

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ETKİLİ OKUL OLUŞTURMADA OKUL MÜDÜRÜNÜN
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ROLÜ**

**Hazırlayan
Halil TUNCEL**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

Yüksek Lisans Tezi

**Haziran 2013
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ETKİLİ OKUL OLUŞTURMADA OKUL MÜDÜRÜNÜN
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ROLÜ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan
Halil TUNCEL**

**Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN**

**Haziran 2013
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

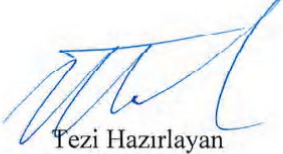
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



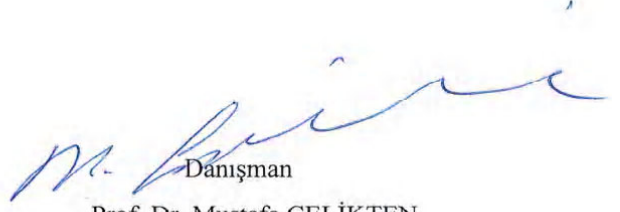
Halil TUNCEL

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

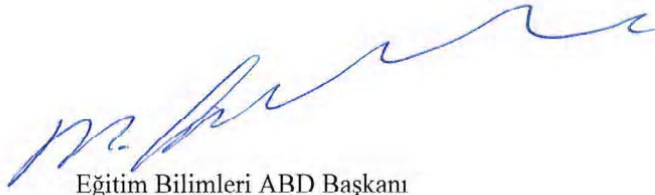
“Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan
Halil TUNCEL



Danışman
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN danışmanlığında, Halil TUNCEL tarafından hazırlanan “Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

19/06/2013

JÜRİ:

Danışman : Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK

M. Çelikten
.....
M. Durmuşçelebi
.....
C. Akbiyik
.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 20.06.2013... tarih ve 21..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

19/06/2013
Ahmet ŞAHİN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Yapılan literatür taramaları ve araştırma sonuçlarına göre etkili okulların başarılı okullar olduğu söylenebilir. Günümüzde eğitimin okullarda gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda okulların etkililik düzeyinin artmasıyla ve etkisiz okulların etkili okul haline dönüştürülmesiyle eğitimdeki başarının da artacağı sonucuna varılabilir. Okulların en hızlı ve kalıcı bir şekilde etkili okul haline dönüştürülmesinde ise okul müdürünün üstlendiği dönüşümcü liderlik rolü son derece önem kazanmaktadır. Dönüşümcü liderler gerek rol model olma gerekse kendilerini izleyenleri motive etme özellikleriyle değişimi başlatan, devam ettiren ve başarılı bir şekilde sonuçlandıran liderlerdir.

Araştırmada bir çok kişinin katkısı bulunmaktadır. Gerek bölüme adaptasyonunda gerekse çalışmamın hazırlanmasında sağladığı destekten dolayı danışman hocam Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN'e, Yüksek Lisans Eğitimi hususunda çizdiği ufuk ve kazandırdığı azimden dolayı Doç. Dr. Gülbadi ALAN'a, çalışmamın her aşamasında verdiği destek ve önerilerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. H.Bayram YILMAZ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam boyunca sergiledikleri motive edici tavırlarından dolayı tüm amirlerim ve çalışma arkadaşlarıma, çalışmamın verilerini toplamamda yaptıkları katkılardan dolayı okul yöneticileri ve öğretmenlere teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam süresince sağladıkları destekten ve göstermiş oldukları anlayıştan dolayı eşim ve çocuklarıma, hayatımın her döneminde bana duydukları güvenden dolayı başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Halil TUNCEL

Kayseri 2013

ETKİLİ OKUL OLUŞTURMADA OKUL MÜDÜRÜNÜN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ROLÜ

Halil TUNCEL

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Haziran 2013

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okulların etkililik düzeyi ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesidir.

Araştırmada korelasyon türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verileri toplamak için, likert tipinde olan “Etkili Okul Anketi” ve “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” tek form haline getirilerek 2012-2013 Öğretim Yılında Kayseri İlinin Merkez İlçelerindeki ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmış ve bu formlardan 694’ü değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesi SPSS 17 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında, okulların etkililik düzeyleri ile dönüşümcü liderlik özelliklerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değerler, öğretmen görüşlerinin anlamlılık düzeylerinin karşılaştırılmasında ilişkili t testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına belirlenmesinde Pearson çarpımı korelasyon katsayısı çözümlenmesi, ilişkilerin gücünün belirlenmesinde ise basit Regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, etkili okul ve okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat branş, öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi ve okuldaki hizmet süresine göre farklılaştığı; okulların etkililik düzeyi ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etkili okul, dönüşümcü liderlik

**THE TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP ROLE OF THE PRINCIPLE
IN FORMING AN EFFECTIVE SCHOOL**

Halil TUNCEL

Erciyes University, Institute Of Educational Sciences

Master's Thesis, June 2013

Consultant: Prof.Dr. Mustafa ÇELİKTEN

ABSTRACT

The aim of this study is to determine if there is any significant relationship between the efficiency level of the schools and the transformational leadership traits of the school principle.

In this study, correlational kind of relational survey model is used. To collect the data, “efficient school scale” and “ transformational leadership scale” which are likert type were filled as one form by teachers who work at the schools which are located in close districts of Kayseri and which primary and seconddary school pupils study together in 2012-2013 education year. 694 of these forms were evaluated.

The statical analysis of the data of the study was carried out by using the SPSS 17 statistical programme package. In the stage of the analysis of the data, in determining the efficiency level of the schools and the transformational leadership traits aritmetical mean, standart deviation, percentage values; in comparing the signficiency level of the teachers’ views relevant t-test and one way varience analysis were made use of. In determining if there is any significant relationship between the efficiency level of the schools and the transformational leadership traits of the principles analysis of pearson multiplication coefficient of correlation , in determining the efficiency levels of the relationships simple regression analysis was used.

According to the findings acquired from the study, itwas found that the teacher views on the efficient school and the transformational leadership traits of the principles didn’t differentiate according to gender, but did differentiated according to branch, the priod of service and the period of service at that school; relationship between the efficiency level of the schools and the transformational leadership traits of the principles was at high level and was in positive direction.

Key words: Effective school, transformational leadership

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK SAYFASI.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.1.1. Alt Problemler Durumları	6
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK	9
2.2. ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK MODELLERİ	11
2.2.1. Amaç Modeli.....	11
2.2.2. Sistem Kaynak Modeli	12
2.2.3. Süreç Modeli	12
2.2.4. Ekolojik ya da Çevresel Model	12
2.2.5. Bütünleşik Model	12
2.3. OKULUN ETKİLİLİĞİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK MODELLER	12
2.3.1. Amaç Modeli.....	13
2.3.2. Kaynak-Girdi Modeli	13
2.3.3. Süreç Modeli	13
2.3.4. Doyum Modeli	13
2.3.5. Yansızlık Modeli	14
2.3.6. Etkisizlik Modeli	14
2.3.7. Örgütsel Öğrenme Modeli	14

2.3.8. Toplam Kalite Yönetimi Modeli	14
2.3.9. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli	14
2.3.10. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli	15
2.3.11. Creemers'in Eğitimsel Etkililik Modeli.....	15
2.4. ETKİLİ OKUL	15
2.4.1. Etkili Okulun Özellikleri	18
2.4.2. Etkili Okulun Boyutları	21
2.4.2.1. Yönetici Boyutu	21
2.4.2.2. Öğretmen Boyutu	25
2.4.2.3. Okul Ortamı Boyutu.....	28
2.4.2.4. Öğrenci Boyutu	30
2.4.2.5. Veli Boyutu.....	33
2.5. ETKİLİ OKUL VE DEĞİŞİM	35
2.6. LİDERLİK	37
2.6.1. Liderlik Yaklaşımları.....	38
2.6.1.1. Özellikler Yaklaşımı	39
2.6.1.2. Davranışsal Yaklaşım	40
2.6.1.3. Durumsallık Yaklaşımı	42
2.6.1.4. Yeni Yaklaşımlar	43
2.7. DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK.....	44
2.7.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları.....	47
2.7.1.1. İdealleştirilmiş Etki.....	48
2.7.1.2. Entelektüel Uyarım.....	49
2.7.1.3. Esin Kaynağı Olma.....	50
2.7.1.4. Bireyselleştirilmiş İlgi.....	51
2.8. ETKİLİ OKUL OLUŞTURMADA OKUL MÜDÜRÜNÜN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ROLÜ.....	52
3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli.....	63
3.2. Evren ve Örneklem	64
3.3. Verilerin Toplanması	64
3.3.1. Etkili Okul Anketi	65
3.3.2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği.....	65

3.4. Verilerin Analizi.....	66
4. BULGULAR VE YORUM.....	68
4.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	68
4.2. Alt Problem Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.2.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.2.1.1. Okul Yöneticisi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	71
4.2.1.2. Öğretmen Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
4.2.1.3. Okul Ortamı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	84
4.2.1.4. Öğrenci Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	92
4.2.1.5. Veli Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95
4.2.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.2.2.1. İdealleştirilmiş Etki Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	98
4.2.2.2. Entelektüel Uyarım Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	102
4.2.2.3. Esin Kaynağı Olma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	105
4.2.2.4. Bireyselleştirilmiş İlgi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	110
4.3. Cinsiyet, Branş, Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115
4.3.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	115
4.3.2. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	116
4.3.3. Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	119

4.3.4. Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum	121
4.4. Cinsiyet, Branş, Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	123
4.4.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	123
4.4.2. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	124
4.4.3. Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	127
4.4.4. Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	129
4.5. Öğretmenlerin Okulların Etkililik Düzeyleri İle Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum	132
4.5.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Etkililik Düzeyleri İle Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Gücüne İlişkin Bulgular ve Yorum.....	138
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	142
5.1. Sonuçlar.....	142
5.1.1. Katılımcıların Özelliklerine Göre Alınan Sonuçlar	142
5.1.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar	143

5.1.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar	144
5.1.4. Cinsiyet, Branş, Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Sonuçlar	145
5.1.5. Cinsiyet, Branş, Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Sonuçlar	146
5.1.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Etkililik Düzeyleri İle Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Bağlı Sonuçlar	147
5.1.7. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Etkililik Düzeyleri İle Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Gücüne Bağlı Sonuçlar	147
5.2. Öneriler	148
5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	149
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	149
KAYNAKÇA	150
EKLER	161
ÖZGEÇMİŞ	172

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 4.1: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları.....	68
Tablo 4.2: Öğretmenlerin branşlarına göre frekans ve yüzdelik dağılımları	69
Tablo 4.3: Öğretmenlerin öğretmenlikte geçirdikleri hizmet sürelerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları	70
Tablo 4.4: Öğretmenlerin çalıştıkları okulda geçirdikleri hizmet sürelerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları	70
Tablo 4.5: Öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları	71
Tablo 4.6: Öğretmenlerin etkili okulun yönetici boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları	72
Tablo 4.7: Öğretmenlerin etkili okulun öğretmen boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları.....	77
Tablo 4.8: Öğretmenlerin etkili okulun okul ortamı boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları	85
Tablo 4.9: Öğretmenlerin etkili okulun öğrenci boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları	93
Tablo 4.10: Öğretmenlerin etkili okulun veli boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları	95
Tablo 4.11: Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin alt boyutlarına ilişkin verdikleri cevapların dağılımları	98
Tablo 4.12: Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları.....	99
Tablo 4.13: Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları.....	103
Tablo 4.14: Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları.....	106
Tablo 4.15: Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuyla ilgili ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları	111
Tablo 4.16: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, etkili okula ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik t-testi sonuçları	115
Tablo 4.17: Öğretmenlerin branşlarına göre, etkili okula ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	116

Tablo 4.18: Öğretmenlerin öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresine göre, etkili okula ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	119
Tablo 4.19: Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre, etkili okula ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	121
Tablo 4.20: Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik t-testi sonuçları.....	123
Tablo 4.21: Öğretmenlerin branşlarına göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	124
Tablo 4.22: Öğretmenlerin öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresine göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	127
Tablo 4.23: Öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları.....	129
Tablo 4.24: Okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerinin ilişkisine yönelik korelasyon analizi sonucu.....	132
Tablo 4.25: Etkili okul ile idealleştirilmiş etki boyutu arasındaki regresyon analizi sonucu.....	138
Tablo 4.26: Etkili okul ile entelektüel uyarım boyutu arasındaki regresyon analizi sonucu.....	139
Tablo 4.27: Etkili okul ile esin kaynağı olma boyutu arasındaki regresyon analizi sonucu.....	139
Tablo 4.28: Etkili okul ile bireyselleştirilmiş ilgi boyutu arasındaki regresyon analizi sonucu.....	140
Tablo 4.29: Etkili okul ile dönüşümcü liderlik arasındaki regresyon analizi sonucu.....	141

1.GİRİŞ

Okullardaki eğitimin niteliğini artırabilmek için yapılan araştırmalar etkili okul kavramını ortaya koymuştur. Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır. Başarılı okullar ve daha az başarılı olan okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarında ortak bulguların saptanmış olması, okullarda verimin, başarının artırılabilmesi için gerekli olan adımları göstermiştir. Etkili okul çok boyutlu bir kavram olmakla beraber, araştırmacıların üzerinde birleştiği birtakım ortak özellikler bulunmaktadır. Bunlar; okul yöneticisinin liderlik özellikleri, başarı konusunda yüksek beklentiler, etkili okul iklimi, okul-aile-evre işbirliği, öğrenen okul ve karar sürecine katılım biçiminde ifade edilebilir (ubuku ve Girmen, 2006, 122).

Etkili okullar, değişimi de içinde barındırmaktadır. Okulda değişim yönetimi ve etkili okul arasındaki bu ilişki eğitimde değişim yönetiminin etkili okul açısından analiz edilmesini gerektirmektedir (Kuzubaşıoğlu; Çelebi 2009, 4).

Eğitim rgtlerinde yapılacak her türlü değişikliğin temel amacı, daha iyi, daha nitelikli ve daha etkili eğitim içindir. Etkili bir eğitim-ğretim sisteminin temelinde etkili okul bulunmaktadır. Etkili okulların, yönetici, ğretmen, ğrenci, okul programı, eğitim-ğretim süreci, okul kültürü, ortam, okul çevresi ve veliler yönünden belirgin özelliklere sahip oldukları söylenebilir (Yılmaz, 2006:5).

Örgütler sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorundadırlar. Örgütsel değişmenin bazen evrimsel bazen de köklü dnşimsel bir süreç içinde olduğu görülmektedir. Planlı rgtsel değişme ve örgüt geliştirme de değişim ihtiyaını karşılamaya yönelik etkinliklerdir. Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişme kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır (elik, 1998, 423). Hızla değişen bir dünyada okul örgütleri de yapı ve işlevlerinde önemli değişiklikler

oluşturmak zorundadırlar. 21. Yüzyıla çok yaklaştığımız günümüzde gelişmiş ülkelerin sanayi ötesi toplum ya da bilgi toplumuna dönüştüğünü görüyoruz. Bilimsel bilgi çığ gibi bir artış göstermektedir. Bununla birlikte kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişmeler, iletişimin yoğunluğunu artırmış ve uluslararası iletişime hız kazandırmıştır. Bütün bu değişimler okulun yeni bir yapı ve yönetim anlayışına sahip olmasını gerektirmektedir (Çelik, 2009, 142).

Yöneticiler, işlerin belli bir düzen içerisinde yürüdüğü ve geleceğin az çok kestirilebildiği zamanlarda, statükoyu koruma veya küçük değişikliklerle sürdürmede (idare etme) etkilidirler. Yöneticiler, insanların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri ortamlarda başarılıdırlar. Diğer bir deyişle, yapılması gerekenin ne olduğu bilindiğinde yöneticilik özellikleri yeterlidir, liderliğe ihtiyaç duyulmaz.

Diğer yanda, büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun yaşandığı, geleceğin kestirilemediği dönemlerde yeni yön çizecek liderlere ihtiyaç vardır. *Taşlar yerinden oynadığında* önceki konumları ne olursa olsun, yeni durum herkeste bir belirsizlik duygusu doğuracaktır. Bu belirsizlik bir anlamda mevcut dengenin bozulması demektir. Taşların yerinden oynamasıyla bozulan dengenin yarattığı yeni durum belirsizlik ve tehlikeler yanında birtakım yeni fırsatları da içerisinde barındırır. Lider, büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları değerlendirerek yeni açılımlar getirebilen kişidir (Özden, 2010, 89). Okul yöneticisi, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren mevcut prosedürleri ve işleyişleri en etkili bir biçimde, en iyi zamanlama ile yerine getirmelidir. Bu anlamda sahip olduğu yetkileri de iyi bir şekilde kullanmalıdır. Ancak her alanda değişimin çok hızlı olduğu günümüzde başarılı bir okul yöneticisi için önceden belirlenmiş olan yetki ve sorumlulukları yerine getirmek yeterli değildir (Erdoğan, 2008, 129).

Değişimi başlatmak, sürdürmekten çok daha kolaydır. Okullarda başlatılan değişimlerin, sürdürülen değişimlerden daha çok olmasının nedeni budur. Bireysel olarak kadın ve erkekler, bazen parçası oldukları sistemin desteği bile olmaksızın bir değişim süreci başlatabilirler. Zor olan değişimi sürdürmektir (Schlechty, 2011:39-40).

Değişiklik, örgüt için gerekli olduğu kadar, yönetim için de tehlikeli olabilir. Aslında bu tehlike, girişimin kendinden çok, yöneticinin bilgisizliğinden ileri gelir. Kısaca, eğitim örgütlerinde değişiklik yapmak güç ve nazik bir eylemdir, çünkü eğitim çok amaçlı bir girişimdir. Ayrıca, eğitimde değişikliğin bir modelden çok lider sorunu olduğu da unutulmamalıdır (Gürsel, 1997, 132). Okul yöneticisi; öğrendiklerini uygulayan, öğrenmede öncülük eden, ortak kararlar alan, yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, bunu okula yansıtan, herkese güven dolu ve samimi bir çalışma ortamı sağlayabilen, okulu için yeni vizyonlar peşinde koşan, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan, her konuda yeterli esnekliği sergileyebilen, okulu bütün olarak kabul eden ve değişim girişimlerini gerçekleştirmeye çalışan lider olmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010, 169).

Önemli görevler üstlenen ve büyük beklentilere muhatap olan okul yöneticilerinin de çoklu bir liderlik gücüne sahip olmaları beklenmektedir. Yeri geldiğinde, farklı liderlik rollerini oynayarak, çevredeki ve diğer sektörlerdeki gelişmeleri yakından takip edebilmeli, dönüşüm ve değişim zamanlarında, okula yeni hedef ve yön belirleyebilmelidir (Zeren, 2007:19). Günümüzdeki hızlı değişim ve dönüşümler, eğitim sistemlerini ve bu sistemleri yöneten kişilerin davranış ve rollerini etkilemektedir. Bu değişim süreci 21. yüzyılın eğitim yöneticilerinden farklı rollerin beklenmesine yol açmaktadır. Bu roller, geleneksel yöneticilik rollerinden farklıdır (Eraslan, 2004, 1). Bilgi toplumu görüşlerinin yaygınlaşıp, benimsenmesiyle birlikte okullarda da örgütlenme yapıları da değişmeye başlamıştır. Bu değişimle birlikte okul yöneticilerinin de yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru bir değişim olduğu araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Yıldırım, 2006:70).

Yoğun bir değişim hızının yaşandığı günümüzde eski liderlik davranışlarıyla değişim sürecine uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Bu değişim hızına en çok transformasyonel liderlerin uyum sağlayabileceği ileri sürülmektedir. Transformasyonel liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Transformasyonel liderlikte örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminde değişimi destekleyen yeni örgütsel değerler geliştirme önem kazanmaktadır (Çelik, 1998, 423). Araştırmalardan ortaya çıkan

sonuçlar değerlendirildiğinde, liderlik stilleri ile okulun performansı arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu süreçte okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri önemli rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin sergilemiŐ oldukları etkili liderlik özellikleri, okulun öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını da olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar, bu liderlik stilinin örgütsel amaçlara ulaşmada etkili bir liderlik stili olduğunu göstermektedir. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip liderler, çalışanları daha kolay etkilemekte ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönlendirebilmektedir (Bulu, 2009, 9).

Dinamik bir toplum yapısında, değişime uyum sağlamak zordur. Dönüşümcü liderlik, günümüzde her örgüt gibi eğitim örgütleri olan okullarda da ihtiyaç duyulan liderlik tarzı olarak kabul edilmektedir. Eğitimin insan yaŐamındaki önemi ve Türk Eğitim Sistemi'ndeki sürekli değişim dikkate alındığında, yaşanan değişimleri iyi bir Şekilde ynetebilmede; okulların liderleri olarak kabul edilen okul yöneticilerine büyük görevler düŐtüęü açıkça görülmektedir (elik, 2010:36).

Dönüşümcü lider yeniliklere ve değişimlere sürekli açık bir özellik sergilemektedir. İ ve dış çevrede yaşanan değişimler sürekli takip edilmekte ve örgüt yapısına uygun, rgt olumlu etkileyebileceği düşünülen değişimler çalışanların ve st yönetimin desteği de alınarak uygulaya konulmaktadır. Dönüşümcü liderin özellikle karizma yeteneği izleyenlerin ona güvenmeleri sonucunu doğurmaktadır. Böylelikle rgt değişime ve yeniliklere kapalı bir özellik taŐıyor olsa bile lidere olan güven değişime olumlu bakmayı sağlamakta ve değişimin yararları örgüt içerisinde benimsenmektedir. Dönüşümcü lider entelektüel uyarım özelliğiyle örgüt içerisinde rasyonel düŐünmenin ve problemlere akılcı zm yolları geliŐtirebilmenin oturtulmasına gayret göstermektedir. Bu zelliklerin örgüte kazandırılması ise hem çatışmaların azaltılmasına olanak tanıyacak hem de etkinliğin artırılmasını sağlayacaktır (Şahin, 2009, 111).

Müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini taşıması, öğretmenlerin ve personelin kararlara katılımı, öğretmenlerin mesleki geliŐimleri için çeşitli çalışmalar yapılması, hizmet içi eğitimlere önem verilmesi, öğretmenlerin ve personelin iş doyumlarının sağlanması, personel müdür iletiŐiminin iyi kurulmuŐ olması, okul-veli iŐbirlięinin güçlendirilmesi etkili bir okulun oluŐturulmasında büyük katkılar sağlayacaktır (Gökçe ve Kahraman, 2010, 198). Dönüşümsel liderlik stili bütün öğretmenlerin uzun

zamandan beri özlemini çektiği anlayış, hoşgörü, motivasyon ve kendini gerçekleştirme gibi konulara en üst seviyede uygulama imkanı vermiş görünmektedir. Dönüşümsel liderler mesleğinden ayrılma noktasına gelen öğretmenler içinde bir kurtarıcı rolü oynamaktadır. Öğretmenler bu liderlik biçimi sayesinde mesleklerini sevip örgütsel ve bireysel hedeflerine yeniden bağlanmaktadır (Korkmaz, 2007, 79).

Etkili okullarda sürekli bir gelişim vardır. Öğretmenler ve diğer çalışanlar okulun amaçlarına ulaşabilmesi için, eğitime dönük yeni teknik ve uygulamaları takip etmek durumundadır. Tüm okul personelinin bu noktada koordine ve ikna edilmesi etkili yöneticinin görevidir (Tunçel, 2008:60).

Bilgi kaynağı olan okullarda görevli okul müdürleri dönüşümsel liderlik yaklaşımını benimseyerek; işbirlikçi çalışmalar, ortak amaç, yüksek adanmışlık, yetkilendirme, profesyonel gelişimi sağlama, öğrenmeye teşvik gibi kültürel unsurları oluşturur ve istenilen etkili okullara sahip olunabilir (Yıldırım, 2006:51).

Okulların etkili hale gelebilmesi için değişimi yakalamaları gerekmektedir. Değişime ayak uyduramayan ve etkisizleşen okulları tekrar etkili hale dönüştürme sürecinde okul müdürünün üstleneceği dönüşümcü liderlik rolü son derece önem kazanmaktadır. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olan okul müdürü değişimi birlikte gerçekleştireceği öğretmenlere iyi bir rol model olabileceği gibi, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri aşabilmeleri için yeni yaklaşımlar geliştirmeleri ve yeni başarılar elde etmeleri konusunda onlara vizyon oluşturabilir.

Okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu araştırmanın sonuçlarının literatüre katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

İlkokul ile ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.1.1. Alt Problem Durumları

1. Etkili okula ilişkin olarak;
 - a. Okul yöneticisi,
 - b. Öğretmen,
 - c. Okul ortamı,
 - d. Öğrenci ve
 - e. Veliler boyutlarında öğretmenlerin algıları nasıldır?
2. Etkili okula ilişkin öğretmen algıları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Branş,
 - c. Öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi ve
 - d. Görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin olarak;
 - a. İdealleştirilmiş etki,
 - b. Entelektüel uyarım,
 - c. Esin kaynağı olma ve
 - d. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarında öğretmenlerin algıları nasıldır?
4. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Branş,
 - c. Öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi ve
 - d. Görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmelerin algılarına göre, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün sergilediği dönüşümcü liderlik özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Etkili okulun, okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli gibi alt boyutları bulunmaktadır. Bir okulun etkili okul haline gelebilmesi için bu alt boyutların tamamının etkili olması gerektiği söylenebilir. Okulda yöneticilik görevinin yanı sıra liderlik görevini de üstlenen okul müdürü, etkili okulun alt boyutlarından olan öğretmen, öğrenci ve velilerin lideri konumundadır. Dolayısıyla öğretmenleri,

öğrencileri ve velileri etkili hale getirmek okul müdürünün görevidir. Kendilerini izleyenlere örnek olan, onları güdüleyen, onlarla ilgilenen ve onlara ilham ve moral veren diğer bir ifade ile dönüşümcü liderlik özellikleri sergileyen okul müdürlerinin okuldaki öğretmen, öğrenci ve velileri, bunlara bağlı olarak da okul ortamını daha kolay ve hızlı bir şekilde etkili hale getirmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Bu nedenle Dünya’da yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmak zorunda olan okulların daha kolay ve hızlı bir şekilde etkili hale gelebilmesi için okul müdürün sergileyeceği dönüşümcü liderlik rolü araştırılmalıdır.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Kayseri ili merkez ilçelerde yer alan ve ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okullarda görev yapan okul müdürlerinin okullarını etkili hale getirme çalışmaları ile bu süreçte göstermiş oldukları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimle ilgili alınan kararların, diğer alanlarda alınacak kararlara ve buna bağlı eylemlere kaynaklık etmiş olacağından, bu kararlarda bilimsel bir dayanağın olması gerekir. Türkiye’de “etkili okul” araştırmalarının azlığı yanı sıra, bu çalışmaların yapıldığı yıllardan bugüne geçen süre içerisinde eğitim alanında yeni kavram ve yaklaşımların ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu süreçte gelişen teknoloji ve ortaya çıkan “yapılandırmacı yaklaşım”, “çoklu zekâ kuramı”, “öğrenci merkezli öğretim”, “öğrenen okul”, “okul merkezli yönetim”, “bilgisayar destekli eğitim”, vb. yeni kavram ve yaklaşımların eğitim sistemini etkileyerek değişmeye ve yeniden yapılanmaya zorladığı gözlenmektedir. Bu durum ister istemez “etkili okul” anlayışına yeni anlamlar yükleyerek okulların etkililiğine ilişkin göstergeleri değişime uğratmakta ve bu alanda yeni araştırmalara duyulan ihtiyacı sürekli artırmaktadır (Akan, 2007:3-4).

Ülkemizde, ilköğretimden, ortaöğretime ve yaygın eğitim kurumlarına kadar etkili okul hususunda yapılan araştırmaların büyük bölümü okulların etkililik algılarını ölçmeye yönelik olmuştur. Ancak etkili okul oluşturma sürecinde okul müdürünün sergileyebileceği liderlik rolüne ilişkin sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonuçlarına göre özellikle etkili okul oluşturma sürecinde okul müdürünün sergileyeceği dönüşümcü liderlik rolüne ilişkin yapılan araştırmaların yok

denecek kadar az olduğu düşünöldüğünden bu konuda yapılan bu çalışmanın literatüre katkısının olabileceğı söylenebilir.

1.4. Varsayımlar

1. Bu araştırmanın araçları okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüştürücü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirleyecek düzeydedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekleri doldururken görüşlerini objektif olarak yansıtmış oldukları kabul edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıklar

1. Araştırma 2012–2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Öğretmenlerin algıları etkili okulun, yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli; okul müdürünün dönüştürücü liderlik özelliklerinin, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarıyla sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Etkili Okul: Yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli gibi boyutları bulunan ve bu boyutlarını en etkili duruma getirmek suretiyle başarıyı yakalayan okullardır.

Dönüştürücü Lider: Motive ederek ve rol model olarak izleyenleriyle birlikte bulunduğu örgütte dönüşümü gerçekleştirebilen liderdir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK

Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülebilir. Bu koalisyonun koşulları, uzlaşma, uyma ve kontroldür. Planlı biçimde koordine edilmiş güçler ve eylemler topluluğu da bir örgüt meydana getirir. Bu koordinasyon ne kadar yaratıcı olursa, örgüt o kadar canlı ve etkili olur (Bursalıoğlu, 2012, 15).

Her toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmek, gelişmek, ilerlemek, bünyesinde oluşan sorunlarını çözmek ve refahını arttırabilmek için bir takım kurumlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçların ve sorunların çeşidine göre oluşan bu toplumsal kurumlarının kuruluş amaçlarını gerçekleştiren birimler örgütlerdir (Ayık, 2007:10). Örgüt; insan çabalarının işbirliğine dönüştürülmesinden, faaliyetlerin koordine edilmesinden oluşan bir sistemdir. Örgütler insanların fert olarak tek başına çözemedikleri problemleri çözmek için kurulurlar. Ortak amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların amaçtan sapmadan çalıştırılabilmesi için örgüt mensuplarının ihtiyaçları ile örgütün amaçları arasında bir paralellik olmalıdır (Özdemir, 2000, 18).

Örgüt, her ne kadar çağdaş bir kavram gibi gelse de aslında örgütlerin ve örgütlenmenin tarihi neredeyse insanlık tarihi kadar eskidir. Bu olgudan hareketle örgüt ve onu meydana getiren örgütlenme sürecinin kaynağını, insanın sosyal bir varlık olmasına dayandırmak mümkündür. Bununla beraber bu sürecin, insanlığın toplumsal iş bölümünü keşfi ile beraber hızlandığını da söyleyebiliriz. Günümüzün karmaşık toplumlarına gelindiğinde ise insanlığın sahip olduğu bilgi ve deneyim, örgüte olağanüstü karmaşık bir yapı kazandırırken örgüt yönetimini de bir bilim haline getirmiştir (Türker, 2010:1).

İnsanın gereksinimlerini karşılama isteği onu başkalarıyla işbirliğine yöneltmiştir. Bu işbirliği bireylerin tek başlarına yapamadıklarını başkalarının güç ve yeteneklerinden yararlanarak birlikte yapmaları şeklinde sonuçlanmıştır. Ortak amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen ve işbirliği yapan bireylerin oluşturdukları örgütler, var olan güçlerini amaçları doğrultusunda kullanabildikleri ölçüde varlıklarını sürdürebilmektedirler. Örgütlerin bunu sürdürebilirlik oranları etkililik düzeylerine bağlıdır.

Her örgüt, toplumun gereksinim duyduğu mal, hizmet ve bilgiyi üretmek suretiyle örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır. Bunu başarabildiği oranda örgütsel etkililiğini sağlamış olur. Örgütlerle ilgili olarak yapılmış ve yapılmakta olan çalışmaların temel amacı örgütü etkili kılmaktır. Örgütsel etkililik bir anlamda örgütün niteliğinin yükseltilmesine yönelik çabaları içermektedir (Akan, 2007:9).

Örgüt toplumsal bir yapıdır. Bu toplumsal yapının kendine özgü ilkeleri, kuralları, değerleri vardır. Örgüt içinde bulunan bireyler örgüte ait bu ilke, kural ve değerleri benimserlerse örgüt amaçlarına ulaşabilir. Örgütün yapısı amaçları gerçekleştirebilecek düzeyde olmalıdır. Örgütsel amaçları gerçekleştirebilecek düzeyde olmayan örgütler güçsüzleşir ve etkisizleşir. Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilme düzeyi örgütün etkililiği ile ilgilidir (Çifci, 2009:4).

İdeal olan bir örgütün hem etkili hem de etkin olmasıdır. Fakat bu iki özellik aynı anda bir örgütte bulunmayabilir. Başka bir ifade ile etkili bir örgüt etkin olmayabilir. Söz konusu örgüt, amaçlarına ulaşmada başarılı fakat üyelerinin beklentilerini karşılamada başarısız olabilir. Bu durumun tersi de gerçekleşebilir. Fakat örgüt üyelerinin iş doyumunun sağlanamaması, üyeleri örgütten soğutursa, iş yavaşlatmaya, isteksiz çalışmaya örgütün amaçlarına önem vermemeye ve sonucunda ise etkililiği yok etmeye varan olumsuzluklar yaşanır (Keleş, 2006:28).

Örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dirikliğini, topluma yararlılığını sürdürebilmesidir (Başaran, 1982, 24).

Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi etkililik, amaçlar ve onların gerçekleştirilme derecesi ile sıkı bir biçimde ilişkili olarak görülmektedir. Bir örgüt amaçlarına ne kadar ulaşabiliyorsa o kadar etkilidir. Yani etkililik aslında bir derecelendirme işidir. Buna

göre bir örgütün amaçlarına ulaşmasının, örgütsel etkililiği sağlamasının büyük ölçüde yönetsel etkililiğe bağlı olduğu, hatta örgütsel etkililiğin yönetsel etkililiğin bir sonucu olduğu söylenebilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011, 42).

Örgütler, etkili bir biçimde yaşamlarını sürdürebilmek için, çevrelerindeki ve bünyelerindeki değişimleri sürekli izlemek, yorumlamak ve bu değişimlere uygun olarak yapılarında, süreçlerinde ve yöntemlerinde gerekli değişiklikleri gerçekleştirmek durumundadırlar (Tokat, 2012, 233).

Örgütsel etkililiğe, dolayısıyla başarıya ulaşmak için kurumların amaçlarını açık bir şekilde planlamaları, bu amaçlara ulaşmak için sistemli çalışmaları; belirlenen strateji ve uygulamalarıyla değişen dünyaya uyum sağlamaya çalışmaları gerekmektedir. Aksi halde örgütsel etkililikten söz edilemez (Tahran, 2008:13).

2.2. ÖRGÜTSEL ETKİLİLİK MODELLERİ

Örgütsel etkililik konusu, örgüt yazınında üzerinde çok çalışılan konulardan biridir. Ancak, örgütsel etkililik konusunun geniş kapsamlı ve karmaşık olması nedeniyle, örgütsel etkililiği tüm yönleriyle ölçmeye uygun ölçüm yöntemleri konusunda görüş birliğine varılamamış olduğu izlenmektedir. Bunun yerine, örgütsel etkililiğin ölçümüyle ilgili olarak örgütün farklı kısımlarına odaklanılmıştır (Özutku, 2006, 281).

2.2.1. Amaç Modeli

Amaçları olan ve bu amaçlarına ulaşmayı başaran örgütler, toplumda fonksiyonellik arzedecektir. Örgütsel eylemler, belirli bir amaç etrafında toplanmadıkça, rol ağının kurulması, işin ve işgücünün bölünmesi, kuralların konması imkansız olmasa da oldukça güçtür.

Amaç, örgütün gerçekleştirmeye çalıştığı bir durumu göstererek eyleme yön verir. Burada amaçtan kastedilen örgütsel amaçlardır. Örgütsel amacın, üyelerin kişisel çıkarlarına göre bir önceliği vardır.

Amaç modeline esas olan, örgütün amaçlarına ulaşıp ulaşmadığı ile ilgili değerlendirmelerdir. Bunun için, öncelikle, örgütün amaçları belirlenmelidir. Bu amaçlar, benimsenecek herhangi bir yolla tespit edilebilir. Daha sonra, bu amaçların ne

derecede gerçekleştirildiği ile ilgili subjektif değerlendirmeler yapılır (Özdevecioğlu, 1999, 405-406).

2.2.2. Sistem-Kaynak Modeli

Bu modele göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir; bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Oysa örgütün asıl ilgisi yaşamak ve büyüme. Bu görüş açısı, örgütün kendisi için, gerekli kaynakları çevresinden sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi yeteneğine dikkati çeker. Böylece bir örgütün etkililiği örgütün içsel tutarlılığının sürdürülmesini, kaynakları kullanmada etkenliğini, uyum mekanizmalarının başarısını ve kaynaklar özellikle de az olan kaynaklar için öteki örgütlerle rekabet edebilme yeterliliğinin saptanmasını gerekli kılar (Balcı, 2011, 5).

2.2.3. Süreç Modeli

Süreç yaklaşımı, örgüt içi faaliyetlerle ilgilenir, örgüt sağlığı ve verimliliğini etkililik değerlemesinde gösterge olarak kabul eder (Özutku, 2006, 263).

2.2.4. Ekolojik ya da Çevresel Model

Modele göre örgütün etkililiği, amaçlarını doğru seçip seçemediği ve içinde bulunduğu çevrenin beklentilerine ne ölçüde cevap verebildiği ile ilgilidir.

2.2.5. Bütünleşik Model

Bu modele göre etkililik amaçların gerçekleşme derecesi ve kaynaklara ulaşma başarısı olarak tanımlanmaktadır. Bu modelin dört temel boyutu vardır. Bunlar; adaptasyon, entegrasyon, amaçların gerçekleşmesi ve örgütün kendi değerlerini kurması ve gerçekleştirmesidir (Karlı, 1997, 212).

2.3. OKULUN ETKİLİLİĞİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK MODELLER

Okul etkililiğinin tanımlanma ve yorumlanmasına ve ölçütlerinin saptanmasına rehberlik eden kavramsal bir model olmadan bir okulun etkililiğini saptamak zordur (Balcı, 2011, 2).

2.3.1. Amaç Modeli

Etkili okul geliştirmede, amaç modeli önemlidir. Bir okulun etkililiği, verimliliği ve başarısı okulun beklenen amaçlara ulaşma derecesine bağlıdır. Bu amaçların (öğrencilerin standart testlerden aldıkları puanlar, mesleki ve teknik yönden gelişim, iyi bir vatandaş olma ekonomik ve politik istikrarı sağlamak vb.) iyi analiz edilmesi, ölçülebilir nitelikte olması ve neyin baz alındığının önceden belirlenmesi gerekmektedir (Tahran, 2008:18).

2.3.2. Kaynak-Girdi Modeli

Bu model açısından okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde, girdilerin ya da kaynakların nitelik ve niceliğine önem verilmektedir. Bu bağlamda söz edilebilecek en önemli kaynaklardan bazıları devletten, ailelerden, gönül kuruluşlarından ve diğer kurumlardan sağlanan finansal girdileridir. Okulun bir başka önemli girdisi ise öğrencilerdir. Öğrenci girdisinin kalitesi, okulun başarısının temel belirleyicilerinden biridir. Öğrenciler, farklı sosyo-ekonomik çevrelerden okula gelirken farklı donanımlara, özelliklere, davranışlara da sahip olarak gelmektedirler. Dolayısıyla bir okulun öğrenci girdisinin kalitesi, okulun başarısının da belirleyicilerinden biri olarak görülebilir (Şişman, 2002, 59-60).

