkililiği ve örgütsel bağlılığı doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir.

Pang ve Pisapia (2012)'nin "The Strategic Thinking Skills of Hong Kong School Leaders: Usage and Effectiveness (Hong Kong Okul Liderlerinin Stratejik Düşünme Becerileri: Kullanım ve Etkinlik)" konulu çalışmalarında; etkili okul liderlerinin stratejik düşünme becerilerini belirlemişlerdir. Sistem düşüncesi çerçevesinde stratejik düşünme becerilerinin kullanımı ile lider etkinliği arasında bir bağlantı olduğunu bulmuşlardır. Liderliğin etkililiği sağlamada önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir.

Terry ve Orphanos (2011)'nin "How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals (Lisansüstü Düzeyde Hazırlanmanın Okul Liderlerinin Etkililiğine Etkisi: İlke ve Örgütsel Liderlik Hazırlama Programlarının Sonuçları ile Bir Karşılaştırması)" konulu çalışmalarında; Liderlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasının örgütsel etkililiği de geliştirdiğini bulmuşlardır. Etkili liderlik uygulamalarının sık kullanımının, okul gelişimindeki ilerleme ve okul etkinliği iklimi ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Subotnik, Olszewski-Kubilius ve Worrell (2011)'in "Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science (Üstün Zekalı ve Üstün Zekalı Eğitimin Yeniden Düşünülmesi: Psikolojik Bilime Dayalı Önerilen Bir Yön)" konulu çalışmalarında; yetenek gelişiminin sağlanmasında toplumsal fırsatların büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir. Üstün yetenekliler ile ilgili psikososyal değişkenlerin önemli rol oynadığını belirtmişlerdir.

Hallinger (2010)'ın “Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning (İşbirlikçi liderlik ve okul gelişimi: okul kapasitesi ve öğrenci öğrenimi üzerindeki etkiyi anlama)” konulu çalışmasında; işbirliğine dayalı okul liderliğinin okulun akademik gelişim kapasitesini artırarak öğrencilerin öğrenmesini olumlu bir şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

Peretz, Hertz ve Lazarowitz (2010)'ın “Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision (Liderlik tarzı ve örgütsel öğrenme: okul görüşünün aracı etkisi)” konulu çalışmalarında; okulların başarısının, birinci sınıf liderliğe, liderlerin okulun vizyonuna bağlı kalmasına ve liderlerin sürekli öğrenmeyi teşvik etmelerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Okulun vizyonunun okulun örgütsel öğrenmesinin önemli bir öngörücüsü olduğuna ve sadece müdürlerin dönüşümsel liderlik tarzı ile okul örgütsel öğrenmesi arasında kısmi arabulucu olarak işlev gördüğünü ortaya koymuşlardır.

Watters (2010)'ın “Career Decision Making Among Gifted Students: The Mediation of Teachers (Üstün Zekalı Öğrencilerde Kariyere Karar Verme: Öğretmenlerin Arabuluculuğu)” konulu çalışmasında; üstün zekâlı öğrencilerin öğretmen özellikleri olarak; pedagojik uygulamaları öğrenci çıkarlarıyla ilişkilendirebilen, konu hakkında tutkuyla davranmayı bilen, yeterli alan bilgisine sahip olan, öğrenme deneyimini alakalı hale getirebilen, öğrencilerin yüksek beklentilerini belirleyebilen, karmaşık fikirleri iyi açıklayabilen ve iyi bir sınıf yöneticisi olabilen öğretmenler olarak belirlemişlerdir.

MacNeil ve Busch (2009)'ın “The effects of school culture and climate on student achievement (Okul kültürü ve ikliminin öğrenci başarısına etkileri)” konulu çalışmalarında; güçlü okul kültürlerinde daha iyi motive olmuş öğretmenlerin olduğunu, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin öğrenci performansı açısından daha büyük başarıları olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci performansını artırmak isteyen okul müdürlerinin, kendileri, öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri arasında doğrudan ilişkiler kurarak okulun kültürünü geliştirmeye odaklanmaları gerektiğini, bu sayede okulun akademik performansının artacağını belirtmişlerdir.

Engels, Hotton, Devos, Bouckenooghe ve Aelterman (2008)'in "Principals in schools with a positive school culture (Olumlu bir okul kültürüne sahip okullarda ilkeler)" konulu çalışmalarında; okul müdürünün başarıyı yönlendiren davranış biçimlerinin, dönüştürücü liderlik uygulamalarının ve mesleki gelişim ile ilgili çalışmalarının okul kültürünü doğrudan etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Flores (2007)'in "The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace (Okul kültürü ve liderliğin yeni öğretmenlerin işyerinde öğrenmesine etkisi)" konulu çalışmasında; okul kültürünün ve liderliğin öğretmenlerin iş yerindeki kurumsal ve durumsal kısıtlamalarına ve okuldaki öğrenme ve toplumsallaşma süreçlerinin yeniden şekillendirmesindeki anahtar rolünü ortaya koymaktadır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı evren ve örneklem, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümleme teknikleri ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma BİLSEM'deki yöneticilerin liderlik yeterliliklerinin, kurum etkililiğinin ve kurum kültürünün öğretmen algılarına göre çeşitli değişkenler açısından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek amacıyla betimleyici ve gruplar arası karşılaştırmaya dayalı olarak ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinin tümü “ilişkisel tarama modelleri” olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve Örneklem

2015-2016 yılı itibarıyla Türkiye’de bulunan 72 BİLSEM ve bu merkezlerde görev yapan 1345 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. 72 BİLSEM’den, tesadüfi örneklem olarak seçilen, 364 öğretmen tarafından ölçekler gönüllü olarak doldurulmuştur.

Tablo 3-1. Araştırma evren ve örneklem tablosu

Bilim ve Sanat Merkezleri	Toplam Öğretmen Sayısı (Evren)	Gönderilen Anket Sayısı	Değerlendirilen Anket Sayısı (Örneklem)
Adana	23	23	10
Afyonkarahisar	19	19	0
Aksaray	16	16	6
Amasya	23	23	6
Ankara	61	61	16
Antalya	23	23	5
Aydın	11	11	3
Balıkesir	33	33	8
Bartın	12	12	4
Bayburt	6	6	2
Bilecik	6	6	2
Bingöl	10	10	2
Bitlis	3	3	0
Burdur	18	18	7
Bursa	38	38	10
Çanakkale	11	11	3
Çankırı	5	5	1
Çorum	22	22	6
Denizli	24	24	6
Diyarbakır	19	19	4
Düzce	13	13	3
Elazığ	23	23	7
Erzincan	14	14	0
Erzurum	18	18	4
Eskişehir	26	26	9
Gaziantep	24	24	5
Giresun	13	13	3
Gümüşhane	7	7	2
Hatay	17	17	7
Isparta	23	23	8
İstanbul	68	68	26
İzmir	39	39	10
Kahramanmaraş	16	16	2
Kars	7	7	2
Kastamonu	16	16	10

Kayseri	24	24	8
Kırıkkale	15	15	6
Kırklareli	5	5	2
Kırşehir	39	39	9
Kocaeli	20	20	7
Konya	48	48	15
Kütahya	18	18	6
Malatya	28	28	9
Manisa	51	51	10
Mersin	29	29	8
Muş	15	15	3
Nevşehir	10	10	2
Niğde	11	11	2
Ordu	31	31	6
Rize	15	15	7
Sakarya	18	18	5
Samsun	29	29	8
Siirt	16	16	2
Sinop	21	21	4
Sivas	23	23	6
Şanlıurfa	9	9	4
Tekirdağ	17	17	2
Tokat	24	24	4
Trabzon	23	23	7
Uşak	18	18	3
Van	22	22	6
Yalova	19	19	8
Yozgat	18	18	0
Zonguldak	22	22	6
TOPLAM	1345	1345	364

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçlarının ilk bölümünde araştırmaya katılanlardan kişisel bilgi toplamak amacıyla kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İlk bölümde öğretmenler için; cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumunun yanısıra, öğretmenlerin BİLSEM'e

atanma şekli ve yöneticilerin BİLSEM’e atanma şekli ile ilgili bilgi toplamaya yönelik 5 madde bulunmaktadır. İkinci bölümde 43 maddeden oluşan okul yöneticilerinin liderlik yeterliliklerini değerlendirme ölçeği, 61 maddeden oluşan kurum etkililiği ölçeği, ve 23 maddeden oluşan kurum kültürü ölçeği ile birlikte toplamda 132 maddelik bir çalışma sunulmaktadır.

3.3.1. Okul yöneticilerinin liderlik yeterliliklerini değerlendirme ölçeği

Helvacı ve Demirkese (2013) tarafından geliştirilen ve yöneticilerin liderlik yeterliliklerini ölçmek için öğretmenlere; okul yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliliklerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmış olup, ölçek, üç alt boyuta sahip ve “Dönüşümcü Liderlik Yeterliliği”, “Etik Liderlik Yeterliliği” ve “Öğretimsel Liderlik Yeterliliği”ni ölçmek üzere oluşan 5’li Likert türünden toplam 43 madde içermektedir. Helvacı ve Demirkese (2013) tarafından, ölçek puanları 1.00-1.79 arası “Hiç yeterli değil”, 1.80-2.59 arası “Çok Az yeterli”, 2.60-3.39 arası “Orta düzeyde yeterli”, 3.40-4.19 arası “Oldukça yeterli” 4.20-5.00 arası “Çok yeterli” olarak ifade edilmiştir.

Helvacı ve Demirkese (2013) tarafından, ölçeğin her bir alt boyutu için maddelerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett testi yapılmış olup, ölçek için hesaplanan KMO değeri 0.958, Bartlett testi değeri de anlamlı ($p < .001$) bulunmuştur. Helvacı ve Demirkese (2013) tarafından, faktör analizi işleminde maddelerin faktör yükünün en az 0.40 olması ve maddelerin iki ayrı faktör altında toplandığında faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması ölçüt alınarak, elde edilen veriler üzerinden madde-toplam korelasyonu hesaplanmış ve ölçeğin her bir alt boyutunda yer alan maddelerin belirlenmesinde madde-toplam korelasyonunun 0.30 üzerinde olması ölçüt olarak alınmıştır. Ayrıca; ölçeğin alt boyutları için Helvacı ve Demirkese (2013)’in yaptığı madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 3-2.’de verilmiştir.

Tablo 3-2. Okul yöneticisi liderlik yeterliliği ölçeği alt boyutları için, madde-toplam korelasyon değerleri

Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Alt boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon
Dönüşümcü Liderlik Boyutu	M1	.68	Etik Liderlik Boyutu	M17	.61	Öğretimsel Liderlik Boyutu		
	M2	.77		M18	.68		M32	.78
	M3	.77		M19	.74		M33	.79
	M4	.77		M20	.76		M34	.84
	M5	.78		M21	.63		M35	.82
	M6	.78		M22	.63		M36	.83
	M7	.74		M23	.61		M37	.78
	M8	.75		M24	.68		M38	.80
	M9	.81		M25	.63		M39	.77
	M10	.78		M26	.68		M40	.76
	M11	.77		M27	.71		M41	.79
	M12	.74		M28	.66		M42	.74
	M13	.77		M29	.72		M43	.78
	M14	.73		M30	.70			
	M15	.61		M31	.68			
	M16	.74						

Bu araştırmada ise; araştırmacı tarafından hesaplanan KMO değeri .969, Bartlett testi değeri de anlamlı ($p < .001$) bulunmuştur. Madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 3.3 de verilmiştir.

Tablo 3-3. Araştırmacı tarafından yapılan; okul yöneticisi liderlik yeterliliği ölçeği alt boyutları için, madde-toplam korelasyon değerleri

Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon
Dönüşümcü Liderlik Boyutu	M1	,88	Etik Liderlik Boyutu	M17	,69	Öğretimsel Liderlik Boyutu	M32	,92
	M2	,91		M18	,80		M33	,92
	M3	,83		M19	,77		M34	,90
	M4	,91		M20	,87		M35	,88
	M5	,86		M21	,87		M36	,89
	M6	,89		M22	,85		M37	,91
	M7	,84		M23	,79		M38	,87
	M8	,85		M24	,80		M39	,92
	M9	,87		M25	,89		M40	,87
	M10	,87		M26	,88		M41	,86
	M11	,89		M27	,82		M42	,89
	M12	,88		M28	,92		M43	,83
	M13	,89		M29	,90			
	M14	,80		M30	,85			
	M15	,90		M31	,85			
	M16	,80						

Bir ölçme aracının aynı koşullar altında benzer sonuçlar vermesi onun güvenilir olduğunun göstergesidir. Güvenirlik analizi bize ölçüm ölçeklerinin ve bunları oluşturan maddelerin niteliklerini inceleme imkânı sağlamaktadır. Helvacı ve Demirkese (2013) yaptıkları çalışmada ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayılarını sırasıyla “Dönüşümcü Liderlik Yeterliliği” alt boyutu için 0.94; “Etik Liderlik Yeterliliği” alt boyutu için 0.91, “Öğretimsel Liderlik Yeterliliği” alt boyutu için 0.94 ve ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alfa katsayısını ise 0.97 olarak bulmuşlardır. Bulunan bu değerler, ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde ($>.70$) olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada Helvacı ve Demirkese (2013)’in buldukları değere yakın olarak araştırmacı tarafından BİLSEM’ler için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Okul etkililiği ölçeği

Kurum etkililiğini ölçmek için öğretmenlere; Çobanoğlu (2008), tarafından geliştirilen, “Güvenli ve Düzenli Çevre, Açık Okul Misyonu ve Amaçları, Yüksek Beklentiler, Okul Zamanının Etkili Kullanımıyla Öğrenme Fırsatları Sağlama ve Öğrenci Gelişiminin Gözlenmesi, Öğretimsel Liderlik, Aile-Okul ilişkileri” şeklinde altı alt boyutu olan ve ilk başta 93 madde olan ancak daha sonra yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile 61 maddeye düşürülen ve 5’li Likert türünden “Okul Etkililiği Ölçeği” uygulanmıştır. Çobanoğlu (2008)’nin çalışmasında, dereceleme maddeleri “Hiç”, “Az”, “Biraz/Orta”, “Çok” ve “Pek Çok” seçeneklerinden oluşmaktadır. Yanıtlar ‘Hiç’ten ‘Pek Çok’a ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

Çobanoğlu (2008) tarafından yapılan analizlerde, 93 maddenin faktör analizi için Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) değerinin .898 olduğu tespit edilmiş, analiz sonucuna bakıldığında ise, KMO değerinin istenilen minimum değerin üzerinde bulunduğu ve verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği Bartlett testi ile incelenmiş olup, 93 maddenin Bartlett testi sonucu, .000 düzeyinde anlamlı çıktığı belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon sonuçları ise Tablo 3-4.’de verilmiştir.

Tablo 3-4. Okul etkililiği ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri

Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonları	Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonları
Güvenli ve Düzenli Çevre (7 Madde)	8	,65	Öğretimsel Liderlik (14 Madde)	76	,81
	4	,60		73	,76
	9	,64		69	,80
	7	,54		75	,80
	18	,55		74	,66
	58	,52		81	,71
	5	,58		80	,70
Açık Okul Misyonu ve Amaçları (7 Madde)	25	,66		70	,78
	23	,67		82	,66
	3	,50		71	,74
	24	,62		68	,77
	56	,61		79	,60
	30	,56		78	,67
	26	,60		32	,63
Yüksek Beklentiler (6 Madde)	42	,46	Okul-Aile İlişkileri (10 Madde)	91	,76
	35	,53		92	,76
	36	,60		93	,82
	41	,55		89	,75
	38	,54		88	,69
	45	,40		86	,64
	50	,73		83	,61
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi (17 Madde)	52	,65		11	,46
	49	,72		87	,58
	63	,63		90	,44
	53	,62			
	64	,63			
	55	,69			
	54	,70			
	51	,66			
	62	,59			
	47	,68			
	44	,51			
	57	,57			
	61	,59			
	48	,59			
	65	,49			
	84	,47			

Bu araştırmada ise; araştırmacı tarafından hesaplanan KMO değeri .953, Barlett testi değeri de anlamlı ($p < .001$) bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için araştırmacı tarafından yapılan madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 3.5 de verilmiştir.

Tablo 3-5. Araştırmacı tarafından yapılan; okul etkililiği ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin madde-toplam korelasyon değerleri

Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Alt Boyut	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon
Güvenli ve Düzenli Çevre (7 Madde)	1	0,96	Okul-Aile İlişkileri (14 Madde)	32	0,61
	2	0,77		33	0,57
	3	0,77		34	0,66
	4	0,91		35	0,66
	5	0,88		36	0,57
	6	0,82		37	0,72
	7	0,69		38	0,56
Açık Okul Misyonu ve Amaçları (7 Madde)	8	0,87	Yüksek Beklentiler (6 Madde)	39	0,68
	9	0,87		40	0,69
	10	0,78		41	0,71
	11	0,77		42	0,59
	12	0,84		43	0,55
	13	0,92		44	0,77
	14	0,85		45	0,51
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlemlenmesi (17 Madde)	15	0,71	Öğretimsel Liderlik (10 Madde)	46	0,45
	16	0,78		47	0,57
	17	0,64		48	0,54
	18	0,72		49	0,66
	19	0,69		50	0,80
	20	0,69		51	0,78
	21	0,84		52	0,76
	22	0,85		53	0,82
	23	0,72		54	0,75
	24	0,54		55	0,82
	25	0,54		56	0,80
	26	0,76		57	0,77
	27	0,79		58	0,59
	28	0,68		59	0,69
	29	0,73		60	0,72
	30	0,71		61	0,73
	31	0,47			

Çobanoğlu (2008), okul etkililiği ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını hesaplamıştır. Çobanoğlu (2008) tarafından, ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach

alfa katsayısı ise 0.97 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada Çobanoğlu (2008)'in bulunduğu değere yakın olarak araştırmacı tarafından, BİLSEM'ler için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.98 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Okul kültürü ölçeği

Kurum kültürünü ölçmek için öğretmenlere; geçerlilik ve güvenilirliği Himmetoğlu (2014) tarafından yapılmış olan; 23 madde ve 3 boyuttan oluşan Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) uygulanmıştır. Ölçek 4'lü Likert şeklinde olup; amaç birliği, işbirliği-iletişim, aidiyet boyutlarından ibarettir. Himmetoğlu (2014) tarafından veri toplama aracı, 4'lü likert şeklinde hazırlanmış olup, okul kültürü ölçek seçenekleri ve bunlara ilişkin puan aralıkları; 1.00-1.74 arası "Hiç katılmıyorum", 1.75-2.49 arası "Biraz katılıyorum", 2.50-3.24 arası "Katılıyorum" ve 3.25-4.00 arası "Tamamen katılıyorum" şeklindedir.

Himmetoğlu (2014) tarafından, yapılan güvenilirlik analizleri ile veri toplama aracının güvenilirliğini düşüren maddeler de çıkarılmış ve ana uygulama için 23 maddeden oluşan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Himmetoğlu (2014), verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere "Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett testi" analizlerini yapmış olup, KMO'nun 0,60'dan yüksek, Bartlett testinin ise anlamlı çıkması sonucunda verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlemiş, "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi" analizleri sonucunda; KMO değerini .959 ve Bartlett testi sonucunu da .000 düzeyinde anlamlı bulmuştur.

Himmetoğlu (2014), bu sonuçlara göre verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu kanaatine varmış olup, maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili bilgiler ise Tablo 3-6.'da verilmiştir.

Tablo 3-6. Okul kültürü ölçeğini oluşturan maddelerin faktör yükleri, güvenilirlik düzeyleri ve toplam varyansı açıklama oranları

Ana Uygulama Madde No	Ölçek Maddesi	Aidiyet	İşbirliği- İletişim	Amaç Birliği
6	Okulumuzun üyelerinin başarıları tören ve toplantılarda dile getirilir.	0,794		
14	Okul yöneticilerimiz, iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırırlar.	0,787		
17	Okulumuzda meydana gelen değişim ve yenilikler yönetimce desteklenir.	0,78		
15	Okulumuzda öğretmenlerin başarısı değerlendirilirken performansları dikkate alınır.	0,758		
13	Okul yönetimi, öğretmenlerin görevlerine olduğu kadar sosyal yaşamlarına da duyarlıdır.	0,646		
20	Okulumuzla ilgili önemli konular toplantılarda hep birlikte tartışılır.	0,621		
23	Okulumuzun misyonu belirlenirken, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmaktadır.	0,598		
21	Okulumuzun öğretmenleri belirsizlik durumlarında kendi kararlarını verebilirler.	0,546		
3	Okulumuzun üyeleri, okuluyla gurur duyar.	0,497		
2	Okulumuzda başarılar kadar başarısızlıklar da kimseyi rencide etmeden paylaşılır.	0,493		
11	Okulumuzun üyeleri arasında destekleyici bir bilgi alış-verişi vardır.		0,793	
10	Okulumuzdaki öğretmenler arasındaki ilişkiler bireyleri geliştirici niteliktedir.		0,788	
9	Okulumuzun öğretmenleri kullandıkları yöntem-teknik ve materyalleri birbirleriyle paylaşırlar.		0,757	
5	Okulumuzdaki üyeler arasında birlik ve beraberlik vardır.		0,743	
8	Okulumuzda “ben” bilincinden çok “biz” bilinci vardır		0,715	
4	Okulumuza yeni gelen öğretmenler, eski öğretmenlerle kaynaşmakta zorlanmazlar.		0,635	
6	Okulumuzdaki öğretmenler ders saatleri dışında da okulda zaman geçirmekten hoşlanırlar.		0,596	
12	Okulumuzun üyelerine, okulun amaçları doğrultusunda dönüt verilir.		0,584	
7	Okulumuzda eğitsel faaliyetlerin planlanması sürecinde öğretmenler de görev alırlar.		0,518	
24	Okulumuzun öğretmenleri, eldeki kaynaklarla en yüksek çıktıyı almak yönünde çaba gösterirler.			0,805
25	Okulumuzun öğretmenleri, okulun amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirirler.			0,784
26	Okulumuzun öğretmenleri, okul çevresinde yaşanan değişimleri takip ederler.			0,759
22	Okulumuzun öğretmenleri, eğitsel planlarını oluştururken okulun misyonunu göz önünde bulundururlar.			0,613
	Toplam varyansı açıklama oranı:62,25	0,912	0,914	0,864
	Cronbach Alpha= ,950			

Bu araştırmada ise; araştırmacı tarafından hesaplanan KMO değeri .956, Barlett testi değeri de anlamlı ($p < .001$) bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutları için araştırmacı tarafından yapılan faktör yük ve madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 3.5 de verilmiştir.

Tablo 3-7. Araştırmacı tarafından yapılan; okul kùltürü ölçeğinin yapı geçerliğine ilişkin faktör yük ve madde-toplam korelasyon değerleri

Alt Boyut	Madde No	Faktör Yük Değerleri	Madde-Toplam Korelasyon
Aidiyet	15	0,88	0,77
	13	0,89	0,79
	16	0,88	0,77
	14	0,90	0,81
	12	0,87	0,75
	17	0,86	0,74
	20	0,89	0,79
	18	0,77	0,59
	2	0,76	0,58
	1	0,76	0,57
İşbirliği-İletişim	10	0,89	0,79
	9	0,91	0,83
	8	0,87	0,75
	4	0,89	0,79
	7	0,90	0,81
	3	0,71	0,51
	5	0,82	0,68
	11	0,90	0,80
	6	0,79	0,63
Amaç Birliği	21	0,88	0,77
	22	0,92	0,84
	23	0,89	0,79
	19	0,72	0,52

Himmetoğlu (2014) tarafından, üç boyuttan oluşturulan ölçeğin birinci boyutu 10 maddeden; ikinci boyutu 9 maddeden; üçüncü boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Himmetoğlu (2014), güvenilirlik çalışmasında veri toplama aracının iç tutarlılık anlamındaki toplam güvenilirlik düzeyini $\alpha = ,950$ olarak bulmuştur. Bu araştırmada Himmetoğlu (2014)'nın bulduğu değere yakın olarak araştırmacı tarafından BİLSEM'ler için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel bilgi formu

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu ise araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu form araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, öğretmenlerin ve yöneticilerin BİLSEM'e atanma şekline ait kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu için; 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü şeklinde altı kategori oluşturulmuştur. Öğrenim durumu için lisans ve lisans üstü olmak üzere iki kategori, öğretmenlerin BİLSEM'e atanma şekli ile ilgili olarak; M.E.B. merkezi BİLSEM öğretmen seçme sınavıyla ve diğer şekilde olmak üzere iki kategori ve yöneticilerin BİLSEM'e atanma şekli ile ilgili olarak; daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye, BİLSEM dışından geçici görevlendirmeye, il içi istek atamasıyla, yönetici seçme yazılı sınavıyla, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeye olmak üzere beş kategori oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu EK-1'de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye' de bulunan ve eğitim öğretime devam etmekte olan 72 BİLSEM'den toplanmıştır. Ölçek sahiplerinden ve uygulama yapılacak BİLSEM'ler için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alındıktan sonra ölçekler internet ortamında Google form üzerinden kaydedilmiş ve bütün öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yetenekliler Daire Başkanlığı yardımıyla elektronik posta aracılığı ile gönderilmiştir. Öğretmenlere elektronik postanın ulaşp ulaşmadığının kontrolünün sağlanması amacıyla 72 BİLSEM'e telefonla ulaşılmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yetenekliler Daire Başkanlığı'nın düzenlemiş olduğu BİLSEM için yapılan gerek öğretmen gerekse de yönetici çalıştaylarına katılım sağlanmış ve ölçeklerin doldurulmasının kontrolüne çalışılmıştır. Bu süreç sonunda 364 kişi geri dönüş yapmış ve bu kişilerden elde edilen veriler değerlendirilmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, SPSS 15 (Statistical Packages for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik yeterliliklerini değerlendirme ölçeği, kurum etkililiği ölçeği ve kurum kültürü ölçeklerinden elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla öncelikle ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik dağılımlarına bakılmıştır. Uç değerlerin belirlenmesi amacıyla, katılımcılardan elde edilen puanlar z puanına dönüştürülerek standart puan haline getirilmiştir. Standart puanlar incelenerek +3 /-3 aralığında yer alan veriler uç değer olarak belirlenmiş ve bu veriler araştırmadan çıkartılmıştır (Tabachnik ve Fidel, 2013).

Uç değerler çıkartıldıktan sonra gerçekleştirilen normallik incelemelerinde toplam puanlar için elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +2 / -2 aralığında olduğu belirlenmiş ve bu puanların normal dağılım gösterdiği yorumu yapılmıştır (George ve Mallery, 2003). Bu kapsamda yapılan incelemelerde 364 öğretmenden oluşan araştırma grubu, veriler çıkartıldıktan sonra 316 öğretmenden oluşan veri grubuna düşürülmüştür.

Veriler homojen olarak dağıldığından ikili gruplar arasındaki fark için için “t- testi” yapılmış olup, farkın kaynağını bulabilmek için ortalamalara bakılmıştır. Üç ve daha fazla gruplar arasındaki fark için ise “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” yapılmış olup, farkın kaynağını bulabilmek amacıyla Tukey testi kullanılarak analizler yapılmıştır.

Yöneticilerin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiği, kurum kültürü ile kurum etkililiği, yöneticilerin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürü ve yöneticilerin liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği ve kurum kültürü arasındaki ilişki için Pearson korelasyon tekniği ve kısmi korelasyon tekniği ile veriler analiz edilerek, sonuçların anlamlı olup olmadığı .05 ve .01 düzeylerinde tespit edilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmadan elde edilmiş bulgular tablolar halinde gösterilmiş, ulaşılan bulgulara ilişkin yorumlara ve konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4-1. Öğretmenlerin cinsiyet durumuna ilişkin dağılımı

Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde (%)
Erkek	186	58,9
Kadın	130	41,1
Toplam	316	100

BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet durumu dağılımları incelendiğinde; erkek öğretmenlerin %58,9 ile kadın öğretmenlerden %41,1 daha fazla bir yüzdeye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4-2. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumuna ilişkin dağılımı

Kıdem	Frekans(f)	Yüzde(%)
1-5 yıl	26	8,8
6-10 yıl	54	17,1
11-15 yıl	96	30,4
16-20 yıl	86	27,2
21-25 yıl	34	10,8
26 yıl ve üstü	20	6,3
Toplam	316	100

Öğretmenlerin kıdem durumu dağılımları incelendiğinde 11-15 yıl kıdeme

sahip öğretmenlerin %30,4 ile en fazla yüzdeye 26 yıl ve üstü öğretmenlerin ise %6,3 ile en düşük yüzdeye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4-3. Öğretmenlerin öğrenim durumuna ilişkin dağılımı

Öğrenim	Frekans(f)	Yüzde(%)
Lisans	168	53,2
Lisans Üstü	148	46,8
Toplam	316	100

Öğretmenlerin öğrenim durumu dağılımları incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerle (%53,2), lisansüstü mezunu öğretmenlerin (%46,8) dağılımlarının birbirine çok yakın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-4. Öğretmenlerin BİLSEM'e atanma şekillerine ilişkin dağılımı

Atanma Şekli	Frekans(f)	Yüzde(%)
M.E.B. merkezi BİLSEM öğretmen seçme sınavıyla	266	84,2
Diğer	50	15,8
Toplam	316	100

Öğretmenlerin BİLSEM'e atanma şekilleri incelendiğinde M.E.B. merkezi BİLSEM öğretmen seçme sınavıyla atanıp görev yapan öğretmenlerin %84,2 ile en yüksek yüzdeye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun belirli kriterle M.E.B'nın belirlediği eleme sisteminden geçerek BİLSEM'de görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4-5. Yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekillerine ilişkin dağılımı

Atanma Şekli	Frekans(f)	Yüzde(%)
Daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyeyle	76	24,1
BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyeyle	26	8,2
İl içi istek atamasıyla	36	11,4
Yönetici seçme yazılı sınavıyla	60	19,0
Yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle	118	37,3
Toplam	316	100

Yöneticilerin BİLSEM’e atanma şekilleri incelendiğinde; yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle atanıp görev yapan yöneticilerin %37,3 ile en yüksek yüzdeye sahip oldukları, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle BİLSEM’lere atanıp görev yapan yöneticilerin %24,1’lik yüzdeye, yönetici seçme yazılı sınavıyla atanıp görev yapan yöneticilerin %19,0 yüzdeye, il içi istek atamasıyla atanıp görev yapan yöneticilerin %11,4 yüzdeye ve BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyle atanıp görev yapan yöneticilerin ise %8,2 yüzdeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Genel yüzdelere bakıldığında öğrencisini, öğretmenini sınavla seçen kurumlar olan BİLSEM’lerin yöneticilerinin seçimindeki farklılıkların araştırma için önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir? şeklindeki birinci alt problem; liderlik yeterlilikleri alt boyutları olan “Dönüşümcü Liderlik”, “Öğretimsel Liderlik” ve “Etik Liderlik” kapsamında değerlendirilmiş, sorulara verilen yanıtlara ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış, elde edilen bulgular Tablo 4-6.’da gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4-6. Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Dönüşümcü liderlik	316	4,23	0,71
Öğretimsel Liderlik	316	4,39	0,64
Etik Liderlik	316	4,24	0,77

Tablo 4-6.’da öğretmenlerin yöneticilerinin, liderlik yeterlilikleri alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; yöneticilerini, dönüşümcü liderlik ($\bar{X} = 4,23$), öğretimsel liderlik ($\bar{X} = 4,39$) ve etik liderlik ($\bar{X} = 4,23$), alt boyutlarında “Çok yeterli” düzeyinde ($\bar{X} = 4,20-5,00$) mesleki açıdan yeterli buldukları

anlaşılmaktadır. Standart sapmalara bakıldığında ise; öğretmenler en homojen değerlendirmeyi $SS=0,64$ ile öğretimsel liderlik, en heterojen değerlendirmeyi ise $SS=0,77$ ile etik liderlik alt boyutunda yapmışlardır. Abdurrezzak ve Uğurlu'nun (2016) yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin okul liderliğine yönelik algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara araştırmayı öğretimsel liderlik alt boyutu itibarıyla desteklemektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algıları; (a) Cinsiyet durumu, (b) Mesleki kıdem durumu, (c) Öğrenim durumu, (d) Öğretmenlerin BİLSEM'e atanma şekli ve (e) Yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının, kişisel özelliklerine (cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, BİLSEM'e atanma şekilleri ile yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testinden, fark çıkan durumlarda ise Tukey testi ile ortalamalardan yararlanılmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-7'de verilmiştir

Tablo 4-7. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Erkek	186	4,27	0,73	314	,930	,353
	Kadın	130	4,19	0,68			
Öğretimsel Liderlik	Erkek	186	4,4	0,65	314	,332	,740
	Kadın	130	4,38	0,62			
Etik Liderlik	Erkek	186	4,31	0,78	314	,385	,620
	Kadın	130	4,15	0,73			

p<.05

Tablo 4.7.'de öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutları olan; dönüşümcü liderlik [t=0,930 p>.05], öğretimsel liderlik [t=0,332 p>.05] ve etik liderlik [t=0,385 p>.05] ile ilgili algıları, cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin tüm alt boyutları ile ilgili olarak; erkek öğretmenlerin algılarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik alt boyutları ile ilgili algıları öğretmenlerin cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aksoy (2012)'un yaptığı, ilköğretim okul müdürlerinin yeterlilikleri ile eğitim-öğretim süreci arasındaki ilişki konulu çalışmasında da, öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet durumu değişkeni açısından okul müdürlerinin yeterlilikleri konusunda anlamlı fark görülmemektedir. Bu bulgulara araştırmayı desteklemektedir.