2.3.3. Süreç Modeli

Bu görüş açısı, örgütteki süreç ve çıktı arasında açık bir ilişki olduğuna dikkati çeker. Modelin katkısı, içsel sürecin okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır (Durunay, 2005:9).

2.3.4. Doyum Modeli

Model, okul ve eğitim, öğretim paydaşlarının, uygulamalardan sağladıkları doyum düzeyine odaklanır. Modelin katkısı da, özellikle de stratejik paydaşların- tarafların beklentilerinin okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır. İlişkililiğin bilinmezliği ve bazı paydaşların ihmal edilmesi, modelin önemli açmazları arasında sayılabilir (Balcı, 2011, 5).

2.3.5. Yansızlık Modeli

Model özellikle de pazarlama etkenlerinin meşruluğuna odaklanır. Modelin katkısı, okuldaki yasal süreçlerin ve pazarlama etkenliklerinin okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır. İlişkililik kapalı ve dolaylıdır (Balcı, 2011, 5).

2.3.6. Etkisizlik Modeli

Model okuldaki uygulama eksikliklerine ve yetersizliklerine odaklanır. Modelin katkısı, okuldaki uygulama eksiklikleri ve zayıflıklarının okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır. İlişkililik açık değil bilgi yanlıdır (Balcı, 2011, 5).

2.3.7. Örgütsel Öğrenme Modeli

Model, okulda öğrenme sürecine odaklanır. Modelin katkısı okulun, okul işlevlerine ilişkin bilgisine bağlıdır (Balcı, 2011, 6).

2.3.8. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Yakın zamanlarda diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da kalite kavramına sıkça vurgu yapılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda toplam kalite yönetimi anlayışının, eğitime ve okullara uyarlanmasına ve uygulanmasına dönük çalışmalar başlatılmış, bununla ilgili kavram ve uygulamaların, okulun etkililiğini artıracak ileri sürülmeye başlanmıştır. Örgüt ve yönetim kuramındaki gelişmelere bağlı olarak örgüt içi çevrenin bazı yönlerinde gerçekleştirilecek birtakım iyileştirmeler, örgütsel performans ya da etkililiği sağlamak için yeterli görülürken örgüt içi çevrenin bütün yönlerinde gerçekleştirilecek iyileştirmelerin nihai hedefinin müşterilerin ihtiyaçlarını karşılamak olması gerektiği kabul edilmeye başlanmıştır (Şişman, 2002, 64-65).

2.3.9. Hoy ve Ferguson'un Örgütsel Etkililik Modeli

Hoy ve Ferguson'un okulun etkililiği ile geliştirdiği modelde yer alan kavramlar, sosyolog Talgot Parson'un *sosyal sistem* yaklaşımına dayanmaktadır. Parsons, bir sosyal sistemin yaklaşımını sürdürbilmesini, *uyum*, *amaçları gerçekleştirme*, *bütünleşme*, ve *gizli güç* ilkeleriyle açıklamıştır. Bütün sosyal sistemlerinin varlıklarını sürdürbilmek için bu konulara ilişkin sorunların üstesinden gelmeleri gerekli

görülmektedir. Burada *uyum*, sistemin içinde yer aldığı çevreye uyumunu; *amaçları gerçekleştirme*, sosyal sistemin amaçlarını belirleme ve başarıma durumunu; *bütünleştirme*, sistemin öğeleri arasındaki dayanışmayı; *gizli güç* de sosyal sistemin motivasyon ve değer sistemi oluşturmasını ve yaşatmasını ifade etmektedir (Şişman, 2002, 67).

2.3.10. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli

Cameron'un geliştirmiş olduğu model ise okullarla ilgili olarak örgütsel amaçlardan çok örgütün özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun iki temel nedeni vardır. Birinci olarak model, eğitim örgütlerinde geniş ölçüde işevruk amaçların olamayacağını kabul etmektedir. İkinci olarak da örgütsel özellikler üzerinde yoğunlaşarak ve örgütler arasında karşılaştırmalar yaparak farklılıkların ortaya çıkarılabileceğini kabul etmektedir (Şişman, 2002, 68-69).

2.3.11. Creemers'in Eğitimsel Etkililik Modeli

Creemers (1994)'in eğitimsel etkililik modelinde ise üzerinde durulan temel değişkenler, *müfredat*, *öğretimin kalitesi*, *gruplaştırılmış prosedürler*, *öğretmen davranışı* boyutları altında toplanmış ve bunlar arasındaki uyum üzerinde durulmuştur (Şişman, 2002, 70).

Yukarıda görüldüğü gibi örgütlerin ve okulların etkili olma düzeyini ölçmek üzere çeşitli etkililik modelleri mevcuttur. Ancak her örgüt, dolayısıyla her okul kendine özgü çeşitli özelliklere sahiptir. Bu nedenle bir örgüt veya bir okuldaki etkililik düzeyini ölçecek tek bir model, bir şablon bulmak mümkün görünmemektedir. Burada araştırmacılara düşen görev okulun özelliklerini iyi bir biçimde analiz ederek en uygun modeli belirlemek belki de bu birbirinden farklı modellerin sentezini yaparak seçmeci (eklektik) bir model geliştirmek olabilir (Kaplan, 2008:37).

2.4. ETKİLİ OKUL

Okul, eğitimi üreten ve değişik adlarla anılan tüm sistemleri kapsayan genel bir kavramdır. Üniversite, fakülte, enstitü, yüksekokul, ilköğretim, ortaöğretim, çıraklık

eğitim merkezi, halk eğitim merkezi gibi tüm bu sistemleri okul kavramı ile anılabılır (Ada ve Baysal, 2012, 73). Okul, eğitim hizmeti veren bir örgüttür (elik, 2009, 4).

Okulun en önemli işlevlerinden birisi; bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılmaktır. Bu bağlamda, topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmek esastır. Başka bir deyişle, hayattan zevk alan mutlu bireyler yetiştirmek okulun en önemli amacıdır (ubuku ve Girmen, 2006, 122).

Günümüzde eğitim kurumlarına farklı bakan yaklaşımlardan biri de etkili okul anlayışıdır. Etkili okullar ile ilgili olarak yapılan araştırmalara göre, etkili okul felsefesi bütün öğrencilerin öğrenebileceği temeline dayanır (zdemir, 2000, 35).

Etkililik, rgt ve yönetim kuramında olduğu kadar eğitim ve okul yönetiminde de üzerinde durulan merkezi konuma sahip bir konudur (şişman, 2002, 24). Toplumsal bir açık sistem olan okullar da varlığını sürdürebilmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için büyük çaba sarf ederler. Örgütlerin bütün çabalarına rağmen bunlardan bir kısmı “etkili” diğerleri de “daha az etkili” olarak nitelendirilebilir (elikten, 1999, 4).

Balcı (2011), okulun etkililiğini şu Şekilde açıklamaktadır: ‘Chenk’e göre (1996, 10-11) okul, değişen ve karmaşık bir evre içinde sınırlı kaynaklarla ve çoklu ilgililerle sınırlanmış bir örgüttür. **Okul etkililiği denince; kriterler, kimin kriterleri, kim için etkililik, kim tanımlamalı, ne zaman ve nasıl değerlendirmeli soruları akla gelir.** Okul etkililiği, okul fonksiyonları bilinmeden söz konusu edilemez, ölçülemez. Okulların farklı amaç ya da fonksiyonları için, farklı performans ve etkililikleri söz konusudur. Bazı okullar öğrencilerin kişisel gelişmelerinde yardımcı olmada, bazıları ise toplumda iyi teknisyenler yetiştirmede iyidir. Demek ki okul etkililiğinde, önce okulun fonksiyonları söz konusu edilmelidir. Okulun fonksiyonları beş kategoride toplanabilir: (1) Teknik/ekonomik fonksiyonlar; okulun, bireyin, kurumun, yerel toplumun, ulusal hatta uluslararası toplumun teknik ve ekonomik gelişmesine katkısıdır. (2) İnsan/sosyal fonksiyonları: Okulun insanın gelişmesine ve sosyal ilişkilere katkısıdır. (3) Kültürel fonksiyonları, okulun kültür aktarma ve kültürün gelişmesine katkısıdır. (4) Eğitimsel fonksiyonları: Eğitimin, toplumun çeşitli kesimlerinde sürdürülmesi ve gelişmesidir. (5) Politik fonksiyonları: Toplumun çeşitli düzeylerinde okulların politik gelişmelere olan katkılarıdır. Pek tabidir ki okulun fonksiyonları kişi ve

toplumlara göre değişebilir, değişmelerin bunlara verdiği öncelik de değişebilmektedir.’(Balcı, 2011, 94).

Etkili okullar eğitim için mevcut zamanın etkili kullanımıyla şekillenir (Cohn and Rosmiller, 1987, 386). **Okul etkililiği**, parasal olamayan girdi ya da süreçlerin-ders kitabı sayısı, sınıf örgütü, öğretilerin profesyonel yetiştirilmesi, öğretim stratejisi vs. çıktılarla karşılaştırılmasıdır (Balcı, 2011, 96).

Okullardaki eğitimin niteliğini artırabilmek için yapılan araştırmalar etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkili okul araştırmalarının çıkış noktası; bazı okulların, diğerlerine göre daha başarılı olmasıdır. Başarılı okullar ve daha az başarılı olan okullarla ilgili yapılan araştırma sonuçlarında ortak bulguların saptanmış olması, okullarda verimin, başarının artırılabilmesi için gerekli olan adımları göstermiştir (Helvacı ve Aydoğan, 2011, 42).

Etkili okulun en temel varsayımlarından biri de, öğretmenlerin öğretebileceği ve öğrencilerin öğrenebileceği inancıdır. Bu anlayış olmadan etkililiğe ulaşamaz. Öyleyse, her yönetici, öğretmen ve öğrenci buna inandıkça ismi ne olursan olsun, imkanlar ne kadar olumsuz görünürse görünsün okullar etkili olacaklardır (Oral, 2005:111).

Etkili okul, tüm öğrencilerin akademik başarılarının geliştirildiği, özellikle düşük başarı gösteren öğrencilere özel bir ilginin gösterildiği ve öğrencilerin sosyal özgeçmişlerinden bağımsız olarak birlikte uyum içinde buldukları okuldur. Etkili okulda öğretim yönünden güçlü öğrenciler kadar standartların altındaki öğrenciler de temel becerileri öğrenir (Kaplan, 2008:8). Biz öğrencilerin gelişimi ve geleceğinin ana odak olduğu bir yaklaşımı ileri sürüyoruz. Bu yaklaşım etkili okulun işaretlerinin (1) iş hayatına hazırlanma, (2) kişisel gelişim, ve (3) vatandaşlık eğitimiyle alakalı olması gerektiğini ima eder. O, aynı zamanda dili iyi bilinen, dil ve matematikteki temel yetenekleri yansıtan başarı puanlarına ek olarak daha geniş okul çıktılarını gerektirir (Luyten; Visscher; Witziers, 2005, 268).

Etkili bir okul kendi kendini yenileyen okuldur. O, kendi ilerlemesini sürekli olarak yansıtan, öğrencilerin öğrenmelerine etki eden problemleri teşhis eden ve çözen okuldur. O tarz okullar “ yapabilmek” tutumuyla yoğrulmuştur (Quaglia, 1989, 9).

Etkili okullarda yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç, bu okullarda sıradan bir öğretimin dışında farklı bir öğretimin ve ortamın var olduğudur. Etkili okul araştırmacıları, karmaşık sosyal bir sistem olan okulun, içinde yer alan herkesin yaşantı ve davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu kabul etmektedirler. Buna bağlı olarak da ğrenci davranışlarıyla ilgili olarak hem mükemmelliği hem de eşitliği ön planda tutan, bunları gerçekleştirmeye dönük öneriler geliştirmektedirler (Şişman, 2002, 35).

2.4.1. Etkili Okulun zellikleri

Çeşitli araştırmacıların okulla ilgili bazı boyutlar yönünden okulun etkililiği ile ilgili olarak en çok söz ettikleri özellikler ve konu başlıkları ise şunlardır: Başarı konusunda beklentiler, Akademik başarıya yoğunlaşma, çalışanları iş doyumunu, Kadronun geliştirilmesi, Karara katılma ve sorumluluk stlenme, Ortaklaşa planlama ve işbirliği, Performansı izleme ve değerlendirme, Değişme ve yenileşme, Okul yöneticisinin liderliği, Okul yönetim süreçleri, Okul amaçları ve misyonu, Okul-ğrenme iklimi ve kültürü, Okul programı, öğretme-öğrenme süreci, öğrenme fırsatları, Okul evresi ve aile, ğretmen davranışı, ğrenci davranışı, ğrenci hizmetleri, Sınıf yönetimi, Zaman kullanımı ve öğrenmeye ayrılan zaman, Parasal ve fiziksel kaynaklar (Şişman, 2002, 135).

Etkili okulların temel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Açık hedefleri ve bu hedeflere odaklanmış bir okul misyonu vardır,
- İdarecileri bürokratik işlerden ziyade öğretimsel bir lider olarak davranır,
- Tüm tarafların büyük beklentileri vardır,
- Öğrencilere ğrenme fırsatları sunar ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirir,
- ğrencilerinin akademik gelişimlerini takip eder ve akademik programlar bakımından zengindir,
- Okul-aile ilişkileri gelişmiştir,
- Güçlü bir liderlik sistemini kabul etmiştir,
- Sağlıklı bir okul iklimine sahiptir,
- Temel becerilerin geliştirilmesine odaklanmıştır,
- Etkili bir yöneltme/yönlendirme sistemine sahiptir,

-Okul kaynaklarını öğrencilerin başarılarının geliştirilmesi için kullanır (Bakay; Kalem 2009, 4-5).

Gökçe ve Kahraman (2010), yaptıkları bir araştırmada etkili okulun özelliklerini şu şekilde ifade etmektedirler :

Etkili okulun özellikleri:

A. *Liderlik*: Liderin kişisel özellikleri, okulun yönetsel ve örgütsel yapısı, liderin özendirme yeterlikleri ve sorun çözme becerisi.

B. *Etkili öğretmenlik ve mesleki gelişim*: Öğretmenin mesleki yeterlikleri, okulun gelişme kültürü, öğretmenlerin alan bilgisi, motivasyon.

C. *Okul çevre ilişkileri*: Toplumun okuldan beklentileri, ailenin eğitimden beklentileri, okulun ve çevrenin olanakları, üst yönetimin desteği, okulun çevreye katkıları, yöneticinin tutumları.

D. *Örgütsel bağlılık*: Bireysel ihtiyaçların karşılanma düzeyi, işten sağlanan doyum, örgütsel amaçları benimseme düzeyi, karar katılma derecesi, yönetici davranışı olarak belirtilebilir (Gökçe ve Kahraman, 2010, 178).

Özdemir (2000), etkili okulun özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

Etkili Okullar

- *Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerinde odaklanmış okul misyonuna sahiptirler.
- *Yöneticiler kendilerini sekreterlik ziyade Öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler.
- *Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler.
- *Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkanları sunarlar (Pehlivan, 1997).
- *Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler.
- *Okul-aile ilişkisini geliştirirler.
- *Güçlü yönetimsel liderlik stilini benimserler.
- *Uygun okul iklimine sahiptirler.
- *Temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde odaklaşma gözlenir.
- *Etkin bir yöneltme sistemi vardır.
- *Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yönlendirilir (Özdemir, 2000, 36-37).

Sergiovanni (1995), etkili okulun özelliklerini dokuz maddede özetlemektedir:

- **Öğrenci merkezlidir:** Etkili okulda amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktır.
- **Öğrencilere zengin akademik programlar sunar:** Amaç öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamaktır.
- **Öğrencileri geliştiren öğrenme olanaklarını sunar:** Öğretmenler, kendi akademik ve teknik yeterliliklerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki büyük etkisini bilerek öğrencilere ulaşmaları gereken yüksek standartlar koyarlar. Öğrencilerle yakından ilgilenerek çabalarını ve başarılarını ödüllendirirler.
- **Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler:** Etkili okullar; performans standartları, amaçlar ve misyondan oluşan açık bir örgütsel kimliğe sahiptirler. Öğretmen ve yöneticiler, öğrenme için açık bir örgütsel kimliğe sahiptirler. Öğretmen ve yöneticiler; öğrenme için açık, eşit, dostça ve kültürel düzeyi gelişmiş bir ortam yaratırlar.
- **Mesleki etkileşimi beslerler:** Etkili okullar, öğretmelerinin işlerini en nitelikli biçimde yapmalarını sağlayacak olanaklarla beslenir ve öğretmenler onları etkileyen kararlara katılırlar. Öğretmenler, meslektaş olarak öğrenim yöntemlerinin geliştirilmesi, programların uygulanması, eğitimsel uygulamalar vb. gibi konularda birlikte çalışırlar.
- **Yoğun hizmet içi eğitim ortamları yaratılır:** Öğretmelere gelecekteki eğitim gereksinimlerini karşılayabilmeleri için eğitimler verilir.
- **Yaratıcı sorun çözmeyi beslerler:** Etkili okullarda iş görenler sorunlarla mücadele etmeye, yeni düzenlemeler yapmaya, sorun çözmeye çalışırlar.
- **Aile ve toplum katılımını sağlarlar:** Etkili okullarda aile ve toplum okuldaki öğrenme ve öğretim etkinliklerine katılır. Okuldaki etkinlikleri geliştirecek bir kaynak olarak hizmet verirler.
- **Paylaşımçı liderlik gerektirirler:** Okul yöneticileri, sorun çözmeye takım olarak karar verir, bağlılık ve iletişimi geliştirir, öğretmene ve öğrencilerin gereksinimlerine duyarlı bir lider anlayışındadır (Ada ve Baysal, 2012, 104).

Santa Barbara Kaliforniya Üniversitesi Etkili Okul Merkezi ise etkili okulu oluşturan değişkenleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Net ve odaklı misyon,

2. Yüksek başarı beklentisi,
3. Eğitimsel liderlik,
4. Öğrenci gelişiminin sıkça izlenmesi,
5. Öğrenme fırsatı ve öğrencinin görev başındaki zamanı,
6. Düzenli ve güvenli çevre.

Buna göre etkili okulların tüm okul paydaşlarınca bilinen bir misyon cümlesi vardır. Bu cümle en genel şekli ile “Bu okul en çok neyi önemser?” sorusunun cevabıdır. Etkili okullardaki öğretmenler öğrencilerinden yüksek başarı beklentisi taşırlar, hedeflerini yüksek tutarlar. Etkili okullardaki okul müdürleri aynı zamanda bir eğitimsel liderdir. Öğrencinin belirli zaman periyotları içinde ne derece gelişim gösterdiği etkili okullarda sık sık ölçülür. Öğrenciye öğrenme fırsatı verilir. Derslerin bölünmemesine özen gösterilir; öğrencinin sınıfta öğretmeni tarafından verilen görevinin başındaki zamanını etkin kullanması teşvik edilir. Etkili okullarda öğrenmeye katkısı olan bir özellik daha mevcuttur, bu da düzenli ve güvenli bir çevredir. Okul çevresi öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunur niteliktedir (Kaplan, 2008:15-16).

2.4.2. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde etkili okulun birden çok boyutunun olduğu gerçeği görülmüştür. Bu araştırmada da etkili okulun yönetici, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli boyutları ele alınmış ve literatürde yer alan bilgiler çerçevesinde aşağıda açıklanmıştır.

2.4.2.1. Yönetici Boyutu

Etkili okul anlayışında okul yöneticisi odak noktayı oluşturmaktadır. Öğretime doğrudan bir etkisi olamamakta, fakat dolaylı etkisiyle kendini göstermektedir. Okul yöneticisi öğretmenlerin normal seviyeleri ve okul ikliminin oluşturma ve geliştirmesinden sorumludur. Yönetici zamanın büyük bir kısmını okulda, sınıflarda laboratuvarlar gibi öğretim ortamlarında geçirerek olan ve olası sorunlarla ilgilenir (Aydoğan, 1999, 215).

Okul müdürünün en temel sorumluluğu okuldaki eğitim-öğretim sürecini amacına ulaştırmaya yoğunlaşan liderlik davranışları olmalıdır. Çünkü okul yönetiminin amaçlarından bir bölümü olan öğretmenlerin iş doyumunu, performans ve motivasyonu okullarda etkili bir eğitim-öğretim yaşantısı için ön koşul niteliğindedir. Okulu etkili

kılmada okul yöneticisi, yönetici olmaktan çok, bir öğretim lideri olarak etkinlik göstermek durumundadır. Yani okul yöneticiler çalıştıkları okulun durumsal etkilerine ve birlikte çalıştıkları öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini çok iyi analiz ederek buna göre farklı liderlik biçimleri sergilemelidirler (Akyüz, 2002, 115). Lider okul yöneticisi, okulun en önemli görevinin öğrenci başarısını artırmak olduğunu bilmeli, bunu sağlamanın yolunun ise öğretmenlere ve işgörelere kendilerini geliştirme fırsatı vermeden geçtiğini kabul etmelidir. Etkili okul yönetiminin temel ilkeleri arasında, bireyin kişiliğine saygı duyma vardır (Gül, 2009:85).

Etkili okulu oluşturmada okul yöneticisi boyutu önemli bir yere sahiptir. Başka bir deyişle, etkili okula ulaşmada atılacak en önemli adımlardan birisi okul yöneticisinin liderlik özelliğidir. Etkili okulu oluşturma, yönetme ve sürdürmede, okul yöneticisinin bir lider olarak önemli bir yeri olduğu, birçok araştırmacının üzerinde birleştiği bir konudur. Etkili okul çalışmalarında, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin bulunması gerektiği ve sınıfta aktif olarak bulunmalarının daha iyi okullar yaratacağı vurgulanmaktadır. Okul yöneticisinin, öğrenci ve öğretmenlerle kurduğu iyi ilişkiler öğretmen ve öğrencinin performansını artırmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011, 45-46).

Eğitim ve okul yönetimiyle ilgili çağdaş tartışmalarda, okul yöneticilerin liderlik özelliklerinden sıkça söz edilmektedir. Bu tartışmalarda okul yöneticilerinin, okulun işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için bazı liderlik davranışları göstermesi gerekli görülmektedir (Yılmaz, 2006:30). Etkili okulda eğitim yöneticisi; yönetim ve öğretim sürecine liderlik eden, okulun başarısını artırmak üzere araştırma-geliştirme çalışmalarına öncülük eden kişidir. Aynı zamanda okulda yer alan herkesin yönetim süreçlerine katılımını sağlamak zorundadır (Girgin, 2005:4). Katımlı yönetim anlayışı, okul gelişim yönetim ekipleri okul müdürlerine denge sağlamada yardımcı olabilir. Aksi takdirde değişimin oldukça sık yaşandığı günümüzde okullarda dengeler bozulabilir ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmede zorlanabilir (Yıldırım, 2011, 74).

Etkili okul çalışmaları, etkili yöneticinin okulun tüm unsurlarını okulun amaçları doğrultusunda eşgüdümleyebilen bir lider olduğu noktasında birleşmektedir (Tunçel, 2008:62).

Okul müdürü, okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışmalarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. Ancak okulun toplam performansı, her şeyden önce okul içinde çalışan insanların performansına bağlıdır. Böylece okul müdürü, öncelikle okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için diğer insanların sahip oldukları bedensel ve zihinsel güçler yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmaktadır. Bir okulda okul yöneticisinin çeşitli rol ve işlevlerinden söz edilebilir. Bunlar arasında kaynak sağlayıcılık, planlayıcılık, koordinatörlük, rehberlik, liderlik gibi roller sayılabilir. Söz konusu rolleri gerçekleştirebilmek için de yöneticilerin, *insani, teknik ve kavramsal* yönlerden bazı beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Dale (1990), *etkili okul* konusunda yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarını tarayarak etkili okullarda görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili 39 özellik belirlemiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

1. Grup süreçleri ve karar süreçleriyle ilgili becerilere sahip olma,
2. Açık okul açmaları oluşturma,
3. Okulun amaçlarına ulaşmayı sağlayacak görevleri gerçekleştirme,
4. Okul ve eğitim-öğretimle ilgili yüksek beklentiler oluşturma,
5. Okulla ilgili sorunları ustalıkla çözme,
6. Öğretim liderliği rollerine sahip olma,
7. Mesleki bilgi sahibi olma,
8. İkna etme becerisine sahip olma,
9. Motive edici olma,
10. Değişmeyi başlatma ve yönetme,
11. İyi yargılamada bulunma,
12. Eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip olma,
13. Zamanı etkili yönetme,
14. Planlama ve örgütlenme becerilerine sahip olma (Şişman, 2002, 136-141).

Etkili okula kavuşabilmenin belki de en önemli koşulu tüm okul personelinin etkili okul anlayışı doğrultusunda eğitilmesidir. Özellikle de etkili okulda kritik etkenlerden biri olan okul yöneticisinin, etkili yönetici özellik ve yeterliliklerini kazanması, bu konudaki ilk adım olmalıdır. Ayrıca bu özellik ve yeterlilikler okul yöneticisinin rol tanımında,

atama ve yükseltme ölçütlerinin geliştirilmesinde esas alınmalıdır (Balcı, 2011, 134). Okulunu etkili olarak yönetmeyi amaçlayan bir müdür bu amaca uygun bir profesyonel eğitim alması kaçınılmaz bir durumdur. Okul müdürü yetiştirme programları okulların daha etkili hale getirilmesi için bir araç olacaktır (Işık, 2003, 210). Okul, yöneticisi ve sahip olduğu personelin (öğretmenler) özellikleri açısından da eğitim dışı kurumlara göre farklıdır. Eğitim dışı kurumların çoğunda yöneticiler ve astları arasında eğitim, entelektüel kapasite ve kültür gibi unsurlar açısından yöneticiler lehine belirgin farklılıklar varken okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretim kadrosu arasında aynı oranda bir farklılık bulunmaz. Nitekim okullarda görev yapan yöneticilerin ve öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve sahip oldukları sosyokültürel özellikler açısından birbirlerinden çok farklı olduklarını veya yöneticilerin daha üstün konumda bulduklarını söylemek zordur. Okulların sahip olduğu bu özelliği iki şekilde değerlendirmek mümkündür. Birincisi, yöneticisinden çok farklı olmayan öğretmen kendisini daha özerk hissedebilir. Bu özelliğin de öğretmen ile yöneticiler arasında çatışmalara yol açması beklenebilir. İkincisi, yöneticilerin ve astların eğitim ve sosyokültürel açılarından birbirine bu denli yakın olduğu okulda ilişkiler ve işleyişler daha nitelikli olabilir (Erdoğan, 2012, 76).

Etkili Okul Müdürlerinin vizyonu geniş olmalıdır. Aynı zamanda bu bireyler, fikirlerinde ve görüşlerinde kararlı olmalıdır. Bunun dışında okulun bütçesini başarılı bir biçimde düzenleyebilmelidir. Okul içerisinde sınıflarda araç-gereçlere erişim kolay olmalıdır.

Etkili yönetici ayrıntı içinde bunalıp kalmaktan çok rasyonel olarak tespit edilen hedefe ulaşmak için problem çözümüne odaklı, demokratik anlayışlı, kararın her aşamasında çalışanlarla birlikte hareket eden sosyal yönü kuvvetli, en kıt olan zamanı zaman tuzaklarına düşmeden kullanabilme eğiliminde olan kişidir (Ada ve Baysal, 2012, 128-129). Örgütsel etkililiği sürekli kılmak için, örgütte oluşan sorunların anında en iyi biçimde çözülmesi gerekmektedir. Yönetimsel etkililiğin temeli, yönetimin sorun çözmede gösterdiği başarıdır. Bu yüzden bir yönetmen sorun çözmede ne denli becerikli ise örgütünün etkililiğini sürdürmede de o denli etkili olmaktadır (Başaran, 1982, 99).

Bütün bu değerlendirmelerin ışığında etkili okuldaki yöneticinin taşıması gereken özellikleri şöyle özetlemek mümkündür:

1. Mükemmel liderlik özelliklerine sahip olan okulu ile ilgili görüşlerini açıkça ortaya koyan, okulda değer ve inançlar sistemi oluşturan, okulun kültürünü şekillendiren, stratejik bir şekilde düşünüp plan yapan, kalite ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendiren.
2. Etkili dinlemeyi bilen, öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerine önem veren ve onlara her konuda yardımcı olan.
3. Çalışanlarını motive eden, her zaman coşkulu ve iyimser olan, her türlü başarıyı destekleyen ve ödüllendiren.
4. Çalışanlarına güvenen, personelini olumsuz dış etkenlerden koruyan, personeli tarafından desteklenen, sorumluluk sahibi, davranışlarıyla örnek oluşturan.
5. Okuldaki her türlü olayla ilgilenen öğrencilerini gelecek gelişmelere hazırlayan.
6. Öğrencilerle birebir iletişim kuran, okul içinde her yerde sıkça görünen kişidir (Türker, 2010:19-20).

2.4.2.2. Öğretmen Boyutu

Öğretmen, sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretim-öğrenme sürecinin temel aktörüdür. Her ne kadar sınıfın örgütlenme biçimi, fiziksel özellikleri, öğretimi etkilemekte ise de sınıf içi süreçlerde temel etken öğretmendir. Öğretmen, hem sınıfın örgütlenmesinde hem de öğretim-öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde temel belirleyicidir. Sınıfta *etkili öğretmen davranışları* konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Okulun ve eğitimin etkililiğiyle ilgili çalışmaların bir kısmı da öğretmen davranışları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak etkili okul ya da okulun etkililiği söz konusu olduğunda öğretmen davranışı da konunun bir boyutunu oluşturmaktadır (Şişman, 2002, 154-155).

Etkili okullarda, nitelikli öğretmenin özellikleri; eğitim yaşantısı, hizmet içi çalışmaları, tecrübesi, ifade gücü, derse hazırlanması, ders akışı içinde zamanı iyi kullanması ve kullandığı öğretim stratejileri şeklinde belirtilmektedir. Etkili okullarda öğretmenlerin, okul içindeki her türlü kararda görüşlerinin alınması beklenmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011, 47).

Etkili okulda öğretmenler yalnız başlarına değildirler, kendilerini ve uzman olduğu konularda derinlemesine gelişmek için yan öğelerin yardımına ihtiyaç duyarlar.

Öğretmen bireylerin farklı olduğu inancıyla, ailelerin desteği doğrultusunda öğrenimini sürdürür. Bilgisayar merkezinden, danışma ve değerlendirme merkezi gibi yardım merkezlerinden yardım alır (Aydoğan, 1999, 217).

Çalışkan, kendini yenileyen ve dengeli davranan öğretmenler de etkili öğretmen tanımı içerisinde değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin uğraşı alanının merkezinde öğrenciler olduğuna göre, onlar ile kuracakları doğru ve yerinde paylaşımlar çoğaldıkça, başarı da doğru orantılı olarak artacaktır (Şen ve Erişen, 2002, 114). Öğretmenler öğrencileriyle iyi ilişkiler kurduklarında, roller arasında gidip gelmek, sert talim çavuşu gibi olmak veya erdemli ve insani zayıflıklardan uzak gibi görünmek zorunda kalmazlar. İyi ilişkiler kurulmadığı sürece öğretmenler en seçkin öğretim tekniklerinin bile faydasının olmadığını göreceklere (Gordon, 2010:38).

Etkili öğretmen, hem birlikte olduğu öğretmen grubuna karşı hem de öğrencilerine karşı duyarlı olmaya ve onların duygu ve gereksinimleriyle ilgilenmeye çalışır, insanları doğru anlama yönünde çaba gösterir. Özellikle öğrencilerinin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel düzeylerini öğrenerek buna uygun öğrenme yaşantılarını düzenler. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim öğretim etkinliklerine ilişkin düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar ve performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlarının oluşumunu özendirir.

Etkili okullarda görev alan öğretmenlerin bir diğer özelliği de sınıf yönetiminde başarılı olmalarıdır. Öğretim gerçekleştirilirken sınıf içi etkinliklerin öğrencinin başarısını arttırabilmesi için düzenli ve disiplinli yürütülmesi gerekmektedir. Bu yapılırken öğrencilerin derse katılımının sağlanması yukarıda belirtildiği gibi iyi bir iletişim becerisi ile gerçekleştirilebilir. Yapılan ön hazırlıklar ve planlar bu şekilde daha verimli uygulanabilir (Keleş, 2006:65). Sınıftaki tüm etkinlikler amaca yöneliktir, belirli bir disiplinle ve düzenli bir ortamda gerçekleştirilirler. Etkili okullarda bu faaliyetlerin yürütülmesinde öğretmen, yeri geldiğinde rehber, yeri geldiğinde önder olarak etkinliğini ortaya koyan kişidir (Şahin, 2011:10).

Etkili öğretmen, temel değerleri hedef kitlelere, öğrencilere benimseterek örnek davranış seti oluşturur. İnsanla, eğitim, öğretimle ilgili oluşmuş temel düşünce tutum ve davranışları yerleştirmeye, geliştirmeye ve benimsetmeye çalışır. Böylece değerlerinin

farkında, bunları özümsemiş, bunu diğer toplumsal değerlerle karşılaştırarak, etkileşerek geliştirmeye çalışan kimlikli dinamik bir toplumunun oluşmasına katkılar getirir. Etkili öğretmen, kişilerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir. Yirmi birinci yüzyılın öğretmeni, sürekli kendini geliştirerek “öğrenme”yi ve “öğrenci”yi merkeze alarak etkili öğretmen davranışları ortaya koyabileceğinin bilincindedir. Kendini geliştiren öğretmen, etkililik davranışlarını sınıf yönetiminde ve okul ortamında kullanabileceğinin farkındadır. Etkili öğretmen, kendi yetersizliklerinin farkına varmaya çalışır, gelişimi isteğe bağlı bir süreç değil olağan ve zorunlu bir süreç olarak algılar, “yaşam boyu öğrenme ve gelişme” felsefesine sahiptir. Kendini geliştiren öğretmenin gösterdiği etkili öğretmenlik davranışları aynı zamanda lider olarak öğretmenlik davranışlarını da ortaya koymaktadır. Bu yönüyle öğretmen, sınıfındaki tüm öğrencilerin öğrenmesini ve geliştirilmesini amaçlayan, vizyonunu öğrencileriyle paylaşarak, öğrencilerin istedik davranışlarını destekleyen, özendiren, ödüllendiren, güvenen ve güvenilen bir sınıf lideridir. Özetle etkili bir lider olarak öğretmen, sınıftaki bütün öğrencilerin fakında olup, tüm öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir (Can, 2004, 115).

Etkili bir öğretmende bulunması arzu edilen özellikleri aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür:

Etkili Bir Öğretmende Bulunması Öngörülen Özellikler

- * Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- * Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- * Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- * Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- * Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- * Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- * Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- * Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- * Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- * Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- * Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- * Liderlik özelliklerine sahiptir.

- * Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- * Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- * Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- * Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- * Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
- * Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bireysel olarak verir.
- * Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- * Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- * İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir (Çelikten; Şanal; Yeni, 2005, 216-217).

Yapılan pek çok etkili öğretmen araştırması yukarıdaki sonuçları doğrulamaktadır. Hemen hemen tüm araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre, etkili öğretmen, iyi bir eğitim almıştır ve alanına hakimdir; dersin konusuna, öğrencilerin seviyesine ve mevcut imkanlara göre en uygun yöntem veya yöntemleri kullanır; dersi açık ve anlaşılır bir dille anlatır; öğrencilerin öğreneceğine, kendisinin de öğretebileceğine olan güveni tamdır; öğrencilerle son derece sağlıklı bir iletişim kurar ve öğrenmeyi kolaylaştıracak bazı kişilik özelliklerine sahiptir (Tatar, 2004, 11).

2.4.2.3. Okul Ortamı Boyutu

Etkili okul araştırmacıları, okulu karmaşık, sosyal bir örgüt olarak görmekte; okul ortamının, içinde yer alan herkesin yaşantı ve davranışları üzerinde etkisi olduğunu kabul etmektedirler. Etkili okullar, okul ve sınıf ortamında sergilenmesi beklenen öğrenci davranışlarıyla ilgili makul standartlar geliştirmekte ve bunlar, açıkça ifade edilmektedir. Öğrenciler de bu standartlara uygun davranışları içselleştirmektedirler. Etkili okullarda, her türlü zarar ve kötülükten uzak, öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici sosyal bir ortamın var olduğu görülmüştür. Güvenli ve düzenli olma, iyi bir öğrenme ortamının temel özelliklerindedir. Bu ortamda okul örgütü üyeleri olarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasında karşılıklı iletişim ve ilişkilerde samimiyet olmalıdır (Yılmaz, 2006:44).

Öğrenciler, öğrenim süresi boyunca zamanlarını okulda, laboratuvarında, atölye ya da işlikte en önemlisi de büyük bir çoğunluğunu sınıfta geçirmektedirler. Sınıf içerisinde

uygun çevresel düzenlemenin yapılmasının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği gerçeği eğitimciler tarafından kabul görmektedir (Ada ve Baysal, 2012, 137). Sınıfta öğrenci sayısının genel olarak 30'un üstünde olması istenmeyen bir durumdur. Sınıftaki öğrenci sayısı; eğitim kurumunun niteliği, sınıf düzeyi, dersin niteliği gibi değişkenlere göre ayarlanması gerekmektedir. Sıra ve sütun biçimindeki düzenlemeler sınıftaki alanın en verimli biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Ancak bu yerleşim düzeni sınıfın küçük öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda en uygun yerleşim biçimi olarak kabul edilmektedir. Daire ve U biçimindeki düzenlemeler ise, öğrenci sayısı az olan sınıflara daha uygun bir yerleşim düzenidir. İdeal sınıf sıcaklığının 19 C ile 21,5 C arasında olduğu kabul edilmektedir. Öğrenci tahtayı rahatça görebilmeli ve yazılanları okuyabilmelidir. Işığın az veya çok olması, öğretmen ve öğrencinin çalışmasını güçleştirir. Renkler, öğrencinin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilemektedir. Gürültü öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilemektedir. Sınıftaki yerlerin, pencerelerin, sıraların, masların ve duvarların temiz olması, sınıfı çekici bir mekan haline getirmektedir. Sınıfı temiz tutma öncelikli sınıf kuralları arasında olmalıdır. Sınıf ölçülerinin uyumu, tavanın basık olmaması, duvarların boyalı, badanalı eşya ve duvar renklerinin uyumlu, pencerelerin geniş olması öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir. Dersler sırasında uzun süre kapalı kalan sınıflarda kirlenen havanın değişmesi için düzenli aralıklarla havalandırılması gerekmektedir. Sınıftaki boş alanlar fonksiyonel şekilde kullanıma imkan sağlayacak şekilde ayarlanmalıdır. Ancak sınıfın bu şekilde düzenlenmesi için yeterli büyüklükte olması gerekmektedir (Karaçalı, 2006, 152-153).

Etkili okullarda, her türlü olumsuz koşullardan uzak, öğretme ve öğrenmeyi teşvik edici sosyal bir ortamın var olduğu görülmüştür. Güvenli ve düzenli olma, iyi bir öğrenme ortamının temel özelliklerindedir. Bu ortamda okul örgütü üyeleri olarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar arasında karşılıklı iletişim ve ilişkilerde samimiyet olmalıdır (Kuşaksız, 2010:43).

Etkili okullarda okul ortamının bir diğer özelliği ise başarı için uygun bir okul ikliminin bulunmasıdır.

Okul İklimi, öğrencinin öğrenmesine etkisi açısından hesaba katılmalıdır. Etkili bir okul görel olarak düzenli, güvenli, temiz, uygun ve destekçi olmalı ki temel amaçları

gerçekleştirebilsin. Etkili okulda öğretim ve öğretim dışı personel arasında karşılıklı bir bağımlılık vardır. Çünkü bu tip okullarda etkili öğretim ve öğrenime yol açan bir iklim yaratılmasında tüm personelin vazgeçilmez bir rolü vardır (Balci, 2011, 22).