4.3.2. Öğretmenlerin, mesleki kıdem durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-8'de verilmiştir.

Tablo 4-8. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı

Alt Boyutlar	Bağımlı Değişkenler	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar Arası	5	8,065	1,613	3,263	,007
	Gruplar İçi	310	153,226	0,494		
	Toplam	315	161,291			
Öğretimsel Liderlik	Gruplar Arası	5	4,727	0,945	2,321	,043
	Gruplar İçi	310	126,292	0,407		
	Toplam	315	131,02			
Etik Liderlik	Gruplar Arası	5	2,551	0,51	,858	,510
	Gruplar İçi	310	184,459	0,595		
	Toplam	315	187,011			

p<.05

Tablo 4-8.'de öğretmenlerin, mesleki kıdem durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutu olan etik liderlik [F=0.858, p<.05] ile ilgili algılarının, mesleki kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemesine karşın; dönüşümcü liderlik, [F=3.263 p<.05] ve öğretimsel liderlik [F=2.321 p<.05] ile ilgili algılarının, anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup, bulgular Tablo 4-9. ve Tablo 4-10. da verilmiştir.

Tablo 4-9. Dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Kıdem	Grup 6	Grup 4	Grup 3	Grup 2	Grup 1	Grup 5
3,81	26 Yıl ve Üstü						*
4,14	16-20 Yıl						
4,26	11-15 Yıl						
4,26	6-10 Yıl						
4,35	1-5 Yıl						
4,54	21- 25 Yıl	*					

Tablo 4-9.'da öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 21-25

yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 26 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,81$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Orta düzeyde yeterli”, 21-25 yıl ($\bar{X}=4,54$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-10. Öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumuna göre Tukey testi

$\bar{X}$	Kıdem	Grup 6	Grup 4	Grup 1	Grup 2	Grup 3	Grup 5
3,98	26 Yıl ve Üstü					*	*
4,35	16-20 Yıl						
4,39	1-5 Yıl						
4,43	6-10 Yıl						
4,44	11-15 Yıl	*					
4,54	21- 25 Yıl	*					

Tablo 4-10.’da öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 11-15 yıl ve 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. 26 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,98$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Orta düzeyde yeterli”, 11-15 yıl ($\bar{X}=4,44$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Çok yeterli” ve 21-25 yıl ($\bar{X}=3,98$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Oldukça yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Yazıcı (2014)’nın yaptığı “Ortaokul Yöneticilerinin Girişimcilik Yeterlilik Düzeyleri” konulu çalışmasında yöneticilerin yeterlilik düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Asar (2014)’ın yaptığı “İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ve iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi” konulu çalışmasında da yönetici yeterlilikleri ile mesleki kıdem durumu değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüş olup, bu bulgulara araştırmayı destekler niteliktedir.

4.3.3. Öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-11’de verilmiştir.

Tablo 4-11. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	168	4,28	0,68	314	1,234	,218
	Lisans Üstü	148	4,18	0,75			
Öğretimsel Liderlik	Lisans	168	4,44	0,61	314	1,475	,141
	Lisans Üstü	148	4,33	0,68			
Etik Liderlik	Lisans	168	4,22	0,75	314	,510	,611
	Lisans Üstü	148	4,27	0,78			

p<.05

Tablo 4.11.’de öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutları olan; dönüşümcü liderlik [$t=1,234$ $p>.05$], öğretimsel liderlik [$t=1,475$ $p>.05$] ve etik liderlik [$t=0,510$ $p>.05$] ile ilgili algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Balcı’nın (2010) yaptığı ilköğretim okulu yöneticilerinin mesleki yeterlilikleri ve Bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyleri konulu çalışmasında; ilköğretim öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre, okul yöneticilerinin mesleki yeterlilik alanlarına ilişkin algıları, yeterlilik alanlarında önemli bir belirleyici özelliği taşımamaktadır.

4.3.4. Öğretmenlerin, BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-12’de verilmiştir.

Tablo 4-12. Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Dönüşümcü Liderlik	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	4,17	0,75	314	3,867	,001
	Diğer	50	4,59	0,35			
Öğretimsel Liderlik	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	4,35	0,68	314	2,679	,008
	Diğer	50	4,61	0,35			
Etik Liderlik	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	4,22	0,76	314	1,206	,229
	Diğer	50	4,36	0,83			

p<.05

Tablo 4.12.’de öğretmenlerin, BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutu olan etik liderlik [t=1,206 p>.05] ile ilgili algıları öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemekte iken, dönüşümcü liderlik [t=3,867 p<.05] ve öğretimsel liderlik [t=2,679 p<.05] ile ilgili algıları, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutu olan dönüşümcü liderlik ile ilgili; M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =4,17) algılarının “Oldukça yeterli”, diğer şekilde atanan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =4,59) algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu da öğretmenlerin; BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutlarından dönüşümcü liderlik ile ilgili farklı düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutu olan öğretimsel liderlik ile ilgili; M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =4,35) algıları ile diğer şekilde atanan öğretmenlerin ($\bar{X}$ =4,61) algılarının “Çok yeterli” düzeyinde olmasına rağmen; M.E.B. Merkezi BİLSEM

Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4,35$) ortalama puanlarının, diğer şekilde atanan öğretmenlerin algılarının ($\bar{X}=4,61$) ortalama puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer eğitim-öğretim kurumlarından sınavsız olarak doğrudan BİLSEM'lere gelen öğretmenlerin yöneticilerini daha yeterli görmeleri, BİLSEM'leri diğer eğitim öğretim kurumlarıyla ilişkilendirerek BİLSEM'in amacını tam özümseyememelerinden kaynaklı olabilir. Sınavla atanan öğretmenler ise BİLSEM'lerin eğitim-öğretim sürecine daha hâkim olup, yöneticilerinden beklenti düzeylerini daha üst seviyede görmek istediklerinden daha düşük bir algıya sahip olmuş olabilirler.

4.3.5. Öğretmenlerin; yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin yöneticilerinin BİLSEM' e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-13'de verilmiştir.

Tablo 4-13. Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı

Alt Boyutlar	Bağımlı Değişkenler	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar Arası	4	14,033	3,508	7,409	,000
	Gruplar İçi	311	147,258	0,473		
	Toplam	315	161,291			
Öğretimsel Liderlik	Gruplar Arası	4	11,29	2,822	7,331	,000
	Gruplar İçi	311	119,73	0,385		
	Toplam	315	131,02			
Etik Liderlik	Gruplar Arası	4	13,712	3,428	6,152	,000
	Gruplar İçi	311	173,299	0,557		
	Toplam	315	187,011			

p<.05

Tablo 4-13.'de öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının, tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutları olan dönüşümcü liderlik [$F=7,409$ $p<.05$], öğretimsel liderlik [$F=7,331$ $p<.05$] ve etik liderlik [$F=6,152$ $p<.05$] ile ilgili algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup, bulgular Tablo 4-14. ve Tablo 4-15. ve Tablo 4-16. da verilmiştir.

Tablo 4-14. Dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Atanma Şekli	Grup 3	Grup 5	Grup 4	Grup 1	Grup 2
3,81	İl İçi İstek Atamasıyla			*	*	*
4,12	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyle				*	
4,38	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
4,42	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle	*	*			
4,51	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle	*				

Tablo 4-14.’de öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme yazılı sınavı, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ve BİLSEM dışından görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İl içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,81$) algılarının “Orta düzeyde yeterli”, yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=4,38$), daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ($\bar{X}=4,42$) ve BİLSEM dışından görevlendirmeyle ($\bar{X}=4,51$) atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin algılarında; yönetici seçme yazılı sınavı ile atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları ile daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yönetici seçme yazılı sınav ile atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,81$) algılarının “Oldukça yeterli”, daha

önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,42$) algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-15. Öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Atanma Şekli	Grup 3	Grup 5	Grup 4	Grup 1	Grup 2
3,98	İl İçi İstek Atamasıyla			*	*	*
4,30	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyle					
4,50	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
4,55	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle	*				
4,65	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle	*				

Tablo 4-15.’de öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme yazılı sınavıyla, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ve BİLSEM dışından görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İl içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,98$) algılarının “Oldukça yeterli”, yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=4,50$), daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ($\bar{X}=4,55$) ve BİLSEM dışından görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,65$) algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-16. Etik liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Atanma Şekli	Grup 5	Grup 2	Grup 3	Grup 4	Grup 1
4,01	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyle				*	*
4,22	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle					
4,25	İl İçi İstek Atamasıyla					
4,34	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
4,54	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle	*				

Tablo 4-16.'da öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin etik liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,01$) algılarının “Oldukça yeterli”, yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=4,34$) ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,54$) algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bulgular genel olarak; daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri daha yeterli görmektedir. Bu da onların BİLSEM'leri daha iyi tanıyıp, BİLSEM'lerin amacına, ruhuna göre hareket ederek, liderlik becerileriyle yeterliliklerini kabul ettirebilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Özel eğitim kurumları olan BİLSEM'lerde yöneticilerin çekirdekten gelen ve sistemi iyi bilenlerden seçilmesi, yönetici yeterliliğini arttıracakları olarak yorumlanabilir. Yönetici seçme yazılı sınavıyla atanan yöneticiler ise sözlü sınavla atanan yöneticilere göre daha yeterli görülmekte olup, bu sonuçla mülakatla yönetici seçim sürecine ve sürecin eksi yönlerine de vurgu yapılabilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin, kurum etkililiğine ilişkin algıları ne düzeydedir? şeklindeki üçüncü alt problem; kurum etkililiği alt boyutları olan; “Güvenli ve Düzenli Çevre”, “Açık Okul Misyonu ve Amaçları”, “Yüksek Beklentiler”, “Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi” ve “Öğretimsel Liderlik” kapsamında değerlendirilmiş sorulara verilen yanıtlara ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış, elde edilen bulgular Tablo 4-17'de gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4-17. Öğretmenlerin kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Güvenli ve Düzenli Çevre	316	4,26	0,60
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	316	4,10	0,79
Yüksek Beklentiler	316	3,76	0,71
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	316	4,11	0,57
Okul Aile İlişkileri	316	3,60	0,84
Öğretimsel Liderlik	316	4,19	0,67

Tablo 4-17.'de verilen öğretmenlerin kurum etkililiği alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; güvenli ve düzenli çevre ($\bar{X}=4,26$) alt boyutunda “Pek çok” düzeyinde, açık okul misyonu ve amaçları ($\bar{X}=4,10$), yüksek beklentiler ($\bar{X}=3,76$), öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi ($\bar{X}=4,11$), okul aile ilişkileri ($\bar{X}=3,60$) ve öğretimsel liderlik ($\bar{X}=4,19$) alt boyutlarında “Çok” düzeyinde kurumlarını etkili buldukları anlaşılmaktadır. Standart sapmalara bakıldığında ise; öğretmenler en homojen değerlendirmeyi $SS=0,57$ ile öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi en heterojen değerlendirmeyi ise $SS=0,84$ ile okul aile ilişkileri alt boyutlarında yapmışlardır. BİLSEM’lerin eğitim öğretim programlarının farklılığı ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanabilirliği açısından etkili kurumlar olduğu bilinmekte olup araştırmanın bu bulgularıyla da desteklenmektedir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin kurum etkililiğine ilişkin algıları; (a) Cinsiyet durumu, (b) Mesleki kıdem durumu, (c) Öğrenim durumu, (d) Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli ve (e) Yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum etkililiğine ilişkin algılarının, kişisel özelliklerine (cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, kuruma atanma şekilleri ile yöneticilerinin kuruma atanma şekli) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-

testinden, fark çıkan durumlarda ise Tukey testi ile ortalamalardan yararlanılmıştır.

4.5.1 Öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-18’de verilmiştir

Tablo 4-18. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	SS	SD	t	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Erkek	186	4,29	0,58	314	,101
	Kadın	130	4,23	0,64		
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	Erkek	186	4,85	0,83	314	,938
	Kadın	130	4,79	0,73		
Yüksek Beklentiler	Erkek	186	3,84	0,70	314	,637
	Kadın	130	3,66	0,73		
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	Erkek	186	4,12	0,59	314	,205
	Kadın	130	4,09	0,55		
Okul Aile İlişkileri	Erkek	186	3,65	0,83	314	,761
	Kadın	130	3,54	0,85		
Öğretimsel Liderlik	Erkek	186	4,22	0,69	314	,087
	Kadın	130	4,17	0,65		

$p < .05$

Tablo 4.18.’de öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; kurum etkililiği alt boyutları olan; güvenli ve düzenli çevre [$t=0,846$ $p>.05$], açık okul misyonu ve amaçları [$t=0,791$ $p>.05$], yüksek beklentiler [$t=1,231$ $p>.05$], öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi [$t=0,484$ $p>.05$], okul aile ilişkileri [$t=1,117$ $p>.05$] ve öğretimsel liderlik [$t=0,642$ $p>.05$] ile ilgili algıları, cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.5.2. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-19’da verilmiştir.

Tablo 4-19. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı

Alt Boyutlar	Bağımlı Değişkenler	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Gruplar Arası	5	2,603	0,521	1,426	,215
	Gruplar İçi	310	113,194	0,365		
	Toplam	315	115,798			
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	Gruplar Arası	5	5,548	1,11	2,340	,042
	Gruplar İçi	310	147,366	0,475		
	Toplam	315	152,914			
Yüksek Beklentiler	Gruplar Arası	5	5,851	1,17	2,347	,042
	Gruplar İçi	310	155,709	0,502		
	Toplam	315	161,56			
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	Gruplar Arası	5	2,731	0,546	1,688	,137
	Gruplar İçi	310	100,3	0,324		
	Toplam	315	103,031			
Okul Aile İlişkileri	Gruplar Arası	5	8,109	1,622	2,342	,042
	Gruplar İçi	310	214,668	0,692		
	Toplam	315	222,777			
Öğretimsel Liderlik	Gruplar Arası	5	5,126	1,025	2,334	,042
	Gruplar İçi	310	136,169	0,439		
	Toplam	315	141,294			

p<.05

Tablo 4-19.’da öğretmenlerin, mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; kurum etkililiğinin alt boyutları olan güvenli ve düzenli çevre [F=1,426 p>.05], öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi [F=1,688 p>.05] ile ilgili algılarının, mesleki kıdem durumuna göre anlamlı bir fark göstermemesine karşın, açık okul misyonu ve amaçları [F=2,590 p<.05], yüksek beklentiler [F=2,330 p<.05], okul aile ilişkileri [F=2,342 p<.05] ve öğretimsel liderlik [F=2,334 p<.05] ile ilgili algılarının, mesleki kıdem durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup, bulgular Tablo 4-20., Tablo

4-21. ve Tablo 4-22. ve Tablo 4-23. de verilmiştir.

Tablo 4-20. Açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Kıdem	Grup 6	Grup 4	Grup 2	Grup 3	Grup 1	Grup 5
3,61	26 Yıl ve Üstü						*
4,05	16-20 Yıl						
4,10	6-10 Yıl						
4,15	11-15 Yıl						
4,22	1-5 Yıl						
4,36	21- 25 Yıl	*					

Tablo 4-20.'de öğretmenlerin, kurum etkililiğinin açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin algılarının, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. 21-25 yıl ($\bar{X}=4,36$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Pek çok”, 26 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,61$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-21. Yüksek beklentiler alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Kıdem	Grup 1	Grup 6	Grup 5	Grup 2	Grup 3	Grup 4
3,50	1-5 Yıl						
3,23	26 Yıl ve Üstü					*	*
3,59	21- 25 Yıl						
3,76	6-10 Yıl						
3,84	11-15 Yıl		*				
3,89	16-20 Yıl		*				

Tablo 4-21.'de öğretmenlerin, kurum etkililiğinin yüksek beklentiler alt boyutuna ilişkin algılarının, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. 26 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,23$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının

“Biraz/Orta”, 11-15 yıl ($\bar{X}=3,84$) kıdem ve 16-20 yıl ($\bar{X}=3,89$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-22. Okul aile ilişkileri alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Kıdem	Grup 6	Grup 5	Grup 4	Grup 3	Grup 2	Grup 1
3,02	26 Yıl ve Üstü			*	*	*	*
3,55	21- 25 Yıl						
3,61	16-20 Yıl	*					
3,64	11-15 Yıl	*					
3,71	6-10 Yıl	*					
3,74	1-5 Yıl	*					

Tablo 4-22.’de öğretmenlerin, kurum etkililiğinin okul aile ilişkileri alt boyutuna ilişkin algılarının, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. 26 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,02$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Biraz/Orta”, 1-5 yıl ($\bar{X}=3,74$) kıdem, 6-10 yıl ($\bar{X}=3,71$) kıdem, 11-15 yıl ($\bar{X}=3,64$) kıdem ve 16-20 yıl ($\bar{X}=3,61$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-23. Öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Kıdem	Grup 6	Grup 1	Grup 5	Grup 4	Grup 3	Grup 2
3,79	26 Yıl ve Üstü						*
4,14	1-5 Yıl						
4,17	21- 25 Yıl						
4,17	16-20 Yıl						
4,24	11-15 Yıl						
4,36	6-10 Yıl	*					

Tablo 4-23.’de öğretmenlerin, kurum etkililiğinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, mesleki kıdem durumu değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerle, 6-10 yıl kıdeme sahip

olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. 26 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,79$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, 6-10 yıl ($\bar{X}=4,36$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Özkan (2014)’ın yaptığı “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Okulların Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu çalışmasında; mesleki kıdem durumu değişkeninin etkili okul algılarına göre bazı alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yine; Çobanoğlu (2008)’nin yaptığı “İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik” konulu çalışmasında; etkililik düzeyine ilişkin mesleki kıdem durumu değişkeni ile ilgili olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

4.5.3. Öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-24’de verilmiştir.

Tablo 4-24. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Lisans	168	4,31	0,53	314	1,345	,179
	Lisans Üstü	148	4,21	0,67			
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	Lisans	168	4,16	0,75	314	1,253	,211
	Lisans Üstü	148	4,05	0,82			
Yüksek Beklentiler	Lisans	168	3,75	0,73	314	,365	,715
	Lisans Üstü	148	3,78	0,69			
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	Lisans	168	4,14	0,56	314	,917	,360
	Lisans Üstü	148	4,08	0,58			
Okul Aile İlişkileri	Lisans	168	3,60	0,80	314	,036	,971
	Lisans Üstü	148	3,60	0,88			
Öğretimsel Liderlik	Lisans	168	4,23	0,60	314	,015	,311
	Lisans Üstü	148	4,16	0,73			

p<.05

Tablo 4.24.’de öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; kurum etkililiği alt

boyutları olan; güvenli ve düzenli çevre [$t=1,345$ $p>.05$], açık okul misyonu ve amaçları [$t=1,253$ $p>.05$], yüksek beklentiler [$t=0,365$ $p>.05$], öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi [$t=0,917$ $p>.05$], okul aile ilişkileri [$t=0,036$ $p>.05$] ve öğretimsel liderlik [$t=1,015$ $p>.05$] ile ilgili algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Balcı (2010)'nın “Türkiye’deki İlköğretim Okullarını Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması” konulu araştırmasından elde ettiği sonuçlarda ve Yılmaz ve Taşdan (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmada, etkili okulun tüm boyutlarında öğrenim durumu değişkeninin önemli bir değişken olmadığı bulgusuyla desteklenmektedir.

4.5.4. Öğretmenlerin; BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre, kurum etkililiğine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-25’de verilmiştir.

Tablo 4.25.’de öğretmenlerin, BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; kurum etkililiği alt boyutları olan; güvenli ve düzenli çevre [$t=1,893$ $p>.05$], yüksek beklentiler [$t=1,014$ $p>.05$], öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi [$t=1,970$ $p>.05$] ve okul aile ilişkileri [$t=1,810$ $p>.05$] ile ilgili algıları, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemekte iken; açık okul misyonu ve amaçları [$t=3,524$ $p<.05$], öğretimsel liderlik [$t=2,217$ $p<.05$] ile ilgili algıları, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde; öğretmenlerin, kurum etkililiği alt boyutu olan açık okul misyonu ve amaçları ile ilgili; M.E.B. merkezi BİLSEM öğretmen seçme sınavıyla atanan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,04$) algılarının “Çok”, diğer şekilde atanan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,46$) algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu

anlaşılmaktadır. Ayrıca; öğretmenlerin kurum etkililiği alt boyutu olan öğretimsel liderlik ile ilgili; M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,16$) algılarının “Çok”, diğer şekilde atanan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,39$) algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu da öğretmenlerin; Bilim ve Sanat Merkezi’ne atanma şekli değişkenine göre kurum etkililiği alt boyutları olan açık okul misyonu ve amaçları, öğretimsel liderlik ile ilgili farklı düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 4-25. Öğretmenlerin algılarının, kurum etkililiği ile öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	4,24	0,60	314	1,893	,059
	Diğer	50	4,41	0,61			
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	4,04	0,82	314	3,524	,000
	Diğer	50	4,46	0,40			
Yüksek Beklentiler	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	3,75	0,71	314	1,014	,312
	Diğer	50	3,86	0,74			
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	4,08	0,56	314	1,970	,050
	Diğer	50	4,26	0,61			
Okul Aile İlişkileri	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	3,57	0,85	314	1,810	,071
	Diğer	50	3,8	0,80			
Öğretimsel Liderlik	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	4,16	0,68	314	2,217	,027
	Diğer	50	4,39	0,57			

p<.05

4.5.5 Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-26'da verilmiştir.

Tablo 4-26. Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı

Alt Boyutlar	Bağımlı Değişkenler	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Güvenli ve Düzenli Çevre	Gruplar Arası	4	7,817	1,954	5,629	,000
	Gruplar İçi	311	107,98	0,347		
	Toplam	315	115,798			
Açık Okul Misyonu ve Amaçları	Gruplar Arası	4	16,362	4,09	7,041	,000
	Gruplar İçi	311	180,674	0,581		
	Toplam	315	197,036			
Yüksek Beklentiler	Gruplar Arası	4	4,322	1,08	2,137	,000
	Gruplar İçi	311	157,238	0,506		
	Toplam	315	161,56			
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi	Gruplar Arası	4	10,023	2,506	8,379	,000
	Gruplar İçi	311	93,008	0,299		
	Toplam	315	103,031			
Okul Aile İlişkileri	Gruplar Arası	4	20,345	5,086	7,814	,000
	Gruplar İçi	311	202,432	0,651		
	Toplam	315	222,777			
Öğretimsel Liderlik	Gruplar Arası	4	9,44	2,36	5,567	,000
	Gruplar İçi	311	131,854	0,424		
	Toplam	315	141,294			

p<.05

Tablo 4-26.'da öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; kurum etkililiğine ilişkin algılarının, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; kurum etkililiğinin alt boyutları olan; güvenli ve düzenli çevre [F=5,629 p<.05], açık okul misyonu ve amaçları [F=7,041 p<.05], yüksek beklentiler [F=2,137 p<.05], öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi [F=8,379 p<.05], okul aile ilişkileri [F=7,814 p<.05] ve öğretimsel liderlik [F=5,567 p<.05] ile ilgili algılarının yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre, anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı görülmektedir. Farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla

Tukey testi yapılmış olup, bulgular Tablo 4-27., Tablo 4-28. ve Tablo 4-29. ve Tablo 4-30., Tablo 4-31. ve Tablo 4-32. de verilmiştir.

Tablo 4-27. Güvenli ve düzenli çevre alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Atanma Şekli	Grup 3	Grup 5	Grup 2	Grup 4	Grup 1
3,92	İl İçi İstek Atamasıyla				*	*
4,13	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyle					*
4,23	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle					
4,33	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
4,45	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle	*	*			

Tablo 4-27.’de öğretmenlerin, kurum etkililiğinin güvenli ve düzenli çevre alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İl içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,92$) algılarının “Çok”, yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=4,33$) ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ($\bar{X}=4,45$) atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca; öğretmenlerin, kurum etkililiğinin güvenli ve düzenli çevre alt boyutuna ilişkin algıları ile ilgili; yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,13$) algılarının “Çok”, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,45$) algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-28. Açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Atanma Şekli	Grup 3	Grup 5	Grup 1	Grup 4	Grup 2
3,62	İl İçi İstek Atamasıyla			*	*	*
3,99	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyle					
4,27	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle	*				
4,28	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
4,41	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle	*				

Tablo 4-28.’de öğretmenlerin, kurum etkililiğinin açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve BİLSEM dışından görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İl içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,62$) algılarının “Çok”, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ($\bar{X}=4,27$), yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=4,28$) ve BİLSEM dışından görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,41$) algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-29. Yüksek beklentiler alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Yöneticilerinin Bilsem'e Atanma Şekli	Grup 3	Grup 1	Grup 2	Grup 4	Grup 5
3,30	İl İçi İstek Atamasıyla					*
3,69	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle					
3,75	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle					
3,78	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla					
3,88	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyle	*				

Tablo 4-29.'da öğretmenlerin, kurum etkililiğinin yüksek beklentiler alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İl içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,30$) algılarının “Biraz/Orta”, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,88$) algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-30. Öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Yöneticilerinin Bilsem'e Atanma Şekli	Grup 3	Grup 5	Grup 4	Grup 1	Grup 2
3,35	İl İçi İstek Atamasıyla		*	*	*	*
4,03	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyeyle	*			*	
4,22	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
4,25	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyeyle	*	*			
4,30	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyeyle	*				

Tablo 4-30.'da öğretmenlerin, kurum etkililiğinin öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle, yönetici seçme yazılı sınavıyla, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyeyle ve BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İl içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,35$) algılarının “Biraz/Orta, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,03$) algılarının “Çok”, yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=4,22$), daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyeyle ($\bar{X}=4,25$) ve BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,30$) algılarının ise “Pek çok” düzeyinde

olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca; öğretmenlerin, kurum etkililiğinin öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi alt boyutuna ilişkin algıları ile ilgili; yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,03$) algılarının “Çok”, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=4,25$) algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-31. Okul aile ilişkileri alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Yöneticilerinin Bilsem'e Atanma Şekli	Grup 3	Grup 5	Grup 4	Grup 1	Grup 2
2,98	İl İçi İstek Atamasıyla		*	*	*	*
3,52	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyle	*				
3,77	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
3,78	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle	*				
3,85	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle	*				

Tablo 4-31.’de öğretmenlerin, kurum etkililiğinin okul aile ilişkileri alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeye, yönetici seçme yazılı sınavıyla, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ve BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İl içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=2,98$) algılarının “Bazen/Orta”, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeye ($\bar{X}=3,52$), yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=3,77$), daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ($\bar{X}=3,78$) ve BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,85$) algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4-32. Öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Yöneticilerinin Bilsem'e Atanma Şekli	Grup 3	Grup 5	Grup 2	Grup 4	Grup 1
3,78	İl İçi İstek Atamasıyla		*			*
4,14	Yönetici Seçme Sınavı Sözlü Değerlendirmeyle	*				
4,23	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle					
4,33	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
4,35	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle	*				

Tablo 4-32.'de öğretmenlerin, kurum etkililiğinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle, BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyle, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. İl içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,78$) algılarının “Çok”, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle ($\bar{X}=4,14$), BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyle ($\bar{X}=4,23$), yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=4,33$) ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle ($\bar{X}=4,35$) atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algıları ne düzeydedir? şeklindeki beşinci alt problem; kurum kültürü alt boyutları olan; aidiyet, işbirliği-iletişim ve amaç birliği kapsamında değerlendirilmiş, sorulara verilen yanıtlara ait aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmış, elde edilen bulgular Tablo 4-33’de gösterilerek yorumlanmıştır.

Tablo 4-33. Öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Aidiyet	316	3,31	0,59
İşbirliği-İletişim	316	3,35	0,61
Amaç birliği	316	3,47	0,55

Tablo 4-33.'de öğretmenlerin kurum kültürü alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; amaç birliği ($\bar{X}=3,47$), işbirliği-iletişim ($\bar{X}=3,35$) ve aidiyet ($\bar{X}=3,31$) alt boyutlarında “Tamamen katılıyorum” düzeyinde kurum kültürünü algıladıkları anlaşılmaktadır. Standart sapmalara bakıldığında ise; öğretmenler en homojen değerlendirmeyi SS=0,55 ile “amaç birliği” en heterojen değerlendirmeyi ise SS=0,61 ile “işbirliği-iletişim” alanında yapmışlardır.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algıları; (a) Cinsiyet durumu, (b) Mesleki kıdem durumu, (c) Öğrenim durumu, (d) Öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli ve (e) Yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algılarının, kişisel özelliklerine (cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, kuruma atanma şekilleri ile yöneticilerinin kuruma atanma şekli) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testinden, fark çıkan durumlarda ise Tukey testi ile ortalamalardan yararlanılmıştır.

4.7.1 Öğretmenlerin, cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-34’de verilmiştir

Tablo 4-34. Öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Aidiyet	Erkek	186	3,34	0,59	314	,918	,359
	Kadın	130	3,28	0,60			
İşbirliği-İletişim	Erkek	186	3,36	0,60	314	,542	,588
	Kadın	130	3,33	0,63			
Amaç birliği	Erkek	186	3,47	0,56	314	,127	,899
	Kadın	130	3,47	0,55			

p<.05

Tablo 4.34.'de öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; kurum kültürü alt boyutları olan; aidiyet [$t=0,918$ $p>.05$], işbirliği-iletişim [$t=0,542$ $p>.05$] ve amaç birliği [$t=0,127$ $p>.05$] ile ilgili algıları cinsiyet durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yurttakal (2007)'ın İlköğretim Öğretmenlerinin Okullarını Örgüt Kültürü Açısından Algılamaları konulu çalışmasında; öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarında cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yine Arslan ve Satıcı (2007)'nin İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması konulu çalışmalarında; cinsiyet durumu değişkenine göre örgütsel kültürün alt boyutlarındaki uygulamalara katılımında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.7.2. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-35'de verilmiştir.

Tablo 4-35.'de öğretmenlerin, mesleki kıdem durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarının, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; kurum kültürünün alt boyutları olan; aidiyet [$F=1,388$ $p>.05$], işbirliği-iletişim [$F=2,228$ $p>.05$] ve amaç birliği [$F=2,228$ $p>.05$] ile ilgili algıları, mesleki kıdem durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4-35. Öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre,, kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı

Alt Boyutlar	Bağımlı Değişkenler	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Aidiyet	Gruplar Arası	5	2,428	0,486	1,388	,228
	Gruplar İçi	310	108,426	0,350		
	Toplam	315	110,854			
İşbirliği-İletişim	Gruplar Arası	5	4,077	0,815	2,228	,510
	Gruplar İçi	310	113,428	0,366		
	Toplam	315	117,505			
Amaç Birliği	Gruplar Arası	5	2,205	0,441	1,470	,199
	Gruplar İçi	310	92,979	0,300		
	Toplam	315	95,184			

p<.05

Arslan, Kuru ve Satıcı (2007)'nın İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması konulu çalışmalarında; mesleki kıdem durumu değişkenine göre; anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

4.7.3. Öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre, kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-36'da verilmiştir.

Tablo 4-36. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Aidiyet	Lisans	168	3,33	0,56	314	,604	,547
	Lisans Üstü	148	3,29	0,63			
İşbirliği-İletişim	Lisans	168	3,36	0,58	314	,381	,703
	Lisans Üstü	148	3,33	0,65			
Amaç birliği	Lisans	168	3,5	0,55	314	,988	,324
	Lisans Üstü	148	3,44	0,55			

p<.05

Tablo 4.36.'da öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre; kurum

kültürüne ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; kurum kültürü alt boyutları olan; aidiyet [$t=0,604$ $p>.05$], işbirliği-iletişim [$t=0,381$ $p>.05$] ve amaç birliği [$t=0,988$ $p>.05$] ile ilgili algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Arpağuş (2011)'un "Okul Kültürünün Öğretmen Davranışlarına Etkisi" konulu çalışmasında; araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni ile okul kültürüne bağlı olarak gösterdikleri davranışlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu da araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

4.7.4. Öğretmenlerin; BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre, kurum kültürüne ilişkin algılarının anlamlı bir gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-37'de verilmiştir.

Tablo 4-37. Öğretmenlerin Bilim ve Sanat Merkezi'ne atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik t-testi dağılımı

Alt Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Aidiyet	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	3,17	0,61	314	2,783	,006
	Diğer	50	3,52	0,43			
İşbirliği-İletişim	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	3,21	0,63	314	2,691	,007
	Diğer	50	3,56	0,47			
Amaç birliği	M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla	266	3,47	0,54	314	,163	,871
	Diğer	50	3,48	0,60			

$p<.05$

Tablo 4.37.'de öğretmenlerin, BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarının, t-testi sonuçları incelendiğinde; kurum kültürü alt boyutları olan; amaç birliği [$t=0,163$ $p>.05$], ile ilgili algıları öğretmenlerin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre, anlamlı bir fark göstermemekte iken; aidiyet [$t=2,783$

$p<.05$] ve işbirliği-iletişim [$t=2,691$ $p<.05$] ile ilgili algıları öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre, anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla ortalamalar incelendiğinde; öğretmenlerin, kurum kültürü alt boyutu olan aidiyet ile ilgili; M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,17$) algılarının “Katılıyorum”, diğer şekilde atanan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,52$) algılarının ise “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin, kurum kültürü alt boyutu olan işbirliği-iletişim ile ilgili; M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,21$) algılarının “Katılıyorum”, diğer şekilde atanan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,56$) algılarının ise “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara öğretmenlerin; Bilim ve Sanat Merkezi’ne atanma şekli değişkenine göre kurum kültürü alt boyutları olan aidiyet ve işbirliği-iletişim ile ilgili farklı düşündüklerini göstermektedir.