Okulda yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve öğrenci öğretmen ilişkileri, iklimin önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Etkili okullarda olumlu bir öğrenme iklimi vardır. Olumlu örgüt iklimi ise söz konusu grupların sosyalleşmesiyle yakından ilgilidir. Olumlu iklimin başlıca göstergeleri, güven, açıklık, sorumluluk, yüksek moral, himaye etme, dostluk, samimiyet ve doyum olarak sıralanabilir.

Etkili okul araştırmalarında okulun öğrenme ikliminden sıklıkla söz edilmektedir. Okulun öğrenme iklimi, öğrenciler yönünden okulun beklenen düzeyde öğrenme ürünlerini, etkili bir biçimde üretme derecesini ifade etmek için kullanılmaktadır. Kısacası okul öğrenme iklimi, okulun öğrenci başarısını etkileyen faktörleri kapsamaktadır. Bu etkiler, olumsuz ya da olumlu yönde olabilir. Bir başka ifade ile okulun öğrenme iklimi, okulda öğrenci başarısını etkileyen tutum ve davranışları ifade eder. Bu faktörlerden bazıları, öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, öğretmenlerin öğrenci başarı ve öğrenmesini değerlendirmesi, okul içinde öğrenmeye ilişkin paylaşılan davranış, tutum ve normlardır. Bu normlar, bireysel normlardan grup normlarına kadar uzanır ve sosyalleşme süreci içinde yeni katılan üyelere aktarılır (Şişman, 2002, 189-190).

2.4.2.4. Öğrenci Boyutu

Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili şekilde kullanırlar. Öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır (Özdemir ve Sezgin, 2002, 272). Etkili okullarda öğrencilerin yetiştirilmesinde; onların, kişisel sorumluluk üstlenebilen, grup çalışmalarında işbirliğine yatkın, kendisinden beklenenlerin farkında olan, okul, öğretmen ve çevreden üst düzey beklentilere sahip olan ve kendisinden de beklenenlerin üst düzeyde kazanımlar olduğunun ayırımına varmış, eleştirel düşünceye sahip olan, bilgi hamalı olmaktan çok bilgiye nasıl ulaşılabileceğini bilen, kişiler olarak öğrenim görmeleri hedeflenmelidir (Keleş, 2006:68).

Ada ve Baysal (2012) etkin öğrenciyi şu şekilde açıklamaktadır: Bilindiği gibi etkin okulun oluşması birçok değişkenin birlikte ve koordineli olarak çalışmasıyla mümkündür. Bu değişkenlerden biri öğrencilerdir. Etkin öğrencinin başlıca özellikleri şöyle sıralanabilir:

- **Bilgi toplumuna hazır olacak şekilde “öğrenmeyi öğrenen” bir anlayışa sahip olmak:** Çağımızda geçmiş dönemlere nazaran her geçen gün bilgi üretimi giderek artmaktadır. Her öğrencinin ön görülen program çerçevesinde temel bilgi ve becerileri kazanması ve gereken bilgiye ulaşma sorumluluğunu alması o öğrencinin görevinin gereğini tam olarak yaptığı anlamına gelir.
- **Yaratıcılığını en üst düzeyde kullanmak:** Mevcut bilgiler arasında ilişki kurabilen öğrenci, analiz ve sentez yapabilme becerisi yanında yeni bir çözüm yolu yeni bir anlayış yeni bir ifade tarzını geliştirecek şekilde kendini geliştirebilmelidir.
- **Aktif öğrenci olmak:** Öğrenciler; dinleyen, okuyan, rutin araştırmalar yapan pasif öğrenciler olmak yerine tartışabilen, hipotez üreten, araştıran ve kendi bakışını oluşturabilen öğrenme sorumluluğunu alan olmalıdırlar.
- **Sosyal öğrenci olmak:** Bilgiyi başkalarıyla iletişim içinde paylaşabilmelidir (Fer ve Cırık, 2007; Özsoy, 2003).
- **Problem çözme becerisine sahip olmak:** Öğrencinin yaşadığı ortam ya da yaptığı çeşitli etkinliklerle ilgili olarak karşısına problem olarak nitelendirilecek bir çok durum çıkmaktadır. Öğrencinin, mevcut bilgileriyle karşısına çıkabilecek problemleri çözebilmesi hem anne-baba hem öğretmen hem de çağın gerektirdiği bir nitelik olarak kabul edilmektedir. Eğer bir öğrenci yapmış olduğu etkinliklerle ilgili olarak amacına ulaşmasını engelleyen çeşitli durumların üstesinden gelebilecek ustalık ve beceriyi gösterebiliyor ise o öğrencide problem çözme becerisinin geliştiği söylenebilir.
- **Eleştirel düşünme becerisine sahip olmak:** Öğrenciler, kendilerine verilen bilgi ya da uygulamaları hiç sorgulamadan tartışmasız olduğu gibi kabul etmekten çok onları eleştirebilen, sorgulayan, değerlendirebilen bir duruma gelmeleri demokratik anlayışın da bir ifadesi olarak gösterilebilir.
- **Geleceğe ilişkin hedeflere sahip olmak:** Öğrencilerin bir taraftan günlük etkinliklerin Greklerini yerine getirmeye çalışırken diğer taraftan geleceğe

yönelik hedeflerini belirleyerek bu doğrultuda çalışmalar yapmaları beklenen bir özelliktir.

- **Kendisini objektif olarak değerlendirebilme:** Öğrenciler, yapmış oldukları çalışmalara ilişkin değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılmasının yanında onların kendi kendilerini değerlendirmeleri benlik algılarının gelişmesiyle yakından ilgilidir.
- **Bireysel teşebbüs sahip anlayışta olmak:** Mal ve hizmetlerin serbest dolaşımının olduğu küreselleşen bir dünyada bireylerin sadece kendilerine verilen işleri yapabilmelerinin ötesinde yeni bir iş kurma, kurulan bir işi sürdürme becerisinin gelişebilmesi bireysel teşebbüs gücünün ortaya çıkmasıyla mümkün olabilir.
- **Çok dil ve çok kültürlü bir anlayışa sahip olmak:** Bilginin etkin bir şekilde paylaşılması için öğrencilerin kaynağa ulaşabilmeleri ana dillerinin dışında başka dilleri ve kültürleri tanımalarını da zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle uluslararası düzeyde ve her kademede öğrenci değişim programlarının olduğu bir ortamda öğrencinin birden fazla dili etkin bir şekilde okuyup yazıp anlayabilecek bir düzeye gelmesi onun başarısını arttırabilir. Bilindiği gibi öğrencilerin başarıları kendi ulusal kültürlerine sahip olmalarının yanında dünyadaki diğer kültürleri tanımalarına bağlıdır.
- **Takım çalışması ruhuna sahip olmak:** İçinde yaşanılan ortamda işlerin çok karmaşık, sorunların çok boyutlu olması birçok alanda bir tek kişinin bunların üstesinden gelmeleri mümkün olamadığı için birden fazla kişi güç ve bilgisini birleştirerek takım oluşturabilmektedirler. Bilindiği gibi “takım, belirli bir amacı gerçekleştirebilmekle sorumlu birbirlerine karşılıklı olarak bağımlı bireylerden oluşturulan biçimsel bir gruptur”(Robbins ve Coulter). “Katılım ve ekip çalışması çağcıl yönetim tartışmalarının merkezinde yer almaktadır. Bunun karşıtı bir durum, bireysel karar vermeyi, diğerlerinin verilmiş olan bu kararlara uymasını, bireysel başarı ve rekabetin tercih edilmesini ifade eder. Katılım, takım ruhu ve ekip çalışmasının olmadığı işletme ve kurumların başarılı olması mümkün değildir”(Şişman ve Turan, 2002). Takım çalışması içerisinde olan öğrencilerden her biri kendi kapasitesi, gücü ve bilgisi oranında iş birliğine katkıda bulunmaya çalışırken bireysel bir ruhtan çok kolektif bir anlayışın ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır. Böyle bir çalışmada elbette ki her öğrencinin

katkısının eşit düzeyde olmasını beklemek mümkün değildir (Ada ve Baysal, 2012, 126-127).

Etkili okullarda öğrenci merkezli eğitim-öğretim yaklaşımı benimsenmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında, eğitim sürecinin odak noktasında öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciyi tanıma, onun var olan gizil güçlerini anlama, ilgi ve yeteneklerini bilme, bunlara göre rehberlik etme, gerçek başarısını ölçme ve yönlendirmeyi buna göre yapma önem taşımaktadır. Bundan dolayı etkili okullarda her öğrenci bir değer olarak kabul edilmekte ve onların okulun eğitim-öğretim ve hatta yönetim etkinliklerine katılmaları sağlanmaktadır (Yılmaz, 2006:39). Etkili okulda bireysel farklılıklar asıl ve önemlidir. Bu çerçevede öğrenci ihtiyaç duyduğu konuda yardım ve destek alır, yetenekli olduğu konuda gelişme olanağı bulur ve öğrenci çalışmaları yakından denetlenir (Akyüz, 2002, 110).

2.4.2.5. Veli Boyutu

Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Okulun dışında aile de iyi bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli rol oynar. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevredir. Aile, çocuğun eğitiminde tek başına önemli roller oynayacağı gibi aynı zamanda eğitim ile doğrudan ilgilenen okulun da önemli bir partneri olarak görülebilir. Bu yüzden eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemli bir gerekliliktir.

Etkili bir okul-aile ilişkisinin geliştirilmesi ile her şeyden önce sunulan eğitim ve öğretim etkinlikleri zenginleşir. Çünkü ailenin etkinleşmesi, eğitim için yeni girdilerin sağlanması ile sonuçlanabilir.

Aile, okulun yaşamla olan en etkili bağlantı noktasıdır. Ve eğitimin yaşamla ilişkili olması bir türlü çözülemeyen bir sorundur. İşte aile, eğitim ve öğretimde etkin kıldığı ölçüde okulu yaşamla ilişkili bir kurum haline getirebilir (Erdoğan, 2008, 184-185).

Okulda kazandırılan davranışlar, okul dışında anne-babalar tarafından da desteklenmezse okul eğitiminde başarıya ulaşmak güçleşecektir. Okul ve aile farklı toplumsal kurumlar olduğu gibi, her aile birbirinden farklı beklentiler, olanaklar ve tutumlar içindedir. Ailelerin ve okulun çocuğun başarısına odaklı ortak bir payda

oluşturması, başarı için gereklidir, bu da işbirliği ve ortak bir çaba ile mümkündür (Ada ve Baysal, 2012, 116). Anne babaların, çocukları en iyi tanıyan kişiler olmasından ve eğitim sürecinde okul-ev tutarlığının gerekliliğinden yola çıkarak, anne babaların da eğitim sürecinin etkin elemanları olarak, çocukların akademik, kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunmaları sağlanmaktadır. Aile katılımı programları, öğrencilerin okul ve ev ortamında tutarlı olmalarını sağlarken, aynı zamanda ailelerin çocuklarının okul içi davranışlarını daha iyi tanımalarına neden olur. En önemlisi ise, eğitimci ve aile etkileşiminin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Durunay, 2005:23).

Öğrenciler günün başlangıcı ile bitişi arasında iki farklı dünya olan ev ve okul arasında gidip gelmektedirler. Veli katılımını sağlayan ve desteğini alan okullar hedeflerini daha iyi gerçekleştirir. Akademik yönden yüksek başarıya sahip okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla çevresel-ailesel destek ve katılıma sahip oldukları yapılan araştırmalarda görülmektedir

Çocuğun kişiliğinin oluşumu ailede başlar, okulda gelişerek tamamlanır. Bu yüzden aile-okul işbirliği sağlanması son derece önemli ve gereklidir. Her ne kadar okulun asıl işi olan öğretim, sınıfta öğretmenin rehberliği ve denetiminde, öğrenci-öğretmen etkileşimiyle gerçekleşse de çocuğun okulda geçirdiği zaman, ailesi ve çevresiyle geçirdiği zamana göre daha kısa olduğundan, okul öğrenmelerinin aile çevresinde de desteklenmesi gereklidir (Kuşaksız, 2010:45).

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

- Veliler okul ile sürekli irtibat halinde olduklarından, okulun hedefleri ile müfredattan haberdardır.
- Velilere, çocuklarına evde nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda bilgi verilir.
- Velilere öğrencilerin başarısı hakkında ayrıntılı bilgi verilir.

Kısaca, okul ile ailenin işbirliği halinde çalışmalarını okulun etkililiğinde büyük önem taşımaktadır ve olumlu okul-aile ilişkilerinin varlığı veya yokluğu okulun etkililiğini belirleyici niteliktedir denebilir (Kaplan, 2008:32-33).

Başarılı bir öğretim için okulun tek başına örgüt olarak çabası yeterli değildir. Öğrenciler günün diğer önemli bir bölümünü ailelerinin yanında onlardan etkilenecek ve

desteklenerek geçirmektedirler. Bu etki ve destek olumlu yönde icra edilmişse öğrencinin okuldaki başarısına yansıtacaktır. Okulunda girdileri olan öğrencilerin olumlu destek ve etki ile okula girmeleri okulun is başarısını arttıracak gibi onu etkili de kılacaktır (Keleş, 2006:70). Araştırmaların sonuçlarına göre aileler, okul süreçlerine katıldığında, ailelerin sosyo-ekonomik durum, etnik durum ve eğitim düzeyine bağlı olmaksızın öğrenciler daha çok başarılı olabilmektedirler (Şişman, 2002, 193).

2.5. ETKİLİ OKUL VE DEĞİŞİM

Etkili okul bir değişme demektir. Okulda norm, tutum ve uygulamaların değişmesi demektir. Okul Weick'in deyiimiyle gevşek yapıli bir sistemdir. Ancak tepeden aşağıya bir stratejiyle (yana ya da aşağıdan yukarıya değil) değişme daha bir etkili olmaktadır (Balcı, 2011, 40).

Okul dünyasına ilişkin temel değişim politikaları dört önemli konuda toplanabilir:

1.Eğitimin Artan Önemi: Dünyanın endüstri çağından bilgi çağına dönüşmesiyle birlikte eğitimin önemi daha çarpıcı olarak görülmektedir. Eski dönemlerden farklı olarak bir ülkenin en önemli ekonomik serveti, vatandaşlarının yaratıcılık gücünü ve eğitimsel zekalarını geliştirme olarak görülmektedir.

2.Rekabet Gücü: Okullar sorun çözmeye yardımcı olmalıdır. Sadece bugünün öğrencilerine verilen eğitimin başarısızlığını tartışmak yeterli değildir. Örneğin günümüzün eğitim yöneticisi, 21 ülkede öğrencilere verilen kötü eğitimi ve ihtiyaç duyulan kaliteli eğitimin nasıl verilebileceğini değerlendirebilmelidir. Okulların ciddi ekonomik analizler yapmaları sürpriz karşılanmamalıdır. Eğitimsel mükemmelliğin yakalanabilmesi için, dünya eğitim politikasının temelleri iyi kavranmalıdır.

3.Toplumun Değişim İsteği: Ekonomide en ileri gitmiş ülkelerde bile, etnik karışıklıklar ekonomik çatışmalar oluşturabilmektedir. Nüfus yapısı sürekli değişmektedir. Tarihsel süreç içinde oluşan öğrenci başarısızlığı, dilsel farklılıklar, gelir düşüklüğü ve ırksal ve etnik azınlıklar gibi sorunlar giderek artmaktadır. Bu sorunların artması, öğrenciye etkin hizmet götürülmesini engellemekte ve sanayi ötesi dünyadaki işgücünün konumunu ve potansiyelini değiştirmektedir. Günümüzde okulun temel görevi, her öğrenciyi kendi kapasitesine uygun olarak eğitmektedir.

4.Değişmeye İlişkin Politik Bakış Açısı: Dünyadaki politik rüzgarların artması, insanların bakış açısını etkilemektedir. İnsanlar politik kökenli değerleri benimserken daha dikkatli olmaya başlamışlardır. Küresel dünyanın örgütlerinde daha çok demokrasi ve karar verme sürecine katılma, yenileşme sürecinin kilit faktörü olarak görülmektedir. Politik değişim sürecindeki örgüt ve yönetim modeli, halka yönelik politika çemberinin geliştirilmesi ve halkın fikirlerinin meşrulaştırılması temeline dayanmaktadır (Çelik, 2012, 160-161).

Okulunda değişiklik yapmayı düşünen yönetici, kültürel ve sosyal engellerden hangileri ile karşılaşacağını önceden kestirebilmeli ve gerekli önlemleri alabilmelidir. Bundan başka, değişikliğin gerektireceği liderlik rolünü oynamaya hazır bulunmalıdır (Bursalıoğlu, 2012, 146-147).

Değişim sürecinin günümüzdeki temel belirleyicisi olan bilgi, önemini hızla artırmakta ve toplumsal-siyasal kurumların tümünü etkilemektedir. Toplumsal yaşamın değişim sürecinde bilgi; tarihinin hiçbir döneminde bu kadar artmamış ve toplumun yapılanmasında bu kadar merkeze alınmamış olduğundan, günümüz dünyası, bilgi üretimini merkeze alan bir dönemi yaşamaktadır. Dolayısıyla uzmanlaşma, işlevsel bağımlılık ve karmaşıklık hızla gelişmekte; buna bağlı olarak artan nüfusa, sınırlı kaynaklarla eğitim olanaklarının ulaştırılması yönündeki istekler de artmaktadır (Gökçe, 2009, 4).

Okul kültürün zorunlu kıldığı bir örgüttür. Amaç ve süreçlerinin modası geçmiş olsa bile her zaman talep edilmektedir. Okulun bu özelliği her ne kadar yeniliğe ve değişmeye karşı okulda isteksiz bir ortam oluşturmuş ise de, okul yine çağa göre işleyiş ve süreçlerinde bir takım değişikliklerle yaşamasını sürdürmektedir (Özdemir, 2000, 18). Günümüzde gelişen örgüt ve yönetim yaklaşımları bir örgüt olan okulu da etkilemektedir. Okulun yapısı, fonksiyonları ve hedefleri de değişime uğramaktadır. Bu alanda meydana gelecek değişikliklerin matbaanın icadından bu yana görülmemiş bir hızda olacağı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda nasıl bir okul; nasıl bir program; nasıl bir öğretmen; nasıl bir insan üçüncü bin yılda başarılı olacaktır? Sorularına yanıt çok kritik bir önem taşımaktadır (Helvacı, 2010, 158).

Değişimi eğitimde, yani her hangi bir eğitim kurumunda gerçekleştirirken eğitim örgütlerinin başka kurumlara göre kendine özgü olan bir takım farklılıklarını bilmek gerekir. Bir başka ifade ile eğitimde değişimi bu farklılıkları göz önünde bulundurarak gerçekleştirmek gerekir. Eğitime herhangi bir süreç gibi, okula herhangi bir kurum gibi, öğretmene de herhangi bir kurumda çalışan işgören gibi yaklaşıldığı zaman başarısızlık kaçınılmazdır (Erdoğan, 2012, 73).

2.6. LİDERLİK

Liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık, liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Nasıl ki bir nesneye farklı açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görüldüğü gibi liderlik kavramına da farklı yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğaldır. Buna göre liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2011, 1).

Lider, örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Bir başka ifade ile lider, doğru olan şeyleri yapmayı hedefleyen kişidir (Erdoğan, 2012, 43).

Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir. Ancak güç ve etki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterir. İnfomal lider ise gösterdikleri liderlik davranışlarıyla bir grupta bütünleşen kişidir (Çelik, 2012, 3).

Firestone'a (1996) göre liderlik; belirli bir makamda bulunan bireylerin ne yaptıklarından çok, örgütün yaşaması, gelişmesi ve etkili olabilmesi için yerine getirilmesi zorunlu görevlerin ve liderin işlevlerinin neler olduğu açısından incelenmelidir. Firestone liderlik işlevlerini normal işleyişte liderlik işlevleri ve

değişimde liderlik işlevleri olarak iki kategoride ele alır. Normal işleyişte liderlik işlevleri ilgi-destek ve yapı oluşturmadır. Bu işlevleri yerine getiren lider normal işleyiş sürecinde çalışanların çalışmak isteyecekleri bir ortam oluşturur ve çalışmayı örgütler. Normal işleyişte liderin işlevlerinin yerini alabilecek, liderin işlevlerini ikame edebilecek örgütsel ve personel özellikler olabilir. Çalışmak istenecek bir ortam oluşturmada personelin bilgi ve yeterlikleri, işin sağladığı doyum ve personelin inisiyatif kullanabilmesi gibi özellikler etkili olabilir. Yapı oluşturma işlevi de amaçların, iş sorumluluklarının, kuralların ve işlemlerin tanımlanmış olması, formal lider tarafından kontrol edilmeyen ödüllerin varlığı gibi örgütsel özellikler ile gerçekleştirilebilir. Değişimle ilgili bir vizyon oluşturma, kaynaklar oluşturma ve sağlama, bireysel destek sağlama, standart işletim süreçleri oluşturma ve gelişmeyi izleme işlevlerinin ikame edilmesi normal işleyişteki liderlik işlevlerinin ikame edilmesi kadar kolay değildir. Değişim sürecinde bu işlevler liderden beklenir ve formal olarak liderlik makamında bulunanlar bu işlevleri yerine getiremediklerinde lider olarak kabul göremezler (Karip, 1998, 444).

Geleceğin liderlerinin sosyoekonomik dinamikleri uzlaştırabilecek kadar esnek ve kapsamlı değer yargısına sahip olması gerekecektir. Bu temel değerleri beş başlık altında toplayabiliriz:

- 1.Liderlerin, çalışanlar arasındaki kültürel, düşünsel ve cinsiyet farklılıklarına karşı daha saygılı ve duyarlı olmaları gerekecektir.
- 2.Liderlerden örgütlerin iş tanımını yeniden yapmaları beklenecektir.
- 3.Liderlerin çalışanlarıyla yeni iletişim biçimleri geliştirmeleri gerekecektir.
- 4.Liderlerin farklılıkları benimsemeyi ve onlarla yaşamayı öğrenmesi gerekecektir.
- 5.Liderlerin, kurumlarını toplumsal değerlerin yansımaya olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlemeleri gerekecektir (Özden, 2010, 102).

2.6.1. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik yaklaşımlarında ilk geliştirilen yaklaşım özellikler yaklaşımıdır. Bir bireyin lider olabilmesi sahip olduğu özellikleriyle ilişkilidir. Fakat yapılan araştırmalar sonucunda etkili liderlerin aynı özellikleri taşımadığı anlaşılmış ve bu yaklaşımdan verim alınamamıştır. Araştırmacılar liderin sahip olduğu özellikler yerine grup içinde nasıl davrandığını araştırmışlar ve davranışsal yaklaşım ortaya çıkmıştır. Davranışsal

yaklaşımın temelinde liderin liderlik sürecinde gösterdiği davranışlar yatar. Birlikte olduğu kişilerle iletişim kurma biçimi, yetki devri, planlama ve kontrol biçimi ve amaçları belirleme stili gibi davranışlar üzerinde durulmuştur. Değişik koşullar değişik liderlik biçimlerini gerektirir düşüncesiyle de durumsallık yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Durumsallık yaklaşımı en uygun liderlik davranışını koşulların belirleyeceğini savunur (Yıldırım, 2006:32).

2.6.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler kuramı başlığı altında toplanan bazı yaklaşımlarda, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bunun sonucunda lider konumunda olan insanlarla ilgili ortak özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuramın hareket noktası, “lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur” şeklinde özetlenebilir (Şişman, 2011, 5).

Bir önderde bazı kişisel üstünlüklerin (zeka, yaratıcılık) bulunması onun önder olmasını olumlu yönde etkiler. Ancak sorunun ne olduğunu algılayamayan, ilişkilerde zayıf olan, üyeler üzerindeki psikolojik bir denetime sahip olamayan bir kişinin önderlik rolünü tam olarak yerine getirmesi olanaklı olamaz.

1950 öncesinde öndelikle ilgili çalışmalara bakıldığında, araştırmaların, daha çok etkin olan ve olmayan önderlerin, özellikle yapısal donanımları gereği, kişilik özelliklerindeki farklılıkları anlamayı amaç edindiklerini görülmektedir. O dönemin anlayışına ve araştırmalarına bakıldığında, “bazıları önder doğar” varsayımının, önder denen bu “büyük adamı” tanımlayan kişilik özelliklerini yakalayabilme tutkusunun baskın olduğu dikkati çekmektedir.

- **Fiziksel Özellikleri** : Görünüş, “boy” ve “kilo” gibi özelliklere yer verilmiştir.
- **Kişilik Özellikleri** : Uyum sağlama, öz güven, yaratıcılık, kişisel bütünlük, üstünlük, bağımsızlık, ortama uyum sağlayabilme, ortamın şartlarına duyarlı olabilme, hırslı ve başarıya güdümlü, fikrini savunan, işbirliğine yatkın, kararlı, güvenilir, baskın (başkalarını etkileme), ısrarlı, kendine güvenen, zorlamalara dirençli, sorumluluk almaya istekli olma gibi özellikleri içermektedir.
- **Yetenek** : Zeka, bilgi, kesinlik, etkili konuşma becerisine sahip zeki, yaratıcı, politik ve diplomatik, konusunda bilgili, planlı, ikna edicidir (Celep, 2004, 10).

Özellik listesinin sonsuz olması, liderin grubunda liderden üstün özelliklere sahip bireylerin mevcut olması, özelliklerin tanımlanmasının güç olması gibi sebeplerden dolayı bu teorinin vardığı sonuçlar tutarsızlık içerebilmektedir (Yakut, 2006:22).

Liderin özelliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilen ölçütler, soyut ölçütlerdir. Özellikle liderlik özelliklerini saptamak amacıyla geliştirilen anketlerin geçerlik ve güvenilirliği de tartışılmaktadır. Bunun yanında liderlik özellikleri bir ülkenin kültürel yapısıyla da yakından ilgilidir. Belli liderlik özelliklerine sahip olan kişilerin yaşadıkları toplumun dışında başka bir toplumda etkili bir lider olmaları mümkün değildir (Çelik, 2012, 8). Bu anlamıyla özellikler yaklaşımı, özellikleri genellemekte olduğundan, özellikle çevresel faktörleri göz ardı ettiğinden ve sebep-sonuç ilişkisi aramak zahmetine girişmediğinden bir bakıma başarısızlığa uğramıştır. Bu bakımdan, 1950 ve 1960'lı yıllarda liderlerin çevresiyle olan ilişkisi üzerinde yoğunlaşan çalışmaların sayısı hızla artmıştır (Öğretici, 2006:14).

2.6.1.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım temel olarak özellikler yaklaşımına oranla daha anlamlı öngörülerde bulunmaktadır. Bunun ardında, bu yaklaşımın niteliklerden ziyade davranış biçimlerinden yola çıkarak lideri tanımlamasına bağlı olarak gerçek anlamda biçimsel olmayan liderleri ortaya çıkarabilme yetisi yatmaktadır (Öğretici, 2006:15).

Bu yaklaşımın temeli, lideri başarılı ve etkin kılan unsurun liderin özelliklerinden çok liderin liderlik yaparken göstermiş olduğu davranışlara dayanmasıdır. Bu yaklaşımla araştırmacılar etkin bir liderin ne olduğunu değil, ne yaptığını belirlemeye çalışmışlardır. Davranış teorilerine göre lider, grup üyelerinin çabalarını desteklemeli, onların kişisel değerlerini gözetici davranışlar sergilemeli ve örgütsel süreçleri açık bir şekilde ortaya koymalıdır (Sağlam, 2008:84-85).

Davranışsal yaklaşımlar liderlik analizinde, lider, astlar ve durum arasındaki bağlantının önemini kabul ederler ve en etkili liderlik tarzının durumun gerekliliklerine, gruptaki bireylerin karakterlerine ve liderin yeteneklerine bağlı olduğunu savunurlar (Yakut, 2006:23).

Liderliği davranışsal açıdan ele alan Ohio State Üniversitesi liderlik araştırmaları, İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra başlamıştır. Bu çalışmanın amacı liderin nasıl tanımlandığını tespit etmek olmuştur. Daha sonra bu tanımlar faktör analizine tabi tutulmuş ve liderlik sürecini ve lideri açıklayan faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için Lider Davranışı Tanımlama Soru Karnesi (Questionnaire) başlıklı ve liderlerin davranışını esas alan bir araç kullanılmıştır (Karaman, 2008:25).

Michigan liderlik araştırmaları, liderlik davranışlarını açıklayacak ve sınıflandıracak boyutları geliştirmeyi amaçlamıştır. Bunu yaparken de büyük ölçüde uygulamalı araştırmalara ağırlık vermiştir. Böylece araştırma sonucu belirlenen faktörlerin liderlik davranışlarını açıklamaya yeterli olduğu, dolayısıyla liderlik sürecinin açıklanabileceği varsayılmıştır. Ancak bu teorilerle ilgili olarak da, kullanılan kavramların basitleştirildiği ve genellemelere gidildiği noktasından hareketle, kullanılan metodolojinin geçerliliğine kadar değişen eleştiriler yapılmıştır (Sağlam, 2008:93).

Bu iki üniversite çalışmalarının temel noktaları liderlerin nasıl davrandıkları olmuştur. Liderler davranışlarıyla grup üyeleri üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Her iki çalışma da lider davranışının iki boyutunu, ise yönelik liderler ve iş görene yönelik liderler olarak belirlemişlerdir. Ancak Ohio Üniversitesinin çalışmaları bu konuda daha çok tutarlı sonuçlar ortaya koymuştur. Çünkü geliştirdikleri LBDQ anketi daha güvenilir sonuçlar vermiştir. Bu iki çalışmanın amaçlarından biri de, bir örgütün yüksek verim elde edilen bölümün lideriyle, düşük verim elde edilen bölümün lideri arasındaki kişilik özellikleri arasında fark olup olmadığını bulmaya çalışmak olmuştur. Her iki çalışma da etkili liderlik özellikleri konusuna önemli katkılar sağlamıştır (Görkem, 2008:25).

Davranışsal yaklaşım kuramlarından bir diğeri Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen ve Ohio State ile Michigan Üniversitesi çalışmalarının her ikisiyle de benzer yönleri olan yönetim gözeneği kuramıdır.

Blake ve Mouton, liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysaki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Mouton'un kuramı lider davranışının yönelimini açıklaması

açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte, lideri izleyenlerin özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almaması, bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır (Çelik, 2012, 16).

2.6.1.3. Durumsallık Yaklaşımı

İçinde bulunulan durumun liderlik tarzını belirlediği anda durumsallık kuramı ortaya çıkar. Liderliğin, durumun getirdiği şartlara uygun davranılırsa, etkin olacağını savunur. Yani durum, liderlik davranışını belirler (Yakut, 2006:25). Bu kurama göre, insanları etkilemenin bilinen en iyi bir yolu yoktur. Ama, bir insan, bir işi yapmaya yeterli ve gönüllü olduğunda onu etkilemek daha kolaylaşır. Önderin, izleyenleri bir hedefe doğru yöneltmesinde, onların yeterlik ve gönüllülük (kısaca olgunluk) düzeyleri önemlidir (Başaran, 1992, 70). Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen Yol Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsallık Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı ve Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı başlıca Durumsallık Kuramlarıdır.

Fiedler'in modelinde bir yöneticinin liderlik davranışı, durumun lider açısından uygun olmasına bağlıdır. Bir yönetici için uygun durumun belirlenmesi, daha katı bir değerlendirme yapmayı gerektirmektedir. Vroom ve Yetton, yöneticiler için liderlik biçimini, otokratik liderlikten katılımcılığa doğru bir çizgi üzerinde görmektedir. Yöneticinin rolü, kararın niteliğini geliştirmek ve kararın işgörenler tarafından kabul edilme ve uygulama olasılığını güçlendirmektedir. House'nin yol-amaç kuramında izleyenlerin performansının ve iş doyumunun geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Yol-amaç kuramında lider; destekleyici, katılımcı, emir verici ve başarı yönelimli bir liderlik davranışı sergilemektedir (Çelik, 2012, 25-26). Yol-Amaç Kuramı'na göre, amaca önderin güdülenmesinden çok izleyenlerin güdülenmesi önemlidir. Kümenin üyelerinin amaçtan beklentileri arttıkça, amaca ulaşma çabaları da artar. Ayrıca, üyelerin kişisel amaçları ile kümenin amaçları birlikte doyurulduğunda, kümenin etkililiği artmaktadır. Böylece, bir önderin davranışının güdüleyicilik etkisi, izleyenlerin görev amaçları ile kişisel amaçları yoluyla sağlanabilir ve yükseltilebilir (Başaran, 1992, 73).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı'na göre lider, liderlik yaptığı grupların olgunluk düzeylerini dikkate almalıdır. Bir lider görevi gereği farklı psikolojik

gelişmişlik düzeylerinde bulunan birden çok gruba liderlik etmek zorunda kalabilir. Bu durumda lider, grupların tamamını aynı olgunluk düzeyinde kabul ederek değil, her bir grubun psikolojik olgunluk düzeyini göz önünde bulundurarak hareket etmelidir.

Reddin daha önce belirlenen liderlik davranışlarının görev ve ilişki boyutuna bir de etkililik boyutunu eklemiştir. Reddin, liderleri etkisizlik ve etkililik durumlarına göre kopuk, adanmış, ilgili ve bütünleştirici olarak ayırmıştır. Kopuk ana yaklaşımına göre terk eden (ilgisiz) lider etkisiz iken bürokrat lider etkili; adanmış ana yaklaşımına göre otoriter lider etkisiz iken babacan otoriter lider etkili; ilgili ana yaklaşımına göre görev yönelimli lider etkisiz iken geliştirici lider etkili; bütünleştirici ana yaklaşımına göre uzlaştırıcı lider etkisiz iken yürütme lider etkili liderdir.

2.6.1.4. Yeni Yaklaşımlar

Özellikler yaklaşımında, lideri lider yapan özellikler üzerinde yani fiziksel ve kişisel özellikleri durulmuş, davranışsal yaklaşımda, liderliğin görev ve insan boyutu ağırlıklı olarak incelenmiş ve insanlarla ilişkileri üzerinde durulmuştur. Durumsallık yaklaşımında, liderin ortaya çıkmasında içinde bulunan durumun etkisi analiz edilmiş, yeni yaklaşımlarda ise, karizma konusu ele alınmıştır (Çam, 2008:18).

Sosyal bir olgu olma özelliği gösteren "liderlik", bütün sosyal öğeler gibi değişimden etkilenmekte ve yenilenmektedir. Özellikle üzerinde sistematik olarak yoğun bir şekilde çalışılan "liderlik" olgusunun gelişim göstermesi ve yeni yaklaşımların literatüre kazandırılması oldukça normal karşılanmaktadır. Buna bağlı olarak bilgi çağının özelliklerine uygun bir liderlik anlayışının oluşturulması çalışmaları da yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2010:8).

Değerler merkezli liderlik, etik merkezli liderlik, sosyal sorumluluk temelli liderlik, ruhsal liderlik, holistik liderlik, küresel liderlik, anlam odaklı liderlik ve pozitif değişim liderliği şeklinde sıralanan liderlik biçimleri, 21. yüzyılın liderlik paradigmalarıdır. Dönüşümcü liderlik de pozitif değişim liderliği sınıfı altında bir alt sınıftır. Dönüşümcü liderlik, insan ve değişim temelli bir liderlik yaklaşımıdır. Bireyde dönüşüm yani yöneticide dönüşümü sağlayarak örgütün de dönüşüme uyum sağlaması hedeflenmektedir (Toksöz, 2010:1).

2.7. DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK

Örgütler sosyal sistemler olarak değişmek zorundadırlar. Örgütsel değişimin bazen evrimsel bazen de köklü dönüşümsel bir süreç içinde olduğu görülmektedir. Planlı örgütsel değişim ve örgüt geliştirme de değişim ihtiyacını karşılamaya yönelik etkinliklerdir. Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişim kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır (Çelik, 2012, 141). Örgütlerde değişim sürecinde liderlik işlevleri normal işleyişte liderlik işlevlerinden farklılık gösterir. Değişim süreci liderlerin varolan işleyişini sorgulama, ortak bir vizyon oluşturma, astların eyleme geçmesini sağlama ve astlar için moral kaynağı olma gibi dönüşümcü liderlik işlevlerini yerine getirmesini zorunlu kılar. Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, liderlik özelliklerini ve davranışlarını normal işleyişte ve değişim sürecinde liderlik işlevlerini kapsayacak biçimde inceler (Karip, 1998, 443).

Çevrede meydana gelen değişiklikler, liderin rolünü ve sorumluluklarını da etkilemektedir. Bu anlayış içerisinde ortaya çıkan lider tiplerinden biri de dönüşümsel lider tipidir. Dönüşümsel liderler; değişim, vizyon, ortak değerler, maneviyat, inanışlar gibi değerler üzerine yoğunlaşmışlardır. Kişilerin şahsi çıkarlarını gözeterek motive etmek suretiyle, organizasyonun amacını ortak amaç şeklinde lanse edip, başarı ve performansa ulaşmayı hedefleyen bir lider tipidir. Bu tip liderler makro düzeyde düşündükleri için karmaşık ve kesin olmayan durumlar karşısında daha beceriklidirler. Ayrıca astlarına, kendilerine olan güvenlerini geliştirmelerinde ve inanmalarında yardımcı olurlar. Dönüşümsel liderler geleceğe, yeniliğe ve değişime açık olan bir liderlik tarzıdır (Yakut, 2006:33).

Liderlik ve yöneticilik kavramlarını karşılaştırmalı olarak incelenmesinde, bu konudaki görüşlerin genellikle her yöneticinin aynı zamanda bir lider ya da her liderin aynı zamanda bir yönetici olamayacağı konusunda birleştiği görülmektedir. Konu dönüştürücü liderler açısından ele alındığında bu liderlerin yönetsel yeteneklerle liderlik yeteneklerini başarılı bir biçimde bütünleştirmeleri gerektiği ortaya çıkar. Çünkü örgütlerde dönüşüm süreci üst kademe yöneticilerinin aktif olarak rol oynamasını gerektiren bir yönetim faaliyetidir (Özalp ve Öcal, 2000, 216).

Lider yol gösterici ve eğitici bir kişiliğe sahiptir. İyiy ve doğruya ilişkin sahip olduğu değerleri örgüt üyelerine aktarır ve rehberlik eder. Bunu yapabilmek için astlarına zaman ayırır ve yüz yüze ilişkilere önem verir. Başka bir ifadeyle, dönüşümcü lider, astları ile birebir etkileşim kuran, onların kişisel gelişimine katkı sağlayan ve onları tanıyabilmek için onları dinleyip sorunlarını çözmeye ve ihtiyaçlarını gidermeye çalışan bir kişiliğe sahiptir (Gül ve Şahin, 2011, 246). Dönüştürücü liderlik, örgütte değişen çevre koşullarının gereklerine uygun bir dönüşüm süreci başlatarak yapıyı harekete geçirme; saygınlık, güven ve cesaret uyandıran özelliklerle izleyicilerin inanç, tutum ve değerlerini etkileyerek, örgütün misyon ve amaçlarına ulaşma sürecidir (Özalp ve Öcal, 2000, 211). Dönüşümcü liderlik uzun dönemli bakış açısıyla ilgilidir. Dönüşümcü lider, örgütsel düzeyde lider ve izleyici arasındaki etkileşime dayanarak çalışanların çabalarını somut hedefler yerine, bir vizyona yöneltmelerine odaklanır. Dönüşümcü lider, uzun dönemde gerçekleştirilecek amaçların, izleyicilerin yetenek ve becerilerinin ortaya çıkartılmasını, izleyicilerin öz güvenlerinin artırılması ve geliştirilmesi sonucunda gerçekleşeceğinin bilincindedir (Erkuş ve Günlü, 2008, 190). Dönüşümsel liderliğin, altında bulunduğu mekanizma ve koşulları keşfetmede çalışma sonuçlarımız dönüşümsel liderliğin etkililiği bireysel performansı anlamla etkileştiren izleyeni iş birimi ve öz etkililik ile nitelenmesiyle alakalıdır ve ılımlı düzenleme etkisine sahip olduğunu göstermiştir (Walumbwa; Avolio; Zhu, 2008, 815).

Dönüşümsel liderler bireye çoklu anlam ve metotlara odaklanır (Atkinson and Pilgreen, 2011, 4). Dönüşümcü liderliğin önemli bir özelliği, insan ihtiyaçlarını önceden kestirmesidir. Liderler, kendini izleyenlerin desteğini kazanabilmek için, insan motivasyonunun karmaşık yapısını tanımalıdır. Liderlerin işgörenlerin beklentilerine cevap verebilmeleri, onların tanıma, ait olma ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını iyi bilmelerine bağlıdır (Eryılmaz, 2006:2). Dönüşümsel liderler vizyon oluşturma ve takipçilerine bir mana ifade etmek için sözbilimsel yeteneklerine ağırlıklı olarak güvenirlir. Liderlerin mesajları önemli iken iletişim yapılma süreci önemlidir. İletişim sitili liderin mesajının hatırlanıp hayata aktarılıp aktarılmayacağına kritik bir faktördür (Matveev; Lvina 2007, 1).

Örgütler çevrelerinde meydana gelen değişimlerden etkilenmektedirler. Rekabetin yoğun olarak yaşandığı günümüz koşullarında, örgütlerin başarılı olabilmeleri, iç ve dış çevrelerinde yaşanan bu değişimleri sürekli olarak takip etmeleri gerekmektedir. Öte

yandan, sadece değişimleri takip etmek yeterli olmayacak aynı zamanda değişimlerle birlikte örgütü geliştirmeleri de gerekecektir. Örgütsel gelişim bir bütün olarak örgütün tüm süreçlerinin gelişmesini ifade etmektedir. Örgütsel gelişimin sağlanması birçok strateji ve tekniğin etkin olarak uygulanabilmesiyle mümkün olmaktadır. Örgütlerin değişime ayak uydurarak, gelişimlerini sağlayabilmeleri, örgüt içerisinde insanları ikna edebilecek, yönlendirebilecek ve onları destekleyecek etkin bir liderin varlığını zorunlu kılmaktadır. Dönüşümcü liderlik, özellikle 1980’li yıllardan sonra ortaya atılmış olan ve örgütlerde ihtiyaç duyulan gelişimin sağlanması açısından önemli roller üstlenebilecek bir liderlik tipidir. Dönüşümcü liderler, idealleştirilmiş etki ya da özellikleriyle örgütlerde değişimi kolaylaştırabilecek ve gelişimi sağlayabilecek nitelikler taşımaktadırlar. Dönüşümcü liderler, örgütlerde değişim ihtiyacının ortaya çıkmasından, gelişimin sağlanması sürecine kadar aktif olarak örgütü etkileyebilecek bir liderlik tarzıdır (Şahin, 2009, 111). Dönüşümcü liderler yeni anlayışları meselelerin farkındalıklarını artırarak ya da değiştirerek kolaylaştırırlar. Sonuçta da onlar ortak hedefleri başarmak için ekstra çaba ortaya koymak için isteklilik ve heyecanı geliştirirler (Riaz and Haider, 2010, 30).

Dönüşümcü Liderin Davranışları

- Dönüşümcü liderlerin birinci önemli davranışı, işgörenlerin vizyonla iletişimini sağlamaktır. Sadece bir vizyona sahip olmak yeterli değildir. İşgörenler vizyonla etkili iletişim kurabilmelidir.
- Dönüşümcü liderin ikinci davranış biçimi, işgörenlerin kendi vizyonuna bağlanmasını güçlendirmektedir.
- Üçüncü davranış biçimi, işgörelere saygı göstermesidir. Dönüşümcü lider, işgörenlerin sorunlarıyla birinci derecede ilgilenir ve onlarla sürekli sağlıklı ilişkiler kurar.
- Son olarak, Dönüşümcü liderler örgütsel özdeşleşmeyi sağlarlar. İşgörenler, lideri sözünde duran, kendini izleyenlerin beklentilerini karşılayan, inanılır ve güvenilir biri olarak görmek ister.
- Sürdürümcü (Transaksiyonel) liderlik bürokratik otoriteye ve örgütsel meşruiyete dayanmaktadır. Transaksiyonel lider görev bitirme ve işgören itaatini odak noktası olarak almakta; işgören performansını, katı bir ödül ve ceza sistemiyle ilişkilendirmektedir.

- Dönüşümcü liderler, örgütün bugünkü ve gelecekteki başarısı için bütüncül bir yaklaşım kullanır ve geniş bir çevreyle ilgilenirler.
- Dönüşümcü liderlik büyük örgütsel değişme ve krizlerle yakından ilgilidir. Yeni eğilimleri dikkate alan Dönüşümcü lider, örgütsel misyonu tanımlamaya çalışır. Etkili liderlerin söz ve eylemleri birbiriyle uyumludur (Uzun, 2008:48).

Dönüşümsel liderler karizmatik davranışlar sergilerler, hayranlık uyandırır, esin verir, motive eder, entelektüel harekete geçme sağlar ve izleyenlerine bireyselleştirilmiş saygıyla davranır. Bu tarz davranışlar takipçilerini tam potansiyellerine ulaşma ve en üst düzey performansı oluşturmaya teşvik eder. Dönüşümsel liderler tüm takipçileri sorumluluklarının daha da genişletmeyi öngörmenin yapmanın yanında potansiyellerini mevcut işleri yerine getirebilmek için yetenekleri açısından değerlendirirler (Modassir and Singh, 2008, 4).

Dönüşümcü liderler o kadar karizmatik olabilirler ki hırsları ve isteklilikleri gerçeklik ve güvenilirlik açısından yanlış anlaşılabilir (Lavery, 2011, 3). Bu yanlış anlaşılmanın önlenmesi için dönüşümcü lider sözlerini harekete dönüştürmekle birlikte önemli kararları astları ile birlikte almalı ve onları onore ederek onların güvenini kazanmalıdır. Dönüşümsel liderler izleyenlerine öğrenme, başarı, ve bireysel gelişmeyi teşvik ederek fedakar kılavuzlar olarak görev yaparlar. Onlar anlam sunar, rol modeller olarak işlev görür, zorlukları sağlar, duyguları uyandırır, ve güven iklimini geliştirir (Harms and Crede, 2010, 6).

Dönüşümün köklü olabilmesi için en önemli faktörlerden biri örgüt içerisinde dönüşüme gösterilecek tepkinin azaltılması ile mümkün olacaktır. Tepki gösterilmesi veya örgütün değişimi kabullenememesi, iş performansına yansıtacağından hareketle, başarıyı tehlikeye atabilecek bir risk oluşturmaktadır. Oysa örgütün bir bütün olarak kabulleneceği ve inanacağı değişim, sonuçların da başarılı olacağı bir dönüşümü ortaya çıkaracaktır (Şahin, 2009, 112).

2.7.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Yapılan araştırmalara göre dönüşümcü liderliğin, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi olmak üzere dört temel boyutu bulunmaktadır.

2.7.1.1. İdealleştirilmiş Etki

Önderlerin işgörenlerin rolleri ile ilgili konularda model davranış göstermelidir. Örgütsel amaçların izlenmesinde ve gerçekleştirilmesinde büyük bir ısrar ve azim gösterirler. Kendi kazanımlarını izleyenlerinin kazanımları için feda ederler ve başarı ve önderliği paylaşırlar (Celep, 2004, 75). Liderlere hayranlık, saygı ve güven duyulur. İzleyenler kendilerini lideriyle özdeşleştirirler. Lider, kendine güvenir, kararlıdır, tutarlıdır ve risk almaya isteklidir. Karizma, izleyenler tarafından lidere atfedilir. Karizma liderin idealleştirilmiş etki davranışına bağlı ikinci etkidir. Liderler izleyenlerin gözünde olağanüstü niteliklere kişilerdir (Terekeci, 2008:28).

Burada liderin etkisi, özellikleri ve davranışları izleyenleri tarafından idealleştirilmiştir. Bu nedenle idealleştirilmiş etki *davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki* olarak iki ayrı alt boyutta ele alınabilir. Davranış alt boyutu liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alması ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması gibi davranışları içerir. Lidere atfedilen etkiler ise liderin astların kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından üstün tutması, izleyenlerin saygı duymasını sağlaması ve kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi lidere atfedilen etkileri içerir (Karip, 1998, 447).

Örgütlerde hiyerarşik ve otokratik temellere dayanan ilişkilerden çok, bilgisel, kişisel ve manevi özelliklerden oluşan doğal yetki ve karşılıklı fikir alışverişi sonucu problem çözme ve karar verme süreçleri, örgütsel gelişmenin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü liderlerin, idealleştirilmiş etki özellikleri ya da karizmaları, bu değişim sürecinde izleyenleri açısından önemli bir etki doğurmaktadır (Şahin, 2009, 108).

Davranış alt boyutu liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması, kararların ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alması ve ortak bir misyon duygusuna sahip olması gibi davranışları içerir (Eryılmaz, 2006:23).

Kısacası böyle liderler onurlu, takdir edilen, güvenilen, örnek alınan insanlardır ve takipçiler tarafından kabul görülüp, taklit edilmeye çalışılmaktadırlar. Model rolleri, takipçilerine sunarlar, yüksek ahlak ve etik davranışlar sergileyerek “doğru şeyler” yaparlar. Pozisyon ve liderlik yeteneklerini kişisel ilgilerine ulaşmak için kullanmazlar, organizasyonların hedeflerine varması için kendi potansiyellerini kullanmaya yönlendirirler (Gül ve Şahin, 2011, 242).

2.7.1.2. Entelektüel Uyarım

Örgütsel gelişmenin amaçlarından olan, örgütlerde iletişim sistemlerini geliştirerek çalışanların karar ve faaliyetlere katılmasını sağlamak, bireye önemini hissettirerek, onun daha çok güdülenmesini sağlamak, işbirliği eksikliklerini gidermek; dönüşümcü liderin, entelektüel uyarım özelliğinden kaynaklanan bir sonuç olabilmektedir. Haberleşmenin yatay, dikey ve çapraz olarak etkin hale getirilmesi örgütsel gelişmeyi sağlayan araçlardandır (Şahin, 2009, 108).

Zihinsel olarak özendirme edici olan bir önder, işgörenlerine geçmişte çözdükleri bir sorunu çözme biçimini ve çözümünü yeniden sorgulamalarına özendirme etmeyi içerir. Böylece, işgörenler benzer sorunlarla karşılaştıklarında, ona yeni çözüm yolu bulma konusunda güdülenmiş bir davranış gösterirler (Celep, 2004, 76).

Lider astlarını işlerin şu anki yapılış biçimlerini, işlemleri, eylemleri, kendi düşünce ve değerlerini, kurumun ve liderin düşünmesini yönlendiren değerleri sorgulamaya teşvik eder. Lider, güçlüklerle ve engellerle baş edebilmek için astların alışlagelmiş davranış ve düşünüş kalıplarını sorgulamaların' ve daha önceden de varolan problemler hakkında yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlar. Böylece astlar öteden beri varolan kabullenmeleri ve geleneksel çözüm yollarını sorgulayabilir. Lider problemlerin çözümünde farklı yaklaşımları teşvik eder ve astların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar. Böylece lider örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi için değişimci kapasitesini atıl kalmaktan kurtararak aktif konuma getirir (Karip, 1998, 447).

Liderler sayıtlıları ve problemleri sorgular ve yaratıcı düşünceyi cesaretlendirir. Eski problemlere yeni gözlemlerle bakarlar (Terekeci, 2008:29). İzleyenlerin işleri yapma şekillerini sorgulamalarını ya da geçmişle bağlarını koparmalarını teşvik eder.

İzleyenler, liderin ve örgütün olduğu kadar kendi değerlerini, inançlarını ve beklentilerini sorgulamaları için desteklenir. Lider, çalışanların işe ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine olanak sağlar ve performansı artırabilecek düşüncelerin oluşumunu özendirir (Taş ve Çetiner, 2011, 372).

2.7.1.3. Esin Kaynağı Olma

Liderler diğerlerinin harekete geçmesi, bir amaç, misyon ve vizyon için ilham ve moral kaynağıdır. Sembolleri, sloganları, duygusal öğeleri kullanarak ortak bir amaç duygusu oluştururlar. Dönüşümsel liderler; etraflarındaki bireyleri güdüleyici, esinlendirici davranışları izleyenlerinin davranışlarına bir anlam katmak için seçerler. Sürekli teşvik edici ve pozitifler (Yıldırım, 2006:54). Dönüşümsel liderlik diğerlerini aslında niyetlendikleri ya da yapmayı düşündüklerinden daha fazlasını yapmaya motive etmeyi, daha zorlayıcı beklentiler oluşturmayı ve tipik olarak işçilerin daha yüksek performans düzeylerini başarmalarını içerir (Frey, 2007, 39).

İlham verici güdüleme, geçmişte karizmatik davranışın açıkça ilham verici olmasından dolayı, karizmanın bir parçası olarak düşünülmekteydi. İlham verici güdüleme dönüşümsel önderlikte ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü işgörenler önderin amaçlarına çekilirse, ilham verici davranış ortaya çıkabilir (Celep, 2004, 77).

Lider, izleyenler için moral kaynağı oluşturur. Sembolleri, sloganları ve basit duygusal öğeleri kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturur. Lider grupta ortak amaçlar etrafında bir grup bilinci oluşmasını sağlar. Gelecek hakkında konuşurken pozitif bir tutum sergiler ve astlar için sürekli teşvik edici bir tutum gösterir. Lider astların amaçlara ulaşacağına tam bir güven içindedir. Gelecek için harekete geçirici, gruba ivme kazandıran bir vizyon oluşturarak bu vizyonu gerçekleştirmede azim ve kararlılık gösterir. Liderin bu tutum ve davranışı astlar için içsel bir güdülenme sağlar (Karip, 1998, 447).

Telkin, üst düzeyde hedeflere ulaşmada, izleyicilerin algılarını ve duygularını harekete geçirerek, örgütün misyonuna ve grup amaçlarına sahip çıkılmasını sağlar. Liderler telkin yetenekleriyle, örgütün amaç ve misyonunun ne kadar önemli olduğunu ve bunlara ulaşma sürecinde her bir izleyicinin üstleneceği rolün önemini vurgulayarak, onlara ilham verir (Özalp ve Öcal, 2000, 215-216).

Dönüşümcü bir lider astları için astlarının işlerini geliştiren bir anlamı dönüştürür ve oluşturur. Dönüşümcü bir lider astlarının tanılanma ihtiyacını düzenleyebilir ve bunu anlamlar vererek ve öz kavramını güçlendirerek ve onların bireysel tanılarını geliştirerek yapar. Dönüşümcü bir lider astlarının motivasyonlarını işe işlerini de beklenen başarılarla dönüştüren bir katalizördür (Modassir and Singh, 2008, 4).

2.7.1.4. Bireyselleştirilmiş İlgi

Genellikle dönüşümsel önder, beklenilenden daha yüksek bir başarıya yönlendirilebilen bir kişi olarak karizmatik özelliğe sahiptir (Celep, 2004, 79). Lider her izleyenin bireysel ihtiyaçlarına duyarlıdır. İzleyenler için öğrenme ve gelişme fırsatları yaratır. Çift yönlü ve birebir iletişim cesaretlendirilir (Terekeci, 2008:29). Dönüşümsel liderlerin bire bir ilişkiler oluşturdukları ve takipçilerinin bireysel isteklerine uyum sağladıkları bilinir. Dönüşümsel liderler takipçilerin özel ihtiyaçlarına özel bir önem verirler (Matveev; Lvina 2007, 3).

Lider astların bireysel gereksinmelerini dikkate alır ve astların temel gereksinmelerinden daha üst düzeyde gereksinmelerini karşılamak için çaba gösterir. Görev dağılımı, astlara öğrenme; fırsatları oluşturacak biçimde yapılır. Lider astları yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda bir birey olarak görür. Astların kaygılarını dinler ve ilgi gösterir. Astların kendini geliştirmesi için önerilerde bulunur ve öğrenmeleri için onlara zaman ayırır. Lider astların bireysel farklılıklarını, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate; alırken, astlara başkalarının gereksinim ve yeteneklerini nasıl belirleyeceklerini de öğretir (Karip, 1998, 448).

Lider bireysel ilgi boyutuna ilişkin davranış ve uygulamalarıyla izleyicilerinin kendisi ve örgüt tarafından sadece görevini yerine getiren bir işgören olarak değil, kendine özgü ilgi ve ihtiyaçları olan değerli bir varlık olarak görür. Böylece işgörenin güdülenmesi ve doyumunu öyle yüksek bir düzeye çıkarılır ki işgörenin zihinsel ve bedensel kapasitesini en üst düzeyde kullanması sağlanabilir. Bu anlamda bireysel ilgi boyutuna ilişkin davranış veya uygulamaların günümüz liderleri ve örgütleri için temel yönetim araçlarının biri olması gerektiği söylenebilir (Kurt, 2009:67).

Dönüşümcü liderliğin temel özellik ve davranışları olarak adlandırılan bu dört alt boyut bütünüyle gerçekleştiğinde değişime ve yenileşmeye ayak uydurabilen, izleyenlerin ihtiyaçlarını ve örgütün ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından önde tutan bir lider ortaya çıkmış olacaktır. Bu lider tipi de günümüzde her örgüt gibi eğitim örgütleri olan okullarda da ihtiyaç duyulan lider tipi olarak görülmektedir. Bu yüzden okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları da hem okulda görev yapan öğretmenler hem de dolayısıyla öğrenim gören öğrenciler açısından önem taşımaktadır (Bilir, 2007:15-16).

2.8. ETKİLİ OKUL OLUŞTURMADA OKUL MÜDÜRÜNÜN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERİK ROLÜ

Örgütler, işlevlerini etkili olarak yerine getirmek amacıyla, istikrar ve devamlılık ihtiyacı duyarlar. Her örgütün amacını gerçekleştirmesi için bir yapısı vardır. Hiçbir örgüt her zaman mükemmel değildir. Örgüt yapısının ve örgütsel ilişkilerin zaman zaman gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi gerekir (Özdemir, 2000, 66).

Örgütsel değişim ve gelişimi sağlamada özellikle yöneticiler kilit rol oynamaktadırlar. Liderlik niteliklerine sahip yöneticiler, değişen iç ve dış çevre koşulları karşısında, değişime duyulan ihtiyacın belirlenmesini sağlayabilir, değişim için örgüt üyelerini güdüleyebilir, uygun kişileri görevlendirebilir, paylaşımlı bir vizyon oluşturarak, bireylerin birer değişim ajanı olarak görev yapmasını sağlayabilirler (Özmen ve Sönmez, 2007, 193). Okulda etkili bir yapının oluşturulması için okulun örgütsel yapısının yeniden örgütlendirilmesi (reorganizasyon) yoluna başvurulabilir. Reorganizasyon, örgütsel gelişmeyi başarmak için başvurulacak etkili bir yoldur. Ancak yeniden örgütlenme için belirli şartların oluşması gereklidir. Yeniden örgütlenmeye gitmek için çevrede ve teknolojide belirli değişmelerin gerçekleşmesi, örgütsel büyüme, siyasal değişim, önderlik değişimi gibi zorlayıcı gelişmelerin oluşması gerekir (Erdoğan, 2008, 151).

Mevcut çalışmalar her örgüt, her durum ya da herkes için ideal bir liderlik tipinin olmadığını, liderlik rol ve davranışlarının örgütün ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda değiştiğini göstermektedir. Liderlerin rol ve davranışlarını belirleyen temel etkenler, örgütlerin amaçları, lideri takip eden işgörenlerin beklentileri ve içinde bulunulan

durumun özellikleridir (Özdemir ve Sezgin, 2002, 280). Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticisi küreselleşme, informasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve Toplam Kalite Yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır. Bu da her şeyden önce yeni bir misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirir (Çelik, 2009, 142). Son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde, yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek müdürler için gerekli olan liderlik rollerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmış ve çağdaş okul müdürünün liderlik rolleri yeniden belirlenmiştir. Bu liderlik rolleri; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümsel liderlik, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik şeklinde sıralanabilir. Ancak yapılan alanyazın taramasında müdürlerin en fazla vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik rollerini benimsediği ve yerine getirdiği saptanmıştır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, 277).

Biz, bazı okullar boyut, statü, çevre, ve eğitim personelinin sabitliği bakımından avantajlı olsa da bu özelliklerin kendi kendilerine etkililiği garanti etmediğini bulduk. Onlar müdür ve öğretmenlerin öğrenci gelişim ve ilerlemesini teşvik edecek şekilde çalışabilecekleri bir çerçeve sağlar. Bununla birlikte hayati olan müdür ve öğretmenlerin elindeki politika ve süreçlerdir. Bu faktörler değiştirilip geliştirilebilir (Mortimore and Sammons, 1987, 6). Etkili okullarla ilgili belirlenen ve bilinen söz konusu özellikler, tek başına okulları etkili kılmak için yeterli bulunmamaktadır. Diğer taraftan bu özellikler, karşılıklı bir etkileşim içinde olduğundan bu özelliklerin içinde geliştiği bağlamın da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin okul müdürünün liderliği, pek çok araştırmada etkili okullarla ilgili ilk sırada söz edilen etmenlerden biridir. Etkili okulların diğer bazı özelliklerinin (okul iklimi, okul-çevre ilişkisi gibi) gelişebilmesi de okul yöneticisinin liderliği ile açılanmaktadır (Şişman, 2002, 134). Etkili okul kendiliğinden, rasgele ve hiçbir çaba harcanmadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin bir sonucudur ve bu etkinliklerin baş mimarı da hiç kuşkusuz okul müdürüdür. İşte burada okul müdürüne düşen görevler okulun amaç ve görevlerini açık-seçik tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak, en önemlisi de kurum kaynaklarını, programları ve öğretimi olumlu yönde etkileyecek yönde kullanmaktır (Çelikten, 1999, 9). Bir toplumda en önemli bilgi kaynağı olan okullarda dönüşümsel önderlik yaklaşımının benimsenmesi işbirlikçi

çalışmalar, paylaşılan amaç, yüksek adanmışlık, yetkilendirme, profesyonel gelişimi sağlamak, öğrenmeye özendirme gibi kültürel öğelerin yerleştirilmesi ile daha etkili okullara sahip olunabilir (Celep, 2004, 2).

Dönüşümcü liderler biçimsel yapının oluşturulmasına ve bu yapıya işlerlik kazandırılmasına kadar geçen dönemlerde önemli görevler almakta ve bu sürecin başarılı bir şekilde sonuçlanmasını sağlamaktadır. Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişme kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır. Dönüşümcü liderlik, ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Dönüşümcü liderlik diğer işletme alanlarında olduğu kadar toplumsal bir kurum olan okullarda da uygulanabilecek davranışlar bütünüdür. Okulların, bilgi toplumunda olması gereken yeri alması için, kendini sürekli olarak yenilemesi yapılandırması gerekmektedir. Bu yapılandırma okul kültürünü şekillendiren yönetimden başlamalıdır. Yönetim işbirliği, sorumluluk, destekleme ve güdüleme gibi davranışları temel alarak oluşturacağı kültür doğrultusunda gelişen ve performansı yüksek okulların oluşmasını sağlar. Bu yönetsel davranışlar dönüşümcü liderliğin temel aldığı davranışlardır. Bu sebeple okullarımızın gelişimini sağlamak için okul yönetimlerinde dönüşümcü liderlik davranışlarının uygulanması gerekmektedir (Keleş, 2009:10-11).

Okulların gelişen ve kendini sürekli yenileyen ve bu sayede bilgi toplumunda olması gereken yeri alması ve bunun içinde okulların yeniden yapılanması gerekmektedir. Bu yapılanma, bir bakıma, okul kültürünü şekillendiren yönetimden başlamalıdır. Yönetim işbirliği, sorumluluk, destekleme ve güdüleme gibi davranışları temel alarak oluşturacağı kültür doğrultusunda, sürekli öğrenen, gelişen ve performansı yüksek okulların oluşmasını sağlar. Bu yönetsel davranışlar dönüşümcü liderliğin temel aldığı davranışlardır. Bu bakımdan okullarımızın gelişimini sağlamak için okul yönetimlerinde dönüşümcü liderlik davranışlarının uygulanması gerekmektedir (Eryılmaz, 2006:2-3). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik yeterliklerine sahip olması, okul örgütünde değişimi, yeniliği, işbirliğini, yüksek performans ve kaliteyi, entelektüel birikimi artırıcı, bir örgütsel kültürün içerisinde oluşmasını sağlayacaktır. Dönüşümcü liderlik diğer işletme alanlarında olduğu kadar toplumsal bir kurum olma özelliği gösteren okullarda uygulanabilecek davranışlar bütünüdür. Günümüzde klasik okul müdürlüğünün katı mevzuat uygulamaları içerisindeki “idareci” anlayışından,

modern ve değişimi algılayıcı, vizyon sahibi, yüksek performans bekleyen ve sergileyen, risk alabilen, motivasyon sağlayan “Dönüşümcü Liderlik” anlayışına geçişe ihtiyacımız bulunmaktadır. Çünkü bilgi çağında, sanayi toplumunun yönetim anlayışı yetersiz kalmaktadır (Eraslan, 2004, 19-20).

Dönüşümcü okul lideri yerel ölçekli değil, küresel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Artık yerel, bölgesel ya da ulusal ölçütlerde başarılı olmak yeterli değildir. Bu bakımdan okul yöneticisinin eğitimde mükemmellik anlayışını dünya ölçütlerine göre değerlendirmesi gerekir. Dönüşümcü okul lideri, eğitimdeki küresel eğilimleri kendi değişim stratejileriyle bütünleştirebilmelidir (Çelik, 1998, 439).

Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, örgüt, lider ve çevre ilişkilerine önem vermektedir. Diğer liderlik yaklaşımlarında lider ile izleyenler arasındaki ilişki biçimi ve çalışma ortamı gibi değişkenler ele alınmış, ancak lider - çevre ilişkisi örgütün iç çevresiyle sınırlandırılmıştır. Dönüşümcü liderlikte örgütün iç çevresi olduğu kadar, dış çevresi de ele alınmaya çalışılmıştır. Dönüşümcü liderin örgütün dönüşüm ihtiyacını karşılayabilmesi için dış çevredeki değişimi çok iyi izlemesi gerekir. Dönüşümcü liderlik, okul - çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dönüşümcü eğitim liderleri, okulun sosyal çevresindeki değişmeleri çok iyi izleyerek okulun değişim ihtiyacına cevap verebilirler (Yıldırım, 2006:71). Dönüşümcü liderlik, okul ve çevresine belirli avantajlar sağlamaktadır. Çocuklarımız okula gitmekle kendilerine yarar sağlarken, dönüşümcü liderlik sayesinde okul ve çevresi gelişecektir. Birlikte çalışan öğretmen ve idareciler, birbirlerine destek ve yardım sağlamanın yanında hem birbirleri arasındaki ilişkileri güçlendirecek hem de öğrencilere yararlı olacaktır. Dönüşümcü yapı, öğretmenlerin eğitim toplumu içerisinde değerli bir yere sahip olmasını ve öğrencilere daha verimli bir öğretimin verilmesini sağlayacaktır. Personel arasındaki işbirliği öğrencilere de örnek olacaktır. Dönüşümcü liderlik öğrencilerin daha zevkli bir şekilde öğrenmelerini ve öğretmenlerin de öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi bir şekilde karşılama imkânlarını oluşturacaktır (Eraslan, 2004, 15).

Dönüşümcü liderlik belli kişisel özelliklerin ötesinde karakterle ilgilidir. Dürüstlük, kararlılık ve insanlara saygı temel karakteridir. Ayrıca kendini ve başkalarını tanımadaki ve anlamadaki yeteneklidirler. Başkalarının telkinleriyle değil kendi inançlarıyla hareket ederler.

Dönüştürücü liderler kişisel ve mesleki hayatlarında belli bir doyuma ulaşmış insanlardır. Fark edilmeye, tanınmaya ve onanmaya ihtiyaçları yoktur. Kendi kendine yetebilen insanlardır. Bu nedenle başarısızlıktan korkmazlar. Başarısızlık durumunda başkalarını değil, kendilerini suçlarlar.

Türk Eğitim Sistemi'nin karşı karşıya bulunduğu durum, ancak yeni liderlerin içinden çıkabileceği bir durumdur. Eğitimin amacı, okulun yapı ve örgütlenme şekli ve okulun yetiştireceği insan profili köklü değişimlere uğramıştır. Sayılan alalarda yeni değerler yükselmektedir. Eğitim sisteminin bu dönüşümü başarması sınıftaki öğretmenden, okul yöneticisine ve Bakanlık bürokratına kadar her kademedeki ilgililerin bir *dönüşüm liderliği* yapabilme kapasitesine bağlıdır.

Böyle zamanlarda liderlerin önünde altı aşamalı bir görev vardır:

- 1.Okulun varlık nedenini ve eğitimin amacını yeniden tanımlamak.
- 2.Başarıya ulaştıracak bir strateji geliştirmek.
- 3.İkna edici olmak.
- 4.Dürüst davranmak.
- 5.Başkalarına saygı duymak.
- 6.Harekete geçebilmek (Özden, 2010, 110-111).

Örgüt ve yönetimle ilgili hemen bütün teoriler, iş/çalışma, örgüt ve insanın doğasına ilişkin bazı varsayımlara ve belirli imaj ya da mecazlara dayanmaktadır. İnsanın doğası konusundaki varsayımlar da zaman içinde *kötümser bakış* açısından *iyimser bakış* açısına doğru bir dönüşüm izlemiştir. Sosyal bilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi örgüt ve yönetim alanında da sürekli yeni bakış açıları geliştirilmekte, yöneticilerin bunları izlemesi de güçleşmektedir. Bir zamanlar geçerli olarak kabul edilen bazı kuramlar, bir süre sonra geçerliliğini yitirmektedir (Şişman, 2007, 37).

1990'lı yıllarda daha yoğun bir değişim sürecinin yaşanması, liderlik alanında yeni yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Etkili okul araştırmalarıyla ön plana çıkan öğretimsel liderlik yaklaşımı, popüleritesini 1990'lı yıllarda transformasyonel liderliğe bırakmıştır. Aslında transformasyonel liderlik 1978 yılında Mc. Gregor Burns'un Liderlik adlı kitabında ilk defa dile getirilmiş; ancak bu yaklaşım, liderlik alanındaki etkisini 1990'lı

yıllarda göstermeye başlamıştır. Transformasyonel liderliğin temel amacı, örgütsel dönüşümü gerçekleştirmektir. Transformasyonel liderlikte çok hızlı değişen çevreye uyum sağlamak büyük önem taşımaktadır.

Trasnformasyonel liderlik, dönüşüm üzerinde odaklanmakla birlikte, lider davranışı boyutuna farklı bir bakış açısı getirmiştir. Transformasyonel liderlik, çok boyutlu bir liderlik davranışını getirmektedir. Dönüşümcü liderler düşünce ve eylemleriyle insanları yönlendirebilen ve insanlar için ortak bir gelecek çizebilen liderlerdir. Transformasyonel liderlik kuramının son yılların liderlik çalışmaları üzerindeki etkisi, büyük ölçüde eğitimsel liderlik araştırmalarına da yansımıştır. Özellikle eğitim alanındaki köklü dönüşüm ve değişim ihtiyacı, etkili bir dönüşümcü liderlik davranışını gerektirmektedir.

Transformasyonel liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Transformasyonel lider, öğretmenleri entelektüel açıdan özendirip, onlara dönüşümün ruh ve heyecanını aşıl原因an liderdir. Bu yönüyle eğitimde temel dönüşümler gerçekleştiren liderlerin bir yönüyle ilham kaynağı olması ve karizmatik bazı davranışlar göstermesi gerekir. Eğitimsel yenileşme sürecinde bütün eğitim personelinin güçlü bir şekilde yönlendirecek liderliğe ihtiyaç vardır. Çağımızın en önemli özelliği olarak görülen değişim ve dönüşme uyum sağlama, eğitim alanında etkili transformasyonel liderlik davranışını gerektirmektedir.

Transformasyonel liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır:

1.Transformasyonel liderlik davranışının liderlik kuramına getirdiği en önemli kazanım dönüşümdür. Transformasyonel liderler dönüşüm yönelimlidir. Eğitimde transformasyonel liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü bir dönüşüm gerçekleştirmeyi yansıtmaktadır.

2.Transformasyonel liderlik davranışının önemli bir boyutu, vizyon geliştirmeye ilgilidir. Bir bakıma transformasyonel liderlik, vizyon geliştirme ve dolayısıyla vizyoner liderliği de kapsayan bir liderlik biçimi olarak görülebilir.

3.Transformasyonel liderliğin temel davranış boyutları, vizyon geliştirme, grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme, bireysel destek sağlama, entelektüel uyarım,

davranış modeli oluşturma ve yüksek performans beklentisi olarak görülebilir. Transformasyonel liderlerin davranış boyutu oldukça çeşitlidir. Transformasyonel liderlik, sadece görev ve ilişki yönelimli bir davranış boyutu olmayıp, temelde altı davranış boyutunu kapsamaktadır. Bu yönüyle transformasyonel liderlik, eğitimsel liderliğin davranış boyutunu genişletmiştir denebilir.

4.Transformasyonel liderlik kuramı, okul liderlerini dönüşüm yönelimli düşünmeye zorlamaktadır. Geleceğin dünyasında statükocu bir liderlik davranışı etkili olmayacaktır. Risk üstlenebilen ve dönüşümü sürükleyebilen eğitim liderleri başarılı olabilecektir.

5.Transformasyonel liderlik kuramı, değişim kültürünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Değişimin olabilmesi için, uygun bir örgüt kültürünün olması gerekir. Değişim kültürünü oluşturan ve yöneten kişi, transformasyonel liderdir. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Dönüşümcü liderlik, dönüşüme karşı olan direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktadır.

6.Transformasyonel liderlik kuramı, özellik kuramının çağdaş bir yorumudur. Transformasyonel liderlik bazen karizmatik liderlikle eş anlamda kullanılmış, bazen de karizmatik liderlikten oldukça farklı bir liderlik biçimi olduğu ileri sürülmüştür. Ancak transformasyonel liderliğin gerçek anlamda bir karizmatik liderlik olmadığı, buna karşın karizmatik liderliğin bazı özelliklerini taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç şöyle de yorumlanabilir: Herkes karizmatik lider olamaz. Ancak insanların transformasyonel lider olma olasılığı karizmatik lider olmaya göre daha yüksektir.

7.Transformasyonel liderlik kuramı, örgüt, lider ve çevre ilişkilerine oldukça önem vermektedir. Diğer liderlik kuramlarında lider ile izleyenler arasında ilişki biçimi ve çalışma ortamı gibi değişkenler ele alınmış, ancak lider-çevre ilişkisi örgütün iç çevresiyle sınırlandırılmıştır. Transformasyonel liderlikte örgütün iç çevresi olduğu kadar, dış çevresi de ele alınmaya çalışılmıştır. Transformasyonel liderin örgütün dönüşüm ihtiyacını karşılayabilmesi için, dış çevredeki değişimi çok iyi izlemesi gerekir. Transformasyonel liderlik, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Transformasyonel eğitim liderleri, okulun sosyal çevresindeki değişimleri çok iyi izleyerek okulun değişim ihtiyacına cevap verebilirler.

8.Transformasyonel liderlik kuramı, lider etkililiğini, liderin başarılı bir dönüşüm gerçekleştirebilmesine bağlamaktadır. Etkili transformasyonel lider, dönüşümü başlatan, yöneten ve kurumsallaştıran liderdir. Dönüşümün başarılı olması, örgütün çevreye uyum sağlama kapasitesini geliştirmektedir. Statik bir örgüt ya da grup yapısını sürdüren bir okul yöneticisinin başarılı olması mümkün değildir. Çünkü dönüşüme direnen okul yöneticileri, öğrencilerin de yeni gelişmelere göre yetişmesini engellerler. Bu durumda çevrede okul yöneticisinin aleyhine oluşturulacak tepkiler, okul yöneticisini yıpratır (Çelik, 2012, 239-242).

Eğitim sistemlerinde yapı ve amaç boyutunda değişiklikler yapmak, diğer örgütlere göre oldukça zordur. Yapıda ya da amaçlarda gerçekleştirilecek değişimlere ilk tepki, genellikle öğretmenlerden gelmektedir. Bunun birkaç nedeni olabilir. Öncelikli olarak her yeni değişim; yeni bilgi, beceri ve iş yüküne neden olacaktır. Tüm örgütlerde olduğu gibi öğretmenler de bu ek yükü taşımaya karşı isteksizdirler. Bir başka direnme nedeni, öğretmenlerin okulda çocuklara kazandırmak istedikleri bilgi, beceri ve değerler, kendilerinin ulaşmak istedikleri hedefler ve ideallerdir. Yani öğretmenler okulda kendi değerlerini üretmeye, korumaya ve ideallerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle eğitim sisteminde yapılması düşünülen değişimlere öğretmenler, doğrudan ya da sendikalar gibi sivil toplum örgütlerini harekete geçirerek karşı koyarlar (Gökçe, 2009, 24-25). Bu nedenle müdür, örgütü için değişimin gerekli ve akla uygun olduğu konusunda işgörenleri inandırmalı ve mutlak suretle çalışanları bunlara motive etmelidir. İşgörenler, karar verme işleminin bir parçası olduklarını, değişime katkıda bulduklarını, fikirlerinin dinlendiğini, fikirlerine saygı duyulduğunu, geleneklerin, değerlerin, sembollerin, merasimlerin onure edileceğini bilmek ve hissetmek ihtiyacı duyarlar (Çelikten, 2003, 4).

Değişikliğin başlıca engelleri de şunlardır:

- 1.Çeşitli plan, program ve davranışlar hakkında bilgisizlik.
- 2.İşbirliği sağlanmasında becerisizlik.
- 3.Ortak amaç ve yüklenmeler yokluğu.
- 4.Yetersiz norm ve yöntemler.
- 5.Kişisel güvenlik endişeleri.
- 6.Yanlış rol ve statü kavramları.
- 7.Liderlik özelliklerinin yokluğu.

Etkili bir değişimin gerçekleşmesi için başta gelen koşullar lider, bilgi, personel, ortam, güvenlik ve modeldir. Ayrıca, değişikliği örgüte mal edecek derecede yerinden yönetim de olmalıdır. Bu konuda dikkate alınması gereken diğer bir nokta da, değişikliğin maliyetini düşürmektir. Bunun ilk koşulu, yeni durumu eskisine göre daha çekici göstermektir. Örgütte bireylerin davranışını yeni duruma göre değiştirebilmek de, ya bu durumu onların değer sistemi ve sembollerine uydurmak, ya da bu değerlerde değişiklik yapmakla olanaklıdır.

Eğitim örgütlerinde, değişiklik yapmak güç ve nazik bir eylemdir, çünkü eğitim çok amaçlı bir girişimdir. Ayrıca bazı yönetim alanlarında önerildiği gibi, değişikliği gerçekleştirmek için muhalefeti zorlaştırmak ve muvafakatı kolaylaştırmak da, eğitimde çıkar bir yol değildir. Kuşkusuz, yukarıda maddeleştirilen fikir ve koşullar, eğitim örgütleri ve bunların üyeleri için de geçerlidir. **Fakat özellikle eğitimde yenilik, modelden çok lider sorunudur** (Bursalıoğlu, 2012, 148).