4.7.5. Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik bulgular

Öğretmenlerin yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarının anlamlı bir fark gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve bulgular Tablo 4-38’de verilmiştir.

Tablo 4-38. Öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) dağılımı

Alt Boyutlar	Bağımlı Değişkenler	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Aidiyet	Gruplar Arası	4	7,036	1,759	5,269	,000
	Gruplar İçi	311	103,818	0,334		
	Toplam	315	110,854			
İşbirliği-İletişim	Gruplar Arası	4	2,673	0,668	1,810	,127
	Gruplar İçi	311	114,832	0,369		
	Toplam	315	117,505			
Amaç Birliği	Gruplar Arası	4	2,436	0,609	2,042	,088
	Gruplar İçi	311	92,748	0,298		
	Toplam	315	95,184			

$p<.05$

Tablo 4-38.'de öğretmenlerin, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre; kurum kültürüne ilişkin algılarının, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde; kurum kültürünün alt boyutları olan; işbirliği-iletişim [$F=1,810$ $p>.05$] ve amaç birliği [$F=2,042$ $p>.05$] ile ilgili algıları yöneticilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'ne atanma şekli değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemesine karşın, aidiyet [$F=5,269$ $p<.05$] ile ilgili algıları yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre, anlamlı bir fark göstermektedir. Farklılığın kaynağını bulabilmek amacıyla Tukey testi yapılmış olup, bulgular Tablo 4-39. da verilmiştir.

Tablo 4-39. Aidiyet alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre Tukey testi

$\bar{X}$	Atanma Şekli	Grup 3	Grup 5	Grup 4	Grup 2	Grup 1
3,05	İl İçi İstek Atamasıyla			*		*
3,21	Yönetici Seçme Sözlü Değerlendirmeyle					*
3,39	Yönetici Seçme Yazılı Sınavıyla	*				
3,45	Bilsem Dışından Geçici Görevlendirmeyle					
3,49	Daha Önce Bilsem Öğretmeni Olarak Çalışıp Görevlendirmeyle	*	*			

Tablo 4-39.'da öğretmenlerin, kurum kültürünün aidiyet alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin Bilim ve Sanat Merkezi'ne atanma şekli değişkenine göre Tukey testi incelendiğinde; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerle, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,05$) algılarının “Katılıyorum”, yönetici seçme yazılı sınavıyla ($\bar{X}=3,39$) ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,49$) algılarının ise “Tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Yedinci alt problem: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon tekniği ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4-40.’da verilmiştir.

Tablo 4-40. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

Değişkenler	Kurum Etkililiği		
Liderlik Yeterliliği	N	r	p
	316	,672	,000

p<.01

Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak ifade edilmektedir. Katsayının 0.00 olması ise ilişkinin bulunmadığını göstermektedir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, tüm noktaların eğimi pozitif olan bir doğru üzerinde bulunduğunu ve mükemmel pozitif korelasyonu; -1.00 olması ise tüm noktaların eğimi negatif olan bir doğru üzerinde bulunduğunu ve mükemmel negatif korelasyonu ifade etmektedir (Roscoe, 1975; akt. Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk-Bökeoğlu, 2006).

Tablo 4-40.’da öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğine ilişkin algıları arasında, Pearson korelasyon katsayısı $r = 0,672$ ve $p < 0,5$ olduğundan, orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, BİLSEM’de liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğinin birbirini etkilediği anlamına gelmektedir.

Abdurrezzak ve Uğurlu (2016)’nın “Okul Liderliği Davranış ve

Uygulamalarının Okul Etkililiğini Sağlamadaki Rolüne İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi” konulu çalışmalarındaki bulgulara bakıldığında okul liderinin davranış ve uygulamaları ile etkili okul arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul liderinin okul ortamındaki davranış ve uygulamaları, okul etkililiğinin sağlanmasında önemli bir belirleyici olup, okul liderliği uygulamalarının okulun etkili ve başarılı bir okul olmasında çok büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sekizinci alt problem: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon tekniği ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4-41.’de verilmiştir.

Tablo 4-41. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

Değişkenler	Kurum Kültürü		
	N	r	p
Liderlik Yeterliliği	316	,691	,000
p<.01			

Tablo 4-41.’de öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında, Pearson korelasyon katsayısı $r = 0,691$ ve $p < 0,5$ olduğundan, orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, BİLSEM’de liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürünün birbirini etkilediği anlamına gelmektedir.

Akan (2014)’ın “Öğretmen Algılarına Göre İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin

Demokratik Tutumları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” konulu çalışmasında; öğretmenlerin algıladıkları okul yöneticilerinin demokratik tutumları ile okul kültürü arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Tanrıöğen, Baştürk ve Başer (2014)’in “Bolman ve Deal’ın Dört Çerçeve Kuramı: Müdürlerin Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü” konulu çalışmalarında; LOQ (Leadership Orientation Questionnaire)’ nun boyutları ile örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.10. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dokuzuncu alt problem: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin; kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon tekniği ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 4-42.’de verilmiştir.

Tablo 4-42. Öğretmenlerin; kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

Değişkenler	Kurum Kültürü		
	N	r	p
Kurum Etkililiği	364	,860	,000

p<.01

Tablo 4-42.’de öğretmenlerin; kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında, Pearson korelasyon katsayısı $r = 0,860$ ve $p < 0,5$ olduğundan, yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum, BİLSEM’de oluşturulan kurum kültürü ile kurum etkililiğinin birbirini de önemli ölçüde etkilediği anlamına gelmektedir.

Arslan, Satıcı ve Kuru (2007)’nin “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının

Kültür ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu çalışmalarında araştırma bulguları, örgüt kültürü ve okul etkililiğinin bazı boyutları arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayık (2007)’ın “İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki” konulu çalışmasında; ilköğretim okullarındaki okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, okul kültürü ve etkili okul ile ilgili yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

4.11. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Onuncu alt problem: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; kurum kültürüne ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi ve bulgular Tablo 4-43.’de verilmiştir.

Tablo 4-43. Öğretmenlerin; kurum kültürüne ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi

Kurum Kültürü Sabit	Liderlik Yeterliliği	Kurum Etkililiği
	r	l
Liderlik Yeterliliği	p	.
	r	,209
Kurum Etkililiği	p	,000
		.

p<.01

Kısmi korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkiyi, bu değişkenlerle ilişkili olan bir ya da daha fazla sayıda değişkenin kontrol edilmesiyle hesaplanmasını

sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 4-43.'de öğretmenlerin; kurum kültürüne ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum etkililiğine ilişkin algıları arasında [$r=0,209$, $p<.05$] düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olmasına karşın, yöneticilerin liderlik yeterlilikleri ne kadar fazla olursa kurumlarının etkililiğinin de o kadar artacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; kurum etkililiğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi ve bulgular Tablo 4-44.'de verilmiştir.

Tablo 4-44. Öğretmenlerin; kurum etkililiğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi

Kurum Etkililiği Sabit	Liderlik Yeterliliği	Kurum Kültürü
Liderlik Yeterliliği	r 1	,300
	p .	,000
Kurum Kültürü	r ,300	1
	p ,000	.

$p<.01$

Tablo 4-44.'de öğretmenlerin; kurum etkililiğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilik düzeyleri ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında [$r=0,300$, $p<.05$] düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olmasına karşın, yöneticilerin liderlik yeterlilikleri ne kadar fazla olursa kurumlarının kültürünün de o kadar artacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterliliğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi ve bulgular Tablo 4-45.'de verilmiştir.

Tablo 4-45. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterliliğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon analizi

Liderlik Yeterliliği Sabit	Kurum Etkililiği	Kurum Kültürü
	r	1
Kurum Etkililiği	p	,740
	r	.
Kurum Kültürü	p	,000
	r	1
	p	.

$p < .01$

Tablo 4-45.'de öğretmenlerin; liderlik yeterliliğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında [$r=0,740$, $p < .05$] yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kurumların etkililiği ne kadar fazla olursa kurumlarının kültür düzeylerinin de o kadar artacağı söylenebilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarına yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; öğretmenlerin yöneticilerini; dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik, alt boyutlarında “Çok yeterli” düzeyinde mesleki açıdan yeterli buldukları anlaşılmaktadır.

5.1.2. Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerine ilişkin algılarının; cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, BİLSEM’e atanma şekli ve yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenlerine ilişkin sonuçlar

a) Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutları olan; dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik ile ilgili algıları, öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

b) Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutu olan etik liderlik ile ilgili algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre

anlamalı bir fark göstermemesine karşın, dönüşümcü liderlik, ve öğretimsel liderlik ile ilgili algılarının, anlamalı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkeni ile ilgili; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Orta düzeyde yeterli”, 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkeni ile ilgili; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Orta düzeyde yeterli”, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Çok yeterli” ve 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Oldukça yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

c) Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutları olan dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik ile ilgili algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamalı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

d) Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutu olan etik liderlik ile ilgili algılarının, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamalı bir fark göstermemesine karşın, dönüşümcü liderlik, ve öğretimsel liderlik ile ilgili algılarının, anlamalı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; M.E.B. merkezi BİLSEM öğretmen seçme sınavıyla atanan öğretmenlerin algılarının “Oldukça yeterli”, diğer şekilde atanan öğretmenlerin algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili;

M.E.B. merkezi BİLSEM öğretmen seçme sınavıyla atanan öğretmenlerin algıları ile diğer şekilde atanan öğretmenlerin algılarının “Çok yeterli” düzeyinde olmasına rağmen; M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin algılarının ortalama puanlarının, diğer şekilde atanan öğretmenlerin algılarının ortalama puanlarından daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

e) Öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri alt boyutları olan dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik ve etik liderlik ile ilgili algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin dönüşümcü liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Orta düzeyde yeterli”, yönetici seçme yazılı sınavıyla, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye ve BİLSEM dışından görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca; yönetici seçme yazılı sınav ile atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Oldukça yeterli”, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Oldukça yeterli”, yönetici seçme yazılı sınavıyla, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye ve BİLSEM dışından görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin etik liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının

“Oldukça yeterli”, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok yeterli” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.3. Öğretmenlerin kurum etkililiğine ilişkin algılarına yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin kurum etkililiği alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; öğretmenlerin, güvenli ve düzenli çevre alt boyutunda “Pek çok” düzeyinde, açık okul misyonu ve amaçları, yüksek beklentiler, öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi, okul aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik alt boyutlarında “Çok” düzeyinde kurumlarını etkili buldukları anlaşılmaktadır.

5.1.4. Öğretmenlerin kurum etkililiğine ilişkin algılarının; cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, BİLSEM’e atanma şekli ve yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenlerine ilişkin sonuçlar

a) Öğretmenlerin, kurum etkililiği alt boyutları olan; güvenli ve düzenli çevre, açık okul misyonu ve amaçları, yüksek beklentiler, öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi, okul aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik ile ilgili algıları, öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

b) Öğretmenlerin, kurum etkililiği alt boyutları olan öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi güvenli ve düzenli çevre ile ilgili algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemesine karşın, açık okul misyonu ve amaçları, yüksek beklentiler, okul aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik ile ilgili algılarının, anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkeni ile ilgili; 21-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Pek çok”, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan

öğretmenlerin algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin yüksek beklentiler alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkeni ile ilgili; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Biraz/Orta”, kıdemle, 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin okul aile ilişkileri alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkeni ile ilgili; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Biraz/Orta”, 1-5 yıl kıdem,, 6-10 yıl kıdem, 11-15 yıl kıdem ve 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkeni ile ilgili; 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

c) Öğretmenlerin, kurum etkililiği alt boyutları olan; güvenli ve düzenli çevre, açık okul misyonu ve amaçları, yüksek beklentiler, öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi, okul aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik ile ilgili algıları, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

d) Öğretmenlerin, kurum etkililiği alt boyutları olan güvenli ve düzenli çevre, yüksek beklentiler, öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi, okul aile ilişkileri ile ilgili algılarının, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemesine karşın, açık okul misyonu ve amaçları, ve öğretimsel liderlik ile ilgili algılarının, anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; M.E.B. merkezi BİLSEM öğretmen seçme sınavıyla atanan öğretmenlerin algılarının “Çok”,

diğer şekilde atanan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin algılarının “Çok”, diğer şekilde atanan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

e) Öğretmenlerin, kurum etkililiği alt boyutları olan güvenli ve düzenli çevre, açık okul misyonu ve amaçları, yüksek beklentiler, öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi, okul aile ilişkileri ve öğretimsel liderlik ile ilgili algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin güvenli ve düzenli çevre alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca; yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin açık okul misyonu ve amaçları alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve BİLSEM dışından görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin yüksek beklentiler alt boyutuna ilişkin

algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Biraz/Orta”, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Biraz/Orta, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, yönetici seçme yazılı sınavıyla, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyeyle ve BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin öğrenme fırsatları ve gelişimin gözlenmesi alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Biraz/Orta, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, yönetici seçme yazılı sınavıyla, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyeyle ve BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca; yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin okul aile ilişkileri alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Bazen/Orta”, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyeyle, yönetici seçme yazılı sınavıyla, daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyeyle ve BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Çok”

düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin kurum etkililiğinin öğretimsel liderlik alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının “Çok”, yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeye, BİLSEM dışından geçici görevlendirmeye, yönetici seçme yazılı sınavıyla ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeye atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise “Pek çok” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.5. Öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algılarına yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin kurum kültürü alt boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde; amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyet alt boyutlarında “Tamamen katılıyorum” düzeyinde kurum kültürünü algıladıkları anlaşılmaktadır.

5.1.6. Öğretmenlerin kurum kültürüne ilişkin algılarının; cinsiyet durumu, mesleki kıdem durumu, öğrenim durumu, BİLSEM’e atanma şekli ve yöneticilerinin BİLSEM’e atanma şekli değişkenlerine ilişkin sonuçlar

a) Öğretmenlerin, kurum kültürü alt boyutları olan; amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyet ile ilgili algıları, öğretmenlerin cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

b) Öğretmenlerin, kurum kültürü alt boyutları olan; amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyet ile ilgili algıları, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

c) Öğretmenlerin, kurum kültürü alt boyutları olan; amaç birliği, işbirliği-iletişim ve aidiyet ile ilgili algıları, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre

anamlı bir farklılık göstermemektedir.

d) Öğretmenlerin, kurum kültürü alt boyutu olan amaç birliğı ile ilgili algılarının, öğretmenlerin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemesine karşın, aidiyet ve işbirliğı-iletişim ile ilgili algılarının, anlamlı farklılıklar gösterdiği görölmektedir.

Öğretmenlerin kurum kültürünün aidiyet ve işbirliğı-iletişim alt boyutlarına ilişkin algılarının, öğretmenlerin BİLSEM'e atanma şekli değişkeni ile ilgili; M.E.B. Merkezi BİLSEM Öğretmen Seçme Sınavıyla atanan öğretmenlerin algılarının "Katılıyorum", diğerk şekilde atanan öğretmenlerin algılarının ise "Tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğı anlaşılmaktadır.

e) Öğretmenlerin, kurum kültürü alt boyutları olan işbirliğı-iletişim ve amaç birliğı ile ilgili algılarının, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemesine karşın, aidiyet ile ilgili algılarının, anlamlı farklılıklar gösterdiği görölmektedir.

Öğretmenlerin kurum kültürünün aidiyet alt boyutuna ilişkin algılarının, yöneticilerinin BİLSEM'e atanma şekli değişkeni ile ilgili; il içi istek atamasıyla atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının "Katılıyorum", yönetici seçme yazılı sınavıyla ve daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyeyle atanan yöneticileri olan öğretmenlerin algılarının ise "Tamamen katılıyorum" düzeyinde olduğı anlaşılmaktadır.

5.1.7. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğıne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiğıne ilişkin algıları arasında, orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.1.8. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında, orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.1.9. Öğretmenlerin; kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin; kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasında, yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.1.10. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterliliği, kurum etkililiği ve kurum kültürü algıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar

Öğretmenlerin; kurum kültürüne ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum etkililiğine ilişkin algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin; kurum etkililiğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilik düzeyleri ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin; liderlik yeterliliğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin BİLSEM dışından olması BİLSEM’lerin işleyişi, kurum etkililiği ve kurum kültürüne katkı sağlamayacağı için gerekli önlemler alınarak ve süreç dışındaki öğretmenler BİLSEM’lerde çalışmaya teşvik edilerek daha kaliteli öğretmenlerle, uygun seçim kriterleriyle yeterli düzeyde BİLSEM’lerin öğretmen kadrosu oluşturulabilir.

2. Daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp, görevlendirmeye atanan yöneticilerin daha yeterli görülmeleri sonucundan hareketle; özel eğitim kurumları olan BİLSEM’lerde yöneticilerin çekirdekten gelen ve sistemi iyi bilenlerden seçilmesi, yönetici yeterliliğini arttıracığı olarak yorumlanabilir. Ayrıca; yönetici seçme yazılı sınavıyla atanan yöneticilerin sözlü sınavla atanan yöneticilere göre daha yeterli görülmeleri sonucunun da; yönetici seçim sürecin de liyakata dayalı yönetici atama sisteminin oluşturulmasına katkı sağlayabilir. BİLSEM’e yönetici seçim kriterleri gözden geçirilebilir, BİLSEM’lerde yönetici olunabilmesi özel eğitimle ve BİLSEM’lerin işleyiş süreçleriyle ilgili belirli kriterlere bağlanabilir.

3. BİLSEM’lerde görev yapan yöneticilerin liderlik yeterliliklerinin doğrudan doğruya kurum etkililiğine ve kurum kültürüne olan pozitif anlamlı etkisi göz önünde bulundurulduğunda; yöneticilerin yeterlilik düzeyleri arttırılmalı, bunun için; yönetici seçim kriterleri yeniden düzenlenmeli, liyakata önem verilmeli, donanımlı ve objektif kriterlerle yönetici seçimi sağlanabilmelidir.

4. Kurum kültürü ile kurum etkililiği arasındaki pozitif ilişki göz önünde bulundurulduğunda; gerek öğretmenlerin gerekse de yöneticilerin bu konular hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Ayrıca kurum etkililiğinin arttırılması sağlam bir kurum kültürünün oluşturulabilmesi için daha akademik ve işlevsel çalışmalar desteklenerek öğretmen ve yöneticilerin etkililik ve kültür konularında yetkinliklerinin arttırılması için; konu ile ilgili araştırma yapan ve yeterli bilgiye sahip olan

araştırmacılar tarafından bilgilendirilmeleri ve teşvik edilmeleri sağlanabilir.

5.2.2. Yapılacak Olan Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Türkiye’de BİLSEM’lerin sayıları devamlı olarak artmakta olup, gerek bu araştırma konusu gerekse de diğer araştırma konularına yönelik yeni araştırmalar yapılarak Türkiye’deki özel yeteneklilerin eğitime gerekli katkılar sağlanabilir.

2. BİLSEM’lere öğretmen ve yönetici seçim kriterleri ile seçim sürecinde alınması gereken önlemler incelenerek alınması gereken tedbirler araştırılabilir.

3. BİLSEM’ler hakkında yapılacak olan araştırmalarda seçilecek olan konular üzerinden yeni ölçekler geliştirilebilir. Bu ölçekler üzerinden araştırmalar yapılarak BİLSEMLER’in ulusal ve uluslararası toplum ile akademik çevreler nezdinde daha iyi anlaşılabilmesi sağlanabilir.

4. BİLSEM’lerin kurum etkililiği ve kurum kültürü bölgesel araştırmalar üzerinden yapılarak araştırmanın daha hassas yanları ortaya çıkarılabilir. Böylece yeni açılan BİLSEM’lerle, süreçte daha eski olup daha yerleşik bir konuma sahip olan BİLSEM’ler arasındaki farklar daha net ortaya konabilir.

5. BİLSEM’lerde öğretmen seçim kriterleri ile ilgili ayrıntılı araştırmalar yapılarak daha donanımlı, özel yetenekli öğrenciler konusunda bilinç sahibi olan akademik olarak yeterli düzeyde bulunan, kendisini devamlı olarak geliştirmeye çalışan, yenilikçi ve mesleki kıdem açısından daha genç öğretmenler aramak BİLSEM’lerin işleyişine ve özel eğitimin sürecine daha fazla katkı sağlayabilir.

6. Türkiye’de hemen hemen her ilde BİLSEM olduğu düşünüldüğünde; Üniversitelerimiz bünyesinde özel yetenekliler bölümleri açılarak enstitü bazında BİLSEM’ler araştırılarak daha yakından akademik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. ve Uğurlu, C.T. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okul etkililiğini sağlamadaki rolüne ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 40, (1), 3.
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akan,D. (2014). Öğretmen algılarına göre ilk ve ortaokul yöneticilerinin demokratik tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4,(2). DOI :10.12973/jesr.2014.42.3.
- Akarsu, F. (2004). *Üstün yetenekliler*. İstanbul: Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aksoy, Ş. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri ile eğitim-öğretim süreci arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Alganer, Ç.Ü. (2000). *Örgütlerin kuruluş dönemlerinde örgüt kültürü oluşturmaları sırasında karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Al-Zoubi, S. M. ve M. S. B. A., Rahman.(2015). Talented students satisfaction with the performance of the gifted centers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 4,(1), 1-20.
- Amy E. Colbert,Murray R. Barrick,Bret H. Bradley (2014). Personality and leadership composition in top management teams: implications for organizational effectiveness. *Personnel Psychology*. 67, (2), 351–387.
- Arslan, H. ve Beytekin, F.,(2004). *İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Arpağuş, A.U. (2011). *Okul kültürünün öğretmen davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arslan, H., Satıcı, A., Kuru, M. (2007). Resmi ve Özel ilköğretim okullarının kültür ve etkililik düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.

51, 371-394.

- Asar, Ç. (2014). *İlkokul yöneticilerinin yeterliliklerine ve iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Assunção Flores, M. (2007). *The impact of school culture and leadership on new teachers learning in the workplace*. DOI: 10.1080/1360312042000226918.
- Ataman, A. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınları.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Aydın, M. (1999). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aybek, B., Titiz, H. ve Gümüştay, T. (2014). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 33.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki (Erzurum İli Örneği)* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aytaç, T. (2013). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Balcı, A (2002). *Etkili okul geliştirme-kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, İ.(2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki yeterlilikleri ve Bilimsel çalışmalardan yararlanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, A. (1999). Yeni liderlik anlayışı. *Executive Excellence Dergisi*. 2,(27).
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Başaran, İ. E (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi* Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bennis, W. (1999). *Bir lider olabilmek*. (Çev: Umut Teksöz). İstanbul: Sistem Yayınları.

- Bilgili, A., E. (2004). *Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı, İstanbul.
- Boonla, D., Treputtharat, S.(2014). The Relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,112, (7), 991-996.
- Borland, J.H. (2005). *Gifted education without gifted children: the case for no conception of giftedness*. Conceptions of Giftedness, Second Edition. Edt. by Robert J. Sternberg and Janet E. Davidson.
- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. 6.Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. 14.Basım Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S. (2002). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cameron, K. (1986). A Study of organizational effectiveness and its predictors. *Management Science, Academic Press, Inc.*, 32, 87-112.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carpenter D. (2015). School culture and leadership of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*., 29,(5), 682 – 694.
- Cavanaugh R. F., Dellar G.B., (1997). Towards a model of school culture. Chicago: Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Ccsso-Council of Chief State School Officers. (1996). *Interstate school leadership licensure consortium: standards for school leaders*. Boston: Author.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5,(1), 73-112.
- Conley, D., Goldman, P. (1994). *Facilitative leadership:how principals lead without dominating?*. OSSC Bulletin Series, Oregon School Study Council.
- Creemers, B. (1990). *School Effectiveness and effective instruction: The need for a further relationship*. Paper presented at ICSEI, Jarusalem.
- Cutts, F. N., Moseley, N. (2004). *Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimi*. Çev:

- Ersevrim, İ. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Çakar, U. ve Arbak, Y.(2003), Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zekâ Gerektirir Mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 18, (2), 83- 98.
- Çelik, V. (1993) Eğitim yönetiminde örgütsel kültür ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 15-27.
- Çelik, V. (2000a). *Okul kültürü ve yönetim*. 2.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000b). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14,(1), 123- 135.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21, (2), 269-283.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim Okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Demirkesen, H. (2013). *İlkokul yöneticilerinin liderlik yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Demirkasımoğlu, N., Taşkın, P.(2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi: özel öğretim kurumları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,4, (4), 28.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.22, 1.
- Drucker, P. (2003). *Geleceğin toplumunda yönetim*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Edmonds, R. (1979). *Effective school for the urban poor*. Educational Leadership.
- Enç, M., (1979). *Üstün beyin gücü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Engels, N. , Hotton, G., Devos, G. , Bouckenoghe, D., Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Taylor and Francis*, 34, (3), 159-174.

- Erdem, F. (1996). *Örgütsel davranış ve yönetsel psikoloji*. Ankara: Friedrich - Nauman Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını.
- Erdoğan, İ. (1975). *Kültürün yönetim fonksiyonlarının uygulanmasına etkisi ve faktör analizi yöntemi ile bir araştırma*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Yayını.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını No: 242-135.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin, K.H ve Köse, N. (2008). *Zekâ türüne göre çocuk eğitimi*. İstanbul: Hepsî Çocuk Yayınevi.
- Erickson, R. J. (1994). Our society, our selves: becoming authentic in an inauthentic world. *Advanced Development*, 6, 27-39.
- Erkılıç, A.T. (2007). Toplam Kalite Yönetimi İlkelerinin Yönetim Yaklaşımları Bağlamında Tartışılması. *GAU J. Soc. & Appl. Sci.*, 2,(4), 50-62.
- Genç, A.M. (2016) Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3,(3), 49-66.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). Reliability analysis. spss for Windows, step by step: a simple guide and reference, 14th edition. *Boston: Allyn&Bacon*, 222-232.
- Gordon, G.G. ve Di Tomaso, N. (1992). Predicting corporate performance from organizational culture. *Journal of Management Studies*, 29,(6), 793-98.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Gümüşeli, A.İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gürbüz, R., Erdem, E., Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership & Management*, 30, (2), DOI: 10.1080/13632431003663214.
- Helvacı, M.A., Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4, (2), 41-60.

- Hızlı, E. (2014). Examining of gifted and talented education: Israeli education. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2, (2), 52-62.
- Himmetoğlu, B. (2014). *İlkokullardaki öğretmen görüşlerine göre okul kültürü ile yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Howard, B. ve Arnez, N. (1982). *School-based administrator networking and professional development program for more effective schools*. (ERIC No.ED29854)
- Hoy, W. ve Ferguson, J.(1985). A Theoretical Frametwork and Exploration of Organizational Effectiveness of Schools, *EAQ*, 21, (2), 117-134.
- Hoy, W., K., Miskel ve Cecil G.(2012). *Educational administration: theory, research, and practice*. New York.
- Huber, G. P.(1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures, *Organization Science*, 2, 88-115.
- Isllc-Interstate School Leaders Licensure Consortium. (1996). Standards for school leaders. *Washington, DC.*, ISBN No. 1-884037-28-3.
- İpek. C. (1999). *Resmi ve liseler ve özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen öğrenci ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Karadağ E., Başaran, A., Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12, (21), 32-45.
- Karadağ, E., Kılıçoğlu, G., Yılmaz, D. (2014) Örgütsel sinizm, okul kültürü ve okul başarısı: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14, (1), 89-113.
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS) Special Issue 4*, ISSN: 2148-1148.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4, (4), 443-465.

- Karslı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kaya, Y.K. (1991). *Eğitim yönetimi: kuram ve türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Y.K. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kesken, J. ve Ayyıldız, N.A. (2008). Liderlik yaklaşımlarında yeni perspektifler: pozitif ve otantik liderlik. *Ege Akademik Bakış*, 8 (2), 729-754.
- Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkililik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kongar, E. (1972). *Toplumsal değişme*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurado, K. (1995). Effective school research from japanese perspective. *North- East / Middle East Regional Conference of the Comparative and International Education Society*, New-York, 143-150.
- Kurland, H. Peretz, H. Hertz, R., Lazarowitz. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48, (1), 7 – 30.
- Lashway, L. (1997) *Visionary leadership*. (Eds) Smith, Stuart C. and Philip K. Piele. School Leadership: Handbook for Excellence.
- Leel, J., Kang, B. ve Lee, D. (2016). Law for gifted and talented education in South Korea: its development, issues, and prospects. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 6, (1), 14-23.
- Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The Role of the elementary school principal in program improvement. *Review Of Educational Research*, 52 (3), 309-339.
- McEvan, Elaine K. (1994). *Seven steps to effective instructional leadership*. USA: Scholastic Inc.
- MacNeil, A. J., Doris L. Prater, Busch, S. (2009). The effects of school culture and

- climate on student achievement. *Taylor and Francis*, 12, (1), 73-84.
- Nakpodia, E. D. (2010). Human resource management in school administration in delta state Nigeria. *J Soc Sci*, 23(3), 179-187.
- Nelson, D.L., Campbell, J.Q. (1997). *Organizational behavior* West Publishing Company.
- Niaz A. , Sailesh S. ve Zaman A. (2016). School culture and school effectiveness: secondary schools in Pakistan. *Malaysian Online Journal of Educational Management*. 4, (4), 50 – 65.
- Nir, A.E.ve Lior, H.'nın (2014). School principals' leadership style and school outcomes: The mediating effect of powerbase utilization. *Journal of Educational Administration*, 52, (2), 210-227.
- Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10,(37), 244-266.
- Ödemiş, S.İ. (2014). Enderun mektebi ve demokratik eğitim modeli perspektifinden mesleki eğitim: teorik bir çözümleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, (3), ISSN: 2146-9199.
- Özalp, İ., Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü (transformational) liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 3, (4).
- Özalp, E. ve Kirel. Ç. (2000). *Örgütsel davranış* (Beşinci baskı). Yayın No:11. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İşletme Fakültesi Ders Kitapları.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. 9. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre bilim ve sanat merkezlerinin örgütsel etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özkan, Y. (2014). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mevlana Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Özsoy Y. ve diğerleri. (1991). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Başkanlığı.

- Pehlivan, İ. (2001). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Peterson K.D., Deal T.E., (1998). How Leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 10, 28-30.
- Rachmel, S. ve Leikin, R. (2009). Education of in Israel: general and mathematics education. *Gifted Education Press Quarterly*, 23, (1).
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M., (1998). *Örgütsel psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sashkin, M. (1998). *Leadership behavioral questionnaire*. Ohio: Leadership Development Center.
- Schein, E. H.(1991). *Organizational culture and leadership*. San Francisco.
- Scheerens, J. ve Stoel W., (1988), Development of Theories of School Effectiveness. *Annual Meeting of American Educational Research Association*, , 1-28.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. *American Psychologist*,45,(2), 109-119.
- Starrat, R.J. (1995). *Leader with vision the quest school renewal*. Corwin Pres.
- Stevenson, H.W., Lee, S.Y., Chen, C. (1994). Education of gifted and talented students in China, Taiwan, and Japan. *Journal for the Education of the Gifted*.17, (2), 104-130.
- Stringfield, S., Teddlie, C. (1988). A Time to summerize: the luisiane school effectiveness study. *Educational Leadership*, 46, (2), 43–9.
- Subotnik , R. F., P.,Olszewski-Kubilius , ve F.C. Worrell.(2011). Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12,(1), 3–54.
- Sun-Keung Pang, N., Pisapia J.(2012). The strategic thinking skills of Hong Kong school leaders: usage and effectiveness. *Educational Management Administration and Leadership*, 40, (3), 343-361. DOI:10.1177/1741143212436962.
- Şahin, Ç.Ç. (2014). *Bilim ve sanat merkezlerine yönelik karşılaştırmalı bir inceleme ve standartların belirlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A. ve Bilgili, A. E. (2004). *Politika ve strateji belirleme raporu*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şişman, M. (1994) *Örgüt kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi araştırma raporu*. Eskişehir: Osmangazi

Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Şişman, M., ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2013). *Using Mulivariate Statistics*. *Pearson*.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2016).09 Aralık 2016 tarihinde

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/04101233_yonerge.pdf

sitesinden alınmıştır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.(2010). 09 Aralık 2016 tarihinde

http://icden.meb.gov.tr/digeryaziler/Bilim_Sanat_Merkezleri_Ic_Denetim_Ra.pdf

sitesinden alınmıştır.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). 09 Aralık 2016 tarihinde

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113646_18_sura.pdf

sitesinden alınmıştır.

Tanrıoğen Z.M., Baştürk, R., Başer, M.U. (2014). Bolman ve Deal'ın dört çerçeve kuramı: müdürlerin liderlik tarzları ve örgüt kültürü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 191-202.

Taş, A. ve Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2, (12).

Taş, H. (1995). *Yaratıcı örgüt kültürü ve yönetim*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Taymaz, H. (1995). *Okul yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları.

Terry, M. ve Orphanos O.S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: a comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Sage Journals*, 47, (1), 18-70. DOI: 10.1177/0011000010378610.

Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Terzi, A.R. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte kültürüne yönelik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 98-107.

Trivellas, P. ve Reklitis, P. (2014). Leadership competencies profiles and managerial

effectiveness in Greece.*Procedia Economics and Finance*.9, 380-390.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2003). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2016). 29.01.2017 tarihinde

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.588e1525733222.36581160 sitesinden alınmıştır.

Unutkan, G.A. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü*. Ankara: Türkmen Kitabevi.