Etkili değişim lideri, değişimin, özellikle yapısal ve kültürel değişimin, çok fazla risk taşıyan, fedakarlık gerektiren ve başarısızlık olasılığı olan karışık bir iş olduğunu bilir. Onlar, ayrıca risklerden kaçınmanın, fedakarlıktan uzak durmanın (Bunun için diğerlerinin fedakarlığına hayran kalırız!) ve başarısızlıkların bizi bazen vazgeçme noktasına kadar getirmesinin, çoğumuz için, normal ve anlaşılabilir bir durum olduğunu kabul ederler. Bu nedenle, etkili değişim liderleri değişim süreci için çok önemlidir. Çünkü onlar insanlara diğer liderlerin veremeyeceği ilhamı verir. Liderlerin ana görevleri arasında, onları takip edenleri korku ve belirsizliğe rağmen, geleceğe odaklamak ve hedefler konusunda ısrarcı olmalarını sağlamak vardır (Schlechty, 2011: 165-166). Okulunda değişiklik yapmayı düşünen yönetici kültürel ve sosyal engellerden hangileri ile karşılaşacağını önceden tahmin edebilmeli ve gerekli önlemleri alabilmelidir. Ayrıca, değişikliği gerektireceği liderlik rolünün ifade ettiği anlamı kavraması ve kendisini buna uygun duruma getirmesi gerekir (Gürsel, 1997, 131-132).

Leithwood'un (Bannon, 2000), dönüşümsel önderlik çalışmasında, dönüşümsel önderin temel amaç ve görevleri şu şekilde sıralar:

Bir vizyonu belirler ve açıklar: Önderin kendi okulu için yeni fırsatları tanımlamayı ve geleceğin bir vizyonu ile diğerleri geliştirmeyi, ilham vermeyi ve göstermeyi amaç edindiği davranıştır.

Grup amaçlarının kabulünü güçlendirir: Önderin işgörenler arasında işbirliğini özendirme etmeyi ve işgörenlerin bilinen amaçlara göre beraber çalışmalarını için yardım etmeyi amaç edindiği davranıştır.

Yüksek edim beklentileri belirtir: Mükemmellik, kalite ve işgörenlerin yüksek edimleri için önderin beklentilerini gösteren davranışlar

Uygun modeller sağlar: İşgörenlerin izlemesi için bir örnek oluşturan ve önder tarafından desteklenen değerler ile bağlantılı olan önder davranışıdır.

Zihinsel özendirme sağlar: İşgörenleri onların işleri hakkındaki saygılıların bazılarını tekrar değerlendirmeleri ve nasıl uygulanabileceğini tekrar düşünmeleri için zorlayan önder davranışıdır.

Bireysel destek sağlar: İşgörenlerin bireysel üye saygısı gösteren ve işgörenlerin kişisel duygu ve gereksinimleri ile ilgilenen önder davranışıdır (Celep, 2004, 151).

Genel anlamda yapılan değerlendirme ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin etkili okul müdürü algılamalarında ‘‘Etkileşimci Liderlik Profili’’ ve ‘‘Dönüşümcü Liderlik Profili’’ ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda;

- Öğretmenlerinin fikirlerine önem veren,
- Onlarla karşılıklı bağlılık ve güven tesis eden,
- Arkadaşça davranan,
- Çatışmaların önlenmesi ve çözülmesi için gayret sarf eden,
- İyi çalışmalarını takdir eden,
- Geçmiş deneyimlerden yararlanan,
- Sonuçlar hakkında bilgi veren,
- Düzenli ve normal artışı ve başarıyı hedefleyen,
- Başarı için ortamın gereklerini hazırlayan,
- Ortamın ve olayların şartlarını dikkatle izleyen,
- Yol gösterici olan,

- Astlarını motive eden,
- Değişimlerden sisteme girdi sağlayan,
- Değişimi destekleyen,
- Araştırmayı ve yeniliği teşvik eden,
- Çevre şartlarını tanıyan ve kullanan,
- Kişilere değer veren
- Karşılıklı iletişim ve etkileşimi sağlıklı kuran ve kullanan,

kişiler oldukları tespit edilmektedir (Çifci, 2009:77-78).

Dönüşümsel önderlik davranışının önderlik kuramına getirdiği en önemli kazanım dönüşümdür. Dönüşümsel öndeler dönüşüm yönelimlidir. Eğitimde dönüşümsel önderlik için eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü bir değişim gerçekleştirmeyi yansıtır (Celep, 2004, 150).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, korelasyon türü ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır.

Korelasyon türü ilişki aramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişme varsa, bunun nasıl olduğu öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2010, 77-82). Değişkenler birbiriyle doğru veya ters orantılı olabileceği gibi değişkenler arasında sistemli bir ilişki olmadığı sonucuna da ulaşılabilir.

Bu çalışmada, Kayseri ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarının etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Herhangi bir okulun etkili okul haline dönüştürülmesinde elde edilen başarı ile bu süreçte okul müdürünün üstlenmiş olduğu dönüşümcü liderlik rolü arasında bir ilişkinin olup olmadığı; varsa hangi yönde olduğu korelasyon türü ilişkisel tarama modeliyle

belirlenmiş, var olan durum saptanmış ve böylece konu hakkında belirli bir yargıya ulaşılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Kayseri ili Merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2012-2013 öğretim yılında Kayseri ili Merkez ilçelerindeki ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okullarda görev yapan öğretmenler arasından “basit tesadüfi örnekleme” yöntemi ile seçilen 1000 öğretmen oluşturmaktadır.

Basit Tesadüfi Örneklem adından da anlaşılacağı gibi eşit seçilme şansı olan elemanların oluşturduğu örneklemdir. Basit Tesadüfi Örneklem kura ya da piyango çekilişi gibi örnek seçmedir. Eğer evren elemanları belli ise, numaraları (veya temsil eden ad vb.) yazıp bir torbaya atıp içinden seçmedir (Seçen seçtiklerini görmeyecek). Populasyon da 1000 eleman bulursa hepsinin yazılıp torbaya konması zordur. Tesadüfi (yansız) sayılar tablosu kullanılarak da örneklem seçilebilir (Arlı ve Nazlı, 2004, 75).

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada “Etkili Okul Anketi” ve “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

Veri toplama araçları tek form haline dönüştürülerek 2013 yılı Şubat ve Mart aylarında örneklem olarak belirlenen öğretmenlere araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek uygulanmıştır.

Araştırma için gerekli izin Kayseri Valiliği’nden alınmış ve okulları ziyarette okul müdürlerine tebliğ edilerek yardımcı olmaları istenmiştir. Araştırma formundaki soruların fazla olması nedeniyle formları dolduracak öğretmenlere gerekli süre tanınmıştır. Örneklem olarak seçilen toplam 1000 öğretmene dağıtılan formlardan 812 tanesi geri dönmüş ve bu formların 118 tanesi de boş ve eksik bilgi nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırmaya dahil edilen toplam form sayısı 694 tür.

3.3.1. Etkili Okul Anketi

Bu araştırmada okulların etkililik düzeylerini belirlemek amacıyla Ali Balcı (1993), tarafından geliştirilen ‘‘Etkili Okul Anketi’’ kullanılmıştır. Bu ankette katılımcıların görev yapmakta oldukları okulları etkili okul özelliklerine göre betimlemeleri için 71 maddeli 5’li Likert türü ölçek kullanılmıştır.

Öğretmenlere uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, yaş, branş, toplam hizmet süresi, buldukları okullardaki hizmet süresi) içeren 5 grup soru yer almaktadır. İkinci bölüm ise etkili okulun ‘‘okul yöneticisi’’, ‘‘öğretmenler’’, ‘‘okul ortamı’’, ‘‘öğrenciler’’ ve ‘‘veliler’’ olmak üzere 5 boyutundan meydana gelmektedir. Anket formunda boyutlar itibarıyla madde sayısı yönetici (12), öğretmenler (24), okul ortamı (23), öğrenciler (6) ve veliler (6) olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ‘‘Etkili Okul Anketi’’, Keleş (2006) tarafından yapılan ‘‘İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Çorum İli Örneği)’’ ve Kaplan (2008) tarafından yapılan ‘‘Anadolu Liselerinin Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyi (Ankara İli Örneği)’’ başlıklı çalışmalarda da kullanılmıştır.

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

3.3.2. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Bu araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla Çakar (2002) tarafından ‘‘Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi’’ni araştırmak üzere geliştirilen ‘‘Dönüşümcü Liderlik Ölçeği’’ kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesi için mail yoluyla gerekli izin alınmıştır. Çakar (2002) tarafından geliştirilen ‘‘Dönüşümcü Liderlik Ölçeği’’ 37 maddeden oluşmaktadır ve dört boyutta değerlendirmiştir. Bu boyutlardan ‘‘İdealleştirilmiş Etki’’ boyutu 10 maddeden, ‘‘Entelektüel Uyarım’’ boyutu 7 maddeden, ‘‘Esin Kaynağı Olma’’ boyutu 10 maddeden,

“Bireyselleştirilmiş İlgi” boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5’li Likert derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmıştır.

Ölçeği çalışmaya uygun hale getirebilmek için ölçekte yer alan maddelerde birtakım değişikliklere gidilmiştir. Örneğin “Çalışanlarım benimle çalışmaktan mutlu olurlar.” maddesi “Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan mutlu olurlar.” şeklinde değiştirilmiştir. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları yapabilmek için ölçek 187 öğretmene uygulanmış ve elde edilen verilerle “Doğrulayıcı Faktör Analizi” ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Lisrel programıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre anlamlı ki-kare değeri bulunmuştur (1289,11; $P < 0,05$). Bunun yanında RMSEA değerinin de 0,1’den küçük olduğu (0,076) görülmüş ve toplanan verilerin beklendiği gibi 4 faktörlü yapıyla uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Faktör analizinin dışında ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları da hesaplanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İdealleştirilmiş Etki: .959

Entelektüel Uyarım: .931

Esin Kaynağı Olma: .972

Bireyselleştirilmiş İlgi: .969

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı: .988

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel teknikler (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkiyi Pearson korelasyon,

etki ise regresyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde önce katılımcıların kişisel bilgileri, daha sonra problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgularla, bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

Bu alt bölümde öğretmenlerin cinsiyet, branş, öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi gibi değişkenler açısından dağılımları verilmektedir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzdeler dağılımları

Cinsiyet	Frekans(n)	Yüzde (%)
Erkek	361	52,0
Kadın	333	48,0
Toplam	694	100,0

Tablo 4.1. incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 694 öğretmenin 361'inin erkek, 333'ünün ise kadın olduğu görülmektedir. Yüzdeler oranı olarak değerlendirildiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %52'sinin erkek, %48'inin ise kadın öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin branşlarına göre frekans ve yüzdeler dağılımları

Branş	Frekans	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	323	46,5
Türkçe-Edebiyat	66	9,5
Matematik	51	7,3
Sosyal Bilgiler	52	7,5
Fen Bilimleri	47	6,8
Güzel Sanatlar	37	5,3
Yabancı Dil	50	7,2
Diğer	68	9,8
Toplam	694	100,0

Tablo 4.2. incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 694 öğretmenin 323'ü sınıf öğretmeni, 66'sı Türkçe-edebiyat, 51'i matematik, 52'si sosyal bilgiler, 47'si fen bilimleri, 37'si güzel sanatlar, 50'si yabancı dil ve 68'inin diğer branşlarda olduğu görülmektedir. Yüzdeler oranı olarak değerlendirildiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46,5 sınıf öğretmeni, % 9,5 Türkçe-edebiyat, % 7,3 matematik, % 7,5 sosyal bilgiler, % 6,8 fen bilimleri, % 5,3 güzel sanatlar, % 7,2 yabancı dil ve % 9,8'inin diğer branşlarda olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmının (%46,5) sınıf öğretmeni olması ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okullarda branş öğretmenlerine göre daha fazla sınıf öğretmenin görev yapmasından kaynaklanmaktadır. Söz konusu okullar henüz tam olarak ilköğretim veya ortaokula dönüşmemiş ve hala her iki kademenin de birlikte eğitim aldığı (eski ilköğretim) okullardır.

Diğer branşlarındaki öğretmenler ise araştırma formunun kişisel bilgiler kısmındaki branşlardan herhangi birinde olmayan, farklı branşlardaki öğretmenlerdir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin öğretmenlikte geçirdikleri hizmet sürelerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Öğretmenlikte Geçen Hizmet Süresi	Frekans(n)	Yüzde (%)
1-5 Yıl	89	12,8
6-10 Yıl	150	21,6
11-15 Yıl	166	23,9
16-20 Yıl	118	17,0
21 Ve üstü	171	24,6
Toplam	694	100,0

Tablo 4.3. incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 694 öğretmenin 89'unun 1-5 yıl, 150'sinin 6-10 yıl, 166'sının 11-15 yıl, 118'inin 16-20 yıl, 171'inin 21 yıl ve üstü süreyle öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Yüzdelik oranı olarak değerlendirildiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,8'inin 1-5 yıl, %21,6'sının 6-10 yıl, %23,9'unun 11-15 yıl, %17,0'ının 16-20 yıl, %24,6'sının 21 yıl ve üstü süreyle öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin çalıştıkları okulda geçirdikleri hizmet sürelerine göre frekans ve yüzdelik dağılımları

Çalıştıkları Okulda Geçen Hizmet Süresi	Frekans(n)	Yüzde (%)
1-2 Yıl	275	39,6
3-4 Yıl	189	27,2
5-6 Yıl	93	13,4
7 Ve üstünde	137	19,7
Toplam	694	100,0

Tablo 4.4. incelendiğinde araştırmaya katılan toplam 694 öğretmenin 275'inin 1-2 yıl, 189'unun 3-4 yıl, 93'ünün 5-6 yıl, 137'sinin 7 yıl ve üstü süreyle çalıştıkları okulda öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Yüzdelik oranı olarak değerlendirildiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,6'sının 1-2 yıl, %27,2'sinin 3-4 yıl, %13,4'ünün 5-6 yıl, %19,7'sinin 7 yıl ve üstü süreyle çalıştıkları okulda öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

4.2. ALT PROBLEM DURUMLARINA İLŞKİN BULGULAR VE YORUM

4.2.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.5. Öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarına ilişkin ifadelerine verdikleri cevapların dağılımları

Etkili Okulun Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
Okul Yöneticisi Boyutu	694	45,970	10,270	12,000	60,000
Öğretmen Boyutu	694	94,180	14,745	24,000	120,000
Okul Ortamı	694	88,760	16,031	23,000	115,000
Öğrenci Boyutu	694	21,660	5,002	6,000	30,000
Veli Boyutu	694	20,250	5,493	6,000	30,000
Etkili Okul	694	270,820	43,900	71,000	355,000

Tablo 4.5. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “okul yöneticisi boyutu” düzeyi ($45,970 \pm 10,270$); “öğretmen boyutu” düzeyi ($94,180 \pm 14,745$); “okul ortamı boyutu” düzeyi ($88,760 \pm 16,031$); “öğrenci boyutu” düzeyi ($21,660 \pm 5,002$); “veli boyutu” düzeyi ($20,250 \pm 5,493$); “etkili okul” düzeyi ($270,820 \pm 43,900$) olarak saptanmıştır.

4.2.1.1. Okul Yöneticisi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre etkili okulun okul yöneticisi boyutuna ilişkin frekans, yüzdelik dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.6. da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin etkili okulun yönetici boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Eğitim Ve Öğretim Etkinliklerini Önem Sırasına Dizer, Planlar Ve Uygulamaya Koyar	11	1,6	36	5,2	153	22,0	256	36,9	238	34,3	3,970	0,956
2. Öğrenci Başarısına Ayrı Bir Önem Verilmesini Ve Başarının Ödüllendirilmesini Sağlar	15	2,2	44	6,3	133	19,2	229	33,0	273	39,3	4,010	1,017
3. Öğretim Programlarını Koordine Eder	12	1,7	26	3,7	144	20,7	262	37,8	250	36,0	4,030	0,935
4. Öğretmen Ve Öğrencilerden Eğitim Ve Öğretime İlişkin Yüksek Beklentileri Vardır Ve Bunları Onlara Ulaştırır	16	2,3	37	5,3	152	21,9	261	37,6	228	32,9	3,930	0,982
5. Personelin Okula Bağlanmasını Sağlar	26	3,7	60	8,6	138	19,9	235	33,9	235	33,9	3,850	1,096
6. Öğretmenlerin İlgilerine Eğilir, Onlara Destek Verir	22	3,2	79	11,4	130	18,7	232	33,4	231	33,3	3,820	1,110
7. Sınıflarda Olup Bitenleri (ne Tür Kitap Ya Da Materyal Okutulmakta, Öğrencilere Materyaller Nasıl Ulaştırılmakta Vs) Sınıfları Bizzat Ziyaret Ederek Bilir	45	6,5	82	11,8	176	25,4	229	33,0	162	23,3	3,550	1,158
8. Sıkça Okulun Her Tarafında Görülür	24	3,5	65	9,4	143	20,6	212	30,5	250	36,0	3,860	1,111
9. Sürekli Öğrenci İle Temas Halindedir	21	3,0	72	10,4	138	19,9	249	35,9	214	30,8	3,810	1,077
10. Okulda Kuralları Korumada Katı Ancak Adildir	20	2,9	52	7,5	181	26,1	272	39,2	169	24,4	3,750	1,000
11. Öğrencilere Daha Çok Zaman Ayırabilmek İçin Günlük Bazı İşlerini Astlarına Devreder	38	5,5	84	12,1	218	31,4	228	32,9	126	18,2	3,460	1,088
12. Başkalarına Eşit Şekilde Ve Bireyler Olarak İlgi Gösterir	21	3,0	42	6,1	144	20,7	252	36,3	235	33,9	3,920	1,027

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okulun okul yöneticisi boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde;

1. “Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar” ifadesine öğretmenlerin, %1,6'sı (n=11) hiç katılmıyorum, %5,2'si (n=36) az katılıyorum, %22,0'ı (n=153) orta derecede katılıyorum, %36,9'u (n=256) çok katılıyorum, %34,3'ü (n=238) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.” ifadesine yüksek ($3,970 \pm 0,956$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

2. “Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar” ifadesine öğretmenlerin, %2,2'si (n=15) hiç katılmıyorum, %6,3'ü (n=44) az katılıyorum, %19,2'si (n=133) orta derecede katılıyorum, %33,0'ı (n=229) çok katılıyorum, %39,3'ü (n=273) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.” ifadesine yüksek ($4,010 \pm 1,017$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

3. “Öğretim programlarını koordine eder” ifadesine öğretmenlerin, %1,7'si (n=12) hiç katılmıyorum, %3,7'si (n=26) az katılıyorum, %20,7'si (n=144) orta derecede katılıyorum, %37,8'i (n=262) çok katılıyorum, %36,0'ı (n=250) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretim programlarını koordine eder.” ifadesine yüksek ($4,030 \pm 0,935$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4. “Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.” ifadesine öğretmenlerin, %2,3'ü (n=16) hiç katılmıyorum, %5,3'ü (n=37) az katılıyorum, %21,9'u (n=152) orta derecede katılıyorum, %37,6'sı (n=261) çok katılıyorum, %32,9'u (n=228) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.” ifadesine yüksek ($3,930 \pm 0,982$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

5. “Personelin okula bağlanmasını sağlar” ifadesine öğretmenlerin, %3,7'si (n=26) hiç katılmıyorum, %8,6'sı (n=60) az katılıyorum, %19,9'u (n=138) orta derecede katılıyorum, %33,9'u (n=235) çok katılıyorum, %33,9'u (n=235) tam katılıyorum

yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Personelin okula bağlanmasını sağlar.” ifadesine yüksek ($3,850 \pm 1,096$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

6. “Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir” ifadesine öğretmenlerin, %3,2’si ($n=22$) hiç katılmıyorum, %11,4’ü ($n=79$) az katılıyorum, %18,7’si ($n=130$) orta derecede katılıyorum, %33,4’ü ($n=232$) çok katılıyorum, %33,3’ü ($n=231$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.” ifadesine yüksek ($3,820 \pm 1,110$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

7. “Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta vs) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir” ifadesine öğretmenlerin, %6,5’i ($n=45$) hiç katılmıyorum, %11,8’i ($n=82$) az katılıyorum, %25,4’ü ($n=176$) orta derecede katılıyorum, %33,0’ı ($n=229$) çok katılıyorum, %23,3’ü ($n=162$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta vs) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.” ifadesine yüksek ($3,550 \pm 1,158$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

8. “Sıkça okulun her tarafında görülür” ifadesine öğretmenlerin, %3,5’i ($n=24$) hiç katılmıyorum, %9,4’ü ($n=65$) az katılıyorum, %20,6’sı ($n=143$) orta derecede katılıyorum, %30,5’i ($n=212$) çok katılıyorum, %36,0’ı ($n=250$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Sıkça okulun her tarafında görülür.” ifadesine yüksek ($3,860 \pm 1,111$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

9. “Sürekli öğrenci ile temas halindedir” ifadesine öğretmenlerin, %3,0’ı ($n=21$) hiç katılmıyorum, %10,4’ü ($n=72$) az katılıyorum, %19,9’u ($n=138$) orta derecede katılıyorum, %35,9’u ($n=249$) çok katılıyorum, %30,8’i ($n=214$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Sürekli öğrenci ile temas halindedir.” ifadesine yüksek ($3,810 \pm 1,077$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

10. “Okulda kuralları korumada katı ancak adildir” ifadesine öğretmenlerin, %2,9’u ($n=20$) hiç katılmıyorum, %7,5’i ($n=52$) az katılıyorum, %26,1’i ($n=181$) orta derecede katılıyorum, %39,2’si ($n=272$) çok katılıyorum, %24,4’ü ($n=169$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okulda kuralları korumada katı ancak adildir.” ifadesine yüksek ($3,750 \pm 1,000$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

11. “Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder” ifadesine öğretmenlerin, %5,5'i (n=38) hiç katılmıyorum, %12,1'i (n=84) az katılıyorum, %31,4'ü (n=218) orta derecede katılıyorum, %32,9'u (n=228) çok katılıyorum, %18,2'si (n=126) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.” ifadesine yüksek ($3,460 \pm 1,088$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

12. “Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir” ifadesine öğretmenlerin, %3,0'ı (n=21) hiç katılmıyorum, %6,1'i (n=42) az katılıyorum, %20,7'si (n=144) orta derecede katılıyorum, %36,3'ü (n=252) çok katılıyorum, %33,9'u (n=235) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.” ifadesine yüksek ($3,920 \pm 1,027$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Okul yöneticisi boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Öğretim programlarını koordine eder. “ ($\bar{X} : 4,030$) ve “Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar. “ ($\bar{X} : 4,010$) maddelerinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek düzeyde olmasına rağmen diğer maddelere göre en düşük düzeydeki öğretmen algıları ise, “Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.” ($\bar{X} : 3,46$) ve “Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.” ($\bar{X} : 3,55$) maddelerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları maddelerin tamamında (%100) yüksek düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre okul yöneticilerinin okullarının başarısını çok önemsedikleri, öğretim programlarının planlanmasına da bu yüzden ayrıca önem verdikleri ancak öğretim yılı başında gerekli planlamayı yaptıktan sonra sorumluluğu daha çok öğretmenlere devrederek öğrencilere fazla zaman ayırmadıkları sonucuna varılabilir. Okul yöneticilerinin okuldaki başarıyı önemsedikleri sonucu Akan (2007) tarafından yapılan “Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Erzurum İli Örneği)” başlıklı, Ayık (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği)” başlıklı ve Tahran (2008) tarafından yapılan “İlköğretim

Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları” başlıklı çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

4.2.1.2. Öğretmen Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin frekans, yüzdeler, dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.7. de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin etkili okulun öğretmen boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Okulun Hedef Ve Amaçları İle Öğretimden Neler Beklediği Konusunda Anlaşmaya Varmışlardır	6	0,9	26	3,7	156	22,5	304	43,8	202	29,1	3,970	0,862
2. Öğrenme Amaçlarına Uygun Öğretim Stratejileri (teknikleri, Yöntemleri) Seçerler	5	0,7	25	3,6	121	17,4	329	47,4	214	30,8	4,040	0,831
3. Sınıfta Düzenli Ve Disiplinli Bir Ortam Sağlarlar	5	0,7	20	2,9	152	21,9	330	47,6	187	26,9	3,970	0,818
4. Sınıfta Açık Ve Mantiki İlişki Kurallarını Pekleştirirler	1	0,1	22	3,2	130	18,7	353	50,9	188	27,1	4,020	0,774
5. Öğretimde Doğrudan Öğretim Yaklaşımını (yani Öğrencinin Doğrudan Öğrenme Görevleri İle Uğraşmayı, Doğrudan Öğrenci İle İlgilenmeyi) Uygularlar	3	0,4	24	3,5	142	20,5	315	45,4	210	30,3	4,020	0,828
6. Her Derste Ulaşılması İstenen Amaçları Ve Bunlara Ulaştırıcı Etkinlikleri Açıkça Gösterirler	3	0,4	21	3,0	137	19,7	323	46,5	210	30,3	4,030	0,812
7. Öğrencilerin Bir Konuyu Öğrenmesine Çok Zaman Ayırırlar	6	0,9	23	3,3	156	22,5	309	44,6	199	28,7	3,970	0,850
8. Öğrencilere Sıkça Ve Yönlendirilmiş Ev Ödevi Verirler	10	1,4	27	3,9	172	24,8	312	45,0	173	24,9	3,880	0,877
9. Tüm Öğrencilerin Öğretilebileceğine İnanırlar	8	1,2	56	8,1	183	26,4	279	40,2	168	24,2	3,780	0,941
10. Öğrencilerin Zayıf Oldukları Konu Ve Alanlarda İsrar Etmeyerek, Onların Yetenekli Oldukları Alanlarda Gelişmelerini Sağlarlar	5	0,7	46	6,6	205	29,5	303	43,7	135	19,5	3,740	0,869
11. Yavaş Öğrenen Öğrencilere İlave İlgi Gösterirler	15	2,2	50	7,2	181	26,1	275	39,6	173	24,9	3,780	0,972

Tablo 4.7. nin devamı

12. Kendi Branşlarında Öğretmenlik Yaparlar	10	1,4	30	4,3	99	14,3	264	38,0	291	41,9	4,150	0,919
13. Aynı Sınıfları Okutan Diğer Öğretmeler Tarafından Okutulan Derslerin İçeriğine Aşınadılar	5	0,7	25	3,6	135	19,5	319	46,0	210	30,3	4,010	0,841
14. Öğrencilerin Bir Konudaki İhtiyaçlarını Teşhis Ederek Öğretime İlişkilendirirler	4	0,6	25	3,6	161	23,2	333	48,0	171	24,6	3,930	0,818
15. Etkinlikleri (faaliyet) Birbirlerine Dayandırırılar	1	0,1	24	3,5	130	18,7	342	49,3	197	28,4	4,020	0,789
16. Öğrenci Çalışmalarını Yakından İzleyip Sonucu Bildirirler	3	0,4	29	4,2	132	19,0	319	46,0	211	30,4	4,020	0,837
17. Esnek Öğretim Stilleri (pekiştirme, Ödev Verme, Ödev Düzeltme Vs.) Uygularlar	4	0,6	15	2,2	113	16,3	328	47,3	234	33,7	4,110	0,791
18. Öğrenci Davranış Kalıplarını Kararlaştırmada Öğretmenlerin Etki Derecesi	5	0,7	27	3,9	218	31,4	324	46,7	120	17,3	3,760	0,807
19. Öğrencileri Sınıfta Yeteneklerine Göre Ayırmada Öğretmenlerin Etki Derecesi	4	0,6	36	5,2	181	26,1	335	48,3	138	19,9	3,820	0,829
20. Okul Etkinliklerinin Planlanmasında Öğretmenlerin Etki Derecesi	8	1,2	29	4,2	149	21,5	350	50,4	158	22,8	3,890	0,839
21. Ders Kitabı Ve Diğer Öğretim Materyallerinin Seçiminde Öğretmenlerin Etki Derecesi	36	5,2	48	6,9	161	23,2	281	40,5	168	24,2	3,720	1,067
22. Öğretim İçerik, Beceri Ve Konularının Seçiminde Öğretmenlerin Etki Derecesi	25	3,6	39	5,6	169	24,4	310	44,7	151	21,8	3,750	0,975
23. Öğrencileri Disipline Etmede Öğretmenlerin Etki Derecesi	5	0,7	37	5,3	178	25,6	313	45,1	161	23,2	3,850	0,863
24. Ev Ödevlerinin Nitelik Ve Miktarını Kararlaştırmada Öğretmenlerin Etki Derecesi	4	0,6	23	3,3	155	22,3	328	47,3	184	26,5	3,960	0,820

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okulun öğretmen boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde;

1. “Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır ” ifadesine öğretmenlerin, %0,9'u (n=6) hiç katılmıyorum, %3,7'si (n=26) az katılıyorum, %22,5'i (n=156) orta derecede katılıyorum, %43,8'i (n=304) çok katılıyorum, %29,1'i (n=202) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır. ” ifadesine yüksek ($3,970 \pm 0,862$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

2. “Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler” ifadesine öğretmenlerin, %0,7'si (n=5) hiç katılmıyorum, %3,6'sı (n=25) az katılıyorum, %17,4'ü (n=121) orta derecede katılıyorum, %47,4'ü (n=329) çok katılıyorum, %30,8'i (n=214) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.” ifadesine yüksek ($4,040 \pm 0,831$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

3. “Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar” ifadesine öğretmenlerin, %0,7'si (n=5) hiç katılmıyorum, %2,9'u (n=20) az katılıyorum, %21,9'u (n=152) orta derecede katılıyorum, %47,6'sı (n=330) çok katılıyorum, %26,9'u (n=187) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.” ifadesine yüksek ($3,970 \pm 0,818$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4. “Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler” ifadesine öğretmenlerin, %0,1'i (n=1) hiç katılmıyorum, %3,2'si (n=22) az katılıyorum, %18,7'si (n=130) orta derecede katılıyorum, %50,9'u (n=353) çok katılıyorum, %27,1'i (n=188) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.” ifadesine yüksek ($4,020 \pm 0,774$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

5. “Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar” ifadesine öğretmenlerin, %0,4'ü (n=3) hiç katılmıyorum, %3,5'i (n=24) az katılıyorum, %20,5'i (n=142) orta derecede katılıyorum, %45,4'ü (n=315) çok katılıyorum, %30,3'ü (n=210) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretimde doğrudan

öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.” ifadesine yüksek ($4,020 \pm 0,828$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

6. “Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler” ifadesine öğretmenlerin, %0,4’ü ($n=3$) hiç katılmıyorum, %3,0’ı ($n=21$) az katılıyorum, %19,7’si ($n=137$) orta derecede katılıyorum, %46,5’i ($n=323$) çok katılıyorum, %30,3’ü ($n=210$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.” ifadesine yüksek ($4,030 \pm 0,812$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

7. “Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar” ifadesine öğretmenlerin, %0,9’u ($n=6$) hiç katılmıyorum, %3,3’ü ($n=23$) az katılıyorum, %22,5’i ($n=156$) orta derecede katılıyorum, %44,6’sı ($n=309$) çok katılıyorum, %28,7’si ($n=199$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.” ifadesine yüksek ($3,970 \pm 0,850$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

8. “Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler” ifadesine öğretmenlerin, %1,4’ü ($n=10$) hiç katılmıyorum, %3,9’u ($n=27$) az katılıyorum, %24,8’i ($n=172$) orta derecede katılıyorum, %45,0’ı ($n=312$) çok katılıyorum, %24,9’u ($n=173$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.” ifadesine yüksek ($3,880 \pm 0,877$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

9. “Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar” ifadesine öğretmenlerin, %1,2’si ($n=8$) hiç katılmıyorum, %8,1’i ($n=56$) az katılıyorum, %26,4’ü ($n=183$) orta derecede katılıyorum, %40,2’si ($n=279$) çok katılıyorum, %24,2’si ($n=168$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.” ifadesine yüksek ($3,780 \pm 0,941$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

10. “Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar” ifadesine öğretmenlerin, %0,7’si ($n=5$) hiç katılmıyorum, %6,6’sı ($n=46$) az katılıyorum, %29,5’i ($n=205$) orta derecede katılıyorum, %43,7’si ($n=303$) çok katılıyorum, %19,5’i ($n=135$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda

ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.” ifadesine yüksek ($3,740 \pm 0,869$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

11. “Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler” ifadesine öğretmenlerin, %2,2'si ($n=15$) hiç katılmıyorum, %7,2'si ($n=50$) az katılıyorum, %26,1'i ($n=181$) orta derecede katılıyorum, %39,6'sı ($n=275$) çok katılıyorum, %24,9'u ($n=173$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.” ifadesine yüksek ($3,780 \pm 0,972$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

12. “Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar” ifadesine öğretmenlerin, %1,4'ü ($n=10$) hiç katılmıyorum, %4,3'ü ($n=30$) az katılıyorum, %14,3'ü ($n=99$) orta derecede katılıyorum, %38,0'ı ($n=264$) çok katılıyorum, %41,9'u ($n=291$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.” ifadesine yüksek ($4,150 \pm 0,919$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

13. “Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar” ifadesine öğretmenlerin, %0,7'si ($n=5$) hiç katılmıyorum, %3,6'sı ($n=25$) az katılıyorum, %19,5'i ($n=135$) orta derecede katılıyorum, %46,0'ı ($n=319$) çok katılıyorum, %30,3'ü ($n=210$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.” ifadesine yüksek ($4,010 \pm 0,841$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

14. “Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler” ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı ($n=4$) hiç katılmıyorum, %3,6'sı ($n=25$) az katılıyorum, %23,2'si ($n=161$) orta derecede katılıyorum, %48,0'ı ($n=333$) çok katılıyorum, %24,6'sı ($n=171$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.” ifadesine yüksek ($3,930 \pm 0,818$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

15. “Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırılar” ifadesine öğretmenlerin, %0,1'i ($n=1$) hiç katılmıyorum, %3,5'i ($n=24$) az katılıyorum, %18,7'si ($n=130$) orta derecede katılıyorum, %49,3'ü ($n=342$) çok katılıyorum, %28,4'ü ($n=197$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırılar.” ifadesine yüksek ($4,020 \pm 0,789$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

16. “Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler” ifadesine öğretmenlerin, %0,4'ü (n=3) hiç katılmıyorum, %4,2'si (n=29) az katılıyorum, %19,0'ı (n=132) orta derecede katılıyorum, %46,0'ı (n=319) çok katılıyorum, %30,4'ü (n=211) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.” ifadesine yüksek ($4,020 \pm 0,837$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

17. “Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs.) uygularlar” ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı (n=4) hiç katılmıyorum, %2,2'si (n=15) az katılıyorum, %16,3'ü (n=113) orta derecede katılıyorum, %47,3'ü (n=328) çok katılıyorum, %33,7'si (n=234) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs.) uygularlar.” ifadesine yüksek ($4,110 \pm 0,791$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

18. “Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada ” ifadesine öğretmenlerin, %0,7'si (n=5) hiç katılmıyorum, %3,9'u (n=27) az katılıyorum, %31,4'ü (n=218) orta derecede katılıyorum, %46,7'si (n=324) çok katılıyorum, %17,3'ü (n=120) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada. ” ifadesine yüksek ($3,760 \pm 0,807$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

19. “Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada” ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı (n=4) hiç katılmıyorum, %5,2'si (n=36) az katılıyorum, %26,1'i (n=181) orta derecede katılıyorum, %48,3'ü (n=335) çok katılıyorum, %19,9'u (n=138) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada.” ifadesine yüksek ($3,820 \pm 0,829$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

20. “Okul etkinliklerinin planlanmasında” ifadesine öğretmenlerin, %1,2'si (n=8) hiç katılmıyorum, %4,2'si (n=29) az katılıyorum, %21,5'i (n=149) orta derecede katılıyorum, %50,4'ü (n=350) çok katılıyorum, %22,8'i (n=158) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul etkinliklerinin planlanmasında.” ifadesine yüksek ($3,890 \pm 0,839$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

21. “Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde” ifadesine öğretmenlerin, %5,2'si (n=36) hiç katılmıyorum, %6,9'u (n=48) az katılıyorum, %23,2'si (n=161) orta derecede katılıyorum, %40,5'i (n=281) çok katılıyorum, %24,2'si (n=168) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Ders kitabı ve diğer öğretim

materyallerinin seçiminde.” ifadesine yüksek ($3,720 \pm 1,067$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

22. “Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde” ifadesine öğretmenlerin, %3,6’sı ($n=25$) hiç katılmıyorum, %5,6’sı ($n=39$) az katılıyorum, %24,4’ü ($n=169$) orta derecede katılıyorum, %44,7’si ($n=310$) çok katılıyorum, %21,8’i ($n=151$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde.” ifadesine yüksek ($3,750 \pm 0,975$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

23. “Öğrencileri disipline etmede” ifadesine öğretmenlerin, %0,7’si ($n=5$) hiç katılmıyorum, %5,3’ü ($n=37$) az katılıyorum, %25,6’sı ($n=178$) orta derecede katılıyorum, %45,1’i ($n=313$) çok katılıyorum, %23,2’si ($n=161$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencileri disipline etmede.” ifadesine yüksek ($3,850 \pm 0,863$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

24. “Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada” ifadesine öğretmenlerin, %0,6’sı ($n=4$) hiç katılmıyorum, %3,3’ü ($n=23$) az katılıyorum, %22,3’ü ($n=155$) orta derecede katılıyorum, %47,3’ü ($n=328$) çok katılıyorum, %26,5’i ($n=184$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada.” ifadesine yüksek ($3,960 \pm 0,820$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Öğretmen boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.” ($\bar{X} : 4,04$) ve “Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.” ($\bar{X} : 4,03$) maddelerinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek düzeyde olmasına rağmen diğer maddelere göre en düşük düzeydeki öğretmen algıları ise, “Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde öğretmenlerin etki derecesi.” ($\bar{X} : 3,72$) ve “Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.” ($\bar{X} : 3,74$) maddelerinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları maddelerin tamamında (%100) yüksek düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini seçmede özgür oldukları ve dersin amacından öğrencileri önceden haberdar ederek etkinlikleri

onlarla birlikte yaptıkları ancak ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde öğretmenlerin fikrinin alınmadığı, öğrencileri de yetenekli oldukları alanlarda eğitemedikleri sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kendilerinin seçtikleri sonucu Ayık (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği)” başlıklı çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