Uygur, N. (1996). *Kültür kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Watters, J.J. (2010). Career decision making among gifted students: The mediation of teachers. *Sage Journals*, 54, (3), 222-238, DOI: 10.1177/0016986210369255.

Work, J.W. Hesselbein, F., Goldsmith, M. ve R. Beckhard (1996). *The Leader of the future*. Jossey Bass Publishers. San Francisco.

Yazıcı, O. (2014). *Ortaokul yöneticilerinin girişimcilik yeterlilik düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Yenipinar, Ş.(1998). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etkililik düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlâkına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin okul yönetiminde etkililik hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 125–150.

Yurttakal, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin okullarını örgüt kültürü açısından algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal bilimler enstitüsü, Denizli.

Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim nedir*. İstanbul: Cem Yayınları.

EKLER

Ek-1. Kişisel Bilgi Formu

Ek-2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliliklerini Değerlendirme Ölçeği

Ek-3. Okul Etkililiği Ölçeği

Ek-4. Okul Kültürü Ölçeği

Ek-5. Uygulama İçin Alınan İzinler

Ek-6. Araştırma Yapılan Bilim ve Sanat Merkezlerinin Listesi

Ek-7. BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizleri

Ek-8. Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterliliğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon değerleri

Ek-9. Öğretmenlerin; kurum etkililiğine ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon değerleri

Ek-10. Öğretmenlerin; kurum kültürüne ilişkin algıları sabit tutulduğunda, yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ve kurum etkililiğine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik kısmi korelasyon değerleri

EK-1: Kişisel bilgi formu

Değerli meslektaşım,

Bu araştırma M.E.B. Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki öğretmen algılarına göre yöneticilerin liderlik yeterlilikleri ile kurum etkililiği ve kurum kültürü arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için, hazırlanan bir çalışmadır. Ölçek maddeleri arasında geçen okul veya kurum sözcükleri ile Bilim ve Sanat Merkezi kastedilmektedir. Araştırmada ölçeklere vereceğiniz yanıtlar değerlendirme için büyük önem taşıdığından tüm soruları sizi gerçek etkileme düzeyini yansıtacak şekilde içtenlikle yanıtlayınız. Toplanan bilgiler Bilimsel amaçlı kullanılacağından ankete isim yazmayınız. Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ferdî KILIÇ
A.İ.B.Ü. Eğt. Yön. ve Den. A.B.D.
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER**1. Cinsiyetiniz**
☐ Kadın

☐ Erkek
2. Mesleki kıdeminiz
☐ 1-5 yıl

☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl

☐ 16-20 yıl

☐ 21-25 yıl

☐ 26 yıl ve üstü
3. Öğrenim durumunuz
☐ Lisans

☐ Lisans Üstü
4. Kuruma atanma şekliniz
☐ M.E.B. merkezi BİLSEM öğretmen seçme sınavıyla

☐ Diğer
5. Kurum müdürünüzün kurumunuza atanma şekli
☐ Daha önce BİLSEM öğretmeni olarak çalışıp görevlendirmeyle

☐ BİLSEM dışından geçici görevlendirmeyle

☐ İl içi istek atamasıyla

☐ Yönetici seçme yazılı sınavıyla

☐ Yönetici seçme sınavı sözlü değerlendirmeyle

EK-2: Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliliklerini Değerlendirme Ölçeği

Madde No	Maddeler	Sahip olma düzeyi				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
(Aşağıdaki cümlelerin başına özne olarak “Okul Müdürümüz” ifadesi getirerek cevaplayınız.)						
1	Eğitimsel gelişmeleri takip ederek, bilgi birikimini sürekli taze tutar.	()	()	()	()	()
2	Personelin değişim ve yeniliklere uyum sağlamaları sürecinde onlara yardımcı olur.	()	()	()	()	()
3	Okul üyelerinin yeni bilgi ve davranışlar kazanmaları için örnek davranışlar sergiler.	()	()	()	()	()
4	Personelin fikirleri ve aktif katılımlarıyla değişim sürecine desteklerini sağlar.	()	()	()	()	()
5	Öğretmen, öğrenci ve velilerin değişen ihtiyaç ve beklentilerini tespit ederek, değişiklikleri bu yönde gerçekleştirir.	()	()	()	()	()
6	Öğretmenlerin sürekli öğrenmelerini ve yeni fikirler üretmelerini sağlayacak bir okul kültürünün oluşumunu hedefler.	()	()	()	()	()
7	Okuldaki eğitim ortamını olumsuz yönde etkileyen engelleri belirler ve bunların değiştirilmesine yönelik önlemler alır.	()	()	()	()	()
8	Okul üyelerinin, değişimi gerekli kılan iç ve dış faktörleri açıkça görmelerini sağlar.	()	()	()	()	()
9	Bütün okul üyelerinde değişime gereksinim duygusu oluşturur.	()	()	()	()	()
10	Okulda bir değişim gerçekleştirmeden önce, okul üyelerinin değişime hazır bulunma düzeylerini kontrol eder.	()	()	()	()	()
11	Değişimin gerektirdiği yeni davranış ve becerilerin geliştirilmesi için ödüller ve pekiştireçler kullanır.	()	()	()	()	()
12	Okulda değişimler sonucunda oluşan yeni yapının değişik etkinliklerle canlı tutulmasını sağlar.	()	()	()	()	()
13	Değişimlerin okulun çevresinde, personeline ve toplumda oluşturduğu etkilerini değerlendirmede başarılıdır.	()	()	()	()	()
14	Değişimle ilgili yeni görüş ve fikirlere her zaman sıcak bakar.	()	()	()	()	()
15	Yeni fikirler üreten, başarı için arayış içinde olan, sorumluluk ve risk alan personelini ödüllendir ve onlara destek olur.	()	()	()	()	()
16	Değişimin zaman alan bir süreç olduğunu bilir ve gerçekleşmesini istediği değişimlerin sonuçlarını görmekte sabırlı davranır.	()	()	()	()	()
17	Personeline inançlarından dolayı baskı yapmaz.	()	()	()	()	()
18	Eleştirilere açıktır.	()	()	()	()	()
19	Farklı görüş ve düşüncelere karşı hoş görüldür.	()	()	()	()	()
20	İnsanlara değer verir ve onlarla ilişkilerinde güven vericidir.	()	()	()	()	()

21	Personelini çekıştırıp onların dedikodusunu yapmaz.	()	()	()	()	()
22	İnsanlarla ilişkilerinde saldırgan ve kırıcı davranmaz.	()	()	()	()	()
23	Kurallara uyulması ve sorumlulukların paylaşımı konusunda kadın-erkek ayrımı yapmadan herkese eşit davranır.	()	()	()	()	()
24	Cezayı işlenen suça denk uygular ve ödülü hak edene verir.	()	()	()	()	()
25	Okulun kaynaklarından kendine çıkar sağlamaz.	()	()	()	()	()
26	Astlarını kişisel işlerinde kullanmaz.	()	()	()	()	()
27	Astlarını kendisine rakip olarak değil, aynı sistemin parçaları olarak görür.	()	()	()	()	()
28	Politik, sosyal, dini ve ekonomik alanda kişisel çıkar ve kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmaz.	()	()	()	()	()
29	Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumları, cinsiyetleri ve inançları konusunda ayırım yapmaz.	()	()	()	()	()
30	Hakların dağıtımı ve sorumlulukların paylaşımı konusunda politik ayrımcılık yapmadan herkese aynı mesafede olur.	()	()	()	()	()
31	Okulun toplumsal imajını güçlendirecek etik ilkeler dizisi oluşturur ve bunları kendi davranışlarında da gösterir.	()	()	()	()	()
32	Yönetim Bilimi ve eğitim yönetimi alanındaki kanun ve gelişmeleri yakından takip eder.	()	()	()	()	()
33	Eğitim-öğretimle ilgili bilgi birikimini sürekli artırır ve çevresindekilere birinci dereceden kaynaklık eder.	()	()	()	()	()
34	Etkili bir öğretim için yapılması öncelikli konuları belirler ve bunları planlı bir şekilde uygular.	()	()	()	()	()
35	Etkili bir öğretim için bireysel çabalarıyla öğretmenlerine örnek olur.	()	()	()	()	()
36	Okulun amaçlarına ulaşması için kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar.	()	()	()	()	()
37	Değişik öğretim materyalleri temin eder ve yeni öğretim stratejileri geliştirmeyi özendirir.	()	()	()	()	()
38	Öğretmen, öğrenci ve velilerle öğretimsel boyutta ve sosyal etkinlikler alanında sürekli işbirliği içinde olur.	()	()	()	()	()
39	Öğretmen ve öğrencilerin, kendini yetiştirme ve geliştirmelerine imkân sağlayan ortamlar oluşturur.	()	()	()	()	()
40	Öğretimi bozucu faktörleri en aza indirerek, zamanın en etkili şekilde kullanılmasını sağlar.	()	()	()	()	()
41	Okulu, sadece öğrenciler için değil ve öğretmen ve yetişkinler için de bir öğrenme merkezine dönüştürmeye gayret eder.	()	()	()	()	()
42	Öğretmenleriyle aynı ortamı sıkça paylaşarak, okul üyelerine karşı iletişime açık bir kişilik sergiler.	()	()	()	()	()
43	Eğitim-öğretimin verimliliğini arttıran teknolojik eğitim materyallerini kullanmakta bilgili ve tecrübelidir.	()	()	()	()	()

EK-3: Okul Etkililiği Ölçeği

Açıklama: Aşağıda, etkili okulların bazı özellikleri maddeler halinde listelenmiştir. Lütfen, her bir maddede ifade edilen özelliği okulunuzda ne derece gözlemlediğinize ilişkin görüşünüzü maddenin sağındaki sütunda yer alan ölçeğin seçeneklerinden görüşünüze uygun olanını daire içine alarak belirtiniz. Lütfen, işaretlenmemiş madde bırakmayınız.	Hiç	Az	Biraz/Orta	Çok	Pek Çok
1. Bu okulda öğrenciler kendilerini evlerinde gibi hissederler.	1	2	3	4	5
2. Okul personeli, öğrenci davranışlarını düzenleyen kurallar üzerinde tam bir anlaşma içindedir.	1	2	3	4	5
3. Bu okulda, her öğrencinin problemiyle bireysel olarak ilgilenilir.	1	2	3	4	5
4. Derslerde sınıf düzenini bozan öğrenci davranışları en az düzeydedir.	1	2	3	4	5
5. Bu okuldaki kurallar öğrencilere açıklanarak onların kuralları anlamalarına yardımcı olunur.	1	2	3	4	5
6. Okulun kuralları tutarlı ve tarafsız bir biçimde uygulanır.	1	2	3	4	5
7. Bu okulda öğrenciler okulun kurallarına uyarlar.	1	2	3	4	5
8. Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak bütün etkinlikler önceden planlanır.	1	2	3	4	5
9. Bu okulda amaçlar doğrultusunda yapılacak olan bütün etkinlikler uzun, orta ve kısa vadeli planlarda belirtilmiştir.	1	2	3	4	5
10. Okulda yapılan bütün planlar, okul içindeki ve dışındaki ilgili birey ve grupların katılımıyla hazırlanır.	1	2	3	4	5
11. Okuldaki eğitim-öğretim sürecini zenginleştirecek ders dışı etkinliklerin planlanmasında okul çevresindeki gelişmeler (sosyal, kültürel, teknolojik vs.) dikkate alınır.	1	2	3	4	5
12. Bu okulda, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda, Sanatsal ve kültürel etkinlikler düzenlenir.	1	2	3	4	5
13. Okulun misyonuna uygun davranan personel takdir edilir.	1	2	3	4	5
14. Bu okulda, öğrencilerin bireysel gelişimini sağlayıcı ders dışı etkinliklere önem verilir.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenler, bütün öğrencilerin yüksek beklentileri karşılayabilmesi için yardım eder.	1	2	3	4	5
16. Bu okulda dersler etkili ve verimli bir biçimde islenir.	1	2	3	4	5
17. Bu okulun bütün sınıflarında öğrenmeyi destekleyici bir atmosfer vardır.	1	2	3	4	5
18. Bu okulda, öğretmen sınıf içinde öğrencilerin çalışmalarını gözler ve onlara rehberlik eder.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenler, öğrencinin derse katılımını teşvik edici çeşitli yöntem ve teknikler kullanır.	1	2	3	4	5
20. Bu okuldaki tüm öğretim etkinlikleri önceden planlandığı biçimde yürütülür.	1	2	3	4	5
21. Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarını pekiştirici nitelikte ev ödevleri verirler.	1	2	3	4	5
22. Öğretmenler, öğrencilerin ödevlerini değerlendirerek onlara geri bildirim verirler.	1	2	3	4	5
23. Önceden planlanan öğretim etkinliklerinin kesintiye uğramaması için herkes çaba gösterir.	1	2	3	4	5
24. Yavaş öğrenen öğrencilere ek fırsatlar verilir.	1	2	3	4	5

25. Bu okulda öğrenmede rekabetten çok dayanışma ve paylaşma vardır.	1	2	3	4	5
26. Öğrenci performansı çeşitli yöntemlerle (açık uçlu sorular, portfolyo, başarı testleri vb.) sürekli ölçülür.	1	2	3	4	5
27. Öğrencilerin “performans değerlendirmesi” sonuçları öğrencilere ve velilerine açıklanır.	1	2	3	4	5
28. Yeni bir konuya geçmeden önce, öğrencilerin önceki konuları yeterince öğrenmiş olmalarına dikkat edilir.	1	2	3	4	5
29. Değerlendirme sonuçları, öğrencilerin gelişmelerine katkıda bulunacak şekilde kullanılır.	1	2	3	4	5
30. Değerlendirme sonuçları, öğretmenler tarafından tartışılır ve gerekli durumlarda yöntem değişikliğine gidilir.	1	2	3	4	5
31. Veli-öğretmen görüşmelerinin ana konusu, öğrenci gelişimi ve başarısıdır.	1	2	3	4	5
32. Öğrencilerin okuldaki kurallara uymaları konusunda aileler de sorumluluk alır.	1	2	3	4	5
33. Öğrencilerin ev ödevlerini yapmaları konusunda okul ile aile ortaklaşa çalışır.	1	2	3	4	5
34. Bu okulda, aileler, planlanan veli toplantılarına katılır.	1	2	3	4	5
35. Bu okulda, katılımcı ve aktif bir okul aile birliği vardır.	1	2	3	4	5
36. Aileler, bu okulun “ev ödevi” politikasını bilirler.	1	2	3	4	5
37. Bu okuldaki öğretim programı hakkında okul ve ailelerin düşünceleri ortaktır.	1	2	3	4	5
38. Kural ihlali yapan öğrencilere verilmesi düşünülen cezalar konusunda ailelerin de görüşleri alınır.	1	2	3	4	5
39. Velilerin büyük çoğunluğu, okul ve öğrenci etkinliklerine aktif olarak katılırlar.	1	2	3	4	5
40. Veliler, okul politikalarının oluşturulmasında aktif rol oynarlar.	1	2	3	4	5
41. Bu okulda, öğrenci başarısı ve gelişiminde okul ve aileler arasında yoğun bir yardımlaşma vardır.	1	2	3	4	5
42. Bu okulda, öğrencilere zor ve net hedefler verilir.	1	2	3	4	5
43. Öğrencilerin yüksek hedefleri başarabileceklerine inanılır.	1	2	3	4	5
44. Yüksek hedeflerin öğrencileri daha fazla güdüleyeceğine inanılır.	1	2	3	4	5
45. Bu okulda öğrenciler için belirlenen yüksek standartlar bütün öğrencilere eşit olarak uygulanır.	1	2	3	4	5
46. Öğrencilere ilişkin belirlenen yüksek beklentiler, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre farklılık göstermez.	1	2	3	4	5
47. Öğretmenler, her öğrenci için sürekli olarak yüksek beklentilere sahiptir.	1	2	3	4	5
48. Bu okulda yapılan her şey okulun misyonu ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
49. Bu okuldaki yöneticiler, okulda uygulanan program hakkında bilgi sahibidirler.	1	2	3	4	5
50. Okul yönetimi ve personel arasında etkili bir iletişim vardır.	1	2	3	4	5
51. Yönetici, okul çalışanları arasındaki anlaşmazlıklara rasyonel çözümler getirir.	1	2	3	4	5
52. Okulda öğretime ilişkin kararlarda, öğretmenlerin ve okul çevresinin görüşlerine ve taleplerine dikkat edilir.	1	2	3	4	5
53. Okul müdürü, öğretmenlerin öğretimsel sorunları danışacakları önemli bir kaynaktır.	1	2	3	4	5