4.2.1.3. Okul Ortamı Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre etkili okulun okul ortamı boyutuna ilişkin frekans, yüzdelik dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.8. de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin etkili okulun okul ortamı boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğrenim Çevresi Öğrenci İçin Okul Başarısına Katkıda Bulunucu Nitelikte Değildir	148	21,3	101	14,6	200	28,8	158	22,8	87	12,5	2,910	1,312
2. Okulun Amaçlarına Ulaşması İçin Öğretmen, Yönetici Ve Öğrenciler Arasında Uyum Ve İşbirliği Vardır	17	2,4	38	5,5	140	20,2	289	41,6	210	30,3	3,920	0,969
3. Başarılı Olanlar Her Zaman Ödüllendirilir	16	2,3	51	7,3	177	25,5	269	38,8	181	26,1	3,790	0,987
4. Yaratıcı Düşünceler Teşvik Görür	19	2,7	49	7,1	154	22,2	289	41,6	183	26,4	3,820	0,991
5. Değişme Ve Gelişmeyi Teşvik Edici Bir Kültür (norm, Beklenti, İnanç, Uygulama Ve Davranışlar Bütünü) Vardır	21	3,0	43	6,2	165	23,8	301	43,4	164	23,6	3,780	0,974
6. Yönetici, Öğretmen Ve Öğrenciler Temel İlişki Kurallarına İnanırlar	11	1,6	30	4,3	151	21,8	329	47,4	173	24,9	3,900	0,879
7. Yönetici Ve Öğretmenler Öğrencilere İlgili Duyarlar Öğrenciler De Bunun Farkındadır	9	1,3	24	3,5	146	21,0	327	47,1	188	27,1	3,950	0,857
8. Başarılı Öğrenciler Okul Toplumuna Açıkça İlan Edilir, Toplum Önünde Onore Edilir	15	2,2	40	5,8	104	15,0	284	40,9	251	36,2	4,030	0,968
9. Öğrenci Gelişimi Test, Yazılı Ve Sözlü Sınavlarla İzlenir Anında Öğrenciye Başarısı Hakkında Bilgi Verilir	8	1,2	16	2,3	93	13,4	282	40,6	295	42,5	4,210	0,844
10. Öğrencilere Sorumluluk Almaları İçin (nöbet, Disiplin Paneli üyeliği, Yol Yönetimi Gibi) Fırsat Verilir	8	1,2	18	2,6	92	13,3	268	38,6	308	44,4	4,220	0,857

Tablo 4.8. in devamı

11. Küçük Sınıflarda Küçük Gruplarla Ders Yapılır	58	8,4	71	10,2	200	28,8	239	34,4	126	18,2	3,440	1,148
12. Sınıftaki Öğretim Diğer Öğrenme İmkanları İle Tamamlanır	13	1,9	32	4,6	159	22,9	313	45,1	177	25,5	3,880	0,907
13. Eğitim Araç Ve Gereçleri Hayli Zengindir	34	4,9	82	11,8	217	31,3	221	31,8	140	20,2	3,510	1,089
14. Öğretmen Ve Yöneticiler Okulun Disiplin Politikası Konusunda Yakın Bir Anlayış İçindedir	24	3,5	47	6,8	140	20,2	312	45,0	171	24,6	3,810	0,997
15. Tüm Personel Bir Takım Ruhu İçinde Çalışır	26	3,7	57	8,2	153	22,0	276	39,8	182	26,2	3,770	1,046
16. Paylaşılmış Yönetim Ve Programlama Anlayışı Hakimdir	24	3,5	47	6,8	153	22,0	300	43,2	170	24,5	3,790	1,001
17. Eğitim Ve Öğretim İçin Olumlu Bir Ortam Vardır	14	2,0	42	6,1	101	14,6	309	44,5	228	32,9	4,000	0,948
18. Tüm Örgüt Ve Yönetim Düzenlemeleri Sınıftaki Öğretimi Kolaylaştırıcı Niteliktedir	11	1,6	36	5,2	156	22,5	307	44,2	184	26,5	3,890	0,910
19. Sınıfta Dersler Kesintiye Uğramadan Yapılır	13	1,9	29	4,2	98	14,1	286	41,2	268	38,6	4,110	0,924
20. Öğretmenlerin Etkili Kullanımı Vardır	8	1,2	19	2,7	116	16,7	312	45,0	239	34,4	4,090	0,847
21. İşbirliğine Dönük Davranışı Pekiştirir	10	1,4	29	4,2	126	18,2	306	44,1	223	32,1	4,010	0,895
22. Bireysel Çabayı Özendirir	17	2,4	29	4,2	117	16,9	312	45,0	219	31,6	3,990	0,934
23. Her Bir Konunun Neden Öğretildiğinin Çocuklara Açıklanmasını Vurgular	12	1,7	42	6,1	118	17,0	309	44,5	213	30,7	3,960	0,935

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okulun okul ortamı boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde;

1. “Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir ” ifadesine öğretmenlerin, %21,3'ü (n=148) hiç katılmıyorum, %14,6'sı (n=101) az katılıyorum, %28,8'i (n=200) orta derecede katılıyorum, %22,8'i (n=158) çok katılıyorum, %12,5'i (n=87) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir. ” ifadesine orta ($2,910 \pm 1,312$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

2. “Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır” ifadesine öğretmenlerin, %2,4'ü (n=17) hiç katılmıyorum, %5,5'i (n=38) az katılıyorum, %20,2'si (n=140) orta derecede katılıyorum, %41,6'sı (n=289) çok katılıyorum, %30,3'ü (n=210) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.” ifadesine yüksek ($3,920 \pm 0,969$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

3. “Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir” ifadesine öğretmenlerin, %2,3'ü (n=16) hiç katılmıyorum, %7,3'ü (n=51) az katılıyorum, %25,5'i (n=177) orta derecede katılıyorum, %38,8'i (n=269) çok katılıyorum, %26,1'i (n=181) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.” ifadesine yüksek ($3,790 \pm 0,987$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4. “Yaratıcı düşünenler teşvik görür” ifadesine öğretmenlerin, %2,7'si (n=19) hiç katılmıyorum, %7,1'i (n=49) az katılıyorum, %22,2'si (n=154) orta derecede katılıyorum, %41,6'sı (n=289) çok katılıyorum, %26,4'ü (n=183) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Yaratıcı düşünenler teşvik görür.” ifadesine yüksek ($3,820 \pm 0,991$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

5. “Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır” ifadesine öğretmenlerin, %3,0'ı (n=21) hiç katılmıyorum, %6,2'si (n=43) az katılıyorum, %23,8'i (n=165) orta derecede katılıyorum, %43,4'ü (n=301) çok katılıyorum, %23,6'sı (n=164) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç,

uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.” ifadesine yüksek ($3,780 \pm 0,974$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

6. “Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar” ifadesine öğretmenlerin, %1,6'sı ($n=11$) hiç katılmıyorum, %4,3'ü ($n=30$) az katılıyorum, %21,8'i ($n=151$) orta derecede katılıyorum, %47,4'ü ($n=329$) çok katılıyorum, %24,9'u ($n=173$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.” ifadesine yüksek ($3,900 \pm 0,879$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

7. “Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar öğrenciler de bunun farkındadır” ifadesine öğretmenlerin, %1,3'ü ($n=9$) hiç katılmıyorum, %3,5'i ($n=24$) az katılıyorum, %21,0'ı ($n=146$) orta derecede katılıyorum, %47,1'i ($n=327$) çok katılıyorum, %27,1'i ($n=188$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar öğrenciler de bunun farkındadır.” ifadesine yüksek ($3,950 \pm 0,857$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

8. “Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir” ifadesine öğretmenlerin, %2,2'si ($n=15$) hiç katılmıyorum, %5,8'i ($n=40$) az katılıyorum, %15,0'ı ($n=104$) orta derecede katılıyorum, %40,9'u ($n=284$) çok katılıyorum, %36,2'si ($n=251$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.” ifadesine yüksek ($4,030 \pm 0,968$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

9. “Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir” ifadesine öğretmenlerin, %1,2'si ($n=8$) hiç katılmıyorum, %2,3'ü ($n=16$) az katılıyorum, %13,4'ü ($n=93$) orta derecede katılıyorum, %40,6'sı ($n=282$) çok katılıyorum, %42,5'i ($n=295$) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.” ifadesine çok yüksek ($4,210 \pm 0,844$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

10. “Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir” ifadesine öğretmenlerin, %1,2'si ($n=8$) hiç katılmıyorum, %2,6'sı ($n=18$) az katılıyorum, %13,3'ü ($n=92$) orta derecede katılıyorum, %38,6'sı ($n=268$) çok

katılıyorum, %44,4'ü (n=308) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.” ifadesine çok yüksek (4,220 ± 0,857) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

11. “Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır” ifadesine öğretmenlerin, %8,4'ü (n=58) hiç katılmıyorum, %10,2'si (n=71) az katılıyorum, %28,8'i (n=200) orta derecede katılıyorum, %34,4'ü (n=239) çok katılıyorum, %18,2'si (n=126) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.” ifadesine yüksek (3,440 ± 1,148) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

12. “Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır” ifadesine öğretmenlerin, %1,9'u (n=13) hiç katılmıyorum, %4,6'sı (n=32) az katılıyorum, %22,9'u (n=159) orta derecede katılıyorum, %45,1'i (n=313) çok katılıyorum, %25,5'i (n=177) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.” ifadesine yüksek (3,880 ± 0,907) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

13. “Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir” ifadesine öğretmenlerin, %4,9'u (n=34) hiç katılmıyorum, %11,8'i (n=82) az katılıyorum, %31,3'ü (n=217) orta derecede katılıyorum, %31,8'i (n=221) çok katılıyorum, %20,2'si (n=140) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.” ifadesine yüksek (3,510 ± 1,089) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

14. “Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedir” ifadesine öğretmenlerin, %3,5'i (n=24) hiç katılmıyorum, %6,8'i (n=47) az katılıyorum, %20,2'si (n=140) orta derecede katılıyorum, %45,0'ı (n=312) çok katılıyorum, %24,6'sı (n=171) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedir.” ifadesine yüksek (3,810 ± 0,997) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

15. “Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır” ifadesine öğretmenlerin, %3,7'si (n=26) hiç katılmıyorum, %8,2'si (n=57) az katılıyorum, %22,0'ı (n=153) orta derecede katılıyorum, %39,8'i (n=276) çok katılıyorum, %26,2'si (n=182) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.” ifadesine yüksek (3,770 ± 1,046) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

16. “Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir” ifadesine öğretmenlerin, %3,5'i (n=24) hiç katılmıyorum, %6,8'i (n=47) az katılıyorum, %22,0'ı (n=153) orta derecede katılıyorum, %43,2'si (n=300) çok katılıyorum, %24,5'i (n=170) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.” ifadesine yüksek ($3,790 \pm 1,001$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

17. “Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır” ifadesine öğretmenlerin, %2,0'ı (n=14) hiç katılmıyorum, %6,1'i (n=42) az katılıyorum, %14,6'sı (n=101) orta derecede katılıyorum, %44,5'i (n=309) çok katılıyorum, %32,9'u (n=228) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.” ifadesine yüksek ($4,000 \pm 0,948$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

18. “Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir” ifadesine öğretmenlerin, %1,6'sı (n=11) hiç katılmıyorum, %5,2'si (n=36) az katılıyorum, %22,5'i (n=156) orta derecede katılıyorum, %44,2'si (n=307) çok katılıyorum, %26,5'i (n=184) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.” ifadesine yüksek ($3,890 \pm 0,910$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

19. “Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır” ifadesine öğretmenlerin, %1,9'u (n=13) hiç katılmıyorum, %4,2'si (n=29) az katılıyorum, %14,1'i (n=98) orta derecede katılıyorum, %41,2'si (n=286) çok katılıyorum, %38,6'sı (n=268) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.” ifadesine yüksek ($4,110 \pm 0,924$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

20. “Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır” ifadesine öğretmenlerin, %1,2'si (n=8) hiç katılmıyorum, %2,7'si (n=19) az katılıyorum, %16,7'si (n=116) orta derecede katılıyorum, %45,0'ı (n=312) çok katılıyorum, %34,4'ü (n=239) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.” ifadesine yüksek ($4,090 \pm 0,847$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

21. “İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir” ifadesine öğretmenlerin, %1,4'ü (n=10) hiç katılmıyorum, %4,2'si (n=29) az katılıyorum, %18,2'si (n=126) orta derecede katılıyorum, %44,1'i (n=306) çok katılıyorum, %32,1'i (n=223) tam katılıyorum yanıtını

vermiştir. Öğretmenlerin “İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.” ifadesine yüksek (4,010 ± 0,895) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

22. “Bireysel çabayı özendirir” ifadesine öğretmenlerin, %2,4’ü (n=17) hiç katılmıyorum, %4,2’si (n=29) az katılıyorum, %16,9’u (n=117) orta derecede katılıyorum, %45,0’ı (n=312) çok katılıyorum, %31,6’sı (n=219) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Bireysel çabayı özendirir.” ifadesine yüksek (3,990 ± 0,934) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

23. “Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular” ifadesine öğretmenlerin, %1,7’si (n=12) hiç katılmıyorum, %6,1’i (n=42) az katılıyorum, %17,0’ı (n=118) orta derecede katılıyorum, %44,5’i (n=309) çok katılıyorum, %30,7’si (n=213) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.” ifadesine yüksek (3,960 ± 0,935) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Okul ortamı boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.” (\bar{X} : 4,22) ve “Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.” (\bar{X} : 4,21) maddelerinde yoğunlaşmaktadır. Orta düzeyde ve diğer maddelere göre de en düşük düzeydeki öğretmen algıları ise, “Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.” (\bar{X} : 2,91) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları toplam 22 maddede (%95,65) yüksek düzeyde iken 1 maddede (%4,35) maddede orta düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre okullarda öğrencilere sorumluluk kazandıracak gerekli görevlerin verildiği ve okullarda gerek öğrenci başarısını ölçmek gerekse öğrenci gelişimlerini takip etmek amacıyla sık sık sınavlar yapıldığı ve sonucundan da öğrenciye bilgi verildiği ancak öğretmenlerin öğrenim çevresini okul başarısı için katkıda bulunucu niteliklere sahip olarak değerlendirmede sonucuna varılabılır.

Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir maddesine en yüksek düzeyde katılımın olması Keleş (2006) tarafından

yapılan “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Çorum İli Örneği)” başlıklı çalışmanın sonucu ile örtüşmektedir.

4.2.1.4.Öğrenci Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre etkili okulun öğrenci boyutuna ilişkin frekans, yüzdeler, dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.9. da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin etkili okulun öğrenci boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Kendilerinden Neler Beklendiğini Bilirler	22	3,2	71	10,2	214	30,8	254	36,6	133	19,2	3,580	1,011
2. Kendi Başlarına Okuma, Sınıf Ve Okul Kütüphanelerini Kullanmalarını İçin Özendirilirler	20	2,9	61	8,8	184	26,5	285	41,1	144	20,7	3,680	0,991
3. Bazı Okul İşlerinden Sorumlu Tutulurlar	22	3,2	53	7,6	183	26,4	275	39,6	161	23,2	3,720	1,005
4. Sık Ve Sistemli Olarak Değerlendirilirler	19	2,7	37	5,3	169	24,4	303	43,7	166	23,9	3,810	0,952
5. Birbirleri İçin Öğretmenlik (tutorluk) Yaparlar	28	4,0	100	14,4	242	34,9	227	32,7	97	14,0	3,380	1,023
6. Öğrenme Etkinliklerine Daha Çok Zaman Ayırırlar	20	2,9	86	12,4	206	29,7	263	37,9	119	17,1	3,540	1,007

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okulun öğrenci boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde;

1. “Kendilerinden neler beklediğini bilirler ” ifadesine öğretmenlerin, %3,2'si (n=22) hiç katılmıyorum, %10,2'si (n=71) az katılıyorum, %30,8'i (n=214) orta derecede katılıyorum, %36,6'sı (n=254) çok katılıyorum, %19,2'si (n=133) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Kendilerinden neler beklediğini bilirler. ” ifadesine yüksek (3,580 ± 1,011) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

2. “Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmalarını için özendirilirler” ifadesine öğretmenlerin, %2,9'u (n=20) hiç katılmıyorum, %8,8'i (n=61) az katılıyorum, %26,5'i (n=184) orta derecede katılıyorum, %41,1'i (n=285) çok katılıyorum, %20,7'si (n=144) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Kendi

başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.” ifadesine yüksek ($3,680 \pm 0,991$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

3. “Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar” ifadesine öğretmenlerin, %3,2'si (n=22) hiç katılmıyorum, %7,6'sı (n=53) az katılıyorum, %26,4'ü (n=183) orta derecede katılıyorum, %39,6'sı (n=275) çok katılıyorum, %23,2'si (n=161) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.” ifadesine yüksek ($3,720 \pm 1,005$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4. “Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler” ifadesine öğretmenlerin, %2,7'si (n=19) hiç katılmıyorum, %5,3'ü (n=37) az katılıyorum, %24,4'ü (n=169) orta derecede katılıyorum, %43,7'si (n=303) çok katılıyorum, %23,9'u (n=166) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.” ifadesine yüksek ($3,810 \pm 0,952$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

5. “Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar” ifadesine öğretmenlerin, %4,0'ı (n=28) hiç katılmıyorum, %14,4'ü (n=100) az katılıyorum, %34,9'u (n=242) orta derecede katılıyorum, %32,7'si (n=227) çok katılıyorum, %14,0'ı (n=97) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar.” ifadesine orta ($3,380 \pm 1,023$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

6. “Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar” ifadesine öğretmenlerin, %2,9'u (n=20) hiç katılmıyorum, %12,4'ü (n=86) az katılıyorum, %29,7'si (n=206) orta derecede katılıyorum, %37,9'u (n=263) çok katılıyorum, %17,1'i (n=119) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.” ifadesine yüksek ($3,540 \pm 1,007$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Öğrenci boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.” (\bar{X} : 3,81) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Orta düzeyde ve diğer maddelere göre de en düşük düzeydeki öğretmen algıları ise “Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar.” (\bar{X} : 3,38) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları toplam 5 maddede (%83,33) yüksek düzeyde, 1 maddede (%16,67) orta düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre öğrencilere okullarında sık sık sınav yapıldığı söylenebilir. Bu sonuç okul ortamı boyutundaki sonuçla da örtüşmektedir. Ayrıca öğrencilerin birbirlerine öğretmenlik yapmadıkları ve bireysel olarak ders çalıştıkları sonucuna da varılabilir.

4.2.1.5.Veli Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre etkili okulun veli boyutuna ilişkin frekans, yüzdelik dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.10. da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin etkili okulun veli boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Okulun Etkinliklerine Destek Verip Katılırlar	39	5,6	136	19,6	242	34,9	193	27,8	84	12,1	3,210	1,068
2. Okul Yönetimi İle İyi Bir İlişki Ve Etkileşim İçindedirler	36	5,2	111	16,0	244	35,2	211	30,4	92	13,3	3,310	1,054
3. Günlük Olarak Okulu Ziyaret Edebilirler	46	6,6	98	14,1	185	26,7	210	30,3	155	22,3	3,480	1,174
4. Öğrencilerin Sorularını Öğretmen Ve Yöneticilerle Tartışabilirler	27	3,9	77	11,1	165	23,8	240	34,6	185	26,7	3,690	1,097
5. Okulun Kendilerinden Neler Beklediğini Bilirler	47	6,8	101	14,6	234	33,7	209	30,1	103	14,8	3,320	1,101
6. Öğrenci Başarısında Rol Almaya İsteklidirler	53	7,6	124	17,9	213	30,7	202	29,1	102	14,7	3,250	1,140

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okulun veli boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevaplar incelendiğinde;

1. “Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar ” ifadesine öğretmenlerin, %5,6'sı (n=39) hiç katılmıyorum, %19,6'sı (n=136) az katılıyorum, %34,9'u (n=242) orta derecede katılıyorum, %27,8'i (n=193) çok katılıyorum, %12,1'i (n=84) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.” ifadesine orta ($3,210 \pm 1,068$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

2. “Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler” ifadesine öğretmenlerin, %5,2'si (n=36) hiç katılmıyorum, %16,0'ı (n=111) az katılıyorum, %35,2'si (n=244) orta derecede katılıyorum, %30,4'ü (n=211) çok katılıyorum, %13,3'ü (n=92) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.” ifadesine orta ($3,310 \pm 1,054$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

3. “Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler” ifadesine öğretmenlerin, %6,6'sı (n=46) hiç katılmıyorum, %14,1'i (n=98) az katılıyorum, %26,7'si (n=185) orta derecede katılıyorum, %30,3'ü (n=210) çok katılıyorum, %22,3'ü (n=155) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.” ifadesine yüksek ($3,480 \pm 1,174$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4. “Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler” ifadesine öğretmenlerin, %3,9'u (n=27) hiç katılmıyorum, %11,1'i (n=77) az katılıyorum, %23,8'i (n=165) orta derecede katılıyorum, %34,6'sı (n=240) çok katılıyorum, %26,7'si (n=185) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.” ifadesine yüksek ($3,690 \pm 1,097$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

5. “Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler” ifadesine öğretmenlerin, %6,8'i (n=47) hiç katılmıyorum, %14,6'sı (n=101) az katılıyorum, %33,7'si (n=234) orta derecede katılıyorum, %30,1'i (n=209) çok katılıyorum, %14,8'i (n=103) tam katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.” ifadesine orta ($3,320 \pm 1,101$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

6. “Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler” ifadesine öğretmenlerin, %7,6'sı (n=53) hiç katılmıyorum, %17,9'u (n=124) az katılıyorum, %30,7'si (n=213) orta derecede katılıyorum, %29,1'i (n=202) çok katılıyorum, %14,7'si (n=102) tam katılıyorum

yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler.” ifadesine orta ($3,250 \pm 1,140$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Veli boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.” ($\bar{X} : 3,69$) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Orta düzeyde ve diğer maddelere göre de en düşük düzeyde öğretmen algıları ise “Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.” ($\bar{X} : 3,21$) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları toplam 6 maddenin 2 tanesinde (%33,33) yüksek düzeyde, 4 tanesinde (%66,67) orta düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre, velilerin öğrencilerden kaynaklanan sorunları okulda öğretmen ve okul yöneticileri ile tartıştıkları ancak okulda yapılan faaliyetlere kendilerinden beklenen desteği ve katılımı sağlamadıkları söylenebilir. Bu sonuç Keleş (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Çorum İli Örneği)” başlıklı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen algıları, okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı ve öğrenci boyutlarındaki toplam 65 maddenin sadece 2 tanesinde (%3,08) orta düzeyde, diğer 63 maddede (%96,92) yüksek düzeyde iken, veli boyutundaki toplam 6 maddenin 4 tanesinde (%66,67) orta düzeyde ve 2 tanesinde (%33,33) yüksek düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara dayanarak, öğretmenlerin algılarına göre görev yaptıkları okulların etkililik düzeylerinin yüksek olduğu ancak etkili okulun bütün alt boyutları değerlendirildiğinde diğer boyutlara kıyasla velilerin daha az etkili olduğu sonucuna varılabilir.

4.2.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.11. Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin alt boyutlarına ilişkin verdikleri cevapların dağılımları

Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss	Min.	Max.
İdealleştirilmiş Etki	694	38,460	9,210	10,000	50,000
Entelektüel Uyarım	694	26,760	6,617	7,000	71,000
Esin Kaynağı Olma	694	37,640	9,314	10,000	50,000
Bireyselleştirilmiş İlgi	694	38,290	9,509	10,000	50,000
Dönüşümcü Liderlik	694	141,150	33,280	37,000	185,000

Tablo 4.11. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, “idealleştirilmiş etki” düzeyi ($38,460 \pm 9,210$); “entelektüel uyarım” düzeyi ($26,760 \pm 6,617$); “esin kaynağı olma” düzeyi ($37,640 \pm 9,314$); “bireyselleştirilmiş ilgi” düzeyi ($38,290 \pm 9,509$); “dönüşümcü liderlik” düzeyi ($141,150 \pm 33,280$) olarak saptanmıştır.

4.2.2.1. İdealleştirilmiş Etki Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki alt boyutuna ilişkin frekans, yüzdelik dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.12. de verilmiştir

Tablo 4.12. Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan mutlu olurlar.	17	2,4	43	6,2	156	22,5	251	36,2	227	32,7	3,900	1,006
2. Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan gurur duyarlar.	19	2,7	49	7,1	163	23,5	243	35,0	220	31,7	3,860	1,031
3. Öğretmenler, okul müdürüne yürekte inanırlar.	23	3,3	52	7,5	163	23,5	241	34,7	215	31,0	3,830	1,055
4. Okul müdürünün, öğretmenler için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilme gibi bir yeteneği vardır.	24	3,5	61	8,8	155	22,3	255	36,7	199	28,7	3,780	1,062
5. Öğretmenler, okul müdürünü bir başarı örneği olarak görürler.	29	4,2	69	9,9	179	25,8	256	36,9	161	23,2	3,650	1,069
6. Öğretmenler, okul müdürüne saygı duyarlar.	10	1,4	31	4,5	99	14,3	238	34,3	316	45,5	4,180	0,935
7. Okul müdürü, öğretmenlerin yaptıklarına büyük ilgi gösterir.	19	2,7	52	7,5	142	20,5	260	37,5	221	31,8	3,880	1,028
8. Okul müdürünün öğretmenlere de aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.	19	2,7	51	7,3	158	22,8	273	39,3	193	27,8	3,820	1,008
9. Okul müdürü, öğretmenlerin geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.	26	3,7	62	8,9	156	22,5	254	36,6	196	28,2	3,770	1,072
10. Öğretmenlerin okul müdürünün her zorluğun üstesinden gelebileceği konusundaki inançları tamdır.	24	3,5	56	8,1	169	24,4	240	34,6	205	29,5	3,790	1,063

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutuyla ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;

1. “Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan mutlu olurlar.” ifadesine öğretmenlerin, %2,4'ü (n=17) hiçbir zaman, %6,2'si (n=43) nadiren, %22,5'i (n=156) bazen, %36,2'si (n=251) çoğunlukla, %32,7'si (n=227) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan mutlu olurlar.” ifadesine yüksek ($3,900 \pm 1,006$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

2. “Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan gurur duyarlar.” ifadesine öğretmenlerin, %2,7'si (n=19) hiçbir zaman, %7,1'i (n=49) nadiren, %23,5'i (n=163) bazen, %35,0'ı (n=243) çoğunlukla, %31,7'si (n=220) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan gurur duyarlar.” ifadesine yüksek ($3,860 \pm 1,031$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

3. “Öğretmenler, okul müdürüne yürekten inanırlar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'ü (n=23) hiçbir zaman, %7,5'i (n=52) nadiren, %23,5'i (n=163) bazen, %34,7'si (n=241) çoğunlukla, %31,0'ı (n=215) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenler, okul müdürüne yürekten inanırlar.” ifadesine yüksek ($3,830 \pm 1,055$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4. “Okul müdürünün, öğretmenler için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilme gibi bir yeteneği vardır.” ifadesine öğretmenlerin, %3,5'i (n=24) hiçbir zaman, %8,8'i (n=61) nadiren, %22,3'ü (n=155) bazen, %36,7'si (n=255) çoğunlukla, %28,7'si (n=199) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürünün, öğretmenler için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilme gibi bir yeteneği vardır.” ifadesine yüksek ($3,780 \pm 1,062$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

5. “Öğretmenler, okul müdürünü bir başarı örneği olarak görürler.” ifadesine öğretmenlerin, %4,2'si (n=29) hiçbir zaman, %9,9'u (n=69) nadiren, %25,8'i (n=179) bazen, %36,9'u (n=256) çoğunlukla, %23,2'si (n=161) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenler, okul müdürünü bir başarı örneği olarak görürler.” ifadesine yüksek ($3,650 \pm 1,069$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

6. “Öğretmenler, okul müdürüne saygı duyarlar.” ifadesine öğretmenlerin, %1,4'ü (n=10) hiçbir zaman, %4,5'i (n=31) nadiren, %14,3'ü (n=99) bazen, %34,3'ü (n=238) çoğunlukla, %45,5'i (n=316) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenler, okul müdürüne saygı duyarlar.” ifadesine yüksek ($4,180 \pm 0,935$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

7. “Okul müdürü, öğretmenlerin yaptıklarına büyük ilgi gösterir.” ifadesine öğretmenlerin, %2,7'si (n=19) hiçbir zaman, %7,5'i (n=52) nadiren, %20,5'i (n=142) bazen, %37,5'i (n=260) çoğunlukla, %31,8'i (n=221) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin yaptıklarına büyük ilgi gösterir.” ifadesine yüksek ($3,880 \pm 1,028$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

8. “Okul müdürünün öğretmenlere de aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.” ifadesine öğretmenlerin, %2,7'si (n=19) hiçbir zaman, %7,3'ü (n=51) nadiren, %22,8'i (n=158) bazen, %39,3'ü (n=273) çoğunlukla, %27,8'i (n=193) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürünün öğretmenlere de aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.” ifadesine yüksek ($3,820 \pm 1,008$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

9. “Okul müdürü, öğretmenlerin geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,7'si (n=26) hiçbir zaman, %8,9'u (n=62) nadiren, %22,5'i (n=156) bazen, %36,6'sı (n=254) çoğunlukla, %28,2'si (n=196) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.” ifadesine yüksek ($3,770 \pm 1,072$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

10. “Öğretmenlerin okul müdürünün her zorluğun üstesinden gelebileceği konusundaki inançları tamdır.” ifadesine öğretmenlerin, %3,5'i (n=24) hiçbir zaman, %8,1'i (n=56) nadiren, %24,4'ü (n=169) bazen, %34,6'sı (n=240) çoğunlukla, %29,5'i (n=205) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Öğretmenlerin okul müdürünün her zorluğun üstesinden gelebileceği konusundaki inançları tamdır.” ifadesine yüksek ($3,790 \pm 1,063$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

İdealleştirilmiş etki boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Öğretmenler, okul müdürüne saygı duyarlar.” (\bar{X} : 4,18) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek düzeyde olmasına rağmen diğer maddelere göre en düşük düzeydeki öğretmen algıları ise “Öğretmenler, okul müdürünü bir başarı

örneği olarak görürler.” (\bar{X} : 3,65) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları maddelerin tamamında (%100) yüksek düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerine saygı duydukları; okul müdürünü bir başarı örneği olarak görme algılarının ise diğer maddelere oranla daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç Çelik (2010) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Öz Bilinç Yeterliliği ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

4.2.2.2. Entelektüel Uyarım Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım alt boyutuna ilişkin frekans, yüzdelerik dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.13. de verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutuyla ilgili ifadelere verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
11. Okul müdürü öğretmenler için yüksek hedefler belirler.	26	3,7	47	6,8	172	24,8	259	37,3	189	27,2	3,830	1,847
12. Okul müdürü, öğretmenlere onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.	24	3,5	53	7,6	179	25,8	273	39,3	165	23,8	3,720	1,019
13. Okul müdürü, öğretmenlere çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.	13	1,9	59	8,5	172	24,8	278	40,1	172	24,8	3,770	0,977
14. Okul müdürü öğretmenleri cesaretlendirecek ortamlar yaratır.	20	2,9	61	8,8	153	22,0	257	37,0	203	29,3	3,810	1,044
15. Okul müdürü, öğretmenlerin işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.	23	3,3	56	8,1	144	20,7	277	39,9	194	28,0	3,810	1,036
16. Okul müdürü, öğretmenlerle onları cesaretlendirici konuşmalar yapar.	24	3,5	61	8,8	124	17,9	264	38,0	221	31,8	3,860	1,069
17. Okul müdürü, öğretmenlere onlardan çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.	16	2,3	45	6,5	128	18,4	273	39,3	232	33,4	3,950	0,992

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutuyla ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;

11. “Okul müdürü öğretmenler için yüksek hedefler belirler.” ifadesine öğretmenlerin, %3,7’si (n=26) hiçbir zaman, %6,8’i (n=47) nadiren, %24,8’i (n=172) bazen, %37,3’ü (n=259) çoğunlukla, %27,2’si (n=189) her zaman, %0,1’i (n=1) 44 yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü öğretmenler için yüksek hedefler belirler.” ifadesine yüksek (3,830 ± 1,847) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

12. “Okul müdürü, öğretmenlere onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,5’i (n=24) hiçbir zaman, %7,6’sı (n=53) nadiren, %25,8’i (n=179) bazen, %39,3’ü (n=273) çoğunlukla, %23,8’i (n=165) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlere onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.” ifadesine yüksek (3,720 ± 1,019) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

13. “Okul müdürü, öğretmenlere çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.” ifadesine öğretmenlerin, %1,9'u (n=13) hiçbir zaman, %8,5'i (n=59) nadiren, %24,8'i (n=172) bazen, %40,1'i (n=278) çoğunlukla, %24,8'i (n=172) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlere çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.” ifadesine yüksek ($3,770 \pm 0,977$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

14. “Okul müdürü öğretmenleri cesaretlendirecek ortamlar yaratır.” ifadesine öğretmenlerin, %2,9'u (n=20) hiçbir zaman, %8,8'i (n=61) nadiren, %22,0'i (n=153) bazen, %37,0'i (n=257) çoğunlukla, %29,3'ü (n=203) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü öğretmenleri cesaretlendirecek ortamlar yaratır.” ifadesine yüksek ($3,810 \pm 1,044$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

15. “Okul müdürü, öğretmenlerin işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'ü (n=23) hiçbir zaman, %8,1'i (n=56) nadiren, %20,7'si (n=144) bazen, %39,9'u (n=277) çoğunlukla, %28,0'i (n=194) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.” ifadesine yüksek ($3,810 \pm 1,036$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

16. “Okul müdürü, öğretmenlerle onları cesaretlendirici konuşmalar yapar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,5'i (n=24) hiçbir zaman, %8,8'i (n=61) nadiren, %17,9'u (n=124) bazen, %38,0'i (n=264) çoğunlukla, %31,8'i (n=221) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerle onları cesaretlendirici konuşmalar yapar.” ifadesine yüksek ($3,860 \pm 1,069$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

17. “Okul müdürü, öğretmenlere onlardan çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.” ifadesine öğretmenlerin, %2,3'ü (n=16) hiçbir zaman, %6,5'i (n=45) nadiren, %18,4'ü (n=128) bazen, %39,3'ü (n=273) çoğunlukla, %33,4'ü (n=232) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlere onlardan çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.” ifadesine yüksek ($3,950 \pm 0,992$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Entelektüel uyarım boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Okul müdürü, öğretmenlere onlardan çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.” ($\bar{X} : 3,95$) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek düzeyde olmasına rağmen diğer maddelere göre en düşük düzeydeki öğretmen algıları ise “Okul müdürü, öğretmenlere onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.” ($\bar{X} : 3,72$) maddesinde

yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları maddelerin tamamında (%100) yüksek düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre okul müdürünün öğretmenlerden beklentilerini onlara ulaştırmada bir sıkıntı yaşamadığı ancak onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunmada bir takım sıkıntılar yaşadığı söylenebilir.