54. Okul müdürü, öğretmenlerin ders planlarını düzenli olarak inceler ve öğretmenlere dönüt verir.	1	2	3	4	5
55. Okul müdürü ve öğretmenler, öğretim uygulamalarını geliştirecek tartışmalar yaparlar.	1	2	3	4	5
56. Okul müdürü, öğretmenleri mesleki gelişimleri doğrultusunda teşvik eder ve onlara yardımcı olur.	1	2	3	4	5
57. Okul müdürü, yaptığı toplantılarda, öğretmenlerin öğrenci gelişimindeki sorumluluklarını sıkça vurgular.	1	2	3	4	5
58. Okul müdürü, okulun her yerinde görünür ve kendisine kolay ulaşılabilir.	1	2	3	4	5
59. Okul müdürü, sınıflarda gözlem yaparak, varsa öğretmenlerin öğretimsel sorunlarına yardımcı olmaya çalışır.	1	2	3	4	5
60. Okul müdürü, zümre öğretmenlerinin sık sık toplanarak koordineli çalışmalarına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
61. Okul müdürü, öğretimsel görevlerini, binanın bakım, onarım ve yaşatma görevlerinin önünde tutar.	1	2	3	4	5

EK-4: Okul Kültürü Ölçeği

Aşağıdaki veri toplama aracında okul kültürü ile ilgili her biri 4 seçenekten oluşan 23 ifade bulunmaktadır. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.		Hiç Katılmıyorum (1)	Biraz Katılmıyorum (2)	Katılmıyorum (3)	Tamamen Katılmıyorum (4)
1	Okulumuzda başarılar kadar başarısızlıklar da kimseyi rencide etmeden paylaşılır.				
2	Okulumuzun üyeleri, okuluyla gurur duyar.				
3	Okulumuza yeni gelen öğretmenler, eski öğretmenlerle kaynaşmakta zorlanmazlar.				
4	Okulumuzdaki üyeler arasında birlik ve beraberlik vardır.				
5	Okulumuzdaki öğretmenler ders saatleri dışında da okulda zaman geçirmekten hoşlanırlar.				
6	Okulumuzda eğitsel faaliyetlerin planlanması sürecinde öğretmenler de görev alırlar.				
7	Okulumuzda “ben” bilincinden çok “biz” bilinci vardır.				
8	Okulumuzun öğretmenleri kullandıkları yöntem-teknik ve materyalleri birbirleriyle paylaşırlar.				
9	Okulumuzdaki öğretmenler arasındaki ilişkiler bireyleri geliştirici niteliktedir.				
10	Okulumuzun üyeleri arasında destekleyici bir bilgi alış-verişi vardır.				
11	Okulumuzun üyelerine, okulun amaçları doğrultusunda dönüt verilir.				
12	Okul yönetimi, öğretmenlerin görevlerine olduğu kadar sosyal yaşamlarına da duyarlıdır.				
13	Okul yöneticilerimiz, iyi performans gösteren öğretmenleri kutlamak için zaman ayırırlar.				
14	Okulumuzda öğretmenlerin başarıları değerlendirilirken performansları dikkate alınır.				
15	Okulumuzun üyelerinin başarıları tören ve toplantılarda dile getirilir.				
16	Okulumuzda meydana gelen değişim ve yenilikler yönetimce desteklenir.				
17	Okulumuzla ilgili önemli konular toplantılarda hep birlikte tartışılır.				
18	Okulumuzun öğretmenleri, belirsizlik durumlarında kendi kararlarını verebilirler.				
19	Okulumuzun öğretmenleri, eğitsel planlarını oluştururken okulun misyonunu göz önünde bulundururlar.				
20	Okulumuzun misyonu belirlenirken, öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmaktadır.				
21	Okulumuzun öğretmenleri, eldeki kaynaklarla en yüksek çıktıyı almak yönünde çaba gösterirler.				
22	Okulumuzun öğretmenleri, okulun amaçları doğrultusunda kendilerini geliştirirler.				
23	Okulumuzun öğretmenleri, okul çevresinde yaşanan değişimleri takip ederler.				

EK-5: Uygulama İçin Alınan İzinler

fatmaco@gmail.com
kime ferdi kılıç

30 Oca Cum 15:59

Re:

Atif yaparak kullanabilirsin kolay gelsin başarılar

30 Oca 2015 14:32 tarihinde "ferdi kılıç" <kilicferdi@msn.com> yazdı:

>

> iyi günler. Ben Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim yönetimi ve denetimi bölümü lisansüstü öğrencisiyim. Çalışmalarında kullanmak üzere sizin geliştirmiş olduğunuz okul etkililiği ölçeğine ihtiyaç duymaktayım. Size atıf yaparak ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum. Cevabınızı bekliyorum. Teşekkürler. Ferdi KILIÇ

beyzahimmetoglu@anadolu.edu.tr
kime ferdi kılıç

11 Mar Çar 17:19

YNT:

Merhabalar,

"Okul Kültürü Ölçeği"ni kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Yapacağınız çalışmanın adını ve sonuçlarını öğrenmekten memnuniyet duyarız. İyi çalışmalar dilerim.

Arş Gör. Beyza HİMMETOĞLU

Kimden: ferdi kılıç [kilicferdi@msn.com]
Gönderildi: 10 Mart 2015 Salı 23:29
Kime: Beyza HİMMETOĞLU
Konu:

iyi günler. Ben Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim yönetimi ve denetimi bölümü lisansüstü öğrencisiyim. Çalışmalarında kullanmak üzere sizin geliştirmiş olduğunuz okul kültürü ölçeğine ihtiyaç duymaktayım. Size atıf yaparak ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum. Cevabınızı bekliyorum. Teşekkürler. Ferdi KILIÇ

mehmetakif.helvaci@usak.edu.tr
kime ferdi kılıç

16 Mar Pzt 09:23

Re:

İyi günler öncelikle. Elbette kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.
Doç.Dr. M. Akif HELVACI

15 Mart 2015 00:33 tarihinde ferdi kılıç <kilicferdi@msn.com> yazdı:

iyi günler. Ben Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim yönetimi ve denetimi bölümü lisansüstü öğrencisiyim. Çalışmalarında kullanmak üzere sizin geliştirmiş olduğunuz Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliklerini Değerlendirme ölçeğine ihtiyaç duymaktayım. Size atıf yaparak ölçeğinizi kullanmak için izin istiyorum. Cevabınızı bekliyorum. Teşekkürler. Ferdi KILIÇ

İlk Tarih ve Sayısı: 03/09/2015-246



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605-E.8066302
Konu: Araştırma İzni

14.08.2015

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİNE

- İlgi :a)Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/08/2015 tarihli ve 81576613/605/7893581 sayılı yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08..0. YET.0020.00.0/3616 2012/13 sayılı genelgesi.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü' nün ilgi (a) yazısı ve ekinde gönderilmiş olan, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Ferdi KILIÇ' ın "Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezlerindeki Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Liderlik Yeterlikleri ile Kurum Etkililiği ve Kurum Kültürü Arasındaki İlişki" konulu araştırma izin talebi Genel Müdürlüğümüzce incelenmiş olup; söz konusu çalışmanın ilgi (a) yazı ekindeki belirtilen listedeki illerde yürütülmesinde herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ertan GÖV
Daire Başkan V.

14 Ağustos 2015

EKLER:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)
2-İlgi Yazı ve Ekleri (29 Sayfa)

Aliye DEMİREL GÜNGÖR

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : <http://orgm.meb.gov.tr>
E-Posta : adgungor@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Ü. DEMİREL GÜNGÖR /YHKİ
Tel. : (312) 413 30 12
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evlat.orgm.meb.gov.tr> adresinden 4913-b860-368E-ba21-b223 kodu ile teyit edilebilir.
Belge 6070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-6: Araştırma Yapılan Bilim ve Sanat Merkezleri Listesi

1	ADANA	Seyhan	Adana Bilim ve Sanat Merkezi
2	AFYONKARAHİSAR	Merkez	Aydın Doğan Bilim ve Sanat Merkezi
3	AKSARAY	Merkez	Aksaray Bilim ve Sanat Merkezi
4	AMASYA	Merkez	Amasya Bilim ve Sanat Merkezi
5	ANKARA	Mamak	Ankara Bilim ve Sanat Merkezi
6	ANKARA	Yenimahalle	Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi
7	ANTALYA	Konyaaltı	Antalya Bilim ve Sanat Merkezi
8	AYDIN	Efeler	Aydın Ticaret Odası Bilim ve Sanat Merkezi
9	BALIKESİR	Karesi	Balıkesir Bilim ve Sanat Merkezi
10	BARTIN	Merkez	Bartın Bilim ve Sanat Merkezi
11	BAYBURT	Merkez	Bayburt Bilim ve Sanat Merkezi
12	BİLECİK	Merkez	Bilecik Bilim ve Sanat Merkezi
13	BİNGÖL	Merkez	Bingöl Bilim ve Sanat Merkezi
14	BİTLİS	Merkez	Bitlis Bilim ve Sanat Merkezi
15	BURDUR	Merkez	Burdur Bilim ve Sanat Merkezi
16	BURSA	Mustafakemalpaşa	Cevdet Nerse Bilim ve Sanat Merkezi
17	BURSA	Osmangazi	BTSO Kamil Tolon Bilim ve Sanat Merkezi
18	ÇANAKKALE	Merkez	Çanakkale Bilim ve Sanat Merkezi
19	ÇANKIRI	Merkez	Ahmet Mecbur Efendi Bilim ve Sanat Mrk.
20	ÇORUM	Merkez	Çorum Bilim ve Sanat Merkezi
21	DENİZLİ	Pamukkale	Denizli Bilim ve Sanat Merkezi
22	DİYARBAKIR	Bağlar	Diyarbakır Bilim ve Sanat Merkezi
23	DÜZCE	Merkez	Düzce Bilim ve Sanat Merkezi
24	ELAZIĞ	Merkez	Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi
25	ERZİNCAN	Merkez	Erzincan Bilim ve Sanat Merkezi
26	ERZURUM	Yakutiye	Cevat Dursunoğlu Bilim ve Sanat Merkezi
27	ESKİŞEHİR	Odunpazarı	Emine-Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi
28	GAZİANTEP	Şahinbey	Şahinbey Bilim ve Sanat Merkezi
29	GİRESUN	Merkez	Giresun Bilim ve Sanat Merkezi
30	GÜMÜŞHANE	Merkez	Gümüşhane Bilim ve Sanat Merkezi
31	HATAY	Antakya	Hatay Bilim ve Sanat Merkezi
32	ISPARTA	Merkez	Isparta Bilim ve Sanat Merkezi
33	İSTANBUL	Ataşehir	İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi
34	İSTANBUL	Bahçelievler	İstanbul Ticaret Odası Bilim ve Sanat Mrk.
35	İSTANBUL	Beşiktaş	Beşiktaş Bilim ve Sanat Merkezi
36	İZMİR	Konak	Konak Bilim ve Sanat Merkezi
37	İZMİR	Narlidere	Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi
38	KAHRAMANMARAŞ	Dulkadiroğlu	Kahramanmaraş Bilim ve Sanat Merkezi
39	KARS	Merkez	Fahrettin Kırzioğlu Bilim ve Sanat Merkezi
40	KASTAMONU	Merkez	Bilim ve Sanat Merkezi
41	KAYSERİ	Melikgazi	Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi

42	KIRIKKALE	Merkez	Kırıkkale İl Özel İdaresi Bilim ve Sanat Mrk.
43	KIRKLARELİ	Merkez	Kırklareli Bilim ve Sanat Merkezi
44	KIRŞEHİR	Kaman	Kaman Bilim ve Sanat Merkezi
45	KIRŞEHİR	Merkez	Yusuf Demir Bilim ve Sanat Merkezi
46	KOCAELİ	İzmit	İzmit Bilim ve Sanat Merkezi
47	KONYA	Meram	Konya Bilim ve Sanat Merkezi
48	KÜTAHYA	Merkez	Kütahya Bilim ve Sanat Merkezi
49	MALATYA	Yeşilyurt	Malatya Bilim ve Sanat Merkezi
50	MANİSA	Şehzadeler	Bilim ve Sanat Merkezi
51	MANİSA	Salihli	Salihli Bilim ve Sanat Merkezi
52	MERSİN	Tarsus	Hadiye Kuradacı Bilim ve Sanat Merkezi
53	MERSİN	Yenişehir	Mersin Bilim ve Sanat Merkezi
54	MUŞ	Merkez	Muş Bilim ve Sanat Merkezi
55	NEVŞEHİR	Merkez	Nevşehir Halil İncekara Bilim ve Sanat Mrk.
56	NİĞDE	Merkez	Akşemseddin Bilim ve Sanat Merkezi
57	ORDU	Altınordu	Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi
58	RİZE	Merkez	Fatma-Nuri Erkan Bilim ve Sanat Merkezi
59	SAKARYA	Erenler	Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi
60	SAMSUN	İlkadım	Samsun Rotary Kulübü Bilim ve Sanat Mrk.
61	SİİRT	Merkez	Siirt Bilim Sanat Merkezi
62	SİNOP	Merkez	Sinop Bilim ve Sanat Merkezi
63	SİVAS	Merkez	Sivas Bilim ve Sanat Merkezi
64	ŞANLIURFA	Haliliye	Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezi
65	TEKİRDAĞ	Süleymanpaşa	Bilim ve Sanat Merkezi
66	TOKAT	Merkez	Tokat Bilim ve Sanat Merkezi
67	TRABZON	Ortahisar	Bilim ve Sanat Merkezi
68	UŞAK	Merkez	Uşak Bilim ve Sanat Merkezi
69	VAN	İpekyolu	Yusuf Gökçenay Bilim ve Sanat Merkezi
70	YALOVA	Çınarcık	Atatürk Bilim ve Sanat Merkezi
71	YOZGAT	Merkez	Fatma Temel Turhan Bilim ve Sanat Merkezi
72	ZONGULDAK	Merkez	Zonguldak Bilim ve Sanat Merkezi

Ek-7. BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri, kurum etkililiği ve kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizleri

Öğretmenlerin; yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dönüşümcü Liderlik Yeterlilik Alt Boyutu	1	,494*	,902*	,397*	,975*	,354*	,590*	,531*	,767*
Etik Liderlik Yeterlilik Alt Boyutu		1	,457*	,316*	,458*	,247*	,294*	,324*	,424*
Öğretimsel Liderlik Yeterlilik Alt Boyutu			1	,431*	,897*	,352*	,616*	,537*	,811*
Güvenli ve Düzenli Çevre Etkililik Alt Boyutu				1	,410*	,412*	,671*	,540*	,610*
Açık Okul Misyonu Etkililik Alt Boyutu					1	,396*	,626*	,562*	,766*
Yüksek Beklentiler Etkililik Alt Boyutu						1	,602*	,595*	,576*
Öğrenme Fırsatları ve Gelişimin Gözlenmesi Etkililik Alt Boyutu							1	,786*	,754*
Okul Aile İlişkileri Etkililik Alt Boyutu								1	,687*
Öğretimsel Liderlik Etkililik Alt Boyutu									1

p<.01

Öğretmenlerin; kurum etkililiği ile kurum kültürüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Aidiyet Kültür Alt Boyutu	1	,410*	,412*	,671*	,540*	,610*	,595*	,503*	,529*
İşbirliği Kültür Alt Boyutu		1	,396*	,626*	,562*	,766*	,727*	,541*	,416*
Amaç Birliği Kültür Alt Boyutu			1	,602*	,595*	,576*	,549*	,466*	,517*
Güvenli ve Düzenli Çevre Etkililik Alt Boyutu				1	,786*	,754*	,756*	,628*	,714*
Açık Okul Misyonu Etkililik Alt Boyutu					1	,687*	,685*	,567*	,579*
Yüksek Beklentiler Etkililik Alt Boyutu						1	,874*	,718*	,700*
Öğrenme Fırsatları Ve Gelişimin Gözlenmesi Etkililik Alt Boyutu							1	,799*	,713*
Okul Aile İlişkileri Etkililik Alt Boyutu								1	,659*
Öğretimsel Liderlik Etkililik Alt Boyutu									1

p<.01

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ferdi KILIÇ

Doğum Yeri: SAMSUN

Lisans: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans: 1) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Kimya Ana Bilim Dalı 2) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Çalışma Hayatı: Öğretmenlik hayatına Şırnak ili İdil ilçesinde başladı. Daha sonra Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde, Kastamonu ve Bolu illerinde kimya öğretmeni olarak çalıştı. 2005 yılında A.İ.B.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü Kimya Bölümü Organik Kimya Ana Bilim dalında ilk yüksek lisans tezini tamamladı. Uluslararası Bilimsel bir dergide makalesi yayınlandı. İkinci yüksek lisans tezini 2008 yılında A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamladı. 2008 yılında Bolu ilinden başvuru yaparak, Türkiye genelinde yapılan Bilim ve Sanat Merkezi öğretmen seçme sınavını başarıyla geçerek aynı yıl Kastamonu Bilim ve Sanat Merkezinde kimya öğretmeni olarak görev yapmaya başladı. Evli ve iki çocuk babası olup, 2015 yılında açılan ve kurucu müdürlüğünde yaptığı Bolu Bilim ve Sanat Merkezi'nde Temmuz 2016 tarihinden itibaren müdür olarak görev yapmaktadır.

İletişim Adresi

e-mail: kilicferdi@gmail.com