4.2.2.3. Esin Kaynağı Olma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma alt boyutuna ilişkin frekans, yüzdelik dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.14. de verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma boyutuyla ilgili ifadelerle verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
18. Okul müdürü, düşünceleriyle öğretmenlerin bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.	27	3,9	58	8,4	179	25,8	272	39,2	158	22,8	3,690	1,036
19. Okul müdürü, öğretmenlerin olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar.	25	3,6	57	8,2	182	26,2	260	37,5	170	24,5	3,710	1,038
20. Okul müdürü, öğretmenlerin kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar.	26	3,7	61	8,8	172	24,8	264	38,0	171	24,6	3,710	1,049
21. Okul müdürü, öğretmenlerin olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenlerini de ifade eder.	21	3,0	53	7,6	158	22,8	276	39,8	186	26,8	3,800	1,017
22. Okul müdürü, öğretmenlerin önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.	24	3,5	49	7,1	168	24,2	277	39,9	176	25,4	3,770	1,018
23. Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.	21	3,0	45	6,5	158	22,8	270	38,9	200	28,8	3,840	1,012
24. Okul müdürü, öğretmenlerin karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar.	24	3,5	57	8,2	174	25,1	264	38,0	175	25,2	3,730	1,036

Tablo 4.14. ün devamı

25. Okul müdürü, öğretmenlere harekete geçmeden önce problemleri enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular.	22	3,2	54	7,8	156	22,5	265	38,2	197	28,4	3,810	1,034
26. Okul müdürü, öğretmenlere harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemlerin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.	22	3,2	53	7,6	152	21,9	275	39,6	192	27,7	3,810	1,026
27. Okul müdürü, öğretmenlerin problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar.	22	3,2	46	6,6	177	25,5	265	38,2	184	26,5	3,780	1,012

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin esin kaynağı olma boyutuyla ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

18. “Okul müdürü, düşünceleriyle öğretmenlerin bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,9'u (n=27) hiçbir zaman, %8,4'ü (n=58) nadiren, %25,8'i (n=179) bazen, %39,2'si (n=272) çoğunlukla, %22,8'i (n=158) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, düşünceleriyle öğretmenlerin bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.” ifadesine yüksek (3,690 ± 1,036) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

19. “Okul müdürü, öğretmenlerin olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,6'sı (n=25) hiçbir zaman, %8,2'si (n=57) nadiren, %26,2'si (n=182) bazen, %37,5'i (n=260) çoğunlukla, %24,5'i (n=170) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar.” ifadesine yüksek (3,710 ± 1,038) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

20. “Okul müdürü, öğretmenlerin kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,7'si (n=26) hiçbir zaman, %8,8'i (n=61) nadiren, %24,8'i (n=172) bazen, %38,0'ı (n=264) çoğunlukla, %24,6'sı (n=171) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar.” ifadesine yüksek (3,710 ± 1,049) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

21. “Okul müdürü, öğretmenlerin olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenlerini de ifade eder.” ifadesine öğretmenlerin, %3,0'ı (n=21) hiçbir zaman, %7,6'sı (n=53) nadiren, %22,8'i (n=158) bazen, %39,8'i (n=276) çoğunlukla, %26,8'i (n=186) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenlerini de ifade eder.” ifadesine yüksek (3,800 ± 1,017) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

22. “Okul müdürü, öğretmenlerin önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.” ifadesine öğretmenlerin, %3,5'i (n=24) hiçbir zaman, %7,1'i (n=49) nadiren, %24,2'si (n=168) bazen, %39,9'u (n=277) çoğunlukla, %25,4'ü (n=176) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.” ifadesine yüksek (3,770 ± 1,018) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

23. “Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.” ifadesine öğretmenlerin, %3,0'ı (n=21) hiçbir zaman, %6,5'i (n=45) nadiren, %22,8'i (n=158) bazen, %38,9'u (n=270) çoğunlukla, %28,8'i (n=200) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.” ifadesine yüksek (3,840 ± 1,012) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

24. “Okul müdürü, öğretmenlerin karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,5'i (n=24) hiçbir zaman, %8,2'si (n=57) nadiren, %25,1'i (n=174) bazen, %38,0'ı (n=264) çoğunlukla, %25,2'si (n=175) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar.” ifadesine yüksek (3,730 ± 1,036) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

25. “Okul müdürü, öğretmenlere harekete geçmeden önce problemleri enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular” ifadesine öğretmenlerin, %3,2'si (n=22) hiçbir zaman, %7,8'i (n=54) nadiren, %22,5'i (n=156) bazen, %38,2'si (n=265) çoğunlukla, %28,4'ü (n=197) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlere harekete geçmeden önce problemleri enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular.” ifadesine yüksek ($3,810 \pm 1,034$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

26. “Okul müdürü, öğretmenlere harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemlerin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.” ifadesine öğretmenlerin, %3,2'si (n=22) hiçbir zaman, %7,6'sı (n=53) nadiren, %21,9'u (n=152) bazen, %39,6'sı (n=275) çoğunlukla, %27,7'si (n=192) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlere harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemlerin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.” ifadesine yüksek ($3,810 \pm 1,026$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

27. “Okul müdürü, öğretmenlerin problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar .” ifadesine öğretmenlerin, %3,2'si (n=22) hiçbir zaman, %6,6'sı (n=46) nadiren, %25,5'i (n=177) bazen, %38,2'si (n=265) çoğunlukla, %26,5'i (n=184) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar.” ifadesine yüksek ($3,780 \pm 1,012$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Esin kaynağı olma boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.” ($\bar{X} : 3,84$) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek düzeyde olmasına rağmen diğer maddelere göre en düşük düzeydeki öğretmen algıları ise “Okul müdürü, düşünceleriyle öğretmenlerin bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.” ($\bar{X} : 3,69$) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları maddelerin tamamında (%100) yüksek düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre okul müdürünün, öğretmenlerden görüşlerini belirli bir mantığa dayandırarak savunmalarını isterken, öğretmenlerin fikirlerinin ortaya çıkmasını yeterince sağlamadığı söylenebilir. “Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerini belli

bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.” maddesine öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılmaları, Zeren (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)” başlıklı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

4.2.2.4. Bireyselleştirilmiş İlgil Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutuna ilişkin frekans, yüzdelerik dağılım, ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.15. de verilmiştir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuyla ilgili ifadelerle verdikleri cevapların dağılımları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tam Katılıyorum		\bar{X}	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
28. Okul müdürü, yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir.	45	6,5	78	11,2	193	27,8	226	32,6	152	21,9	3,520	1,142
29. Okul müdürü, öğretmenlerin önlerine çıkan her engelle bir öğrenme fırsatı göziyle bakmalarını sağlar.	28	4,0	68	9,8	183	26,4	238	34,3	177	25,5	3,670	1,081
30. Okul müdürü, öğretmenlerine performansları konusunda geribildirim sağlar.	25	3,6	65	9,4	171	24,6	244	35,2	189	27,2	3,730	1,071
31. Okul müdürü, öğretmenlerin her birine birer birey göziyle bakar.	23	3,3	41	5,9	134	19,3	235	33,9	261	37,6	3,970	1,051
32. Okul müdürü, öğretmenlerin amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.	23	3,3	60	8,6	152	21,9	253	36,5	206	29,7	3,810	1,060
33. Okul müdürü, öğretmenlerin iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini kendilerine söyler.	26	3,7	57	8,2	150	21,6	233	33,6	228	32,9	3,840	1,089
34. Okul müdürü, öğretmenlerin ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.	20	2,9	51	7,3	144	20,7	242	34,9	237	34,1	3,900	1,046
35. Okul müdürü, öğretmenlerin tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.	19	2,7	50	7,2	164	23,6	216	31,1	245	35,3	3,890	1,055

Tablo 4.15. in devamı

36. Okul müdürü, öğretmenlerin istediği her an yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.	18	2,6	51	7,3	132	19,0	230	33,1	263	37,9	3,960	1,047
37. Okul müdürü, yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışır.	18	2,6	44	6,3	131	18,9	230	33,1	271	39,0	4,000	1,033

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin bireyselleştirilmiş ilgi boyutuyla ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

28. “Okul müdürü, yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir.” ifadesine öğretmenlerin, %6,5'i (n=45) hiçbir zaman, %11,2'si (n=78) nadiren, %27,8'i (n=193) bazen, %32,6'sı (n=226) çoğunlukla, %21,9'u (n=152) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir.” ifadesine yüksek (3,520 ± 1,142) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

29. “Okul müdürü, öğretmenlerin önlerine çıkan her engelle bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %4,0'ı (n=28) hiçbir zaman, %9,8'i (n=68) nadiren, %26,4'ü (n=183) bazen, %34,3'ü (n=238) çoğunlukla, %25,5'i (n=177) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin önlerine çıkan her engelle bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar.” ifadesine yüksek (3,670 ± 1,081) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

30. “Okul müdürü, öğretmenlerine performansları konusunda geribildirim sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,6'sı (n=25) hiçbir zaman, %9,4'ü (n=65) nadiren, %24,6'sı (n=171) bazen, %35,2'si (n=244) çoğunlukla, %27,2'si (n=189) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerine performansları konusunda geribildirim sağlar.” ifadesine yüksek (3,730 ± 1,071) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

31. “Okul müdürü, öğretmenlerin her birine birer birey gözüyle bakar.” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'ü (n=23) hiçbir zaman, %5,9'u (n=41) nadiren, %19,3'ü (n=134) bazen, %33,9'u

(n=235) çoğunlukla, %37,6'sı (n=261) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin her birine birer birey gözüyle bakar.” ifadesine yüksek ($3,970 \pm 1,051$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

32. “Okul müdürü, öğretmenlerin amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'ü (n=23) hiçbir zaman, %8,6'sı (n=60) nadiren, %21,9'u (n=152) bazen, %36,5'i (n=253) çoğunlukla, %29,7'si (n=206) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.” ifadesine yüksek ($3,810 \pm 1,060$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

33. “Okul müdürü, öğretmenlerin iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini kendilerine söyler.” ifadesine öğretmenlerin, %3,7'si (n=26) hiçbir zaman, %8,2'si (n=57) nadiren, %21,6'sı (n=150) bazen, %33,6'sı (n=233) çoğunlukla, %32,9'u (n=228) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini kendilerine söyler.” ifadesine yüksek ($3,840 \pm 1,089$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

34. “Okul müdürü, öğretmenlerin ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.” ifadesine öğretmenlerin, %2,9'u (n=20) hiçbir zaman, %7,3'ü (n=51) nadiren, %20,7'si (n=144) bazen, %34,9'u (n=242) çoğunlukla, %34,1'i (n=237) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.” ifadesine yüksek ($3,900 \pm 1,046$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

35. “Okul müdürü, öğretmenlerin tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %2,7'si (n=19) hiçbir zaman, %7,2'si (n=50) nadiren, %23,6'sı (n=164) bazen, %31,1'i (n=216) çoğunlukla, %35,3'ü (n=245) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.” ifadesine yüksek ($3,890 \pm 1,055$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

36. “Okul müdürü, öğretmenlerin istediği her an yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=18) hiçbir zaman, %7,3'ü (n=51) nadiren, %19,0'ı (n=132) bazen, %33,1'i (n=230) çoğunlukla, %37,9'u (n=263) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, öğretmenlerin istediği her an yol

göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.” ifadesine yüksek ($3,960 \pm 1,047$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

37. “Okul müdürü, yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışır.” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı ($n=18$) hiçbir zaman, %6,3'ü ($n=44$) nadiren, %18,9'u ($n=131$) bazen, %33,1'i ($n=230$) çoğunlukla, %39,0'ı ($n=271$) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “Okul müdürü, yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışır.” ifadesine yüksek ($4,000 \pm 1,033$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algıları, “Okul müdürü, yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışır.” ($\bar{X} : 4,00$) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek düzeyde olmasına rağmen diğer maddelere göre en düşük düzeydeki öğretmen algıları ise “Okul müdürü, yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir.” ($\bar{X} : 3,52$) maddesinde yoğunlaşmaktadır. Öğretmen algıları maddelerin tamamında (%100) yüksek düzeydedir.

Elde edilen bu bulgulara göre okul müdürünün yeni gelen öğretmenlere daha fazla yardımcı olduğu ancak yalnız kalan öğretmenlerle özel olarak ilgilenmediği söylenebilir. Bu sonuç Zeren (2007) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)” başlıklı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Dönüşümcü liderliğin bütün alt boyutları değerlendirildiğinde öğretmenlerin algılarının maddelerin tamamında (%100), yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin algılarına göre görev yapmakta oldukları okulların müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini taşıdığı sonucuna varılabilir.

4.3. Cinsiyet, Branş, Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerin etkili okul algılarının cinsiyet, branş, öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadıklarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.16. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, etkili okula ilişkin algıları arasındaki farklılara yönelik t-testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
Okul Yöneticisi Boyutu	Erkek	361	46,260	10,713	0,780	0,436
	Kadın	333	45,650	9,773		
Öğretmen Boyutu	Erkek	361	93,470	15,075	-1,312	0,190
	Kadın	333	94,940	14,362		
Okul Ortamı Boyutu	Erkek	361	88,770	16,140	0,016	0,987
	Kadın	333	88,750	15,936		
Öğrenci Boyutu	Erkek	361	21,540	5,026	-0,633	0,527
	Kadın	333	21,780	4,980		
Veli Boyutu	Erkek	361	20,020	5,588	-1,184	0,237
	Kadın	333	20,510	5,384		
Etkili Okul	Erkek	361	270,060	44,683	-0,472	0,637

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu, veli boyutu ve etkili okul puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarına ve etkili okula ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.3.2. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.17. Öğretmenlerin branşlarına göre, etkili okula ilişkin algıları arasındaki farklılara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Okul Yöneticisi Boyutu	Sınıf Öğretmeni	323	46,390	9,756	0,785	0,600	
	Türkçe-edebiyat	66	46,180	11,691			
	Matematik	51	46,290	10,441			
	Sosyal Bilgiler	52	44,130	11,279			
	Fen Bilimleri	47	44,850	10,187			
	Güzel Sanatlar	37	45,700	11,269			
	Yabancı Dil	50	47,680	10,314			
	Diğer	68	44,570	9,830			
Öğretmen Boyutu	Sınıf Öğretmeni	323	96,250	13,537	2,225	0,031	1 > 2 1 > 3 1 > 4
	Türkçe-edebiyat	66	90,920	17,222			
	Matematik	51	91,350	14,180			
	Sosyal Bilgiler	52	91,190	16,302			
	Fen Bilimleri	47	92,210	14,449			
	Güzel Sanatlar	37	94,240	14,856			
	Yabancı Dil	50	95,000	15,342			
	Diğer	68	92,600	15,620			
Okul Ortamı Boyutu	Sınıf Öğretmeni	323	90,890	14,753	2,478	0,016	1 > 3 1 > 4 1 > 8 7 > 8
	Türkçe-edebiyat	66	86,730	19,537			
	Matematik	51	85,530	17,958			
	Sosyal Bilgiler	52	86,080	18,597			
	Fen Bilimleri	47	86,510	14,357			
	Güzel Sanatlar	37	89,950	15,538			
	Yabancı Dil	50	90,820	16,277			
	Diğer	68	84,490	14,400			
Öğrenci Boyutu	Sınıf Öğretmeni	323	22,090	4,966	1,084	0,372	
	Türkçe-edebiyat	66	21,580	5,207			
	Matematik	51	20,730	5,127			
	Sosyal Bilgiler	52	21,440	4,956			
	Fen Bilimleri	47	20,940	5,391			
	Güzel Sanatlar	37	22,320	4,334			
	Yabancı Dil	50	21,320	5,168			
	Diğer	68	20,930	4,820			
Veli Boyutu	Sınıf Öğretmeni	323	20,750	5,549	1,112	0,353	
	Türkçe-edebiyat	66	20,060	5,494			
	Matematik	51	20,000	5,254			
	Sosyal Bilgiler	52	19,580	6,040			
	Fen Bilimleri	47	18,720	6,174			
	Güzel Sanatlar	37	20,540	5,284			
	Yabancı Dil	50	19,860	4,990			
	Diğer	68	19,990	4,855			

Tablo 4.17. nin devamı

Etkili Okul	Sınıf Öğretmeni	323	276,370	40,024	1,958	0,058	
	Türkçe-edebiyat	66	265,470	53,119			
	Matematik	51	263,900	44,396			
	Sosyal Bilgiler	52	262,420	50,422			
	Fen Bilimleri	47	263,230	43,654			
	Güzel Sanatlar	37	272,760	44,381			
	Yabancı Dil	50	274,680	45,633			
	Diğer	68	262,570	42,559			

Araştırmaya katılanların öğretmen boyutu puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,225$; $p=0,031<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branşı sınıf öğretmeni olanların öğretmen boyutu puanları ($96,250 \pm 13,537$), branşı Türkçe-edebiyat olanların öğretmen boyutu puanlarından ($90,920 \pm 17,222$) yüksek bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmeni olanların öğretmen boyutu puanları ($96,250 \pm 13,537$), branşı matematik olanların öğretmen boyutu puanlarından ($91,350 \pm 14,180$) yüksek bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmeni olanların öğretmen boyutu puanları ($96,250 \pm 13,537$), branşı sosyal bilgiler olanların öğretmen boyutu puanlarından ($91,190 \pm 16,302$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların okul ortamı puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,478$; $p=0,016<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branşı sınıf öğretmeni olanların okul ortamı puanları ($90,890 \pm 14,753$), branşı matematik olanların okul ortamı puanlarından ($85,530 \pm 17,958$) yüksek bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmeni olanların okul ortamı puanları ($90,890 \pm 14,753$), branşı sosyal bilgiler olanların okul ortamı puanlarından ($86,080 \pm 18,597$) yüksek bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmeni olanların okul ortamı puanları ($90,890 \pm 14,753$), branşı diğer olanların okul ortamı puanlarından ($84,490 \pm 14,400$) yüksek bulunmuştur. Branşı yabancı dil olanların okul ortamı puanları ($90,820 \pm 16,277$), branşı diğer olanların okul ortamı puanlarından ($84,490 \pm 14,400$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların okul yöneticisi boyutu, öğrenci boyutu, veli boyutu ve etkili okul puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Elde edilen bulgulara göre öğretmen boyutunda, sınıf öğretmenlerinin Türkçe-edebiyat, matematik ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle farklı algılara sahip olduğu sonucuna varılabilir. Bunun nedeninin ise sınıf öğretmenlerinin kendilerini öğrencinin bütün derslerdeki kazanımlarından ve bütün davranışlarından sorumlu olarak görmeleri ve öğrenciyi bütünü ile kabul etmeleri, branş öğretmenlerinin ise öğrenciyi daha çok kendi derslerindeki başarısı ile değerlendirmelerinden dolayı öğretmenlik algısının farklılaşmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre okul ortamı boyutunda, sınıf öğretmenlerinin matematik sosyal bilgiler ve diğer branşlardaki öğretmenler ile farklı algılara sahip olduğu sonucuna varılabilir. Bunun nedeninin sınıf öğretmenlerinin bir tek sınıfının olması ve derslerin neredeyse tamamını o sınıfta işlemesi olduğu söylenebilir. Okul ortamı boyutunda öğretmen algılarındaki bir diğer farklılaşmanın ise yabancı dil öğretmenleri ile diğer branş öğretmenleri arasında olduğu sonucuna varılabilir. Bunun nedeni olarak yabancı dil eğitimi için okullardaki donanımın yetersiz olması söylenebilir.

4.3.3. Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.18. Öğretmenlerin öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresine göre, etkili okula ilişkin algıları arasındaki farklılara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Okul Yöneticisi Boyutu	1-5 Yıl	89	46,540	9,014	1,991	0,094	
	6-10 Yıl	150	45,500	9,895			
	11-15 Yıl	166	45,710	10,427			
	16-20 Yıl	118	44,250	11,177			
	21 Ve üstü	171	47,520	10,278			
Öğretmen Boyutu	1-5 Yıl	89	95,790	14,350	0,664	0,617	
	6-10 Yıl	150	94,070	13,780			
	11-15 Yıl	166	93,540	15,189			
	16-20 Yıl	118	92,920	15,694			
	21 Ve üstü	171	94,920	14,710			
Okul Ortamı Boyutu	1-5 Yıl	89	88,850	16,068	1,276	0,278	
	6-10 Yıl	150	87,990	16,668			
	11-15 Yıl	166	87,960	15,930			
	16-20 Yıl	118	87,460	17,563			
	21 Ve üstü	171	91,070	14,288			
Öğrenci Boyutu	1-5 Yıl	89	22,000	5,679	1,262	0,284	
	6-10 Yıl	150	21,130	4,723			
	11-15 Yıl	166	21,430	4,862			
	16-20 Yıl	118	21,500	5,281			
	21 Ve üstü	171	22,260	4,781			
Veli Boyutu	1-5 Yıl	89	20,200	5,831	3,433	0,009	3 > 2 4 > 2 5 > 2
	6-10 Yıl	150	19,010	5,712			
	11-15 Yıl	166	20,220	5,576			
	16-20 Yıl	118	20,490	5,362			
	21 Ve üstü	171	21,250	4,943			
Etkili Okul	1-5 Yıl	89	273,380	44,374	1,475	0,208	
	6-10 Yıl	150	267,700	43,733			
	11-15 Yıl	166	268,860	43,567			
	16-20 Yıl	118	266,620	48,160			
	21 Ve üstü	171	277,020	40,687			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veli boyutu puanları ortalamalarının öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,433$; $p=0,009<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc

analizi yapılmıştır. Öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 11-15 yıl olanların veli boyutu puanları ($20,220 \pm 5,576$), öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 6-10 yıl olanların veli boyutu puanlarından ($19,010 \pm 5,712$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 16-20 yıl olanların veli boyutu puanları ($20,490 \pm 5,362$), öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 6-10 yıl olanların veli boyutu puanlarından ($19,010 \pm 5,712$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 21 ve üstü olanların veli boyutu puanları ($21,250 \pm 4,943$), öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 6-10 yıl olanların veli boyutu puanlarından ($19,010 \pm 5,712$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı, öğrenci boyutu ve etkili okul puanları ortalamalarının öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğretmenlikte geçirdiği hizmet sürelerine göre veli boyutunda hizmet süresi 6-10 yıl olan öğretmenler ile hizmet süresi 11-15 yıl, hizmet süresi 16-20 yıl ve hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin algılarının farklılaştığı sonucuna varılabilir. Bunun nedeninin ise özellikle 6-10 yılını çalışmakta olan öğretmenlerde velilerden beklentilerin artmış olabileceğinden, daha sonraki yıllarda ise velileri oldukları gibi kabul etme eğiliminde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.4. Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.19. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süresine göre, etkili okula ilişkin algıları arasındaki farklılara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Okul Yöneticisi Boyutu	1-2 Yıl	275	47,370	9,312	3,385	0,018	1 > 2
	3-4 Yıl	189	44,380	11,093			
	5-6 Yıl	93	45,900	10,106			
	7 Ve üstünde	137	45,390	10,757			
Öğretmen Boyutu	1-2 Yıl	275	94,920	14,167	1,683	0,169	
	3-4 Yıl	189	92,170	16,020			
	5-6 Yıl	93	95,480	14,788			
	7 Ve üstünde	137	94,580	13,881			
Okul Ortamı Boyutu	1-2 Yıl	275	89,930	15,168	1,629	0,181	
	3-4 Yıl	189	86,660	17,585			
	5-6 Yıl	93	89,410	15,875			
	7 Ve üstünde	137	88,880	15,454			
Öğrenci Boyutu	1-2 Yıl	275	21,860	4,818	1,182	0,316	
	3-4 Yıl	189	21,280	5,412			
	5-6 Yıl	93	22,280	5,174			
	7 Ve üstünde	137	21,340	4,633			
Veli Boyutu	1-2 Yıl	275	20,230	5,366	1,403	0,241	
	3-4 Yıl	189	19,660	6,053			
	5-6 Yıl	93	20,800	5,204			
	7 Ve üstünde	137	20,740	5,083			
Etkili Okul	1-2 Yıl	275	274,310	41,093	2,198	0,087	
	3-4 Yıl	189	264,140	48,733			
	5-6 Yıl	93	273,870	44,067			
	7 Ve üstünde	137	270,940	41,576			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticisi boyutu puanları ortalamalarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,385$; $p=0,018<0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların okul yöneticisi boyutu puanları ($47,370 \pm 9,312$), okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl olanların okul yöneticisi boyutu puanlarından ($44,380 \pm 11,093$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen boyutu, okul ortamı, öğrenci boyutu, veli boyutu ve etkili okul puanları ortalamalarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Elde edilen bulgulara göre görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre, okul yöneticisi boyutunda, hizmet süresi 1-2 yıl olan öğretmenler ile hizmet süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algıları arasında farklılaşma olduğu sonucuna varılabilir. Bunun nedeni olarak okul yöneticisinin okula yeni gelen ve henüz uyum sürecinde olan öğretmenleri liderlik gücünün yanı sıra yasal gücünü de kullanarak etkilediği, ancak ileriki yıllarda bu gücün etkisinin azaldığı ve öğretmenlerin okul yöneticisi hakkındaki algılarının değişmiş olması söylenebilir.

Okul yöneticisi formal bir eğitim lideridir. Okul yöneticisi liderlik güçlerinden yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü bir arada bulundurmaktadır. Bu üç gücün kullanılması, okul yöneticisinin formal bir lider konumuna getirir. Ancak liderlik açısından önemli olan bu örgütsel güçler yanında, kişisel güçlerin de kullanılmasıdır. Her okul yöneticisinin karizmatik güçleri kullanması mümkün değildir. Bir başka deyişle her okul yöneticisi karizmatik lider olamaz. Buna karşılık, okul yöneticisi liderlik güçlerinden uzmanlık gücünü kullanabilir (Çelik, 2012, 6).

Okul müdürünün lider olarak nitelendirilebilmesi için astlarının onu lider olarak görmesi gerekir. Çünkü bir bireyin lider olduğunu anlamanın en iyi yolu onu izleyen olup olmadığına bakmaktır. Astları onu izlemeden, lider olarak görmeden, okul müdürü lider olamaz. Liderlikte lider-izleyen arasında çift yönlü bir etkileşim vardır (Karip, 1998, 462). Bu nedenle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili konusunda bilinçlendirilmeleri ve eğitilmeleri, çalışanların örgütsel bağlılıklarını yükseltme açısından önemli görülmektedir (Buluç, 2009, 30).

4.4. Cinsiyet, Branş, Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerinin, öğretmenlerin algılarına göre, cinsiyet, branş, öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi ve görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadıklarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.4.1. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.20. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki farklılara yönelik t-testi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
İdealleştirilmiş Etki	Erkek	361	38,340	9,398	-0,346	0,730
	Kadın	333	38,590	9,016		
Entelektüel Uyarım	Erkek	361	26,710	6,568	-0,214	0,830
	Kadın	333	26,820	6,679		
Esin Kaynağı Olma	Erkek	361	37,660	9,647	0,053	0,958
	Kadın	333	37,620	8,953		
Bireyselleştirilmiş İlgi	Erkek	361	38,370	9,672	0,248	0,805
	Kadın	333	38,190	9,342		
Dönüşümcü Liderlik	Erkek	361	141,090	34,080	-0,053	0,958
	Kadın	333	141,220	32,443		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi ve dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dönüşümcü liderliğin alt boyutlarına ve dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

4.4.2. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.21. Öğretmenlerin branşlarına göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki farklara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
İdealleştirilmiş Etki	Sınıf Öğretmeni	323	39,220	8,548	1,700	0,106	
	Türkçe-edebiyat	66	37,890	10,547			
	Matematik	51	37,330	10,436			
	Sosyal Bilgiler	52	36,500	10,272			
	Fen Bilimleri	47	38,020	8,731			
	Güzel Sanatlar	37	37,950	10,451			
	Yabancı Dil	50	40,820	8,861			
	Diğer	68	36,600	8,566			
Entelektüel Uyarım	Sınıf Öğretmeni	323	27,300	5,886	2,098	0,042	1 > 3 7 > 3 1 > 4 7 > 4 1 > 8 7 > 8
	Türkçe-edebiyat	66	26,850	8,929			
	Matematik	51	25,220	7,393			
	Sosyal Bilgiler	52	25,230	7,581			
	Fen Bilimleri	47	26,680	5,657			
	Güzel Sanatlar	37	26,680	6,920			
	Yabancı Dil	50	28,500	6,109			
	Diğer	68	25,290	6,325			
Esin Kaynağı Olma	Sınıf Öğretmeni	323	38,290	8,563	1,925	0,063	
	Türkçe-edebiyat	66	37,700	9,743			
	Matematik	51	34,840	10,886			
	Sosyal Bilgiler	52	35,830	10,893			
	Fen Bilimleri	47	37,510	9,709			
	Güzel Sanatlar	37	37,110	10,143			
	Yabancı Dil	50	40,280	9,112			
	Diğer	68	36,470	8,719			
Bireyselleştirilmiş İlgi	Sınıf Öğretmeni	323	39,090	8,817	2,199	0,033	1 > 3 7 > 3 7 > 4 1 > 8 7 > 8
	Türkçe-edebiyat	66	38,110	10,421			
	Matematik	51	35,450	11,357			
	Sosyal Bilgiler	52	36,330	10,461			
	Fen Bilimleri	47	37,940	8,210			
	Güzel Sanatlar	37	38,190	10,765			
	Yabancı Dil	50	40,960	9,067			
	Diğer	68	36,600	9,354			
Dönüşümcü Liderlik	Sınıf Öğretmeni	323	143,890	30,632	2,065	0,045	1 > 3 7 > 3 1 > 4 7 > 4 1 > 8 7 > 8
	Türkçe-edebiyat	66	140,550	36,796			
	Matematik	51	132,840	38,630			
	Sosyal Bilgiler	52	133,880	38,388			
	Fen Bilimleri	47	140,150	30,591			
	Güzel Sanatlar	37	139,920	37,379			
	Yabancı Dil	50	150,560	32,426			
	Diğer	68	134,970	31,605			

Araştırmaya katılan katılanların entelektüel uyarım puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,098$; $p=0,042<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş sınıf öğretmeni olanların entelektüel uyarım puanları ($27,300 \pm 5,886$), branş matematik olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,220 \pm 7,393$) yüksek bulunmuştur. Branş yabancı dil olanların entelektüel uyarım puanları ($28,500 \pm 6,109$), branş matematik olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,220 \pm 7,393$) yüksek bulunmuştur. Branş sınıf öğretmeni olanların entelektüel uyarım puanları ($27,300 \pm 5,886$), branş sosyal bilgiler olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,230 \pm 7,581$) yüksek bulunmuştur. Branş yabancı dil olanların entelektüel uyarım puanları ($28,500 \pm 6,109$), branş sosyal bilgiler olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,230 \pm 7,581$) yüksek bulunmuştur. Branş sınıf öğretmeni olanların entelektüel uyarım puanları ($27,300 \pm 5,886$), branş diğer olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,290 \pm 6,325$) yüksek bulunmuştur. Branş yabancı dil olanların entelektüel uyarım puanları ($28,500 \pm 6,109$), branş diğer olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,290 \pm 6,325$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların bireyselleştirilmiş ilgi puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,199$; $p=0,033<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branş sınıf öğretmeni olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanları ($39,090 \pm 8,817$), branş matematik olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanlarından ($35,450 \pm 11,357$) yüksek bulunmuştur. Branş yabancı dil olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanları ($40,960 \pm 9,067$), branş matematik olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanlarından ($35,450 \pm 11,357$) yüksek bulunmuştur. Branş yabancı dil olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanları ($40,960 \pm 9,067$), branş sosyal bilgiler olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanlarından ($36,330 \pm 10,461$) yüksek bulunmuştur. Branş sınıf öğretmeni olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanları ($39,090 \pm 8,817$), branş diğer olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanlarından ($36,600 \pm 9,354$) yüksek

bulunmuştur. Branşı yabancı dil olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanları ($40,960 \pm 9,067$), branşı diğer olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanlarından ($36,600 \pm 9,354$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,065$; $p=0,045<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Branşı sınıf öğretmeni olanların dönüşümcü liderlik puanları ($143,890 \pm 30,632$), branşı matematik olanların dönüşümcü liderlik puanlarından ($132,840 \pm 38,630$) yüksek bulunmuştur. Branşı yabancı dil olanların dönüşümcü liderlik puanları ($150,560 \pm 32,426$), branşı matematik olanların dönüşümcü liderlik puanlarından ($132,840 \pm 38,630$) yüksek bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmeni olanların dönüşümcü liderlik puanları ($143,890 \pm 30,632$), branşı sosyal bilgiler olanların dönüşümcü liderlik puanlarından ($133,880 \pm 38,388$) yüksek bulunmuştur. Branşı yabancı dil olanların dönüşümcü liderlik puanları ($150,560 \pm 32,426$), branşı sosyal bilgiler olanların dönüşümcü liderlik puanlarından ($133,880 \pm 38,388$) yüksek bulunmuştur. Branşı sınıf öğretmeni olanların dönüşümcü liderlik puanları ($143,890 \pm 30,632$), branşı diğer olanların dönüşümcü liderlik puanlarından ($134,970 \pm 31,605$) yüksek bulunmuştur. Branşı yabancı dil olanların dönüşümcü liderlik puanları ($150,560 \pm 32,426$), branşı diğer olanların dönüşümcü liderlik puanlarından ($134,970 \pm 31,605$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılanların idealleştirilmiş etki ve esin kaynağı olma puanları ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, branşları itibarıyla entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutları ile dönüşümcü liderlik hakkında farklı algılara sahip olduğu sonucuna varılabilir. Bunun nedeninin ise okul müdürünün öğretmenlerden beklentilerini aktarırken farklı yöntemler kullanması ve branşının sınıf öğretmeni veya ikinci kademedeki herhangi bir branş olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.3. Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.22. Öğretmenlerin öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresine göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki farklılara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
İdealleştirilmiş Etki	1-5 Yıl	89	40,080	8,040	1,845	0,118	
	6-10 Yıl	150	38,240	8,858			
	11-15 Yıl	166	37,690	9,363			
	16-20 Yıl	118	37,320	10,537			
	21 Ve üstü	171	39,340	8,856			
Entelektüel Uyarım	1-5 Yıl	89	28,020	7,425	2,402	0,049	1 > 3 1 > 4 5 > 4
	6-10 Yıl	150	26,530	5,813			
	11-15 Yıl	166	26,310	6,524			
	16-20 Yıl	118	25,670	7,537			
	21 Ve üstü	171	27,500	6,121			
Esin Kaynağı Olma	1-5 Yıl	89	39,070	8,332	1,481	0,206	
	6-10 Yıl	150	37,340	8,807			
	11-15 Yıl	166	37,200	9,512			
	16-20 Yıl	118	36,420	10,697			
	21 Ve üstü	171	38,440	8,952			
Bireyselleştirilmiş İlgi	1-5 Yıl	89	39,390	8,826	1,072	0,369	
	6-10 Yıl	150	38,140	8,845			
	11-15 Yıl	166	37,950	9,879			
	16-20 Yıl	118	37,080	10,719			
	21 Ve üstü	171	38,990	9,144			
Dönüşümcü Liderlik	1-5 Yıl	89	146,560	29,861	1,727	0,142	
	6-10 Yıl	150	140,250	31,115			
	11-15 Yıl	166	139,150	34,047			
	16-20 Yıl	118	136,500	38,449			
	21 Ve üstü	171	144,280	31,899			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin entelektüel uyarım puanları ortalamalarının öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=2,402$; $p=0,049 < 0,05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 1-5 yıl olanların entelektüel uyarım puanları ($28,020 \pm 7,425$), öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 11-15 yıl olanların entelektüel uyarım puanlarından ($26,310 \pm 6,524$) yüksek

bulunmuştur. Öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 1-5 yıl olanların entelektüel uyarım puanları ($28,020 \pm 7,425$), öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 16-20 yıl olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,670 \pm 7,537$) yüksek bulunmuştur. Öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 21 ve üstü olanların entelektüel uyarım puanları ($27,500 \pm 6,121$), öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 16-20 yıl olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,670 \pm 7,537$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin idealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi ve dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Elde edilen bulgulara entelektüel uyarım boyutunda öğretmenlikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ile hizmet süresi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin algıları ve hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenler ile hizmet süresi 21 ve üstü yıl olan öğretmenleri algıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılabilir. Bunun nedeninin ise okul müdürünün her hizmet yılındaki öğretmenlerin anlayışına uygun bir vizyon oluşturamamasından ve onları cesaretlendirici ortamlar hazırlayamayıp gerekli konuşmaları yapamamasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.4. Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 4.23. Öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki hizmet süresine göre, okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları arasındaki farklılara yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
İdealleştirilmiş Etki	1-2 Yıl	275	39,950	8,458	5,061	0,002	1 > 2 1 > 4
	3-4 Yıl	189	36,680	9,668			
	5-6 Yıl	93	38,610	9,190			
	7 Ve üstünde	137	37,820	9,616			
Entelektüel Uyarım	1-2 Yıl	275	27,800	6,261	4,575	0,004	1 > 2 1 > 4
	3-4 Yıl	189	25,580	7,039			
	5-6 Yıl	93	26,780	6,115			
	7 Ve üstünde	137	26,290	6,781			
Esin Kaynağı Olma	1-2 Yıl	275	38,870	8,711	3,398	0,018	1 > 2 1 > 4
	3-4 Yıl	189	36,340	10,229			
	5-6 Yıl	93	38,080	8,661			
	7 Ve üstünde	137	36,690	9,345			
Bireyselleştirilmiş İlgi	1-2 Yıl	275	39,610	8,662	3,671	0,012	1 > 2 1 > 4
	3-4 Yıl	189	36,960	10,168			
	5-6 Yıl	93	38,660	9,398			
	7 Ve üstünde	137	37,210	9,983			
Dönüşümcü Liderlik	1-2 Yıl	275	146,230	30,350	4,407	0,004	1 > 2 1 > 4
	3-4 Yıl	189	135,570	36,020			
	5-6 Yıl	93	142,130	31,929			
	7 Ve üstünde	137	138,010	34,622			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin idealleştirilmiş etki puanları ortalamalarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=5,061$; $p=0,002<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların idealleştirilmiş etki puanları ($39,950 \pm 8,458$), okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl olanların idealleştirilmiş etki puanlarından ($36,680 \pm 9,668$) yüksek bulunmuştur. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların idealleştirilmiş etki puanları ($39,950 \pm 8,458$), okuldaki hizmet süresi 7 ve üstünde olanların idealleştirilmiş etki puanlarından ($37,820 \pm 9,616$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin entelektüel uyarım puanları ortalamalarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,575$; $p=0,004<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların entelektüel uyarım puanları ($27,800 \pm 6,261$), okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl olanların entelektüel uyarım puanlarından ($25,580 \pm 7,039$) yüksek bulunmuştur. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların entelektüel uyarım puanları ($27,800 \pm 6,261$), okuldaki hizmet süresi 7 ve üstünde olanların entelektüel uyarım puanlarından ($26,290 \pm 6,781$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin esin kaynağı olma puanları ortalamalarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,398$; $p=0,018<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların esin kaynağı olma puanları ($38,870 \pm 8,711$), okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl olanların esin kaynağı olma puanlarından ($36,340 \pm 10,229$) yüksek bulunmuştur. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların esin kaynağı olma puanları ($38,870 \pm 8,711$), okuldaki hizmet süresi 7 ve üstünde olanların esin kaynağı olma puanlarından ($36,690 \pm 9,345$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş ilgi puanları ortalamalarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=3,671$; $p=0,012<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanları ($39,610 \pm 8,662$), okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanlarından ($36,960 \pm 10,168$) yüksek bulunmuştur. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanları ($39,610 \pm 8,662$), okuldaki hizmet süresi 7 ve üstünde olanların bireyselleştirilmiş ilgi puanlarından ($37,210 \pm 9,983$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($F=4,407$; $p=0,004<0.05$). Farklılıkların kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların dönüşümcü liderlik puanları ($146,230 \pm 30,350$), okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl olanların dönüşümcü liderlik puanlarından ($135,570 \pm 36,020$) yüksek bulunmuştur. Okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olanların dönüşümcü liderlik puanları ($146,230 \pm 30,350$), okuldaki hizmet süresi 7 ve üstünde olanların dönüşümcü liderlik puanlarından ($138,010 \pm 34,622$) yüksek bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri itibari ile okul müdürünün dönüşümcü liderliğin bütün alt boyutları ve dönüşümcü liderlik hakkında farklı algılara sahip oldukları söylenebilir. Tablo 4.23. incelendiğinde özellikle okula yeni gelen öğretmenler ile çok daha eski öğretmenlerin algıları arasında farklılık olduğu görülecektir. Bunun sebebinin okula yeni gelen öğretmenlerin okul müdürü hakkında tam ve doğru bir algıya sahip olmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Tablo 4.22.de de görüldüğü üzere bu sonuç öğretmenlerin, öğretmenlikte geçirdikleri hizmet süreleri itibariyle entelektüel uyarım boyutuna ilişkin algılarının sonucuyla da örtüşmektedir.

Dönüşümcü liderlik; personeli geliştirmeye yardım etme, öğretmenleri mesleki gelişimlerine özendirmeyi, sorunların çözümüne ortak olmayı gerektirir. Kurum imkânlarının iyi olmasının müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha rahat gösterebildiği, öğretmenlerin kıdem ve yaşları ilerledikçe sağlanan olanaklardan faydalanmalarının yeni öğretmenlere göre daha fazla olduğu ve bu yüzden de müdürlerin liderlik özelliklerini daha fazla algılayabildikleri söylenebilir.(Gökçe ve Kahraman, 2010, 195)

4.5. Öğretmenlerin Okulların Etkililik Düzeyleri İle Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerin algılarına göre, okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu gösteren bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.24. Okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerinin ilişkisine yönelik korelasyon analizi sonucu

Boyutlar		Okul Yöneticisi	Öğretmen	Okul Ortamı	Öğrenci	Veli	Etkili Okul
İdealleştirilmiş Etki	r	0,816	0,602	0,758	0,557	0,380	0,781
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	694	694	694	694	694	694
Entelektüel Uyarım	r	0,794	0,598	0,750	0,542	0,367	0,768
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	694	694	694	694	694	694
Esin Kaynağı Olma	r	0,799	0,591	0,746	0,540	0,365	0,765
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	694	694	694	694	694	694
Bireyselleştirilmiş İlgi	r	0,816	0,579	0,744	0,520	0,332	0,758
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	694	694	694	694	694	694
Dönüşümcü Liderlik	r	0,840	0,616	0,780	0,562	0,375	0,799
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	694	694	694	694	694	694

Tablo 4.24. incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılabılır:

İdealleştirilmiş etki ile okul yöneticisi boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %81,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,816$; $p=0,000$). Buna göre idealleştirilmiş etki puanı arttıkça okul yöneticisi boyutu puanı da artmaktadır.

Entelektüel uyarım ile okul yöneticisi boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %79,4 pozitif yönde anlamlı

ilişki bulunmuştur. ($r=0,794$; $p=0,000$). Buna göre entelektüel uyarım puanı arttıkça okul yöneticisi boyutu puanı da artmaktadır.

Esin kaynağı olma ile okul yöneticisi boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %79,9 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,799$; $p=0,000$). Buna göre esin kaynağı olma puanı arttıkça okul yöneticisi boyutu puanı da artmaktadır.

Bireyselleştirilmiş ilgi ile okul yöneticisi boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %81,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,816$; $p=0,000$). Buna göre bireyselleştirilmiş ilgi puanı arttıkça okul yöneticisi boyutu puanı da artmaktadır.

Dönüşümcü liderlik ile okul yöneticisi boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %84,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,840$; $p=0,000$). Buna göre dönüşümcü liderlik puanı arttıkça okul yöneticisi boyutu puanı da artmaktadır.

İdealleştirilmiş etki ile öğretmen boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %60,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,602$; $p=0,000$). Buna göre idealleştirilmiş etki puanı arttıkça öğretmen boyutu puanı da artmaktadır.

Entelektüel uyarım ile öğretmen boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %59,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,598$; $p=0,000$). Buna göre entelektüel uyarım puanı arttıkça öğretmen boyutu puanı da artmaktadır.

Esin kaynağı olma ile öğretmen boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %59,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,591$; $p=0,000$). Buna göre esin kaynağı olma puanı arttıkça öğretmen boyutu puanı da artmaktadır.

Bireyselleştirilmiş ilgi ile öğretmen boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %57,9 pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunmuştur. ($r=0,579$; $p=0,000$). Buna göre bireyselleştirilmiş ilgi puanı arttıkça öğretmen boyutu puanı da artmaktadır.

Dönüşümcü liderlik ile öğretmen boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %61,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,616$; $p=0,000$). Buna göre dönüşümcü liderlik puanı arttıkça öğretmen boyutu puanı da artmaktadır.

İdealleştirilmiş etki ile okul ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %75,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,758$; $p=0,000$). Buna göre idealleştirilmiş etki puanı arttıkça okul ortamı puanı da artmaktadır.

Entelektüel uyarım ile okul ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %75,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,750$; $p=0,000$). Buna göre entelektüel uyarım puanı arttıkça okul ortamı puanı da artmaktadır.

Esin kaynağı olma ile okul ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %74,6 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,746$; $p=0,000$). Buna göre esin kaynağı olma puanı arttıkça okul ortamı puanı da artmaktadır.

Bireyselleştirilmiş ilgi ile okul ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %74,4 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,744$; $p=0,000$). Buna göre bireyselleştirilmiş ilgi puanı arttıkça okul ortamı puanı da artmaktadır.

Dönüşümcü liderlik ile okul ortamı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %78,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,780$; $p=0,000$). Buna göre dönüşümcü liderlik puanı arttıkça okul ortamı puanı da artmaktadır.

İdealleştirilmiş etki ile öğrenci boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %55,7 pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunmuştur. ($r=0,557$; $p=0,000$). Buna göre idealleştirilmiş etki puanı arttıkça öğrenci boyutu puanı da artmaktadır.

Entelektüel uyarım ile öğrenci boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %54,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,542$; $p=0,000$). Buna göre entelektüel uyarım puanı arttıkça öğrenci boyutu puanı da artmaktadır.

Esin kaynağı olma ile öğrenci boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %54,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,540$; $p=0,000$). Buna göre esin kaynağı olma puanı arttıkça öğrenci boyutu puanı da artmaktadır.

Bireyselleştirilmiş ilgi ile öğrenci boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %52,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,520$; $p=0,000$). Buna göre bireyselleştirilmiş ilgi puanı arttıkça öğrenci boyutu puanı da artmaktadır.

Dönüşümcü liderlik ile öğrenci boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %56,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,562$; $p=0,000$). Buna göre dönüşümcü liderlik puanı arttıkça öğrenci boyutu puanı da artmaktadır.

İdealleştirilmiş etki ile veli boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %38,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,380$; $p=0,000$). Buna göre idealleştirilmiş etki puanı arttıkça veli boyutu puanı da artmaktadır.

Entelektüel uyarım ile veli boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,7 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,367$; $p=0,000$). Buna göre entelektüel uyarım puanı arttıkça veli boyutu puanı da artmaktadır.

Esin kaynağı olma ile veli boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %36,5 pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunmuştur. ($r=0,365$; $p=0,000$). Buna göre esin kaynağı olma puanı arttıkça veli boyutu puanı da artmaktadır.

Bireyselleştirilmiş ilgi ile veli boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33,2 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,332$; $p=0,000$). Buna göre bireyselleştirilmiş ilgi puanı arttıkça veli boyutu puanı da artmaktadır.

Dönüşümcü liderlik ile veli boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %37,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,375$; $p=0,000$). Buna göre dönüşümcü liderlik puanı arttıkça veli boyutu puanı da artmaktadır.

İdealleştirilmiş etki ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %78,1 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,781$; $p=0,000$). Buna göre idealleştirilmiş etki puanı arttıkça etkili okul puanı da artmaktadır.

Entelektüel uyarım ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %76,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,768$; $p=0,000$). Buna göre entelektüel uyarım puanı arttıkça etkili okul puanı da artmaktadır.

Esin kaynağı olma ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %76,5 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,765$; $p=0,000$). Buna göre esin kaynağı olma puanı arttıkça etkili okul puanı da artmaktadır.

Bireyselleştirilmiş ilgi ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %75,8 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0,758$; $p=0,000$). Buna göre bireyselleştirilmiş ilgi puanı arttıkça etkili okul puanı da artmaktadır.

Dönüşümcü liderlik ile etkili okul arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %79,9 pozitif yönde anlamlı ilişki

bulunmuştur ($r=0,799$; $p=0,000$). Buna göre dönüşümcü liderlik puanı arttıkça etkili okul puanı da artmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre etkili okul ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu söylenebilir. Hızla değişen Dünya’da okulların işlevleri de değişmekte ve değişime ayak uyduramayan okullar etkisizleşmektedir. Okulların kendilerine yüklenen yeni işlevleri yerine getirebilmesini ve değişimi yakalayarak etkili okul haline gelmesini sağlamak okulda lider durumunda bulunan okul müdürünün görevidir. Okul müdürünün bu süreçte üstleneceği dönüşümcü liderlik rolü onu daha da başarılı kılacaktır.

Eğitim sisteminin gelecek yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için okulların bilginin üretildiği, genelleştirildiği, korunduğu, aktarıldığı ve insanların beklentilerine cevap verebilecek yapılarda kuruluşlar olmaları gerekmektedir. Ayrıca okullarda çalışanların morali, iş doyumunu, verimliliği okul yöneticilerin sahip oldukları bilgi, beceri, tutum, davranış ve sergiledikleri liderlik rolleriyle yakından ilgilidir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, 281). Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010, 168).

Etkili okul, okulun olumlu bir değişime uğramasıdır (Balcı, 2011, 35). Değişimin ötesinde çok köklü bir dönüşümün yaşandığı günümüzde okul yöneticilerinin bu dönüşüme liderlik yapmaları büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin gerek liderlik özellikleri gerekse dönüşümcü liderlik davranışları, bu dönüşümde kilit rol oynamaktadır (Çelik, 1998, 437). Eğitim sistemimizin sürekli değişen çevreye ayak uydurması için eğitim işgörenini güçlü bir şekilde yönlendirecek olan dönüşümsel önderlere gereksinim vardır (Celep, 2004, 118).

4.5.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Etkililik Düzeyleri İle Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Gücüne İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmenlerin algılarına göre, okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında satanmış olan ilişkinin gücünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizleri sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

Tablo 4.25. Etkili okul ile idealleştirilmiş etki boyutu arasındaki regresyon analizi sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
İdealleştirilmiş Etki	Sabit	-1,624	-1,295	0,196	333,252	0,000	0,706
	Okul Yöneticisi Boyutu	0,514	17,612	0,000			
	Öğretmen Boyutu	0,006	0,303	0,762			
	Okul Ortamı	0,164	6,439	0,000			
	Öğrenci Boyutu	0,054	0,843	0,399			
	Veli Boyutu	0,010	0,227	0,820			

Tablo 4.25. da görüldüğü gibi okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu ile idealleştirilmiş etki boyutu arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=333,252$; $p=0,000<0.05$). İdealleştirilmiş etki düzeyinin belirleyicisi olarak okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,706$). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticisi boyutu düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,514$). Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen boyutu düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini etkilememektedir ($p=0.762>0.05$). Öğretmenlerin algılarına göre okul ortamı düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,164$). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenci boyutu düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini etkilememektedir ($p=0.399>0.05$). Öğretmenlerin algılarına göre veli boyutu düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini etkilememektedir ($p=0.820>0.05$).

Tablo 4.26. Etkili okul ile entelektüel uyarım boyutu arasındaki regresyon analizi sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Entelektüel Uyarım	Sabit	-1,749	-1,847	0,065	288,968	0,000	0,675
	Okul Yöneticisi Boyutu	0,341	15,509	0,000			
	Öğretmen Boyutu	0,008	0,562	0,574			
	Okul Ortamı	0,132	6,873	0,000			
	Öğrenci Boyutu	0,015	0,305	0,761			
	Veli Boyutu	0,000	-0,001	0,999			

Tablo 4.26. da görüldüğü gibi okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu ile entelektüel uyarım boyutu arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=288,968; p=0,000<0.05). Entelektüel uyarım düzeyinin belirleyicisi olarak okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı, öğrenci boyutu ve veli boyutu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür (R²=0,675). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticisi boyutu düzeyi entelektüel uyarım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,341$). Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen boyutu düzeyi entelektüel uyarım düzeyini etkilememektedir (p=0.574>0.05). Öğretmenlerin algılarına göre okul ortamı düzeyi entelektüel uyarım düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,132$). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenci boyutu düzeyi entelektüel uyarım düzeyini etkilememektedir (p=0.761>0.05). Öğretmenlerin algılarına göre veli boyutu düzeyi entelektüel uyarım düzeyini etkilememektedir (p=0.999>0.05).

Tablo 4.27. Etkili okul ile esin kaynağı olma boyutu arasındaki regresyon analizi sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Esin Kaynağı Olma	Sabit	-2,085	-1,571	0,117	292,673	0,000	0,678
	Okul Yöneticisi Boyutu	0,500	16,212	0,000			
	Öğretmen Boyutu	0,005	0,217	0,828			
	Okul Ortamı	0,177	6,562	0,000			
	Öğrenci Boyutu	0,033	0,496	0,620			
	Veli Boyutu	-0,004	-0,081	0,935			

Tablo 4.27. de görüldüğü gibi okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu ile esin kaynağı olma boyutu arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=292,673$; $p=0,000<0.05$). Esin kaynağı olma düzeyinin belirleyicisi olarak okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,678$). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticisi boyutu düzeyi esin kaynağı olma düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,500$). Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen boyutu düzeyi esin kaynağı olma düzeyini etkilememektedir ($p=0.828>0.05$). Öğretmenlerin algılarına göre okul ortamı düzeyi esin kaynağı olma düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,177$). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenci boyutu düzeyi esin kaynağı olma düzeyini etkilememektedir ($p=0.620>0.05$). Öğretmenlerin algılarına göre veli boyutu düzeyi esin kaynağı olma düzeyini etkilememektedir ($p=0.935>0.05$).

Tablo 4.28. Etkili okul ile bireyselleştirilmiş ilgi boyutu arasındaki regresyon analizi sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Bireyselleştirilmiş İlgi	Sabit	-1,421	-1,082	0,279	320,412	0,000	0,697
	Okul Yöneticisi Boyutu	0,552	18,080	0,000			
	Öğretmen Boyutu	-0,011	-0,534	0,593			
	Okul Ortamı	0,187	7,010	0,000			
	Öğrenci Boyutu	0,005	0,078	0,937			
	Veli Boyutu	-0,064	-1,320	0,187			

Tablo 4.28. de görüldüğü gibi okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu ile bireyselleştirilmiş ilgi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=320,412$; $p=0,000<0.05$). Bireyselleştirilmiş ilgi düzeyinin belirleyicisi olarak okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,697$). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticisi boyutu düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,552$). Öğretmenlerin algılarına göre öğretmen boyutu düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini etkilememektedir

($p=0.593>0.05$). Öğretmenlerin algılarına göre okul ortamı düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,187$). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenci boyutu düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini etkilememektedir ($p=0.937>0.05$). Öğretmenlerin algılarına göre veli boyutu düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini etkilememektedir ($p=0.187>0.05$).

Tablo 4.29. Etkili okul ile dönüşümcü liderlik arasındaki regresyon analizi sonucu

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Dönüşümcü Liderlik	Sabit	-22,977	-4,838	0,000	1	0,000	0,639
	Etkili Okul	0,606	35,007	0,000	225,464		

Etkili okul ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1\ 225,464$; $p=0,000<0.05$). Dönüşümcü liderlik düzeyinin belirleyicisi olarak etkili okul değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,639$). Öğretmenlerin algılarına göre etkili okul düzeyi dönüşümcü liderlik düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,606$).

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar yer almaktadır.

5.1.1. Katılımcıların Özelliklerine Göre Alınan Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan 694 öğretmenin %52'si erkek, %48'i kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.
2. Araştırmaya katılan 694 öğretmenin % 46,5'nin Sınıf Öğretmeni, % 9,5'inin Türkçe-Edebiyat, % 7,3'ünün Matematik, % 7,5'inin Sosyal Bilgiler, % 6,8'inin Fen Bilimleri, % 5,3'ünün Güzel Sanatlar, % 7,2'sinin Yabancı Dil ve % 9,8'inin diğer branşlarda olduğu görülmektedir.
3. Araştırmaya katılan 694 öğretmenin %12,8'inin 1-5 yıl, %21,6'sının 6-10 yıl, %23,9'unun 11-15 yıl, %17,0'mın 16-20 yıl, %24,6'sının 21 yıl ve üstü süreyle öğretmenlik yaptığı görülmektedir.
4. Araştırmaya katılan 694 öğretmenin %39,6'sının 1-2 yıl, %27,2'sinin 3-4 yıl, %13,4'ünün 5-6 yıl, %19,7'sinin 7 yıl ve üstü süreyle çalıştıkları okulda öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okulun Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

1. Okul yöneticisi boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının “Öğretim programlarını koordine eder. “ (\bar{X} : 4,030) ve “Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar. “ (\bar{X} : 4,010) maddelerinde yoğunlaştığı; en düşük düzeyde öğretmen algılarının ise, “Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.” (\bar{X} : 3,46) ve “Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.” (\bar{X} : 3,55) maddelerinde yoğunlaştığı görülmektedir.
2. Öğretmen boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının, “Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.” (\bar{X} : 4,04) ve “Her derste ulaştırılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.” (\bar{X} : 4,03) maddelerinde yoğunlaştığı; en düşük düzeyde öğretmen algılarının ise, “Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde öğretmenlerin etki derecesi.” (\bar{X} : 3,72) ve “Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.” (\bar{X} : 3,74) maddelerinde yoğunlaştığı görülmektedir.
3. Okul ortamı boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının, “Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.” (\bar{X} : 4,22) ve “Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.” (\bar{X} : 4,21) maddelerinde; en düşük düzeyde öğretmen algılarının ise, “Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.” (\bar{X} : 2,91) maddesinde yoğunlaştığı görülmektedir.
4. Öğrenci boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının “Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.” (\bar{X} : 3,81) maddesinde; en düşük düzeyde öğretmen algılarının ise “Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar.” (\bar{X} : 3,38) maddesinde yoğunlaştığı görülmektedir.

5. Veli boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının, “Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.” (\bar{X} : 3,69) maddesinde; en düşük düzeyde öğretmen algılarının ise “Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.” (\bar{X} : 3,21) maddesinde yoğunlaştığı görülmektedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

1. İdealleştirilmiş etki boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının, “Öğretmenler, okul müdürüne saygı duyarlar.” (\bar{X} : 4,18) maddesinde; en düşük düzeyde öğretmen algılarının ise “Öğretmenler, okul müdürünü bir başarı örneği olarak görürler.” (\bar{X} : 3,65) maddesinde yoğunlaştığı görülmektedir.
2. Entelektüel uyarım boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının, “Okul müdürü, öğretmenlere onlardan çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.” (\bar{X} : 3,95) maddesinde; en düşük düzeyde öğretmen algılarının ise “Okul müdürü, öğretmenlere onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.” (\bar{X} : 3,72) maddesinde yoğunlaştığı görülmektedir.
3. Esin kaynağı olma boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının, “Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.” (\bar{X} : 3,84) maddesinde; en düşük düzeyde öğretmen algılarının ise “Okul müdürü, düşünceleriyle öğretmenlerin bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.” (\bar{X} : 3,69) maddesinde yoğunlaştığı görülmektedir.
4. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutuna ilişkin maddelere bakıldığında en yüksek düzeydeki öğretmen algılarının, “Okul müdürü, yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışır.” (\bar{X} : 4,00) maddesinde; en düşük düzeyde öğretmen algıları ise “Okul müdürü, yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir.” (\bar{X} : 3,52) maddesinde yoğunlaştığı görülmektedir.

5.1.4. Cinsiyet, Branş, Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli boyutları ile etkili okul puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$).
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda öğretmen ve okul ortamı boyutlarında sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; okul yöneticisi, öğrenci ve veli boyutları ile etkili okul algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda veli boyutunda öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 6-10 olanlar ile diğer hizmet süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuş; okul yöneticisi, öğretmen, okul ortamı ve öğrenci boyutları ile etkili okul algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda okul yöneticisi boyutunda hizmet süresi 1-2 yıl olan öğretmenler ile hizmet süresi 3-4 yıl olan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; öğretmen, okul ortamı, öğrenci ve veli boyutları ile etkili okul algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

5.1.5. Cinsiyet, Branş, Öğretmenlikte Geçirdiği Hizmet Süresi ve Görev Yaptığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenlerine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özelliği Algılarına İlişkin Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi boyutları ile dönüşümcü liderlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$).
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda entelektüel uyarım boyutunda sınıf öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri ile matematik, sosyal bilgiler ve diğer branş öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bireyselleştirilmiş ilgi boyutunda sınıf öğretmenleri ile matematik ve diğer branş öğretmenleri; yabancı dil öğretmenleri ile de matematik, sosyal bilgiler ve diğer branş öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik algılarında sınıf öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri ile matematik, sosyal bilgiler ve diğer branş öğretmenlerinin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İdealleştirilmiş etki ve esin kaynağı olma boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresine değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda entelektüel uyarım boyutunda öğretmenlikte geçirdiği hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ile hizmet süresi 11-15 yıl ve hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin algıları arasında ve hizmet süresi 21 ve üstü olan öğretmenler ile hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenlerin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İdealleştirilmiş etki, esin kaynağı olma, bireyselleştirilmiş ilgi ve dönüşümcü liderlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarının görev yaptığı okuldaki hizmet süresine değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda

idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esin kaynağı olma ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutları ile dönüşümcü liderlik algılarında görev yaptığı okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl olan öğretmenler ile hizmet süresi 3-4 yıl ve 7 yıl ve üstünde olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

5.1.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Etkililik Düzeyleri İle Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Bağlı Sonuçlar

Öğretmenlerin algılarına göre, okulların etkililik düzeyleri ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda etkili okulun bütün boyutları ile dönüşümcü liderliğin bütün boyutları ve etkili okul ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r=0,799$; $p=0,000$).

5.1.7. Öğretmenlerin Algılarına Göre Okulların Etkililik Düzeyleri İle Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Gücüne Bağlı Sonuçlar

Etkili okulun alt boyutları ile dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının ilişkisinin gücünü belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

1. İdealleştirilmiş etki düzeyinin belirleyicisi olarak okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,706$). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticisi boyutu düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini arttırmakta ($\beta=0,514$), öğretmen boyutu düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini etkilememekte ($p=0,762>0,05$), okul ortamı düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini arttırmakta ($\beta=0,164$), öğrenci boyutu düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini etkilememekte ($p=0,399>0,05$), veli boyutu düzeyi idealleştirilmiş etki düzeyini etkilememektedir ($p=0,820>0,05$).
2. Entelektüel uyarım düzeyinin belirleyicisi olarak okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı, öğrenci boyutu ve veli boyutu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,675$). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticisi boyutu düzeyi entelektüel uyarım

düzeyini arttırmakta ($\beta=0,341$), öğretmen boyutu düzeyi entelektüel uyarım düzeyini etkilememekte ($p=0.574>0.05$), okul ortamı düzeyi entelektüel uyarım düzeyini arttırmakta ($\beta=0,132$), öğrenci boyutu düzeyi entelektüel uyarım düzeyini etkilememekte ($p=0.761>0.05$), veli boyutu düzeyi entelektüel uyarım düzeyini etkilememektedir ($p=0.999>0.05$).

3. Esin kaynağı olma düzeyinin belirleyicisi olarak okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,678$). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticisi boyutu düzeyi esin kaynağı olma düzeyini arttırmakta ($\beta=0,500$), öğretmen boyutu düzeyi esin kaynağı olma düzeyini etkilememekte ($p=0.828>0.05$), okul ortamı düzeyi esin kaynağı olma düzeyini arttırmakta ($\beta=0,177$), öğrenci boyutu düzeyi esin kaynağı olma düzeyini etkilememekte ($p=0.620>0.05$), veli boyutu düzeyi esin kaynağı olma düzeyini etkilememektedir ($p=0.935>0.05$).
4. Bireyselleştirilmiş ilgi düzeyinin belirleyicisi olarak okul yöneticisi boyutu, öğretmen boyutu, okul ortamı boyutu, öğrenci boyutu ve veli boyutu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,697$). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticisi boyutu düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini arttırmakta ($\beta=0,552$), öğretmen boyutu düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini etkilememekte ($p=0.593>0.05$), okul ortamı düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini arttırmakta ($\beta=0,187$), öğrenci boyutu düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini etkilememekte ($p=0.937>0.05$), veli boyutu düzeyi bireyselleştirilmiş ilgi düzeyini etkilememektedir ($p=0.187>0.05$).
5. Etkili okul ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=1\ 225,464$; $p=0,000<0.05$). Dönüşümcü liderlik düzeyinin belirleyicisi olarak etkili okul değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) çok güçlü olduğu görülmüştür ($R^2=0,639$). Öğretmenlerin algılarına göre etkili okul düzeyi dönüşümcü liderlik düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,606$).

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanarak uygulamacı ve araştırmacılara yönelik öneriler yar almaktadır.

5.2.1. Uygulamacılara Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticileri öğrencilere daha fazla zaman ayırmalı ve zaman zaman sınıfları ziyaret etmelidir.
2. Ders kitabı ve öğretim materyallerinin seçiminde öğretmenlerin de fikri alınmalı, öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda eğitim alması hususunda öğretmenlere gerekli imkan tanınmalıdır.
3. Velilerin okulda yapılan etkinlikleri desteklemeleri için gerekli önlemler alınmalıdır.
4. Okul müdürleri başarı hususunda öğretmenlere rol model olabilmelidir.
5. Okul müdürleri öğretmenlere onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunmalıdır.
6. Okul müdürleri, düşünceleriyle öğretmenlerin bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirlerinin ortaya çıkmasını sağlamalıdır.
7. Okul müdürleri yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine daha fazla ilgi göstermelidir.
8. Görev yaptıkları okulları etkili okul haline dönüştürme sürecinde okul müdürlerinin sergileyecekleri dönüştürücü liderlik rolü kendilerini daha da başarılı kılacaktır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Kayseri İli Merkez İlçelerinde yapılmıştır. Araştırma farklı illerde de yapıp sonuçları karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırma ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin birlikte eğitim aldığı okullarda yapılmıştır. Araştırma farklı okul türlerinde de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Z. N. Baysal. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Akan, D. (2007). *Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Erzurum İli Örneği)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E.Y.T.P. Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- Akyüz, M. Y. (2002). “Çağdaş Okulda Etkili Liderlik”. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 109-119
- Arlı, M. ve M. H. Nazik. (2004). *Bilimsel Araştırmaya Giriş* (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi
- Atkinson, T. N. and T. Pilgreen. (2011). “Adopting the Transformational Leadership Perspective in a Complex Research Environment”. *Research Management Review*, 18(1),1-23
- Aydoğan, İ. (1999). “Etkili Okul”. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 215-219
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki (Erzurum İli Örneği)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.
- Bakay, E. ve G. Kalem (2009, Haziran). “Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri”. *Ulusal Araştırma Raporu (Türkiye)*.
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel Davranışın Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetmel Davranış* (1. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Gül Yayınevi
- Beycioğlu, K. ve M. Aslan. (2010).” Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1),153-173.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi*. Seçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Buluç, B. (2009).” Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Can, N. (2004). “Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohn, E. and Richard. A. R. (1987). “Research on Effective Schools: Implications For Less Developed Countries”. *Comparative Education Review*, 31(3), 377-399
- Çakar, U. (2002). *Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Programı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Çam, R. (2008). *Etkili Öğretim Liderliğinin Öğretmenlerin Kuruma Bağlılığına Etkisi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Çelik, Ö. (2010). *Okul Yöneticilerinin Öz Bilinç Yeterliliği ve Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Çelik, V. (1998). "Eğitimde Dönüşümcü Liderlik". *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 423-442.
- Çelik, V. (2009). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Çelikten, M. (1999). "Etkili Okullarda Karar Süreci". *Milli Eğitim Dergisi*, 11, 44-55.
- Çelikten, M. (2003). "Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4),453-460.
- Çelikten, M., M. Şanal ve Y. Yeni. (2005). "Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çifci, Ç. (2009). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Müdürü Algıları (Eyüp İlçesi Örneği)*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Çubukçu, Z. ve P. Girmen. (2006). "Orta Öğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri". *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136
- Durunay, P. Y. (2005). *Orta Öğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli
- Eraslan, L. (2004). "Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik". *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1),1-22.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi* (7. Baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Erkuş, A. ve E. Günlü. (2008). “Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Üzerine Etkileri”. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.
- Eryılmaz, E. (2006). *Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Ankara İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Frey, M. R. (2007). “Personality, Lifestyle, and Transformational Leadership from a Humanistic Perspective”. *Counseling and Psychological Services Dissertations*, 8
- Girgin, K. (2005). *Etkili Okul Oluşturmada Eğitim Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Bakımından Öğretmen Beklentilerini Karşılama Düzeyinin Rolü (Balıkesir İli Ayvalık İlçesi Özelinde, İlköğretim Okulu Düzeyinde Bir Uygulama)*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya.
- Gordon, T. (2010). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev. Sermin Karakale) İstanbul : Profil Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2009). *Değişim Sürecinde Devlet ve Eğitim* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Gökçe, F. ve P. B. Kahraman. (2010). “Etkili Okulun Bileşenleri: Bursa İli Örneği. “*Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve Öğretim Liderliği*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Gül, H. ve K. Şahin. (2011). “Bilgi Toplumunda Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı Olarak Transformasyonel Liderlik ve Kamu Çalışanlarının Transformasyonel Liderlik Algısı”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 237-249.
- Gül, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları
- Harms, P. D. and M. Credé . (2010). “Emotional Intelligence and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis”. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 17(1), 5–17.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Helvacı, M.A. ve İ. Aydoğan. (2011). “Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 4(2), 41-60.
- Işık, H. (2003). “Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206-211
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu Liselerinin Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyi (Ankara İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Karaçalı, A. (2006). ”Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi”. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.

- Karaman, F. (2008). *Orta Öğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Liderlik ve Etkili Yöneticilik Davranışları*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karip, E. (1998). "Dönüşümcü Liderlik". *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465.
- Karslı, M.D. (1997). "Teknik Eğitimin Yönetimi ve Kalite". *Eğitim Yönetimi*, 2, 207-218
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Çorum İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Keleş, G. Ö. (2009). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Muğla İli Örneği)*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.
- Korkmaz, M. (2007). "Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillерinin Etkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91
- Kurt, T. (2009). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Kolektif Yeterliliği ve Öz Yeterliliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

- Kuzubaşı, D. ve N. Çelebi. (2009, Mayıs). “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Değişim Yönetimi Faktörlerine İlişkin Algılarının Etkili Okul Açısından Değerlendirilmesi” *The First International Congress of Educational Research*, Çanakkale.
- Lavery, S. D. (2011). “Transactional, transformative and a servant!”, *Principal Matters*, 1-8
- Luyten, H., A. Visscher, and B. Witziers. (2005). “School Effectiveness Research: From a review of the criticism to recommendations for further development”. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249 – 279
- Matveev, A. and E. Lvina. (2007, July). “Effective Transformational Leadership Across Cultures: The Role Of Cross-Cultural Communication Competence“ *WCA 2007 Conference*, Brisbane.
- Modassir, A. and T. Singh. (2008). “Relationship of Emotional Intelligence with Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior”. *International Journal of Leadership Studies*. 4(1), 3-21.
- Mortimore P. and P. Sommons. (1987). “New Evidence on Effective Elementary Schools”. *Educational Leadership*, 4-8.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi Batman İli Örneği*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır.
- Öğretici, R. (2006). *Katılımcı Liderlik ve Katılımcı Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme (Yönetim-Organizasyon) Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya.
- Özalp, İ. ve H. Öcal. (2000). “Örgütlerde Dönüştürücü (Transformational) Liderlik Yaklaşımı”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 207-227

- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve F. Sezgin. (2002). "Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde Yeni Değerler Eğitimde Dönüşüm* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Özdevecioğlu, M. (1999). "Örgütsel Etkinlik", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 401-411
- Özmen, F. ve Y. Sönmez. (2007). "Değişim Sürecinde Eğitim Örgütlerinde Değişim Ajanlarının Rollerini". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198.
- Özutku, H. (2006). "Amaç Yaklaşımına Göre İnsan Kaynakları Yönetiminin Etkililiğini Ölçmeye Yönelik Bir Durum Çalışması". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(3), 262-284
- Quaglia, R. (1989). "Student Aspirations: A Critical Dimension in Effective Schools". *Research in Rural Education*, 6(2), 7-9
- Riaz, A. and M. H. Haider. (2010). "Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction". *Business and Economic Horizons* 1(1), 29-38.
- Sağlam, E. (2008). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarıyla Kişilik Yapıları Arasındaki İlişki*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu Yeniden Kurmak*. (Çev. Yüksel Özden) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Şahin, B. (2009). "Örgütsel Gelişmenin Sağlanmasında Dönüşümcü Liderlerin Rolü". *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 97-118

- Şahin, M. (2011). *Etkili Okul ve Aile İlişisine Dair Öğretmen Algıları (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Şen, H. Ş. ve Y. Erişen. (2002). “Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Tahaoğlu, F. ve T. Gedikoğlu. (2009). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Taş, A. ve A. Çetiner. (2011). “Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Tatar, M. (2004). “Etkili Öğretmen”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Terekeci, S. (2008). *Okul Yöneticilerinin Çalışma Değerleri ve Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar.
- Tokat, B. (2012). *Örgütlerde Değişim ve Değişim Yönetimi* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Toksöz, S. (2010). *21. Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algularına Göre Değerlendirilmesi*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Tunçel, M. (2008). *Genel Liseler ve Anadolu Liselerinin Etkili Okul Olma Özelliklerinin Karşılaştırılması (Ankara İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya.
- Uzun, E. (2008). *Özel ve Devlet Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Walumbwa, F. O., B. Avolio and W. Zhu. (2008). "How Transformational Leadership Weaves Its Influence on Individual Job Performance: The Role of Identification and Efficacy Beliefs". *Personnel Psychology*, 61(4), 793–825.
- Yakut, Ö. (2006). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Küçükçekmece İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

- Yıldırım, N. (2011). “Okul Müdürlerinin Görevlerine İlişkin Yaşadıkları Sorunları Çözme Öyküleri Işığında Denge Rollerini “. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 55-79
- Yılmaz, L. (2010). *Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Görüşleri (Düzce İli Örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)*. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa.

EKLER
ETKİLİ OKUL ANKETİ

Sayın meslektaşım,

Bu anket Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında hazırlanan bir yüksek lisans tezinin ölçme aracıdır.

Söz konusu tezde etkili okul oluşturmada okul müdürünün dönüşümcü liderlik rolü saptanmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla siz değerli meslektaşlarımızın katkı ve görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur.

Anketle toplanacak olan bilgiler bilimsel amaçlar dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kurum, kuruluş ya da üçüncü şahıslara verilmeyecektir.

Değerli meslektaşlarımin anketi titizlikle dolduracaklarına olan inancımı bildirir, katkılarınız için teşekkürlerimi sunarım.

Halil TUNCEL
halil.tuncel38@hotmail.com

BÖLÜM I**KİŞİSEL BİLGİLER**

Bu bölümdeki sorular, çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Uygun gelen seçeneğin yanındaki parantez içine "X" işareti koyunuz.

I- Cinsiyetiniz:

1. () Erkek 2. () Kadın

II- Yaşınız:

1. () 24 ve altında

2. () 25-29

3. () 30-34

4. () 35-39

5. () 40-44

6. () 45-49

7. () 50 ve üstü

III- Branşınız:

1.() Sınıf Öğretmeni

2. () Türkçe-Edebiyat

3. () Matematik

4. () Sosyal Bilgiler (felsefe, tarih, coğrafya, vs.)

5. () Fen Bilimleri (fizik, kimya, biyoloji)

6. () Güzel Sanatlar (resim, müzik, sanat tarihi vs.)

7. () Yabancı dil

8. () Başka belirtiniz.

IV- Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi:

1. () 1-5 yıl

2. () 6-10 yıl

3. () 11-15 yıl

4. () 16-20 yıl

5. () 21 ve üstü.

V- Bu okuldaki hizmet süreniz:

1. () 1-2 yıl

2. () 3-4 yıl

3. () 5-6 yıl

4. () 7 ve üstünde.

BÖLÜM II

AÇIKLAMA

Bu bölümde sizin, aşağıdaki ifadelere (görüşlere) ne derecede katıldığınız tespit edilmek istenmektedir. Her başlıktan hemen sonra yer alan genel ifadeyi (bu okulda) her ifadenin başında olarak düşünün.

Her ifadenin kendi okulunuz ve okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğine ne kadar katıldığınızı düşününüz. Sonra da bu katılma durumunuzu gösteren ifadenin sağındaki uygun olan rakamı daire içine alınız.

Örnek: Bu okulda öğrenciler istediklerini yapabilirler.

1 2 3 (4) 5

Eğer siz bu ifade için örnekteki gibi 4'ü daire içine almışsanız , bu görüşe “Çok” derecesinde iştirak ediyorsunuz demektir.

Her ifade için sadece bir rakam işaretleneceğini unutmayınız.

Kullanılan ölçek

1-Hiç katılmıyorum.

2-Az katılıyorum.

3-Orta derecede katılıyorum.

4-Çok katılıyorum.

5-Tam katılıyorum.

ETKİLİ OKUL ANKETİ

Kullanılan Ölçek	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
1- Hiç katılmıyorum					
2- Az katılıyorum					
3- Orta derecede katılıyorum					
4- Çok katılıyorum					
5- Tam katılıyorum					
D) OKUL YÖNETİCİSİ					
Bu okulda okul yöneticisi;					
1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğretim programlarını koordine eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Personelin okula bağlanmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Sıkça okulun her tarafında görülür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Okulda kuralları korumada katı ancak adildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

II) ÖĞRETMENLER					
Bu okulda öğretmenler;					
1. Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrenme amaçlarına uygun öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Her derste ulaşılması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zaman ayırırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırırılar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs.) uygularlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Aşağıdaki konularda öğretmenlerin etki derecesi:					
18. Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Okul etkinliklerinin planlanmasında,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Öğrencileri disipline etmede,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada,	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
III. OKUL ORTAMI					
Bu okulda;					
1. Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Yaratıcı düşünenler teşvik görülür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç, uygulama ve davranışlar bütünü) vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar öğrenciler de bunun farkındadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Başarılı öğrenciler okul toplumuna açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin paneli üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Küçük sınıflarda küçük gruplarla ders yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkanları ile tamamlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

14. Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Bireysel çabayı özendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
IV. ÖĞRENCİLER					
Bu okulda öğrenciler:					
1. Kendilerinden neler beklendiğini bilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Birbirleri için öğretmenlik (tutorluk) yaparlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
V. VELİLER					
Bu okulda öğrenci velileri:					
1. Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Öğrencilerin sorularını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğrenci başarısında rol almaya isteklidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda okul müdürünüze ilişkin dönüşümcü liderlik stiline yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen, düşüncenize en uygun olan seçeneği, önündeki ilgili rakamı, daire içine alarak belirtiniz.

Kullanılan Ölçek					
1- Hiç katılmıyorum					
2- Az katılıyorum					
3- Orta derecede katılıyorum					
4- Çok katılıyorum					
5- Tam katılıyorum					
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta derecede katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum
Bu okulda;					
1. Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan mutlu olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğretmenler, okul müdürü ile çalışmaktan gurur duyarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğretmenler, okul müdürüne yürekten inanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okul müdürünün, öğretmenler için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilme gibi bir yeteneği vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğretmenler, okul müdürünü bir başarı örneği olarak görürler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğretmenler, okul müdürüne saygı duyarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Okul müdürü, öğretmenlerin yaptıklarına büyük ilgi gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Okul müdürünün öğretmenlere de aktardığı özel bir görev anlayışı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Okul müdürü, öğretmenlerin geleceğe ümitle bakmalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Öğretmenlerin okul müdürünün her zorluğun üstesinden gelebileceği konusundaki inançları tamdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Okul müdürü öğretmenler için yüksek hedefler belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

12. Okul müdürü, öğretmenlere onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Okul müdürü, öğretmenlere çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Okul müdürü öğretmenleri cesaretlendirecek ortamlar yaratır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okul müdürü, öğretmenlerin işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Okul müdürü, öğretmenlerle onları cesaretlendirici konuşmalar yapar .	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Okul müdürü, öğretmenlere onlardan çok şey beklediğini bir şekilde aktarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Okul müdürü, düşünceleriyle öğretmenlerin bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Okul müdürü, öğretmenlerin olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Okul müdürü, öğretmenlerin kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Okul müdürü, öğretmenlerin olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğinde bunun nedenlerini de ifade eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Okul müdürü, öğretmenlerin önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Okul müdürü, öğretmenlerin görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını ister.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Okul müdürü, öğretmenlerin karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Okul müdürü, öğretmenlere harekete geçmeden önce problemleri enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Okul müdürü, öğretmenlere harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemlerin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söyler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

27. Okul müdürü, öğretmenlerin problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Okul müdürü, yalnız kalmış gibi görünen öğretmenlerine özel bir ilgi gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Okul müdürü, öğretmenlerin önlerine çıkan her engelle bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Okul müdürü, öğretmenlerine performansları konusunda geribildirim sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Okul müdürü, öğretmenlerin her birine birer birey gözüyle bakar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Okul müdürü, öğretmenlerin amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Okul müdürü, öğretmenlerin iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğini kendilerine söyler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Okul müdürü, öğretmenlerin ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösterir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Okul müdürü, öğretmenlerin tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36. Okul müdürü, öğretmenlerin istediği her an yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Okul müdürü, yeni gelen öğretmenlere her konuda yardımcı olmaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

08.02.2013•003454

Sayı : 94025929/605.01-

Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (Genelge 2012/13) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Halil TUNCEL**,in "Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü" İlimiz Kocasinan, Melikgazi, Talas, İncesu ve Hacılar İlçelerinde yer alan müstakil ilkokul, ortaokul ve ilkokulla ile ortaokul birlikte eğitim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı uygulanması konulu yüksek lisans tez çalışması yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı'nın 08/01/2013 tarih ve 14065294-044/0053-0026 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Halil TUNCEL**,in "Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü" İlimiz Kocasinan, Melikgazi, Talas, İncesu ve Hacılar İlçelerinde yer alan müstakil ilkokul, ortaokul ve ilkokulla ile ortaokul birlikte eğitim gördüğü okullarda görev yapan öğretmenlere gönüllülük esasına dayalı uygulanması konulu yüksek lisans tez çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürünün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.





Bilal L. MAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
08/02/2013
İ. Halil TUNCEL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

EK: 1-Yazı Örneği ve Ekleri

(14 sayfa)

		Kurum Adres	Bilgi Notu		
		Hacı Saka Mh. Özgün Kurum u Buharı No 40/B 35010 Kocasinan - KAYSERİ	Şef : Hüseyin YANDIM (160) Şb. Müd. Melimet SAHİN (131)		
		Web Sayfası : http://kayseri.meb.gov.tr	ange28@meb.gov.tr		
		e-posta adresi : kayseri.merkezi@meb.gov.tr			
		Telefon : (352) 330 11 23 (pbx)	Telefon : (352) 330 11 35 (160)		
		Belge Gececi : (352) 320 98 33	Belge Gececi : (352) 3209503		

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Halil TUNCEL
 Uyuğu : T.C.
 Doğum Tarihi ve Yeri : 20 Aralık 1975, Bünyan
 Medeni Durumu : Evli
 Tel : 0 536 245 70 33
 e-mail : halil.tuncel38@hotmail.com
 Yazışma Adresi : Yeni Mahalle Okul Sokak No: 1/B Hacılar/KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Anadolu Üniv. İkt. Fak. Kamu Yön. Bölümü	2008
Lisans	Selçuk Üniv. Eğt. Fak. Fizik Öğrt. Bölümü	1998
Lise	Mimarsinan Anadolu Öğretmen Lisesi	1993

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2011-Halen	Rasim Çetinkaya Halk Eğitim Merkezi	Müdür Yardımcısı
2004-2011	MEB İlköğretim Okulu	Yönetici
2000-2004	MEB İlköğretim Okulu	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce