

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŐİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
BİLİM DALI

**EĞİTİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN LİDERLİĞİ İLE  
OKUL ÇIKTILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN  
META-ANALİZ YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ**

Yılmaz SARIER

DOKTORA TEZİ

Danışman: Prof. Dr. Ayhan AYDIN

ESKİŞEHİR, 2013

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

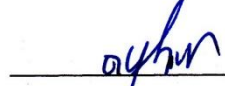
Yılmaz SARIER tarafından hazırlanan “EĞİTİM KURUMU MÜDÜRLERİNİN LİDERLİĞİ İLE OKUL ÇIKTILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN META-ANALİZ YÖNTEMİYLE İNCELENMESİ” başlıklı çalışma, 05.06.2013 tarihinde yapılan tez savunması sonucunda jürimiz tarafından oy birliği ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

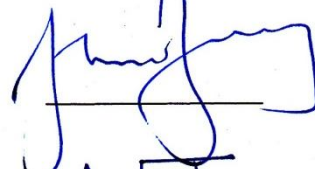
Jüri Başkanı: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU



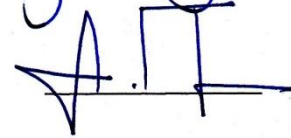
Danışman: Prof. Dr. Ayhan AYDIN



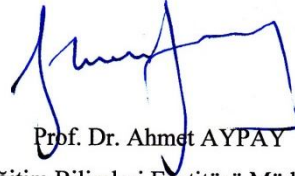
Üye: Prof. Dr. Ahmet AYPAY



Üye: Prof. Dr. Selahattin TURAN



Üye: Doç. Dr. Cemil YÜCEL



Prof. Dr. Ahmet AYPAY  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Bilginin büyük bir güç olarak kabul edildiği çağımızda, bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişimin temel değişkeni eğitim kurumlarıdır. Eğitim örgütleri; kültürel ve etik değerleri yeni nesle aktaran, toplumun her alandaki gelişmesine ve kalkınmasına yön veren bireylerin niteliklerini belirleyen, kısacası bir toplumun geleceğini şekillendiren kurumlardır. Bu nedenle “bilgi toplumu” olma çabasındaki ülkeler, eğitim sistemlerini tüm yönleriyle ele alıp değerlendirmekte ve gerekli dönüşümü gerçekleştirmeye çalışmaktadır.

Araştırmalar, eğitim ve okul sistemlerinin başarısı için her kademedeki yöneticinin özellikle de okul müdürlerinin liderliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Okul müdürü, her şeyden önce kurum için gerekli kaynakları sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran, örgütünü başarılı kılmaya çalışan, eğitim ve öğretim etkinliklerine liderlik yapan kişidir. Ayrıca okul müdürü, örgütsel değişim ve dönüşüm süreçleriyle birlikte okul çıktılarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda okul müdürünün liderliği, öğrenci başarısı, öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılığı, motivasyonu ve performansı gibi birtakım okul çıktılarını etkilemekte, güçlü kurum kültürü ve ikliminin oluşturulmasında kilit bir rol oynamaktadır.

Yönetim yazınına bakıldığında, liderlik ve okul çıktılarına ilişkin çok sayıda araştırmanın olduğunu görmek mümkündür. Bu araştırmalarda liderlik ve okul çıktıları arasında genellikle anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu anlayabilmek için üretilen tüm çalışmaların bir araya getirilmesi ve tekrar analiz edilmelerinin gerektiği düşünülmektedir. Günümüzde, bu bilgi birikimini yorumlamak, yeni çalışmalara kaynak oluşturmak ve etkili politikalar üretilebilmesine katkı sağlamak için, kapsayıcı ve güvenilir meta-analiz çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Meta-analiz çalışmaları, eğitim politikacılarına ve araştırmacılarına, “büyük resmi” görme fırsatı sunmaktadır. Çalışmada konu edilen ve yönetim bilimleri alanında da sıklıkla araştırılan, liderlik ve okul çıktıları arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir meta-analiz çalışmasının Türkiye’de üretilmediği ve bu nedenle yapılan çalışmaların toplam değerinin henüz ortaya konmadığı görülmektedir. Bu amaçla çalışmada, Türkiye’de üretilen araştırmalardan yola çıkılarak eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi kullanılarak irdelenmektedir.

## Teşekkür

Öncelikle gerek doktora eğitimim boyunca gerekse araştırmanın gerçekleşmesi sürecinde görüşleriyle yardımcı olan ve her türlü yardımı esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a bilimsel katkıları, desteği, anlayışı ve rehberliği için çok teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak araştırmanın biçimlenmesinde yardımcı olan sayın hocalarım, Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU, Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Ahmet AYPAY ve Doç. Dr. Cemil YÜCEL'e çok teşekkür ederim. Doktora ders aşaması sürecinde yakın ilgi ve katkılarından dolayı, Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN, Prof. Dr. Bahaddin ACAT, Prof. Dr. Nilüfer ÖZABACI ile birlikte ismini saymadığım tüm Eskişehir Osmangazi Üniversitesi öğretim üyelerine ve asistanlarına, arkadaşım Şengül UYSAL'a, Eskişehir Gazi Kız Teknik ve Meslek Lisesinde görevli yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Araştırma sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi katkılarıyla, sabır ve anlayışla çalışmalarımıdaki başarıma büyük katkı sağlayan eşim Havva ve oğlum Kerem'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yılmaz SARIER

Eskişehir, 2013

## **Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile Okul ıktıları Arasındaki İlişkilerin Meta-Analiz Y¼ntemiyle İncelenmesi**

### **zet**

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı, eğitim kurumu m¼d¼rlerinin liderliği ile okul ıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz y¼ntemiyle incelenmesidir.

**Y¼ntem:** alışmada ulaşılan veriler, betimsel ve meta-analiz y¼ntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamına, 01.01.2000 ile 31.12.2011 tarihleri arasında T¼rkiye’de ¼retilen, çalışmanın amacına ve sınırlılıklarına uygun, 55 adet bildiri, makale ve tez alınmıştır. Çalışmada, etki b¼y¼kl¼đ¼, anlamlılık ve heterojenlik değerleri, “Tam Kapsamlı Meta-analiz Programı-CMA” programı kullanılarak hesaplanmıştır.

**Bulgular:** Araştırmada, rastgele etkiler modeline g¼re değerlendirildiğinde, eğitim kurumu m¼d¼r¼n¼n liderliği ile ¼đretmen açısından çıktılar arasındaki etki b¼y¼kl¼đ¼ değer, 0.44 olarak belirlenmiştir. Bu değer, eğitim kurumu m¼d¼rlerinin liderliği ile ¼đretmen açısından çıktılar arasında, pozitif y¼nde, orta d¼zeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu g¼stermiřtir. ¼đrenci başarısı (0.59), ¼đretmenlerin iş doyumunu (0.51) ve motivasyonu (0.63) için ise daha g¼l¼ ilişkilerin bulunduğu anlaşılmıştır. ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel bağlılıkları (0.38), performansları (0.30) ve ¼rg¼tsel vatandaşlık davranışları (0.16) ile okul m¼d¼rlerinin liderliği arasında ise pozitif y¼nde anlamlı ilişkilerin olduğu g¼r¼lm¼řt¼r.

**Tartışma ve Sonuç:** alışma sonucunda; demokratik, d¼n¼ř¼m¼c¼, ¼đretimsel ve k¼lt¼rel liderlik ile okul ıktıları arasında pozitif y¼nde, g¼l¼ d¼zeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Etik ve vizyoner liderlik ile okul ıktıları arasında orta d¼zeyde, s¼rd¼r¼m¼c¼ ve emredici liderlik arasında ise daha zayıf d¼zeyde ilişkilerin olduğu anlaşılmıştır. Bu noktada, geleneksel y¼netici davranışlarının, ¼đrenci ve ¼đretmenlerin performanslarını istenen d¼zeyde artıramadığı anlaşılmıştır. Araştırmada okul çıktılarını en fazla etkileyen liderlik yaklaşımlarının ortak ¼zelliđinin, insanı merkeze almaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul m¼d¼rleri, durumsal fakt¼rleri de g¼z ¼n¼nde bulundurarak farklı liderlik yaklaşımları gerektiren davranışları

etkin bir şekilde göstermeli, kurumlarını; etik ve demokratik değerlerin, adaletin, hoşgörünün ve iş birliğinin öğretildiği, ortak bir yaşam alanına dönüştürmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim yönetimi, meta-analiz, liderlik, okul çıktıları.

## **Investigation of the Relationship between the Leadership of Educational Administrators and School Outcomes Using the Method of Meta-Analysis**

### **Abstract**

**Purpose:** The purpose of this research study is to investigate the relationship between the school principals' leadership and school outcomes using the method of meta-analysis.

**Method:** The data were analysed using descriptive method and meta-analysis. 55 papers, articles and theses produced in Turkey between 01.01.2000 and 31.12.2011 with the limitations of the research study were included in the study. In this study effect size, significance and heterogeneity values were calculated using 'comprehensive meta-analysis-CMA'.

**Findings:** In this study, the effect size value was determined as 0.44 when the relationship between the school principals' leadership and school outcomes in terms of teachers based on the random effects model. This showed that there was a positive, at middle level and meaningful relationship between school principals' leadership and school outcomes in terms of teachers. For school achievement (0.59), teachers' job satisfaction (0.51) and motivation (0.63) the relationship was stronger. The relationship between school principals' leadership and teachers' organizational commitment (0.38), performance (0.30) with organizational citizenship behaviors (0.16) was found as positive and meaningful.

**Discussion and results:** As a result, the relationship between democratic, transformational, educational and cultural leadership and school outcomes was strong and meaningful. The relationship between the outcomes of schools and ethic and visionary leadership was at middle level while it was smaller with transactional and directive leadership models. At this point, it was clear that the traditional behaviors of school principals were not able to increase the performance of students and teachers to the desired level. It was concluded that the common features of leadership models effecting school outcomes most were human-centered. School principals should have behaviors that require different leadership approaches, taking into account situational

factors. They also inverted their institution to the common living area in which ethical, democratic values justice, tolerance and cooperation are taught.

**Key words:** educational administration, meta-analysis, leadership, school outcomes.



## İçindekiler

Önsöz .....	i
Teşekkür .....	ii
Özet .....	iii
Abstract .....	v
İçindekiler .....	vii
Tablolar Listesi .....	xi
Şekiller Listesi .....	xiv
Kısaltmalar .....	xv
Bölüm I: Giriş .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Problem Cümlesi .....	5
1.3.1. Alt Problemler .....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	5
1.5. Sayıtlılar .....	6
1.6. Sınırlılıklar .....	7
1.7. Tanımlar .....	7
Kavramsal Çerçeve .....	8
1.8. Liderlik .....	8
1.9. Geleneksel Liderlik Kuramları.....	11
1.9.1. Özellikler Kuramı.....	11
1.9.2. Davranışçı Kuramlar .....	12
1.9.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları .....	13
1.9.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları .....	14
1.9.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Modeli .....	15
1.9.3. Durumsallık Kuramları .....	17
1.9.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı .....	17
1.9.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı .....	18
1.9.2.3. House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı .....	20
1.9.2.4. Vromm ve Yetton'un Normatif Kuramı .....	21
1.10. Liderlik Yaklaşımları .....	22

1.10.1. Emredici Liderlik.....	22
1.10.2. Destekleyici Liderlik .....	24
1.10.3. Dönüşümcü Liderlik .....	26
1.10.4. Sürdürümcü Liderlik .....	31
1.10.5. Serbest Bırakıcı Liderlik .....	32
1.10.6. Vizyoner Liderlik .....	33
1.10.7. Öğretimsel Liderlik .....	34
1.10.8. Etik Liderlik .....	36
1.10.9. Kültürel Liderlik .....	39
1.10.10. Demokratik Liderlik .....	41
1.11. Okul çıktıları .....	44
1.11.1. Öğrenci Başarısı.....	45
1.11.2. İş Doyumu .....	46
1.11.3. Örgütsel Bağlılığı .....	48
1.11.4. Öğretmen Performansı .....	49
1.11.5. Örgütsel Vatandaşlık Davranışları .....	51
1.11.6. Öğretmen Motivasyonu .....	53
İlgili Araştırmalar .....	58
1.12. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar .....	58
1.13. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar .....	61
1.14. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar .....	65
1.15. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar .....	68
1.16. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar .....	70
1.17. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar .....	72
Bölüm II: Yöntem.....	75
2.1. Meta-analiz Yöntemi .....	75
2.1.1. Meta-analiz ve Korelasyon Çalışmaları .....	80

2.1.2. Meta-analizinde Heterojenlik .....	81
2.1.3. Meta-analizinde Geçerlik ve Güvenirlik .....	83
2.2. Meta-analiz Uygulama Basamakları .....	85
2.2.1. Araştırma Probleminin Belirlenmesi .....	85
2.2.2. Verilerin Toplanması .....	85
2.2.3. Dâhil Edilme Kriterleri .....	86
2.2.4. Hariç Tutulma Kriterleri .....	87
2.2.5. Çalışmaların Kodlanması .....	87
2.2.6. Verilerin Analizi .....	88
2.2.7. Geçerlik ve Güvenirlik .....	89
Bölüm III: Bulgular .....	90
3.1. Çalışmaların Betimsel Analizi.....	90
3.2. Çalışmaların Meta-analizi.....	96
3.2.1. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktıları İlişkilerinin Sabit Etkiler Modeline Göre Meta-analizi .....	96
3.2.2. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktıları İlişkilerinin Rastgele Etkiler Modeline Göre Meta-analizi .....	99
3.2.3. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği İle Okul Çıktıları İlişkilerinin Moderatör Değişkenlere Göre Meta-analizi .....	103
3.2.4. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğrenci Başarısı İlişkilerinin Meta-analizi .....	106
3.2.5. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerinin Meta-analizi .....	109
3.2.6. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkilerinin Meta-analizi .....	111
3.2.7. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Performansı Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	114
3.2.8. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	117
3.2.9. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	119
3.2.10. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Ortalama Etki Büyükliğünün Örnekleme Eğilimi .....	121

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	123
4.1. Tartışma .....	123
4.1.1. Betimsel Analiz Bulgularına İlişkin Tartışma .....	123
4.1.2. Meta-analiz Bulgularına İlişkin Tartışma .....	126
4.1.2.1. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktıları Arasındaki İlişkiler Üzerine Tartışma .....	127
4.1.2.2. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Moderatör Değişkenlere Göre Tartışılması .....	131
4.1.2.3. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	133
4.1.2.4. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin Bulgularına İlişkin Tartışma ..	136
4.1.2.5. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	140
4.1.2.6. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Performansı Arasındaki İlişkilerin Bulgularına İlişkin Tartışma .	146
4.1.2.7. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	149
4.1.2.8. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin Bulgularına İlişkin Tartışma .....	152
4.2. Sonuç .....	155
4.3. Öneriler .....	157
Kaynaklar .....	159
Ekler .....	183
Ek A. Kodlama Formu .....	183
Ek B. Çalışma Kimliği .....	184
Ek C. Çalışma İçeriği .....	186

## Tablolar Listesi

Tablo No	Başlık	Sayfa No
1	Lider Tanımlamaları .....	9
2	Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar .....	9
3	Lider Özellikleri .....	12
4	Liderlik Yaklaşımları .....	22
5	Dönüşümcü Lider Özellikleri .....	28
6	ISLLC Standartlarına Göre Vizyoner Liderlik .....	34
7	Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları ve Alt Boyutları .....	35
8	Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Genel Bilgiler .....	44
9	Çalışmada kullanılan kodlama formu .....	87
10	Üretildiği Yıllara İlişkin Çalışmaların Dağılımı .....	90
11	Çalışmaların Türlerine İlişkin Dağılım .....	91
12	Üretildiği Üniversitelere İlişkin Çalışmaların Dağılımı .....	91
13	Çalışma Verilerinin Toplandığı İllere İlişkin Dağılım .....	92
14	Çalışmalara Ulaşım Durumuna İlişkin Dağılım .....	93
15	Örnekleme İçeriklerine İlişkin Dağılım .....	93
16	Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklere İlişkin Dağılım .....	93
17	Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Dağılım .....	94
18	Okul Çıktılarına İlişkin Dağılım .....	95
19	İncelenen Çalışmalar Işığında Kavramların Analizi .....	95
20	Sabit Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktılarına İlişkin Etki Büyüklüğü Değerlerinin Dağılımı .....	97
21	Rastgele Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktılarına İlişkin Etki Büyüklüğü Değerlerinin Dağılımı .....	100
22	Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Okul Türü Değişkenine Göre Meta-Analizi .....	103
23	Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Meta-Analizi .....	104
24	Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Çalışmaların Yapıldığı Bölge Değişkenine Göre Meta-Analizi .....	104

25	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đretmen Açısından ıktılar Arasındaki İlişkilerin Yayınlanma D¼nemi Değişkenine G¼re Meta-analizi .....	105
26	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đretmen Açısından ıktılar Arasındaki İlişkilerin Yayınlanma Durumu Değişkenine G¼re Meta-analizi .....	105
27	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đretmen Açısından ıktılar Arasındaki İlişkilerin Liderlik Yaklaşımı Grubu Değişkenine G¼re Meta-analizi .....	106
28	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği alışmaların Verileri .....	107
29	Sabit Etkiler Modeline G¼re Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	107
30	Rastgele Etkiler Modeline G¼re Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	108
31	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelendiği alışmaların Verileri .....	109
32	Sabit Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi.....	110
33	Rastgele Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi.....	111
34	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği alışmaların Verileri .....	112
35	Sabit Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	113
36	Rastgele Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	114
37	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği alışmaların Verileri .....	115
38	Sabit Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin Performansı Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi.....	115
39	Rastgele Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin Performansı Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	116

40	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelendiği alışmaların Verileri .....	117
41	Sabit Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	118
42	Rastgele Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği ile ¼đretmenlerin ¼rg¼tsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	119
43	Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin İncelendiği alışmaların Verileri .....	120
44	Sabit Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	120
45	Rastgele Etkiler Modeline G¼re, Eğitim Kurumu M¼d¼rlerinin Liderliği İle ¼đretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin Meta-analizi .....	121

**Şekiller Listesi**

Şekil No	Başlık	Sayfa No
1	Blake ve Mouton'un Yönetsel Diyagramı .....	16
2	Hersey ve Blanchard'ın Liderlik Modeli .....	20
3	Maslow'un Gereksinimler Dizini .....	55



## Kısaltmalar

f: Frekans

n : Örneklem

p: Anlamlılık Derecesi

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

$Z_r$ : Fischer'a Göre Dönüştürülen Pearson Korelasyon Katsayısı

Q: Toplam Heterojenlik Değeri

CI: Güven Aralığı

LL: Güven Aralığı Alt Sınırı

UL: 95 Güven Aralığı Üst Sınırı

$Q_B$ : Gruplar Arası Heterojenlik Değeri

df: Serbestlik Derecesi

$X^2$ : Kay-kare

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistiksel Paket Programı

ISLLC: Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu

LBDQ: Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi

LPC: En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı

ÖVD: Örgütsel Vatandaşlık Davranışı

## Bölüm I

### Giriş

#### 1.1. Problem Durumu

Eğitim; insanın bireysel ve sosyal yönlerden gelişmesinde barış, özgürlük ve adalet gibi birtakım ideallere erişmesinde en temel araçlardan biridir. Bilginin büyük bir güç olarak kabul edildiği çağımızda, bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik gelişimin temel değişkeni eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle “bilgi toplumu” olma çabasındaki ülkelerin hedefi, eğitim sistemlerini tüm yönleriyle ele alıp değerlendirmek ve gerekli dönüşümü gerçekleştirmek olmalıdır.

Günümüzde; küreselleşme, ekonomide yaşanan dalgalanmalar ve kültürel değişimler, eğitimden beklentilerin düzeyini yükseltmektedir. Bu bağlamda geleneksel anlayışın yetersiz kalmasıyla birlikte; eğitim politikalarında, kurumların yapı ve işleyişlerinde, yönetici, öğretmen, öğrenci ve aile rollerinde, eğitim programlarının içeriklerinde, öğrenme-öğretme yaklaşımlarında köklü yenilikler yapmak ve bu doğrultuda bir dizi dönüşüm planlamak, gerçekleştirmek bir zorunluluk haline gelmektedir.

Eğitim sistemlerinin başarısı büyük ölçüde yöneticilerin niteliği ile doğru orantılıdır. Araştırmalar, eğitim ve okul sistemlerinin başarısı için her kademedeki yöneticilerin özellikle de okul müdürlerinin liderliğine vurgu yapmaktadır (Balcı, 2011; Şişman, 2002; Çelik, 2003). Okul müdürünün liderliği, örgütsel değişim, gelişim ve dönüşüm süreçleriyle birlikte okul çıktılarını da etkilemektedir.

Okulun amacının öğrencinin bilişsel, sosyal, ahlaki ve psikolojik yönlerden gelişmesini gerçekleştirmek olduğu düşünüldüğünde, en temel okul çıktısının öğrenci başarısı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencinin, akademik başarısı, yaratıcılığı, özgüveni, umutları ve tutumları önemli okul çıktılarıdır. Öğretmenlerin iş doyumları, örgütsel bağlılıkları, performansları, örgütsel vatandaşlık davranışları ve motivasyonları da araştırmalarda vurgulanan başlıca okul çıktılarından (Hoy ve Miskel, 2012; Şişman, 2011).

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları, başta öğrenciler, öğretmenler olmak üzere diğer personel ve toplum üzerinde de etkili olmaktadır. Okul müdürünün liderliği, büyük ölçüde öğretmenlerin moralini, iş doyumunu, örgütsel bağlılığını, performansını ve öğrenci başarısını etkilemekte; güçlü okul kültürü ve ikliminin oluşturulmasında kilit bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle okul müdürlerinin etkili olabilmeleri için hem yönetim hem de insan ilişkileri konularında mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Araştırmalar, eğitim kurumu yöneticilerinin etkili okulların yaratılmasında en temel unsurlardan biri olduğunu ve önemli sorumlulukları üstlenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır (Balcı, 2011; Şişman, 2011). Küreselleşmenin büyük ölçüde hissedildiği, bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği, öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi, katılımcı yönetim ve stratejik yönetim gibi yeni yaklaşımların önemsendiği günümüzde, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları sergilemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda geçmişten günümüze geliştirilen liderlik kuramları ve yaklaşımlarının bilinmesi önemli görülmektedir.

Geleneksel liderlik kuramları; özellikler, davranışsal ve durumsal olmak üzere üç grup altında toplanabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012; Şişman, 2011). Özellikler kuramının temel söylemi, liderliğin doğuştan geldiği ve lideri diğer bireylerden ayıran birtakım özellikler olduğudur. Davranışsal kuram, liderin özellikleri veya “ne olduğu” yerine liderin nasıl davranması gerektiği üzerine odaklanmaktadır. Durumsallık kuramı ise tek bir liderlik yerine, değişik ortam ve gruplarda farklı liderlik yaklaşımlarının gösterilmesi gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Son yıllarda liderlik rol, davranış ve yeterliliklerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmış, geleneksel kuramların da etkisiyle okul müdürünün liderliği ile ilgili yaklaşımlar yeniden belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda başlangıçtan günümüze kadar olan süreçte önemli bazı liderlik yaklaşımları; emredici liderlik, destekleyici liderlik, süper liderlik, sürdürümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik, takım liderliği, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, demokratik liderlik, kültürel liderlik, etik liderlik, moral liderlik, psikodinamik liderlik, ruhsal liderlik, dağıtımcı liderlik ve postmodern liderlik şeklinde sıralanabilir (Çelik, 2003; Northouse, 2007; Hoy ve Miskel, 2012; Şişman, 2011). Türkiye’de son yıllarda liderlik ile ilişkili bilimsel araştırmalara sıklıkla karşılaşılmakla birlikte çok sayıda liderlik yaklaşımından bahsedilmesi bazı akademik çevrelerde

eleştirilmektedir. Bu bilim adamlarına göre lider, her durumda etkili liderlik sergileyebilmelidir. Diğer bazı araştırmacılar ise tek bir liderlik anlayışından çok, farklı durumlarda farklı liderlik yaklaşımlarına ihtiyaç duyulabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu noktada yapılacak olan çalışmada, Türkiye’de üretilen bilimsel yayınlar ışığında, eğitim kurumu müdürlerinin liderliğiyle ilgili yaklaşımlara ve okul çıktılarına ilişkin kavramsal bir çerçevenin oluşturulması planlanmakta; alana bu yönde katkı yapılabilmesi düşünülmektedir.

Günümüzde eğitim yönetimi alanındaki bilimsel çalışmaların sayısının hızla arttığı gözlenmektedir. Bu bilgi birikimini yorumlayabilmek, yeni çalışmalara yol gösterici olabilmek ve etkili politikalar üretilmesine katkı sağlayabilmek için, kapsayıcı ve güvenilir st çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür çalışmalar, eğitim politikacılarına ve araştırmacılarına, “büyük resmi” görme fırsatı sunmaktadır. Yönetim yazınına bakıldığında, liderlik ve okul çıktılarına ilişkin çok sayıda araştırmanın olduğunu görmek mümkündür. Bu araştırmalar incelendiğinde liderlik ve okul ıktıları arasında çoğunlukla anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkinin ne düzeyde olduğunu anlayabilmek için tüm bu çalışmaların bir araya getirilmesi ve istatistiki olarak anlamlı bir etkinin olup olmadığının da incelenmesi gerektiği yönünde görüşler ileri sürülmektedir.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanının bilimselleşme düzeyinin göstergelerinden en önemlilerinden biri de üretilen bilimsel yayınların niteliğiyle ilgilidir. Üretilen yayınların irdelenmesi, bilim felsefesi açısından değerlendirilmesi ve bu yolla bilimsel gelişmeye ne lde katkı yaptığının sorgulanması, mevcut durumun aydınlatılmasının yanı sıra gelecekte izlenecek araştırma politikalarına da yn verebilmektedir. Alanda yapılan literatür taraması türündeki araştırmalarda önceden üretilen bilimsel bilgilerin genellikle tematik ve metodolojik açıdan incelendiği görülmektedir. Araştırmalarda alanda özellikle liderlik, okul yöneticiliği, örgüt kültürü ve örgütsel davranış temalarının tercih edildiği vurgulanmaktadır (Akçay, Kartal, Canbaz ve Savrul, 2007; Aypay ve ark., 2008; Karadağ, 2009; Aydın, Sarier ve Erdağ, 2010; Aydın ve Uysal, 2011). Araştırmalarda eğitim kurumu müdürünün liderliği ile okul ıktıları ilişkilerinin önemi özellikle belirtilmektedir. Eğitim yönetimi alanında liderlik ile ilgili bilimsel yayınların analizinin yapıldığı bir araştırmada, incelenen çalışmalarda özellikle dönüşümcü, öğretimsel ve etik liderlik gibi yaklaşımların temel alındığı, araştırmaların

çoğunluğunda ise lider davranışları ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık gibi okul çıktıları arasındaki ilişkilerin incelendiği vurgulanmaktadır (Gizir ve Köle, 2009).

Bireysel olarak yapılan çalışmalarda ortaya çıkabilecek birtakım hatalar nedeniyle araştırma sonuçlarının geçerliliği veya güvenilirliği azalabilmektedir. Özellikle örneklem sayısı düşük olan çalışmaların ne kadar değerli olduğu veya yazına hangi oranda katkı yaptığı tartışılması gereken bir konudur. Ayrıca kullanılan ölçeklerin kültürel birtakım etmenlerden dolayı farklı sonuçlar üretmesi nedeniyle de bu araştırmalar arasında farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Oysa meta-analizi sonucunda birçok çalışma bir araya getirilmekte ve bireysel çalışmalarda ortaya çıkan birçok hataya ilişkin problemler giderilebilmektedir. Araştırmalarda elde edilen bulguların birleştirilmesini ve ortaya çıkan ortalama etkinin belirlenmesini amaçlayan meta-analiz çalışmaları, bireysel çalışma sonuçlarına göre daha güçlü bir etkiye sahiptir.

Türkiye’de liderlik ve okul çıktıları ile ilgili bir meta-analiz çalışmasının olmadığı ve bu nedenle yapılan çalışmaların toplam değerinin henüz ortaya konmadığı görülmektedir. Araştırma neticesinde bu konuda yapılmış olan tüm çalışmaların toplam değerinin ortaya konulması ve liderlik ile okul çıktıları ilişkisini inceleyen çalışmalara kaynak oluşturulması düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacının daha sonra yapılacak olan uygulamalı çalışmaların yanı sıra meta analiz çalışmalarına da referans oluşturacağı umulmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de eğitim kurumu müdürünün liderliği ve okul çıktıları arasındaki ilişkilerin derinlemesine inceleneceği bilimsel bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu noktada çalışmada, Türkiye’de üretilen araştırmalardan yola çıkılarak eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi kullanılarak irdelenmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki problemlere yanıt aranmaktadır.

### 1.3. Problem Cümlesi

Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### 1.3.1. Alt Problemler

Çalışmada aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmaktadır.

1. Okul türü, eğitim kademesi, çalışmaların yapıldığı bölge, çalışmaların yayınlanma dönemi, yayınlanma durumu ve kullanılan liderlik yaklaşımı moderatör değişkenlerine göre, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Okullarını başarılı bir şekilde değiştirmek, dönüştürmek ve geliştirmek isteyen eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıkları arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu birçok araştırmada vurgulanmaktadır. Üretilen bilimsel yayınların tarandığı araştırmalarda, genellikle tematik ve metodolojik açıdan incelemelerin yapıldığı ancak bulgular ve sonuçlar perspektifiyle ise herhangi bir çalışmanın bulunmadığı

gözlenmektedir. Bu çalışma ile daha önceki araştırma sonuçları meta-analiz yöntemiyle birleştirilerek Türkiye bağlamında benzer veya farklı sonuçların gösterilmesi ve eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine çalışılmaktadır. Ayrıca çalışmanın daha sonra yapılacak araştırmalara da ışık tutacağı beklenmektedir. Özellikle araştırma sonunda elde edilen bulguların eğitim yöneticisi yetiştirmek için geliştirilen programlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nde doktora programının amacı, "öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak" olarak belirtilmektedir. Bununla birlikte doktora çalışması sonunda hazırlanacak tezin; 1) Bilime yenilik getirme, 2) Yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, 3) Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden birini yerine getirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (ÜAK, 2008). Bu bağlamda, son yıllarda yurtdışında sıklıkla tercih edilen meta-analiz yönteminin Türkiye'de eğitim yönetimi alanında, ilişkisel anlamda ilk kez bu çalışmada kullanılacak olması da önemlidir.

İncelenen literatür sonucunda, konu ile ilgili Türkiye'de üretilen bildiri, tez ve makalelerin büyük çoğunluğunda birkaç liderlik yaklaşımı ile bir iki okul çıktısı ilişkisinin incelendiği gözlenmiştir. Örneğin öğrenci başarısı ile dönüşümcü liderlik ilişkisi, öğretmenlerin iş doyumunu ve okul müdürünün öğretim liderliği ilişkisi gibi. Ancak yapılacak olan bu tezin, Türkiye bağlamında okul çıktılarını etkileyen liderlik yaklaşımlarının bütününe içerecek olması çalışmanın özgünlüğünün bir göstergesidir. Dolayısıyla okul çıktıları ile eğitim kurumu müdürlerinin liderliği arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin yanı sıra, hangi okul çıktısında hangi liderlik yaklaşımının daha etkili olduğuna ilişkin verilere ulaşılabileceği ve bu sayede büyük resmin daha net görülebileceği söylenebilir. Ayrıca araştırmaların verilerinin meta-analiz yöntemi ile birleştirilmesi sonucu örneklem genişletilerek çalışma sonuçlarının Türkiye bağlamında genellenebileceği düşünülmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

1. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

2. Araştırmaya dâhil edilen bildiri, makale ve tezler güvenilir veri kaynaklarıdır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

1. Araştırmaya; 01.01.2000 ile 31.12.2011 tarihleri arasında Türkiye’de üretilen, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin incelendiği bildiri, makale ve tezler dâhil edilmiştir.

2. Çalışmada eğitim kurumu müdürlerinin liderliğine ilişkin yaklaşımlar ve okul çıktıları Türkiye bağlamında incelenen bilimsel yayınlar sonucunda oluşturulmuştur.

### **1.7. Tanımlar**

*Meta-analiz:* Belirli bir konuda yapılan bireysel araştırmaları bir araya toplayıp çalışmaların bulgularını sentezleyerek ortak sonuçlara ulaşmayı amaçlayan bir yöntemdir.

*Liderlik Yaklaşımları:* Geçmişten günümüze liderlik ile ilgili gündeme gelen kavramlaştırmalar, liderlik yaklaşımları olarak ifade edilmektedir. Türkiye bağlamında ulaşılan bilimsel yayınlar çerçevesinde liderlik yaklaşımları; emredici liderlik, destekleyici liderlik, sürdürücü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşücü liderlik, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, demokratik liderlik, kültürel liderlik ve etik liderliktir.

*Okul Çıktıları:* Okul çıktıları kavramı ile eğitim süreci içinde ya da eğitimin tamamlanmasının ardından elde edinilen sonuçlar, ürünler veya kazanımlar anlatılmak istenmektedir. Bu bağlamda öğrenci başarısı, öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılığı, motivasyonu, performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışları önemli okul çıktılarıdır.



## Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde liderlik yaklaşımlarına ve okul çıktıklarına ilişkin literatür incelenmekte ve kavramsal bir çerçeve oluşturulmaktadır.

### 1.8. Liderlik

İnsanlar mutlu olmak ve bireysel amaçlarını gerçekleştirmek için diğer bireylerle iş birliği yapma ve güçlerini birleştirme eğilimindedirler. İnsanların ortak bir amacı gerçekleştirmek için birlikte çalıştıkları organizasyon, örgüt olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2005, s. 13). Örgütler, ancak; iyi yönetildiklerinde, belirledikleri amaçlara ulaşabildiklerinde, devamlılıklarını sağlayabilmekte ve etkili olabilmektedir. Bu bağlamda yönetim, başta insan olmak üzere tüm kaynakların örgütsel amaçlar doğrultusunda, iş birliği ve uyum içerisinde çalıştırılma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 2002, s. 8). Yönetici genel olarak var olan yapıyı sürdürmeye çalışan ve temel yönetim fonksiyonlarını gerçekleştiren kişi olarak tanımlanırken, lider ise daha geniş bir perspektifte değerlendirilmektedir (Çelik, 2003).

Liderlik ile ilgili araştırmaların geçmişi, ilk uygarlıkların ortaya çıktığı tarihlere kadar uzanmaktadır. İlk Çağda Platon ve Aristo; Orta Çağda Machiavelli gibi düşünürler, çalışmalarında lider ve liderlik olgularından bahsetmektedirler. Örneğin Platon, “Devlet” adlı eserinde, liderin devletin en önemli unsuru olduğunu belirtmektedir. Aristo ise “Politika” adlı eserinde, gençleri lider olabilmeleri için eğitmek gerektiğinden bahsetmektedir. Machiavelli “Prens” adlı kitabında, zor bir iş olsa da liderlerin yenilikleri insanlara tanıtmaya gibi bir görevi olduğuna dikkat çekmekte; önderlerin halklarıyla sıkı ve samimi bir ilişki kurmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır (Machiavelli, 1997).

Eğitim kurumlarının varlık sebebi geleceğin nitelikli ve toplumun ihtiyaç duyacağı insan gücünü yetiştirmektir. Bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği, rekabetin arttığı, öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi, demokratik ve stratejik yönetim gibi yaklaşımların önemsendiği günümüzde; okul yöneticilerinden etkili liderlik davranışları göstermeleri beklenmektedir. Bu bağlamda okul müdürünün liderlik davranışlarının örgütsel gelişim ve dönüşüm süreçleriyle birlikte okul çıktıklarını da önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Balcı, 2011, s. 113; Çelik, 2003, s. 7; Şişman, 2011, s. 29).

Örgütler için oldukça önemli olan liderlik kavramına ilişkin olarak farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Tablo 1’de literatürde yer alan bazı liderlik tanımlamaları sunulmaktadır:

Tablo 1

*Lider Tanımlamaları*

<b>Lider Tanımı</b>	<b>Kaynak</b>
Temel amacı, belirli görevlerin başarıyla yapılmasını sağlamak olan; işleri planlayan, koordine eden ve grubu adına konuşan kişidir.	Kaya (1993, s. 139).
Başkalarına esin kaynağı olan ve onları yönlendiren kişidir.	Goleman (2002, s. 21)
Bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse, önder, şef.	TDK (2013)
Grubun tecrübelerini değerlendirip düzenleyen ve bu tecrübeler yoluyla grubun gücünden yararlanan bireydir.	Bursalıoğlu (2005, s. 301)
Ortak bir amacı gerçekleştirmek için grup üyelerini (izleyicileri) etkileyen ve bu bağlamda ilgili süreçleri harekete geçiren kişidir.	Northouse (2007, s. 10)

Lider tanımları incelendiğinde özellikle amaç, izleyici, etki ve süreç kavramlarının vurgulandığı görülmektedir. Bu bağlamda, liderlik tanımlamalarında üzerinde durulan başlıca noktalar şu şekilde özetlenmektedir (Şişman, 2011, s. 4):

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir güç,
- Karar verme ve bunları uygulama gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneğidir.

Literatürde yönetici ve lider kavramlarının birbirinden farklı anlamlarda kullanıldığı gözlenmektedir. Tablo 2’de lider ve yönetici kavramları arasındaki farklılıklar özetlenmektedir (Northouse, 2007, s. 9):

Tablo 2

*Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar*

<b>Yönetici</b>	<b>Lider</b>
Statükonun devamını sağlamaya çalışır.	Değişim mühendisidir, yeniliklere açıktır.
İşleri doğru yapmaya çalışır.	Doğru işleri yapar.
İşe ve yapıya odaklanır.	İnsana odaklanır.
Kısa vadeli ve dar bir görüş açısına sahiptir.	Uzun vadeli ve geniş bir perspektife sahiptir.
İyi bir askerdir.	Kendine özgü bir şahsiyettir.
Gözü sonuçtadır.	Vizyon sahibidir.
Görevlerin yapılmasına önem verir	Yaratıcı düşünmeye önem verir.
Emredicidir, denetleyicidir.	İzleyenlerini güdüler ve onlar için esin kaynağıdır.
Yönetir.	Yönlendirir ve rehberlik eder.

Kaynak: Northouse, P. G. (2007). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tablo 2’de görülebileceği gibi yönetici; temel yönetim fonksiyonlarını gerçekleştiren, diğer insanlara iş gördüren ve yönetim süreçlerinin devamlılığını sağlayan bir konumda görülürken lider, vizyon belirleyen, amaçlara ulaşmak, dönüşümü sağlamak için izleyenlerini cesaretlendiren ve harekete geçiren bir kişi olarak ifade edilmektedir. Teknolojinin hızla geliştiği, büyük değişimlerin yaşandığı, geleceğin kestirilemediği günümüzde, özellikle okullarını etkili kılacak ve arzulanan dönüşümü gerçekleştirebilecek liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri için ISLLC (The Interstate School Leaders Licensure Consortium) tarafından altı liderlik standardı geliştirilmiştir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 1). Buna göre bir lider olarak okul müdürü, bütün öğrencilerin başarısı için aşağıdaki standartları benimsemeli, özendirmeli ve uygulamalıdır:

1. Standart (Vizyoner Liderlik): Lider; okul toplumu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonunun oluşturulmasını ve geliştirilmesini sağlamalı, bayraktarlığını yapmalı, dillendirmeli ve uygulamalıdır.

2. Standart (Öğretim Liderliği): Lider; çalışanların mesleki gelişimine, öğrenci öğrenmelerine uygun bir öğretim programı ve okul kültürünü oluşturmalı, desteklemeli, sürdürmelidir.

3. Standart (Örgütsel Liderlik): Lider; etkili, verimli ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak için örgütün iyi yönetilmesini sağlamalıdır.

4. Standart (Toplumsal Liderlik): Lider; aile ve toplumla iş birliği yapmalı, paydaş beklentilerini karşılamaya çalışmalıdır.

5. Standart (Etik Liderlik): Lider; dürüstlük ve adalet gibi değerler çerçevesinde etik ilkelere uygun hareket etmelidir.

6. Standart (Politik Liderlik): Lider; toplumdaki sosyal, politik, ekonomik, yasal, kültürel bağlamları anlamalı ve çözümlenmek için çalışmalıdır.

Günümüzde etkili liderlik becerileri gösteren yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Stratejik plan geliştirme, çağdaş eğitim ve öğretim uygulamalarını okula taşıma, okullarını öğrenen bir örgüte dönüştürme, ilişkilerde samimi olma, güçlü bir ikna kabiliyetine sahip olma, paydaşların yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini özendirme ve risk alabilme okul müdürlerinden beklenen liderlik davranışlarıdır. Şişman (2002, s. 140-141) etkili okul konusunda yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarını

değerlendirerek okullarda görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili özellikleri özetlemektedir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Karar alma, planlama ve örgütleme süreçleriyle ilgili becerilere sahip olma
- Eğitim öğretimle ilgili yüksek beklentiler oluşturma
- Okulla ilgili sorunları ustalıkla çözme
- Öğretim liderliği rollerine sahip olma
- Motive edici olma
- Değişmeyi başlatma ve yönetme
- Eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip olma

Günümüzde okullarını geliştirip dönüştürmek isteyen müdürlerin, etkili liderlik rol ve davranışları sergilemeleri, geçmişten günümüze liderlik yaklaşımlarını bilmeleri oldukça önem kazanmaktadır. Bu bağlamda aşağıda liderlik kuram ve yaklaşımları sunulmaktadır.

## **1.9. Geleneksel Liderlik Kuramları**

Liderlik kuramları özellikler, davranışçı ve durumsal olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Çelik, 2003; Northouse, 2007; Şişman, 2011).

### **1.9.1. Özellikler kuramı**

Yirminci yüzyılın başlarında liderliğe ilişkin olarak kabul edilen “büyük adam” teorisi önemsenmektedir. Bu anlayışa göre liderlik özellikleri kalıtsal olup, üst sınıfa mensup bireylere özgüdür. Bu teori, “Lider olunmaz, lider doğulur.” cümlesi ile özetlenmektedir (Kirkpatrick ve Locke, 1991, s. 48). 1940’lardan itibaren ise araştırmalar, liderleri izleyicilerinden ayıran bazı özellikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özellikler kuramı, sadece lidere odaklanmakta, izleyici ve durum faktörlerini göz ardı etmektedir. Ancak bu kuram, her düzeyde ve türde örgütte uygulanabilmektedir. Kişilik testleri ve benzer uygulamalar ile bireyler etkili liderlik için önemli özellikleri taşıyıp taşımadıkları konusunda bilgi sahibi olabilmektedir. Yöneticiler örgütteki pozisyonlarını nasıl güçlendirebileceklerini bu kuram sayesinde öngörebilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012, s. 381). Bu bağlamda bir liderde bulunması gereken özellikler Tablo 3’de sunulmaktadır (Northouse, 2007, s. 18):

Tablo 3

*Lider Özellikleri*

<b>Stogdill (1948)</b>	<b>Mann (1959)</b>	<b>Stogdill (1974)</b>	<b>Kirkpatrick ve Locke (1991)</b>
Zekâ	Zekâ	Başarı	Yönlendirme
Uyanıklık	Uyum	Sabır	Motivasyon
Kavrama	Baskınlık	Kavrama	Doğruluk
Sorumluluk	Dışa dönüklük	Girişimcilik	Yetenek
Girişimcilik	Muhafazakârlık	Özgüven	İş bilgisi
Sabır		Sorumluluk	Güven
Özgüven		Katılımcılık	
Sosyallik		Etki	
		Sosyallik	

Kaynak: Northouse, P. G. (2007). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tablo 3 incelendiğinde etkili liderlik özelliklerine ilişkin kesin bir yargıya ulaşmanın oldukça zor olduğu görülmektedir. Northouse'a (2007) göre bu kuramla ilgili olarak yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan başlıca liderlik özellikleri; zekâ, özgüven, kararlılık, doğruluk ve sosyalliktir. Northouse bu özellikleri aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

*Zekâ*: Güçlü sözel yetenek, algılama ve yorumlama becerileri lideri güçlü kılmaktadır.

*Özgüven*: Bireyin yeterlilik ve becerilerine güvenmesi anlamına gelmektedir.

*Kararlılık*: Girişimcilik, sabır ve izleyenleri yönlendirebilme gibi özellikleri içermektedir.

*Doğruluk*: Liderin tutarlı, dürüst ve güvenilir olmasıdır.

*Sosyallik*: Liderin sosyal ilişkiler kurma isteği ya da eğilimidir.

Yüzyıllık bir araştırma geçmişinin bulunması, yönetim sürecinde lideri ön plana çıkarması, nitelikli bir lider olabilmek için gerekli özellikleri ortaya koyması özellikler kuramın güçlü yönlerindedir. Ancak araştırmalarda belirlenen özelliklerin farklılaşması ve sadece lidere vurgu yapılması, ilgili çalışmalarda örgüt çıktıları ile liderlik özelliklerinin ilişkilendirilememesi, liderlik eğitimi ve gelişimi için uygun olmaması, bu kuramın zayıf yönlerindedir (Çelik, 2003, s. 9; Northouse, 2007, s. 22).

### 1.9.2. Davranışçı kuramlar

Özellikler kuramına ilişkin yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların yeterli görülmemesinin ardından araştırmacılar dikkatlerini, liderin kişisel özellikleri yerine

daha çok davranışlarına ve bunların grup üzerindeki etkilerine yönlendirmişlerdir. Davranışçı kuramda, liderin ne yaptığına ve nasıl yaptığına odaklanılmakta, liderliği en iyi açıklayacak değişkenin davranış biçimleri olduğu savunulmaktadır (Şişman, 2011, s. 6; Çelik, 2003, s. 11). Bu kurama ilişkin yapılan çalışmalarda, lider davranışlarıyla grup başarıları arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle yaklaşım, izleyicilere de önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşımı, özellikler yaklaşımına oranla daha üstün kılan en önemli nokta ise insanların eğitilerek doğru davranışlarda bulunabilen bir lider haline dönüştürülebileceği yönündeki temel felsefedir (Northouse, 2007, s. 74).

Davranışçı kuram araştırmacıları, liderliğin görev ve ilişki olmak üzere iki genel davranış türünden oluştuğunu ifade etmektedirler. Görev davranışları, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. İlişki davranışları ise izleyicilerin kendilerini grup içinde rahat hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Kuramın en önemli hedefi, amaca ulaşmak için bu iki davranışı liderlerin nasıl birleştireceklerini açıklamaktır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 381; Çelik, 2003, s. 11).

İlk olarak 1940’larda Ohio State Üniversitesinde, liderlerin özelliklerinden daha çok davranışlarının önemi üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanlarda, Michigan Üniversitesinde başka bir araştırma grubu, liderliğin, küçük gruplarda nasıl gerçekleştiğini açıklayan çalışmalar yürütmüştür. Blake ve Mouton, 1960’ların başlarında, liderlerin örgütlerde görev ve ilişki davranışlarını nasıl kullandıklarını araştırmışlardır. Bu kuramla ilgili olarak birçok araştırma yapılmasına rağmen bu üç araştırma bunların en önemlilerindedir. Bu üç çalışmanın içeriğine bakılarak bu kuram daha iyi anlaşılabilir.

### ***1.9.2.1. Ohio State Üniversitesi çalışmaları***

Ohio State Üniversitesindeki bir grup araştırmacı; özellikler yaklaşımı sonucu elde edilen bilgileri yetersiz görerek bir gruba liderlik ederken liderlerin nasıl hareket ettiklerini analiz etmişlerdir. Bu çalışmalarda 1800’den fazla lider davranışı belirlenmiştir. Bu uzun liste değerlendirilerek 150 soruluk Lider Davranışı Tanımlama Anketi (Leader Behavior Description Questionnaire-LBDQ) geliştirilmiştir. Bu anket eğitim, askeriye ve endüstride çalışan bireylere uygulanmıştır. Araştırmacılar, lider davranışlarının temelde iki ayrı boyutta toplandığı sonucuna ulaşmışlardır: yapıyı kurma

ve bireyi önemseme. Yapıyı kurma; örgütü organize etme, işin içeriği ile ilgili bilgiler verme, sorumlulukları tanımlama, işleri planlama gibi görev davranışlarıyla ilişkilidir. Bireyi önemseme; yakınlık, saygı, güven, sevgi gibi ilişki davranışları ile ilişkilidir. Beş yıl sonra Stogdill (1963) LBDQ'nun kısaltılmış bir versiyonunu yayımlamıştır. LBDQ-XII ismiyle tanınan yeni form araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Başaran, 2004, s. 71; Yukl, 2002, s. 50). LBDQ-XII tarafından belirlenen bu iki davranış, kuramın çekirdeğini oluşturmaktadır. Ohio State çalışmaları bu iki davranışın ayrı ve birbirinden bağımsız olduğunu belirtmektedir. Örneğin bir lider yapıyı kurmada güçlü iken bireyi önemseme davranışında zayıf olabilmektedir (Özkalp ve Kirel, 2002, s. 189). Bu iki davranış, bir liderin nasıl birlikte kullanabileceği ile ilgili çalışmalar yapmak bu kuramın araştırmacılarının temel görevi olarak görülmektedir. Ohio State Üniversitesinin çalışmaları, liderlik kavramının incelenmesi ve değerlendirilmesinde ilk olarak insan ve görev boyutlarının önemini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların yarattığı harekete geçirici etki, liderlik kavramı ile ilgili yeni yaklaşımların ortaya çıkışını da kolaylaştırmıştır (Northouse, 2007, s. 67).

### ***1.9.2.2. Michigan Üniversitesi çalışmaları***

Michigan Üniversitesinde araştırmacılar, liderlik davranışlarını belirlemeye çalışmışlar ve bazı özel durumlarda küçük guruplarda lider davranışının etkilerini incelemişlerdir. Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırma Enstitüsü, örgütsel etkililik ve liderlik çalışmalarına ampirik, kuramsal ve pratik açılardan önemli katkılarda bulunmuştur. Sosyal Araştırma Merkezi Müdürlerinden olan Rennis Likert ve arkadaşları, 1947 yılında grup üyelerinin iş doyumuna ve grup verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemeye yönelik bir dizi araştırmalar yürütmüşlerdir. Bu araştırmaların amacı, başarılı grupları inceleyerek üyelerin doyumuna ve iş verimliliğine katkıda bulunan öğeleri belirlemektir (Northouse, 2007, s. 67-68; Özkalp ve Kirel, 2002, s. 187).

Michigan Üniversitesi araştırmaları sonucunda liderlik davranışları, çalışana ve işe yönelik olmak üzere iki şekilde isimlendirilmiştir. Çalışana yönelik davranışlar gösteren liderler, izleyenlere bir insan olarak önem vermekte, bireyselliklerine değer vermekte ve onların kişisel ihtiyaçlarına dikkat etmektedirler. Çalışana yönelik davranışlar Ohio State çalışmalarındaki “bireyi önemseme” davranışlarına

benzemektedir. İŖe yönelik davranıŖlar, iŖin teknik boyutuna ve iŖ sonundaki ürün ile ilgili davranıŖlardır. İŖe yönelik davranıŖlar, Ohio State alıŖmalarındaki “yapıyı kurma” davranıŖlarıyla rtŖmektedir (elik, 2003, s. 14; Yukl, 2002, s. 53). Ancak Michigan niversitesi araŖtırmacıları, Ohio State’tekilerin aksine alıŖana ve iŖe yönelik davranıŖları birbirine zıt olarak görmektedirler. Ohio State araŖtırmalarında liderin her iki ögeye de yüksek ya da dŖk düzeylerde sahip olabileceği dŖnlmekte iken Michigan araŖtırmalarına göre bir lider ne kadar alıŖana yönelik bir eğilim gösterirse o kadar iŖe dnklkten uzaklaŖmaktadır. Michigan niversitesi, etkili bir liderlik yaklaŖımının önerilmemesi ve durumsal deęiŖkenlerin dikkate alınmaması açılarından eleŖtirilmektedir (Northouse, 2007, s. 68).

### ***1.9.2.3. Blake ve Mouton’un Yönetim Gözeneği Modeli***

Yönetsel davranıŖın diğer bir modeli de 1960’ların baŖlarında geliŖtirilen “Yönetim Gözeneği Modeli”dir (Managerial Grid). Bu model, liderin iki tür davranıŖını vurgulamaktadır: İŖe ve insana ilgi. Bu davranıŖlar, büyük ölçüde görev ve iliŖki davranıŖlarıyla rtŖmektedir. İŖe ilgi, liderin örgütsel görevlerini nasıl baŖarabileceęine iliŖkin bilgiler sunmaktadır. Lider, geniŖ bir alıŖma sahası oluŖturmakta, politik kararları dikkatlice almakta ve süreçleri yönetebilmektedir. İnsana ilgi, amaçları gerekleŖtirecek olan bireylere karŖı bir liderin nasıl davranması gerektiğine iliŖkin bilgiler sunmaktadır. Bu model, örgütsel sorumluluğu, izleyenlerin değerli oldukları dŖncesini, adaletli bir maaŖ düzeni oluŖturmayı ve güçlü bir sosyal iliŖki kurulmasını teŖvik etmektedir (Northouse, 2007, s. 68-69).

Yönetim Gözeneği Modeli, iki eksenli bir tablo yardımı ile iŖe ve insana ilgi davranıŖlarını birleŖtirmektedir (Ŗekil 1). Yatay eksen, liderin iŖe iliŖkin ilgisini, dikey eksen ise insana ilgisini göstermektedir. İki eksende 1 ile 9 arasında değerler bulunmaktadır. Eksenlerdeki değerlere göre beŖ liderlik yaklaŖımı ortaya çıkmaktadır (Northouse, 2007, s. 70-71; elik, 2003, s. 15): Otoriter lider (9,1), Ŗehir kulübü lideri (1,9), zayıflatan lider (1,1), orta yol lideri (5,5) ve takım lideri (9,9).



## Şekil 1

*Blake ve Mouton'un Yönetsel Diyagramı*

	1,9							9,9
				5,5				
	1,1							9,1

İşe İlgil

Kaynak: Northouse, P. G. (2007). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

*Otoriter lider (9,1)*: Bu yaklaşım, görev davranışları güçlü, insani ilişkileri zayıf olan liderleri ifade etmektedir. Bu yaklaşımda, işlerin yürütülmesi esastır ve örgütsel amaçlara ulaşmak için insanlar bir araç olarak görülmektedir. Liderler, genellikle kontrol eden, istekte bulunan ve emreden olarak algılanmaktadır.

*Şehir Kulübü Lideri (1,9)*: Bu yaklaşım, görev başarısı düşük, kişiler arası ilişkileri güçlü olan liderleri göstermektedir. Bu tür liderlerin amaçları, insanlara sürekli yardım etmek, onları rahatlatmak ve açık bir örgüt iklimi oluşturmaktır.

*Zayıflatan Lider (1,1)*: Zayıflatan liderlerin hem göreve hem de insan ilgileri zayıftır. Bu tür liderler, izleyenleriyle çok az iletişime geçmekte ve işleri olurluna bırakmayı tercih etmektedirler.

*Orta Yol Lideri (5,5)*: Orta yol liderleri, işe ve insana ilgide orta yolu benimser ve uzlaşmacı görünürler. Bu liderler ne çok iyi bir görev ne de çok iyi insani ilişkilerde bulunmaktadır. Bu tür liderler, çatışmadan kaçınmakta, uyuşmazlığı yumuşatmaya çalışmakta ve sürekli orta yolu tercih etmektedir.

*Takım Lideri (9,9)*: Takım liderlerinin hem işe hem de insana ilgileri yüksektir. Ekip çalışmasına önem verirler ve izleyicilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurlar. Bu liderler katılımı teşvik etmekte, görevleri belirleyip açıklamakta ve takım halinde çalışmaktan hoşlanmaktadır. Takım liderliğinin modelde yer alan yaklaşımlardan en etkili olduğu belirtilmektedir.

Blake ve Mouton'un modeli, lidere kendi yönetim stillerini belirleme fırsatı sunmaktadır. Bu şekilde lider, kendi yönetim stiline ne olduğunu bilmekte, çeşitli eğitim programlarıyla liderliğini geliştirebilmektedir. Nitekim bu model, eğitim programlarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Liderlik davranışlarıyla moral, iş doyumunu gibi kavramlar arasında tutarlı bir ilişki kurulamaması ve çalışmalarda tutarsız sonuçlara ulaşılması, bu kuramın eleştirilen yönlerindedir (Northouse, 2007, s. 76).

### **1.9.3. Durumsallık kuramları**

1960'lı yıllarda gelişen sistem yaklaşımının etkisiyle klasik ve neoklasik kuramların örgütleri kapalı sistemler olarak gören bakış açıları zaman içerisinde değişmiş ve "Durumsallık Kuramları" adını alan yeni bir yönetsel düşünce ortaya çıkmıştır (Northouse, 2007, s. 87). Durumsallık yaklaşımını klasik ve neoklasik yaklaşımlardan farklı kılan en önemli özellik, bu kuramın evrensel ve öngörücü bir nitelik taşımasıdır. Durumsallık yaklaşımı her örgütü kendine özgü bir varlık olarak görmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım dikkatini liderin kişiliği ile birlikte örgütün kültürü ve iklimi üzerine de yoğunlaştırmaktadır. Durumsallık kuramları dört başlık altında incelenmektedir (Çelik, 2003).

#### ***1.9.3.1. Fiedler'in durumsallık kuramı***

Liderlikte durumsallık kavramını ilk kez Fiedler (1967) kullanmıştır. Fiedler çalışmalarında, çeşitli liderlik yaklaşımlarını farklı bağlamlarda incelemektedir. Bu kuramda lider ile uygun durum eşleştirilmeye çalışılmaktadır. Liderin performansı değerlendirilirken içinde bulunulan durumun da irdelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu kuramın vurguladığı en önemli nokta, liderin bütün durumlarda etkili olamayacağıdır. Fiedler'e göre bazı liderler, bulunulan koşullara göre bir örgütte başarılı olurken, başka örgütte başarısız olabilmektedir. Eğer içinde bulunulan durumla liderlik davranışları uyumlu ise etkili bir liderlik söz konusu olabilmektedir (Northouse, 2007, s. 109). Bu kuramda, görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki liderlik davranışının bulunduğu belirtilmektedir. Liderin bazı durumlarda görev, diğer durumlarda ise ilişki yönelimli davranışlar sergilediğinde başarılı olabileceği ifade edilmektedir. Fiedler'e göre bir durumun lidere uygunluğu aşağıdaki üç faktöre bağlıdır (Çelik, 2003, s. 22; Northouse, 2007, s. 110):

1. Lider ile İzleyenler Arasındaki İlişkinin Niteliği: Lider izleyen ilişkisini, grup atmosferini, izleyenlerin lidere karşı duydukları güven, sadakat ve saygıyı ifade etmektedir. Lider-izleyen ilişkisinin niteliği büyük oranda liderin kişilik ve davranışlarıyla ilişkilidir.

2. Görevin Yapılandırılma Derecesi: Görev yapısının ve gereklerinin açıkça tanımlanmasını ifade etmektedir. Görev yapısı açık olarak tanımlanmışsa liderin izleyicileri üzerindeki etki gücü artmaktadır. Bu durum daha çok örgütsel yapıyla ilişkilidir.

3. Liderin Pozisyon Gücü: Pozisyon gücü yüksek olan liderler, izleyenler üzerinde daha etkilidir, ödül ve cezayı etkili kullanabilmektedirler.

Bu yaklaşıma göre nitelikli lider izleyen ilişkisi, iyi tanımlanmış görev yapısı ve güçlü liderlik pozisyonu sonucunda en yüksek etkililiğe ulaşabilmektedir. Fiedler, yukarıda açıklanan üç faktörü kullanarak, sekiz durum oluşturmuştur. Liderlik yaklaşımlarını belirlemek için Fiedler, LPC (Least Preferred Co-Worker) olarak bilinen bir araç geliştirmiştir. Bu araçla, liderlerin birlikte çalışmayı en az tercih ettikleri izleyenleri nasıl algıladıkları araştırılmaktadır: Fiedler yaptığı araştırmalar sonucunda durumsallık kuramına yönelik üç öneri geliştirmiştir (Hoy ve Miskel, 2007, s. 391):

1. Kontrolün yüksek olduğu durumlarda, görev yönelimli liderler, ilişki yönelimli liderlere oranla daha etkilidir.

2. Kontrolün orta seviyede olduğu durumlarda, ilişki yönelimli liderler, görev yönelimli liderlere oranla daha etkilidir.

3. Kontrolün düşük olduğu durumlarda, görev yönelimli liderler, ilişki yönelimli liderlere oranla daha etkilidir.

### ***1.9.3.2. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık kuramı***

Hersey ve Blanchard'ın kuramının temel varsayımı, farklı durumlar, farklı liderlik yaklaşımları gerektirmektedir. Bu kuram, etkili olabilmek için farklı durumlarda liderin yaklaşımını değiştirebilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır (Çelik, 2003, s. 34). Durumsallık yaklaşımı liderliğin yönlendirici ve destekleyici boyutlardan oluştuğunu ve her birinin uygun durumlarda uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Kısacası durumsal liderliğin özü, liderin izleyenlerinin yeteneklerini ve bağlılıklarını

dikkate alarak kendi yaklaşımını düzenlemesiyle ilgilidir. Bu kurama göre durumsal liderliğin iki temel unsuru: Liderlik stili ve izleyenlerin gelişmişlik düzeyidir (Hersey, Blanchard ve Natemeyer, 1979, s. 422).

Liderlik stili, izleyenleri etkilemeye çalışan bir liderin davranış deseniyle ilgilidir. Bunlar görev davranışları ve destekleyici davranışlardır. Görev davranışları, amaçları gerçekleştirmek için grup üyelerine verilen talimatlardan, rolleri tanımlamaktan ve amaçların nasıl başarılacağını açıklamaktan oluşmaktadır. Bu davranışlar, çoğunlukla tek yönlü iletişimle gerçekleştirilmektedir. Birlikte problem çözmeye, izleyenleri önemseme, takdir etme ve motive etme destekleyici liderlik davranışlarına örnektir. Destekleyici davranışlar gösterilmesi sonucunda grup üyeleri kendilerini iş ortamında, arkadaşları arasında ve değişik durumlarda rahat hissedebilmektedir. Destekleyici davranışlar, izleyenlere sosyal ve duygusal desteği içermekte, çift yönlü iletişim fırsatı sunmaktadır (Northouse, 2007, s. 89). Bu yaklaşımda, liderlik stilleri dört grupta incelenmektedir: İlk stil, emredici stildir. Bu yaklaşımda lider iletişimi, amaçlara ulaşmak için kullanmakta ve destekleyici davranışları çok az göstermektedir. İkinci stil, koçluk yapma yaklaşımı olarak bilinmektedir. Bu stilde lider, iletişimi hem amaçlara ulaşmada hem de izleyenleri desteklemede kullanmaktadır. Lider bu yaklaşımda izleyenleri teşvik etmekte, cesaretlendirmekte ve yönlendirmektedir. Üçüncü stil destekleyici stildir. Bu stil, dinlemeyi, övmeyi ve geri beslemeyi gerektirmektedir. Dördüncü stil ise yetkilendirici yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, lider, görev ve destekleyici davranışı oldukça az kullanmaktadır. Bu tür liderler, planlamada, amaç belirlemede ve yönlendirmede yetersizdirler, işleri sürekli izleyenlerine devretmekte, müdahaleden çekinmekte ve onlara sosyal destek sağlamada yetersiz kalmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 1991, s. 153; Çelik 2003, s. 33).

Gelişmişlik düzeyi, izleyenlerin verilmiş bir görev veya faaliyeti başarmak için gösterdikleri beceriyi ve örgüte bağlılık düzeylerini ifade etmektedir. Görev becerileri, motivasyonları ve özgüvenleri yetersiz izleyenler, düşük gelişme düzeyindedir. İzleyenler, gelişmişlik düzeyi olarak dört kategoride sınıflandırılmaktadır: Birinci düzeydeki izleyenlerin becerileri düşük fakat örgütsel bağlılıkları yüksektir. Onlar, işlerini tam olarak nasıl yapacaklarını bilmemekte ancak işe yeni başladıklarından dolayı heyecanlı ve isteklidir. İkinci gelişmişlik düzeyindeki izleyenler ise işleriyle ilgili

bazı becerilere sahiptir; ama örgütsel bağlılık düzeyleri düşüktür. Onlar, bir işi öğrenmeye başlarlar; ama çok kısa bir sürede motivasyonlarını kaybeder. Üçüncü düzeydeki izleyenler, yüksek iş becerisine sahiptir; ancak bağlılıkları düşüktür. Onlar, iş için becerilerini geliştirir; ama verilen görevi başarabilecekleri konusunda özgüven sahibi değildir. Son düzeydeki izleyenler ise iş için yüksek becerilere ve yüksek bağlılık duygusuna sahiptir. Bu kuramda izleyenlerin sürekli olarak becerilerinin ve bağlılık duygularının geliştirilmesine önem verilmesi esastır. Liderler etkili olmak için izleyenlerinin fikirlerine önem vermeli, onların gelişimlerine dikkat etmeli ve stillerini bu çerçevede geliştirebilmelidirler. Hersey ve Blanchard'ın modelinde, izleyenlerin eğitimi, yetiştirilmesi, geliştirilmesi diğer bir deyişle olgunluk düzeylerinin yükseltilmesi ile liderin grubu etkilemesi arasında kurulan ilişki; liderlik sürecine daha demokratik, daha paylaşımcı bir nitelik kazandırmaktadır. Sonuç olarak bu yaklaşım liderlere, her izleyenin farklı görevlerde başarılı olabileceğini, izleyenlere çeşitli beceriler kazandırmak için fırsatlar sunulması gerektiğini ve bu sayede onların daha başarılı olabileceği düşüncelerini vurgulamaktadır (Northouse, 2007, s. 91-93). Şekil 2, Hersey ve Blanchard'ın liderlik modelini özetlemektedir:

Şekil 2

*Hersey ve Blanchard'ın Liderlik Modeli*

Yüksek	Destekleyici Stil (Yüksek destekleyici-düşük emir verici davranışlar)		Koçluk Stili (Yüksek destekleyici-Yüksek emir verici davranışlar)	
Destekleyici Davranış	Yetkilendirici Stil (Düşük emir verici –Düşük destekleyici davranışlar)		Emredici Stil (Yüksek emir verici –Düşük destekleyici davranışlar)	
	Düşük			
Görev Davranışı			Yüksek	
Yüksek		Orta		Düşük
D4		D3	D2	D1

İzleyenlerin Gelişmişlik Düzeyleri

Kaynak: Northouse, P. G. (2007). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

**1.9.3.3. House ve Evans'ın Yol-Amaç Kuramı**

House ve Evans (1970) tarafından geliştirilen yol-amaç kuramının amacı, çalışan motivasyonuna odaklanılarak bireylerin iş doyumunu ve performansını artırmaktır. Bu kuramda, liderlik yaklaşımına, izleyici özelliklerine ve iş ortamına vurgu yapılmaktadır. Kurama göre lider, amaçları tanımlamakta, engelleri kaldırmakta ve izleyenlere gerekli desteği sağlamaktadır. Kuram, uygun liderlik yaklaşımı seçildiğinde, izleyicilerin başarı

ve memnuniyetlerinin artırılabilceğini savunmaktadır. Yol-amaç kuramında, liderlik yaklaşımları, izleyenlerin ve görevin özellikleri ayrı ayrı tanımlanmaktadır. Yakın ilgiye ve samimi davranmaya ihtiyacı olan izleyiciler, destekleyici liderleri; dogmatik ve otokratik olanlar, emredici liderleri tercih etmektedirler. İzleyenlerin yeterlilikleri ve bağlılıkları arttıkça, emredici liderliğe olan ihtiyaçları da azalmaktadır. Aşağıda bu kuramda vurgulanan dört liderlik yaklaşımı açıklanmaktadır (Northouse, 2007):

1. Emredici Liderlik: Lider, izleyenlere kendilerinden beklenenlere, işlerin nasıl ve ne zaman yapılacağına ilişkin emirler vermektedir.
2. Destekleyici Liderlik: Lider, izleyenlerine değer vermekte ve ihtiyaçlarını karşılamaktadır.
3. Katılımcı Liderlik: Lider, karar almada izleyenlerin en üst düzeyde katılımını sağlamaktadır.
4. Başarı Odaklı Liderlik: Lider, yüksek düzeyde gösterilen performansı desteklemekte, izleyenlerine hedefler koymaktadır.

#### ***1.9.3.4. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı***

Vroom ve Yetton'un kuramı (1973), örgütsel karar vermeye olan ilginin artması sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu modelde iki durumsallık değişkeni vardır: Bunlardan birincisi kararın kabulü ve kalitesidir. İkincisi ise liderlik stilidir (Helriegel, Slocum ve Woodman, 1986, s. 323). Bu kurama göre ancak karara katılan bireyler işlerinde yüksek düzeyde motive olmaktadır. Çalışma koşullarının belirlenmesi, üyelerin kendi iş gruplarını oluşturmaları gibi önemli konularda karara katılmaları iş verimi açısından oldukça önemlidir. Vroom ve Yetton, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru ilerleyen beş liderlik yaklaşımı belirlemişlerdir. Birinci düzeydeki lider, mevcut verileri kullanarak kararı kendisi vermektedir. İkinci düzeydeki lider, izleyenlerin görüşünü almakta ve kararı yine kendisi vermektedir. Üçüncü düzeydeki lider, sorunu izleyenleriyle bireysel olarak görüşmekte, düşüncelerinden yararlanmakta ve kararı yine kendisi vermektedir. Dördüncü düzeydeki lider, sorunu grupla paylaşmakta, izleyenleri bir araya getirmekte ve kararı kendisi vermektedir. Beşinci düzeydeki lider, grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşmakta ve kararı izleyenleri ile birlikte vermektedir. Bu kuramın en dikkat çekici yönü, karara katılmaya ve demokratik liderliğe vurgu yapmasıdır (Çelik, 2003, s. 26).

Zaman içerisinde giderek önemli hale gelen liderlik kavramı, başlangıçtaki geleneksel liderlik teorilerinden sıyrılarak farklı boyutlar kazanmaya başlamıştır. Geleneksel liderlik teorileri, yönetici ve lider kavramları ile davranış biçimlerini açıklamada yetersiz kalınca, yerini daha farklı liderlik yaklaşımlarına bırakmıştır (Ceylan, Keskin ve Eren, 2005, s. 2).

### 1.10. Liderlik yaklaşımları

Son yıllarda liderlik rolleri, davranışları ve yeterliliklerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmış, geleneksel kuramların da etkisiyle okul müdürünün liderliği ile ilgili yaklaşımlar yeniden oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda bazı araştırmacılar tarafından kategorize edilen liderlik yaklaşımları aşağıdaki Tablo 4’de gösterilmektedir:

Tablo 4

#### *Liderlik Yaklaşımları*

<b>Çelik (2003)</b>	<b>Northouse (2007)</b>	<b>Şişman (2011)</b>	<b>Hoy ve Miskel (2012)</b>
Eğitimsel	Emredici	Vizyoner	Emredici
Vizyoner	Destekleyici	Öğretimsel	Destekleyici
Öğretimsel	Demokratik	Moral	Demokratik
Moral	Vizyoner	Kültürel	Vizyoner
Kültürel	Etik	Sembolik	Etik
Süper	Kültürel	Dönüşümcü	Kültürel
Dönüşümcü	Dönüşümcü	Sürdürümcü	Dönüştürücü
Sürdürümcü	Sürdürümcü	Paylaşılan	Sürdürümcü
Serbest Bırakıcı	Serbest Bırakıcı	Postmodern	Serbest Bırakıcı
Öğrenen	Psikodinamik		Dağıtıcı
Kalite			

Araştırmanın amacına uygun olarak Türkiye bağlamında ulaşılan bilimsel yayınlar değerlendirildiğinde, çalışmalarda sıklıkla tercih edilen liderlik yaklaşımları ise şunlardır: Emredici, destekleyici, dönüşümcü, sürdürümcü, serbest bırakıcı, vizyoner, öğretimsel, etik, kültürel ve demokratik liderliktir. Aşağıda bu yaklaşımlara ilişkin literatür incelenmektedir.

#### 1.10.1. Emredici liderlik

Ohio State ve Michagan Üniversitelerinde yürütülen çalışmalarda lider davranışlarının görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. Görev yönelimli davranışlar gösteren lider, bireylerin rollerini tanımlamakta, neyin, ne

zaman, nasıl ve nerede yapılacağını belirlemekte, yapılanları düzenli olarak kontrol etmektedir. Birlikte problem çözme, izleyenlerin ihtiyaçlarıyla ilgilenme ve onları motive etme ilişki davranışlarındandır. İlişki davranışları, izleyenlere sosyal ve duygusal desteği sağlamakta, çift yönlü iletişim fırsatı sunmaktadır. Bu bağlamda Hersey ve Blanchard ile House ve Evans'ın oluşturdukları modellerde, bu iki davranışı gösterme düzeyleri göz önüne alınarak dört liderlik yaklaşımı ortaya konulmaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi de emredici liderlik yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda lider, çoğunlukla göreve yönelik davranışlar sergilemektedir. Hersey ve Blanchard'a göre emredici liderin görevi; amaçların gerçekleştirilmesi için grup üyelerine talimatlar vermek, çalışanların rollerini tanımlamak, çalışma çizelgeleri oluşturmak ve izleyenleri denetlemektir. House ve Evans'a (1970) göre ise emredici lider, izleyicilerini görevleri konusunda bilgilendirmekte, işlerin nasıl ve ne zaman yapılacağı konularında onlara direktifler vermektedir (Northouse, 2007).

Emredici liderlik davranışlarına; çalışanlar üzerinde hakimiyet kurma, otokratik yönetimi benimseme, izleyenlerin her yaptığını gözlemleme ve onları sürekli denetleme gibi davranışlar örnek olarak verilmektedir (Turan, 1998). Bu liderler her bir izleyene görevine ilişkin davranışları ayrıntılı olarak tanımlamakta örgütte çatışma çıkmamasına özen göstermektedir (Cruz, Henningsen ve Smith, 1999, s. 350). Bu yaklaşımı benimseyen liderler, göreve ilişkin davranışları sergileyerek, bireysel ve örgütsel verimliliği artıracabileceklerini düşünmektedir (Burke ve ark., 2006, s. 291).

Emredici liderlik davranışları gösteren okul müdürleri, kuralları çok katı bir biçimde uygulamakta, öğretmenleri sürekli gözlemekte ve kontrol etmektedir. Bütün etkinlikler müdürün sorumluluğunda gerçekleştiğinden dolayı çalışanların kararlara katılımı düşük düzeyde kalmaktadır. Emredici liderlerin karar alma anlayışı, yeni ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını da engellemektedir. Fikirlerine değer verilmeyen izleyenler, önemsenmemeye hissine kapılmakta ve sorumluluk almaktan kaçınmaktadır (Goleman, 2002, s. 69).

Emredici liderlik yaklaşımında tüm yetki liderde toplanmakta ve kararlar lider tarafından alınmaktadır. Başka bir deyişle, bu yaklaşımda amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde izleyenlere söz hakkı verilmemektedir. Lider, emirlerine daima uyulmasını, kendisine güven duyulmasını ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini istemektedir. Fakat bu liderlerin aşırı derecede bireysel davranması,



izleyicilerin duygu ve düşüncelerini dikkate almaması personelde doyumsuzluk duygusunun oluşmasına neden olmaktadır. Doyumsuzluk duygusu örgütlerde yönetime karşı nefreti, moral düşüklüğünü, grup içi çatışmaları artırmakta ve buna bağlı olarak liderin grup üzerindeki etkisini de azaltmaktadır (Megginson, 1981, s. 285).

Emredici liderlik yaklaşımında izleyenler; inisiyatif almamakta, görevleri dışında örgütlerine ekstra katkı sağlamamakta, lidere bağımlı kalmakta ve ancak verilen emirleri yerine getirmeye çalışmaktadır (Wendt, Euwema ve Van Emmerik, 2009, s. 359). Bu liderler, karar alma sürecinde otokratik yönetim anlayışını benimsemektedir. Karar almaya katılmayan bireylerin, örgütsel bağlılıkları istenen düzeye ulaşmamakta, özgüvenleri ve örgütsel iletişim becerileri düşük düzeyde kalmaktadır (Burke ve ark., 2006, s. 291). Bu bağlamda, yapılan araştırmalarda örgütsel bağlılık, takım uyumu ve örgütsel vatandaşlık davranışları ile emredici liderlik arasında negatif yönlü ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Cruz, Henningsen ve Smith, 1999; Paine ve Organ, 2000). Ayrıca çalışmalarda, emredici liderliğin bireysel ve örgütsel gelişmede en az etkili liderlik yaklaşımlarından birisi olduğu belirtilmekle birlikte, göreve yeni başlayan ve gelişmişlik düzeyi düşük izleyenler için ise bu tür davranışlar gösterilmesinin daha uygun olacağı da ifade edilmektedir. Bazı araştırmacılar ise amaçlara ulaşmak ve yüksek performans elde etmek için emredici liderlik davranışlarının kısa süreler içinde ve geçici olarak uygulanmasının gerekli olduğunu savunmaktadır (Goleman, 2002; Wendt, Euwema ve Van Emmerik, 2009).

### **1.10.2. Destekleyici liderlik**

Hersey ve Blanchard ile House ve Evans'ın oluşturdukları modellerde açıklanan yaklaşımlardan birisi de destekleyici liderlik yaklaşımıdır. Destekleyici liderlik yaklaşımında lider, büyük ölçüde ilişki davranışları sergilemektedir. Hersey ve Blanchard'a göre destekleyici liderin görevi, sosyal ve duygusal destek vererek izleyenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaktır. House ve Evans'a göre ise destekleyici lider, izleyicilerine değer vermekte ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır (Northouse, 2007, s. 126). Destekleyici liderler, örgütsel amaçlara ulaşmak için daha çok çalışanların duygusal ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. İnsanlarla konuşmak, onların çabalarına destek vermek, onları umutlandırmak ve karara katmak destekleyici liderlik davranışlarına örnek olarak gösterilmektedir (Groves, 2006, s. 567).

Destekleyici liderliğin temeli insandır. Bu yaklaşımı benimseyen liderlerin insanlarla yakın ilişkiler kurmaya doğal bir yatkınlıkları vardır. Destekleyici liderlikte daha çok duygular ve kişisel beklentiler göz önünde bulundurulmaktadır. Destekleyici lider, çalışanlarını mutlu kılmaya ve aralarında uyum yaratmaya çalışmakta, insanlara işlerini kendi düşüncelerine göre en etkin şekilde yapma özgürlüğü tanımaktadır (House, 1971, s. 337). Destekleyici yaklaşımda, lider izleyicileri dinlemekte, onlarla iletişim kurmakta, farklı görüşlere değer vermekte, onları cesaretlendirmekte, desteklemekte ve geliştirmektedir (Irgens, 1995, s. 36). Bu yaklaşımda lider, sıcak bir örgüt iklimi oluşturmakta ve izleyicilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik davranışlar sergilemektedir (Ogbonna ve Harris, 2000, s. 776).

İzleyenlerin ihtiyaçlarını ve memnuniyetlerini dikkate alan destekleyici liderlik yaklaşımı, olumlu bir örgüt ikliminin yaratılmasında oldukça etkili bir yaklaşımdır (House, 1996, s. 326). Destekleyici liderlik davranışlarının gösterildiği bir örgütte, izleyenlerin özgüvenleri ve özsaygıları artmakta, yapılan işten daha fazla haz alınmaktadır (House ve Mitchell, 1974, s. 94). Destekleyici liderlik yaklaşımında, örgütsel amaçlar kadar bireysel amaçlara da önem verilmektedir. Destekleyici liderlik davranışları gösterilmesi sonucunda, çalışanların performansları artmakta, paydaşlar arasında sağlıklı bir iletişim kurulmakta ve örgüt amaçlarına daha kolay ulaşılabilmektedir. İzleyenler psikolojik ve fiziksel olarak yardıma ihtiyaç hissettiklerinde destekleyici liderlik davranışları sergilemek oldukça önemlidir (Wendt, Euwema ve Van Emmerik, 2009, s. 359; Chen, Lam, Schaubroeck ve Naumann, 2002, s. 293).

Yöneticiler, çalışanların iş doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerini artırmak için öncelikle insanın doğasını, yeteneklerini, temel ihtiyaç ve isteklerini bilmelidirler (Rad ve Yarmohammadian, 2006, s. 24). Destekleyici liderler, insanları mutlu kılmaya ve belirli bir uyum içerisinde takım ruhu oluşturmaya çalışmaktadır. Destekleyici liderin davranışları, çalışanlara, kendilerinin önemsendiği ve faaliyetlerine destek olunduğunu hissettirmektedir. Bu liderler, çalışanlarla aralarındaki ilişkileri en üst düzeyde tutarak; örgüt içinde dostluk ve dayanışmayı arttırmaktadır. Bu bağlamda, destekleyici liderlik davranışı gösteren yöneticilerin, çalışanların örgütsel bağlılıkları ve iş doyumlarını arttırdığı belirtilmektedir (Lok ve Crawford, 2004, s. 324). Liderin çalışanlarla arasında sıcak, samimi ilişkiler geliştirmesi, örgüt içerisinde duygusal bir bağlılık oluşturmakta,

açık bir örgüt iklimi yaratmakta, gerilimi azaltmakta ve verimliliği arttırmaktadır (Eren, 2008, s. 437). Bu yaklaşıma liderler, özellikle takım ruhu yaratmaya, moral ve motivasyonu arttırmaya, iletişimi geliştirmeye ya da sarsılmış güveni onarmaya çalıştıkları durumlarda başvurumaktadırlar (Goleman, 2002, s. 75).

Destekleyici bir lider olarak okul müdürü, öğretmenlerle etkili iletişim kurabilmelidir. İletişim aracılığı ile okul yöneticisi, fikirlerini açığa vurma, onları paylaşma ve değerlendirme yapma olanağına sahip olabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenleri sürekli destekleyen bir yönetici, onların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşabilmelerine imkân tanımaktadır. Destekleyici lider olarak bir okul müdürü, bütün paydaşları desteklemeli, karara katılmaları için onları teşvik etmeli, öğretmen ve öğrencilerle etkili iletişim kurmalı, yapılanları takdir etmeli ve yapıcı eleştirilerde bulunmalıdır.

### **1.10.3. Dönüşümcü liderlik**

Sosyal bir sistem olarak değerlendirildiğinde örgütlerin değişim ve dönüşüm gereksinimleri kaçınılmazdır. Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişmelere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişme kapasitelerini geliştirebilmelerine bağlıdır. Örgütlerin planlı olarak değişimine en iyi olanak sağlayacak olan liderliğin öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yenilikçi ve idealist bir örgüt anlayışı üzerine kurulan dönüşümcü liderlik olduğu öne sürülmektedir (Çelik, 2003, s. 147).

Dönüşümcü liderlik düşüncesi 1973 yılında Downton tarafından yürütülen sosyolojik bir çalışmada ortaya atılmıştır. Burns (1978) tarafından dönüşümcü ve sürdürümcü yaklaşım olarak kavramsallaştırılan liderlik teorisi araştırmacılar, uygulayıcılar ve tüm ilgililer üzerinde büyük bir ilgi uyandırmıştır (Bass ve Riggio, 2006, s. 3). Burns etkili bir liderin toplumsal değişimler yaratabilme yeteneğine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Burns dönüşümcü lideri, izleyicileri ile ilgilenen, onları harekete geçiren, onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan ve potansiyel güçlerini ortaya çıkaran kişi olarak tanımlamaktadır. Burns liderliğin ve değişimin anlaşılması için insan ihtiyaçlarının ve sosyal değişimin araştırılması ve anlaşılması gerektiğini savunmakta, böylece psikoloji disiplinini liderlikle ilişkilendirmektedir (Burns, 2003, s. 230).

Dönüşümcü liderlikle ilgili olan karizma kavramının ilk kez kullanılması House'ın 1976'da yayımladığı karizmatik liderlik kitabı ile gerçekleşmiştir. House karizmatik liderlerin kişilik özellikleri ve davranış kalıpları ile izleyenler üzerinde önemli etkiler bıraktıklarını düşünmektedir (Northouse, 2007, s. 172-173). Bass (1985), Burns ve House'ın teorisini daha da geliştirerek yeni bir dönüşümcü liderlik modelini ortaya koymuştur. Bass, liderlerin hem sürdürümcü hem de dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemeleri gerektiğini belirtmektedir. Bass'a göre davranışların bir tarafını oluşturan sürdürümcü liderlik örgütün temel ihtiyaçları ile ilgilenmekte, diğer taraftan dönüşümcü liderlik tarafı ise örgütsel bağlılığı artırırken değişimi de desteklemektedir (Bass ve Avolio, 1993). Bass, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik yaklaşımlarının liderliğin iki zıt kutuplarında bulduklarına inanırken, Leithwood ve Jantzi (2000) ise bu iki tür liderliğin birbirlerini tamamlayan öğeler olduklarına inanmaktadır. Bu anlamda sürdürümcü liderler örgüt düzenini devam ettirmeye çalışan yöneticiler olarak görülürken dönüşümcü liderler ise örgütü buldukları konumdan daha iyi bir yöne götüren liderler olarak görülmektedir. Bass'ın deyişiyle yönetici "İşleri doğru yapar." fakat dönüşümcü lider bundan ilerisini görerek "Doğru işleri yapar." Dolayısıyla örgütlerin hem işleri doğru yapan yöneticilere hem de doğru işleri yapan yani ne yapılacağını ve uzun vadedeki stratejik hedefleri, amaçları doğru belirleyecek liderlere gereksinimleri vardır (Northouse, 2007).

Dönüşümcü liderler izleyenleri için bir rol modelidir. İzleyenler liderlerine güvenirlere, hayranlık ve saygı duyarlar. Bu liderler, izleyicilerini motive ederek, onlara ilham vererek, performansları artırırken aynı zamanda kendi liderlik kapasitelerini de geliştirmektedir. Dönüşümcü liderler, izleyicileri destekleyerek ve güçlendirerek onların lider olmalarına fırsat vermektedir (Bass ve Riggio, 2006, s. 7). Dönüşümcü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir yaklaşım olarak görülmektedir. Dönüşümcü lider, öğretmenlerin entelektüel açıdan gelişimlerini desteklemekte, onlara dönüşümün coşku ve heyecanını aşılamaktadır. Bu yönüyle eğitimde dönüşüm gerçekleştirmeyi planlayan liderin izleyicileri için ilham kaynağı olması ve etkileyici karizmatik davranışlar göstermesi gerekmektedir. Eğitimde hedeflenen değişim ve dönüşüm, ancak okul müdürlerinin etkili dönüşümcü liderlik davranışları göstermeleri ile gerçekleşebilecektir (Çelik, 2003, s. 95). Tablo 5'de bazı yazarlara göre etkili bir dönüşümcü liderin özellikleri görülmektedir:

Tablo 5

*Dönüşümcü Lider Özellikleri*

Yazar	Dönüşümcü Lider
Bass (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İzleyenlerin fikirlerine değer verir ve onlar için ilham kaynağı olur.</li> <li>• İzleyenlere bireysel destek sağlayarak onların gelişmelerine yardımcı olur.</li> <li>• İzleyenlerin duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını karşılar.</li> <li>• Sorunlara yeni ve rasyonel çözümler bulur.</li> <li>• Yüksek bir etkileme gücüne sahiptir.</li> </ul>
Stone (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Değişime ve gelişime önem verir.</li> <li>• Örgütsel etkililiğe vurgu yapar.</li> <li>• İzleyenlerin işten doyum sağlamalarına önem verir.</li> <li>• İzleyenlerin moralini sürekli yüksek tutar.</li> </ul>
Starratt (1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özgürlük, eşitlik ve adalet gibi değerleri vurgular.</li> <li>• İletişime ve örgütün amaçlarına önem verir.</li> <li>• İzleyenlerin performansını sürekli geliştirmeye çalışır.</li> </ul>
Jantzi ve Leithwood (1996)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bir vizyon belirler ve geliştirir.</li> <li>• İş birliği içinde hedeflere ulaşmaya çalışır.</li> <li>• İzleyenlere bireysel destek sağlar, ihtiyaçlarıyla ilgilenir.</li> <li>• İzleyenler için bir rol modelidir.</li> <li>• Yüksek performans beklentisine sahiptir.</li> </ul>

Bass ve arkadaşlarının araştırma sonuçları ışığında, “Tam Kapsamlı Liderlik Modeli” (Full Range of Leadership Model) geliştirmiştir. Bu modele göre dönüşümcü liderlik; İdealleştirilmiş Etki, Esinleyici Motivasyon, Entelektüel Uyarım ve Bireyselleştirilmiş İlgi olmak üzere dört ana bileşenden oluşmaktadır (Northouse, 2007).

*1. İdealleştirilmiş Etki:* Dönüşümcü liderin güçlü bir vizyona sahip olmasını, bir misyon belirlemesini ve risk alabilmesini temsil etmektedir. Böyle bir lider, izleyicileri için bir rol modelidir ve izleyiciler onun gibi olmaya çalışmaktadır. Liderin özellikleri ve davranışları izleyenleri tarafından idealleştirilmektedir. İzleyiciler liderlerine güvenmekte, hayranlık ve saygı duymaktadır. Bu liderler risk almakta, yüksek standartlar belirlemekte ve etik davranışlar göstererek moral değerlere önem vermektedir (Bass ve Riggio, 2006, s. 6). İdealleştirilmiş etki, karizmadan farklı olarak liderin izleyenleri ile etkileşimi sonucunda bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içermektedir. İdealleştirilmiş Etki, iki alt boyutta incelenmektedir: Niceliksel İdealleştirilmiş Etki, çalışanların liderlerini karizmatik ve güvenilir görmesi; Davranışsal İdealleştirilmiş Etki ise liderlerin inançlar, değerler ve görev duygusuna odaklanan eylemleridir (Antonakis, Avolio ve Sivasubmaniam, 2003).

*2. Esinleyici Motivasyon:* Dönüşümcü liderler, yüksek hedefler belirleyerek takım ruhu oluşturmakta, coşku yaratmakta ve izleyicilerini motive etmektedir.

Dönüşümcü liderler, örgütte değişimi başlatmanın yanında, özgün fikirler üretmeyi ve girişimciliği kolaylaştırma eğilimi göstermektedir. Bu bağlamda lider, izleyicilerle birlikte bir vizyon belirlemekte, onlardan beklentilerini açıklıkla ifade etmekte ve onların örgüte bağlanmaları için sürekli çalışmaktadır (Lunenburg, 2003, s. 15; Bass ve Riggio, 2006).

3. *Entelektüel Uyarım*: Dönüşümcü liderler, izleyenlerini sorgulayıcı, yenilikçi ve yaratıcı olmaları için teşvik etmektedir. Bu liderler, yeni fikirlerin ortaya çıkarılması ve problemlere yaratıcı çözümler bulunması konularında izleyenlerini daima cesaretlendirmektedir. İzleyiciler, liderleri tarafından yargılanmayacaklarını bildikleri için fikirlerini özgürce ifade edebilmektedir (Bass ve Riggio, 2006, s. 7; Lunenburg, 2003, s. 14).

4. *Bireysel İlgi*: Dönüşümcü liderler bir takım koçu gibi davranarak izleyicilerin istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmakta, onların başarılı olmalarına ve gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Dönüşümcü lider için her birey önemlidir. Bu bağlamda lider, bireysel farklılıkları dikkate alarak her izleyiciye özel ilgi göstermektedir. Bazı izleyiciler için cesaretlendirici, bazıları için özerklik sağlayıcı ve diğerleri için ise görev yönelimli davranışların daha etkili olacağını farkındadır. İzleyicilerinin potansiyellerini artırmak için onlara gelişmişlik düzeylerine uygun yetkiler vermekte, kontrol edildiği izlenimi vermeden çalışanlarını sürekli takip etmekte ve desteklemektedir. Bu liderler, izleyiciler için sürekli yeni öğrenme fırsatları sunmakta ve destekleyici bir örgüt iklimi oluşturmaya çalışmaktadır (Bass ve Riggio, 2006, s. 7; Stewart, 2006, s. 12).

Leithwood, Begley ve Cousins (1994), Burns ve Bass'ın yönetim alanında geliştirdikleri dönüşümcü liderlik çalışmalarını ve oluşturdukları teoriyi okul yönetimlerine uyarlamışlardır. Leithwood ve arkadaşları, çalışmalarında dönüşümcü liderliğin amacını, örgüt amaçlarının belirlenmesi ve bunlara ulaşılmasında yapılacak uygulamalar konusunda izleyenlerin problem çözme becerilerini iyileştirmek olarak tanımlamaktadır. Leithwood (1992) çalışması sonucunda dönüşümcü liderin izleyen davranışları üzerine önemli etkilerinin olduğunu gözlemlemiştir. Leithwood, dönüşümcü liderler ve okullarına ilişkin olarak şu bulguları elde etmiştir:

- Bu okullarda, tüm paydaşlar konuşur, eleştirir ve birlikte plan yapar.

- Bu okul liderleri, güç ve sorumluluğu paylaşır.
- Bu liderler, öğretmenleri ekstra çaba göstermelerine ilişkin teşvik eder.
- Bu liderler, bir sorununun çözümünde grup olarak çalışarak daha etkili sonuçlara ulaşacaklarına dair güçlü bir inanca sahiptir.

Dönüşümcü liderlik, arzu edilen amaçlar ve vizyona ulaşmak için liderlerin çevrelerini değiştirebileceklerini vurgulamaktadır (Kirby, King ve Paradise, 1992, s. 303). Paylaşılan bir vizyon geliştirme, iletişim kurma, olumlu bir örgüt iklimi oluşturma, rol model olma ve yüksek beklentiler belirleme gibi dönüşümcü liderlik davranışlarının izleyiciler üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Shea, 1999). Liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel bağlılık, iş doyum ve izleyici performansı arasında anlamlı ilişkiler vardır. Bu ilişkilerin özellikle dönüşümcü liderlikte diğer yaklaşımlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu belirtilmektedir (Bass, 1990; Yukl, 2002). Özellikle izleyicilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde, moral ve motivasyonlarının yükseltilmesinde, yaratıcı fikirler ortaya çıkarılmasında, paydaşlar arasında olumlu ilişkilerin oluşmasında ve performanslarının artırılmasında dönüşümcü liderler oldukça etkilidir (Seltzer ve Bass, 1990). Dönüşümcü liderler, kurumsal hedeflere ulaşmak için, izleyicilerini yaratıcı ve yenilikçi düşünmeye teşvik etmekte, örgütün misyonu ve vizyonun önemini sürekli vurgulamakta ve izleyicilerinden sürekli daha fazla performans beklemektedir (Bass, 1990; Burns, 1978; Tichy ve Devanna, 1986). Dönüşümcü liderlerin izleyicilerini motive etmeleri ve onlara yakından ilgi göstermeleri sonucunda, yüksek performans elde edilmekte, örgüt içi çatışmalar azalmakta, olumlu bir örgüt iklimi oluşmakta ve amaçlara daha kolay ulaşabilmektedir (Deluga ve Souza, 1991; Leithwood ve Jantzi, 2000; Rowold ve Scholtz, 2009).

Okul var olan yapıyı devam ettirme yeri değil, bireyin ve toplumun sürekli inşa ettiği bir yaşama alanıdır. Bu alan stratejik ve hayati bir öneme sahiptir. Bu bakış açısıyla okulu yeniden düşünmek ve tasarlamak gerekmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için okul müdürleri, bütün toplum üyelerince paylaşılan “yeni bir okul ve toplum ruhu” oluşturmaları gerekmektedir. Okulların değişen çevresel şartlara uyumunda, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesinde, eğitimsel kalitenin artırılmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının belirleyici bir rolü bulunmaktadır (Turan ve Güler, 2009).

#### 1.10.4. Sürdürümcü liderlik

Sürdürümcü liderlik, bürokratik otoriteye ve örgütsel meşruiyete dayanmaktadır. Verilen görevi bitirmeyi ve itaati odak noktası olarak almakta; çalışan performansını, katı bir ödül ve ceza sistemiyle ilişkilendirmektedir. Kısacası sürdürümcü lider, örgütün gündelik eylemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Sürdürümcü lider, öncelikli olarak izleyenlerin görevlerini belirlemekte, yapıyı kurmakta, plan, program ve bütçeye önem vermektedir. Sürdürümcü liderler yapılanları ödüllendirerek çalışanları motive etme eğilimindedirler. Sürdürümcü liderlikte bir takas söz konusudur. Örgütsel amaçlara ulaşmak için izleyiciler ödüllendirilir, cezalandırılır ve sürekli denetlenir. Sürdürümcü liderlikte esas olan örgütsel başarıyı yakalamaktır. Bu yaklaşımda insan kaynaklarının geliştirilmesine gerekli önem verilmemektedir (Burns, 1978; Bass ve Riggio, 2006, s. 7).

Sürdürümcü liderliğin başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri ödüllendirme mekanizmasıdır. Ödüllendirme mekanizması, izleyenleri harekete geçirmede çok önemli bir faktördür (Tracey ve Hinkin, 1998, s. 222). Bu bağlamda sürdürümcü liderliğin boyutları aşağıda incelenmektedir (Antonakis, Avolio ve Sivasubmaniam, 2003, s. 265):

*Koşullu Ödül:* Liderlerin izleyenleri performans ve yeterliklerine dayalı olarak ödüllendirmesi ile ilgilidir. Sürdürümcü liderin öncelikli hedefi örgütsel amaçlara ulaşmaktır. Bu bağlamda lider, izleyicilerin motivasyonlarını ve performanslarını artırmak için onlara çeşitli ödüller vermektedir. İzleyici kendisine verilen görevi eksiksiz yerine getirdiğinde ödülü elde edebilmektedir (Bass ve Riggio, 2006, s. 8). Liderler, amaçların gerçekleşmesi durumunda nasıl bir yol izleneceği ve ihtiyaçların nasıl tatmin edileceğine ilişkin izleyicileriyle bir anlaşmaya varmaktadırlar. Ödül sözü vererek izleyenlerle bir tür takas yapmaktadırlar.

*İstisnalarla Yönetim:* Yöneticiler tarafından aktif ve pasif olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Eğer yönetim aktif ise liderler, izleyenlerin performansını takip ederek onların hatalarını düzeltmektedir. Eğer yönetim pasif ise liderler, hataların ortaya çıkmasına kadar hiçbir şey yapmadan beklemektedir. Liderler, performansı takip etmekte ve sorun ortaya çıkar çıkmaz düzeltmek için harekete geçmektedir (Bass ve Riggio, 2006, s. 8).



Sürdürümcü liderler, okullarda öğretmen yeterliliği, programların işleyişi, görevlerin uygulanabilirliği ve kontrolü üzerine odaklanırken, dönüşümcü liderler ise paylaşılan vizyon, değerler, inançlar ve amaçlara bağlılık üzerinde durmaktadır. Okulun değişimi ve dönüşümü, öğretmenlerin motivasyonun artırılması, sağlıklı ilişkilerin kurulmasında dönüşümcü liderler, sürdürümcü liderlere göre daha etkilidir (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler, çalışanlarından yüksek performans göstermelerini arzuladıklarından dolayı, izleyiciler örgütsel vatandaşlık davranışı sergileyebilmektedir. Ancak sürdürümcü liderler izleyici rollerini ve bunlara karşılık verilecek ödülleri önceden belirledikleri için izleyicilerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerini sağlayamamaktadır (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, ve Fetter, 1990).

#### **1.10.5. Serbest bırakıcı liderlik**

Bass (1990), serbest bırakıcı liderliği (Laissez-faire), liderliğin olmadığı veya liderin izleyenleriyle etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Bu tür liderler odalarının dışına çıkmamakta, izleyenlerin ihtiyaçları ve gelişimleriyle ilgilenmemekte ve her şeyin olduğu gibi devam etmesini istemektedir. Serbest bırakıcı lider, sorumluluk almamakta, kararları geciktirmekte, dönüt vermemekte, izleyicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bir çabada bulunmamaktadır (Northouse, 2007, s. 179; Bass ve Riggio, 2006, s. 9; Hoy ve Miskel, 2012, s. 396).

Serbest bırakıcı liderler, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynakları kullanarak amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkân tanıyan davranışlar sergilemektedir. Başka bir ifadeyle, bu liderler yetkilerine sahip çıkmamakta ve yetki kullanma haklarını tamamıyla çalışanlarına bırakmaktadır. Bu yaklaşımda liderin temel görevi, malzeme ve kaynak sağlamak ve bunlarla ilgili sorunları çözmek olarak düşünülmektedir (Eren, 2008).

Yapılan birçok araştırmada serbest bırakıcı liderlik ile izleyici performansı, memnuniyeti ve motivasyonu arasında negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur (Judge ve Piccolo, 2004; Rowold ve Scholtz, 2009, s. 45). Bu bağlamda Bass'ın modeline göre, en etkisizden en etkiliye liderlik yaklaşımlarını şu şekilde sıralanmaktadır: Serbest bırakıcı, sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik (Bass ve Riggio, 2006, s. 9).

### 1.10.6. Vizyoner liderlik

Latince “vidire” kökünden gelen “görmek” veya “öngörü” gibi anlamlarda kullanılan vizyon kavramı, örgütün uygulamalarını geleceğe yönelik olarak şekillendirmeyi ve yönlendirmeyi ifade etmektedir (Stoner, 1997, s. 14). Vizyon, içinde bulunulan anda oluşturulan, geleceğin yaratılmak istenen resmi ve hayalidir. Vizyon kelimesi bireyin veya örgütün gelecekte hangi durumda ve koşulda olacağına ilişkin öngörüsünü ifade eden anlayış, görüş ve düşüncelerin bütünüdür. Paylaşılan vizyon ise bu öngörünün tüm örgüt üyeleri tarafından anlamlandırılmasını sağlayan üyelerin örgüte ilişkin zihinlerinde taşıdıkları gelecek resimlerinin örgütte yarattığı ortak duyguyu temsil etmektedir. Paylaşılan vizyon aracılığıyla bireyler, istedikleri ve gerçekten inandıkları için öğrenmektedir (Senge, 2011, 18).

1990’lı yıllarda örgütlerin geleceğe yönelik belirsizliklerini gidermek düşüncesine paralel olarak çalışmalarda vizyoner liderlik konusuna önem verilmiştir. Hızlı bir değişim sürecinden geçen örgütleri geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak kabul görmektedir. Kotter’in (1999, s. 46) ifadesiyle vizyoner lider, “geleceğin resmini oluşturan insanlara belirlenen vizyonu yakalamada güç ve enerjisini aşılayabilen” kişidir. Vizyoner liderin üç temel rolü vardır: Bu roller, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır (Çelik, 2003, 184-185).

1. Yolu görmek: Yol, ulaşılmak istenen hedeftir ve önemli olan farklı seçeneklerden en uygun olanını görebilmektir.

2. Yolda yürümek: Vizyoner liderin kararlılığını göstermektedir. Vizyona ancak yolda yürümeyle ulaşılabilir. Görülen ve yürünen yol ayrı ise vizyona ulaşılmaz.

3. Yol olmak: Vizyoner liderler ürettikleri vizyonlarla yeni yollar açan kişilerdir. İzleyenler vizyoner liderin açtığı yolda yürümeye çalışmaktadır.

Vizyoner liderlik kısaca, örgüt için gerçekçi, güvenilir ve etkileyici bir gelecek yaratma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Lashway, 1999, s. 132). Bu bağlamda vizyoner lider olan okul müdürleri, çalışanlarda coşku ve bağlılık yaratmaktadır. ISLLC standartlarına göre günümüz okul müdürlerinden bu konuda beklenen en temel görev, okul toplumu tarafından da paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu geliştirerek, açıklayarak ve uygulayarak bütün öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılmasına katkıda

bulunmaktadır. Tablo 6’da vizyoner lider olması beklenen okul müdürlerinin performans göstergelerine ilişkin bilgiler sunulmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012):

Tablo 6

*ISLLC Standartlarına Göre Vizyoner Liderin Performans Göstergeleri*

Okul müdürü, vizyoner bir lider olarak aşağıdaki etkinliklerde bulunur
1. Okul vizyonunu ve misyonunu ilgili tüm çevrenin katılımı ile belirler.
2. Vizyona ulaşmak için izlenecek hedeflerin ve stratejilerin ifade edildiği bir uygulama planı geliştirir.
3. Okul personeli, öğrenciler, aileler ve topluma okulun vizyonunu ve misyonunu aktarır.
4. Takım çalışmasına önem verir, tüm paydaşların iş birliği içerisinde çalışabilecekleri ortamlar yaratır.
5. Okulun vizyonuna ulaşmasında karşılaşılabilecek engelleri kaldırır.
6. Tüm kaynakları, okulun vizyonunun ve misyonun geliştirilmesi yönünde kullanır.
7. Uygulama planlarını okul toplumu ile birlikte izler, değerlendirir ve gerektiğinde yeniden düzenler.
8. Okulun vizyonunu ve misyonunu çeşitli etkinliklerle sürekli gündemde tutar.

Kaynak: ISLLC, (2013). ISLLC standarts. <http://coe.fgcu.edu/faculty/valesky/ISLLCStandards.htm>

Okulların etkililiği, vizyoner liderlerin varlığına bağlıdır. Vizyon yaratmak başkalarına aktarılamayacak kadar önemli bir liderlik görevidir. Zhu, Chew ve Spangler (2005, s. 39-52) vizyoner liderliğin çalışanların daha çok sorumluluk almasında, motivasyon düzeyinin yükselmesinde, performansın artırılmasında ve örgütsel güven yaratılmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

### ***1.10.7. Öğretimsel liderlik***

Günümüzde eğitim yöneticilerinden, “idare” etmenin ötesinde öğretimsel liderlik davranışları göstermeleri beklenmektedir. Öğretimsel liderlik, özellikle okullar düşünülmüş geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Geleneksel anlayışta okul yöneticisinin bir takım yönetsel rolleri ön plana çıkarken öğretimsel liderlikte öğretimi geliştirme yönü ağırlık kazanmaktadır.

Öğretimsel liderlik kavramı, 1980’li yılların başlarında etkili okullar ile ilgili yapılan çalışmalar sırasında gündeme gelmiştir. Başlıca amacı etkili öğretim uygulamalarının standartlaştırılması olan bu yaklaşımda, okul programlarının kontrol edilmesi, öğrenci başarısının izlenmesi ve öğretmenlerin performanslarının artırılması planlanmaktadır (Marks ve Printy, 2003, s. 372). Ayrıca bu yaklaşım, örgütün misyonunun ve vizyonunun belirlenmesini, örgütsel amaçlara ulaşmak için düzenli bir sistemin kurulmasını ve kaynakların etkin bir şekilde yönetimini önemli görmektedir.

Findley ve Findley'e (1992) göre öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun esnek bir öğretim programı oluşturmalı, öğrencileri gerçek hayat problemleri ile karşılaştırılarak hayal kurmaya, sorgulamaya ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmeli, okul içinde öğrencilerin rahat hareket etmelerine fırsat verecek ortamları hazırlamalı, tüm paydaşlar arasında güçlü bir sosyal etkileşim geliştirmeli, her bir öğrencinin akademik başarısını izlemeli, geri bildirim sağlayarak gerekli önlemleri almalıdır. Blase ve Blase (2000) yaptıkları araştırmada öğretmenler, öğretimsel bir lider olarak okul müdürlerinin kendileriyle sık sık iletişime geçmelerini ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmalarını öncelikli olarak beklemektedir. Ayrıca kendilerine güven duyulması, samimi davranılması, takdir edilmeleri, öğrenme merkezli bir etkileşim ve takım ruhunun oluşturulması öğretmenlerin müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlardan en önemlilerindedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutları; Gümüşeli (1996), Şişman (2011), Aksoy ve Işık'a (2008) göre Tablo 7'de sunulmaktadır:

Tablo 7

*Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları ve Alt Boyutları*

<b>Boyut</b>	<b>Alt Boyut</b>
Okul vizyonunu ve misyonunu ifade etme	Okul misyonunu belirleme ve paylaşma Okul misyonunu uygulama ve geliştirme
Eğitim programı ve öğretimin yönetilmesi	Öğretim zamanını etkili kullanma Öğrencileri öğrenmeye motive etme Eğitim programını eşgüdümleme
Okul kadrosunun geliştirilmesi	Çalışanların başarılarını ödüllendirme Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Öğretim sürecini denetleme ve değerlendirme Öğrenci başarısını izleme
Olumlu okul iklimi geliştirme	Görünen varlık olarak varlığını hissettirme Örgütsel değişmeyi başlatma ve yönetme İletişim sağlama

Öğretim lideri olarak okul müdürünün öğrenci başarısı, öğretim programları, nitelikli öğrenme ve öğretme yaklaşımları gibi konularda öğretmenlerle iletişime geçerek yönetimde onların da aktif katılımını sağlamalarının önemi vurgulanmaktadır (Marks ve Printy, 2003, s. 392-393). Bu bağlamda, paylaşımcı bir öğretimsel liderlik anlayışı benimsendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin ve performanslarının da artacağı belirtilmektedir (Mitchell ve Castle, 2005, s. 412). Paylaşılan bir okul vizyonu belirleyen, öğrenme merkezli bir örgüt iklimi oluşturan ve öğretmenlere bir sporcu koçu gibi davranarak onların gelişmelerine katkı sağlayan müdürler, okul çıktılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Hornig ve Loeb, 2010, s. 69).

Okul müdürü öğretim programlarını belirleme ve değerlendirme etkinlikleri ile öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca öğretmenleri ve toplumu tutum ve davranışlarıyla etkilemeleri, motive etmeleri, okul iklimini şekillendirmeleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeylerini artırmaları gibi konularla da başarıyı dolaylı yönden etkilemektedir. Bununla birlikte büyük ölçüde müdürler tarafından belirlenen okul kültürünün ve ikliminin de başarıda önemli faktörler olduğu belirtilmektedir (Heck, Larsen, ve Marcoulides, 1990; Krug, 1990).

Hallinger (2011, s. 297-298) 1983-2010 yılları arasında öğretim liderliği ile ilgili olarak üretilen 130 doktora tezini incelediği çalışma sonucunda, öğretim liderliği ve öğrenci öğrenmesi arasında pozitif yönde oldukça güçlü ilişkilerin bulunduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada müdürün okullarda öğretim programlarının izlenmesi ve geliştirilmesinde bütün yetkileri elinde bulundurması gerektiği vurgulanmakla birlikte, eğitim-öğretim programlarının koordinasyonu ve uygulanmasında çok önemli öğretimsel liderlik davranışları göstermesi gerekliliği de belirtilmiştir. Bu bağlamda, etkili okulların sürekli öğrenmeyi, yaratıcı fikirleri, yüksek standartları ve beklentileri teşvik eden bir örgüt kültürüne de sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmada ayrıca öğretimsel liderlik ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu, öğretmen performansı, okul kültürü ve örgütsel öğrenme gibi faktörler arasındaki ilişkilerin incelenmesi sonucunda öğrenci öğrenmeleri ve okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesine ilişkin daha etkin politikalar üretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, meta-analiz çalışmalarının da daha bütüncül ve anlamlı sonuçlar verebileceği de ifade edilmektedir.

#### **1.10.8. Etik Liderlik**

Etik, bilinçli olarak yapılan insan eylemlerinin doğru ya da yanlışlığını araştıran bir disiplindir (Werner, 1993, s. 209). Etik, ahlak üzerine yoğunlaşmakta, onun üzerine felsefe yapmaktadır. Etik, ırk, cinsiyet, din, mezhep, sınıf ayrımı yapmadan herkese eşit davranmak; insana, saygı ve insan hakları açısından yaklaşmak demektir. Etiğe bu açıdan bakıldığında paradigmanın çoğunluğu, insanlar için iyiyi, güzeli ve doğru ilkeler doğrultusunda düşünmeyi ve yaşamayı öngörmektedir. Uygarlık tarihi boyunca etik, insan davranışlarını yönlendiren ve değerlendiren bir ölçüt olmuştur. İnsanın doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz, iyi ve kötü olarak nitelendirdiğimiz davranışlarını biçimlendirmeye çalışan etiğin insanın, doğasına uygun davranabilmesi, bencillikten ve kötü davranışlardan kurtulması için bir zorunluluk olduğu belirtilmektedir (Carrel,

1997, s. 101). Tarihi süreçte etik değerlerin, birlikte yaşamının, doğru işler yapmanın ve nitelikli insan olmanın en başat aracı olduğu vurgulanmaktadır (Yılmaz, 2006, s. 25).

İnsana ve kaliteye odaklanma yoluyla verimi yakalamaya çalışan örgütler, ilk olarak etik değerleri benimsemek ve bunları davranış haline dönüştürmek zorundadır. En önemli etik değerler, dürüstlük, doğruluk, sadakat, adalet, başkalarına yardım etmek ve saygı göstermek, vatandaşlık sorumluluğuna sahip olmak, mükemmeli aramak ve sorumluluk sahibi olmaktır (Kirel, 2000, s. 58). Etik temelli oluşturulmuş örgütlerde insanlar etik kurallara bağlı davranmaktadır. Bu da güven ortamının oluşmasını, sorumluluk duygusunun gelişmesini, doğru ve düzenli işler yapılmasını sağlamaktadır.

Günümüzde, insanları etkilemek için bürokratik ve yasal otoriteden çok değer, inanç, duygu ve güven temelli bir liderlik yaklaşımına ihtiyaç duyulmaktadır. Etik liderlik, iyiliği yaymaya çalışmak, başkalarına saygı göstermek, dürüstlük, güvenirlilik, inanırlılık, samimilik, demokratik karar alma ve katılımı destekleme, anlayışlı ve kibar olma becerilerinin birleşimi olarak da tanımlanabilmektedir (Cuilla, 1998, s. 4). Etik bir lider, moral ve bürokratik gücü kişiliğinde birleştirmiş, doğruyu tanımlamaya ilişkin bir değerler ve inançlar sistemi oluşturmuş bir liderdir (Crawford ve Nicklaus, 2000). Bass'a (1985) göre izleyenlerini motive etmek isteyen etkili liderler, ilham veren, vizyon belirleyen ve iletişim becerileri gelişmiş yapıdadırlar. Ancak bir lider bütün bunların yanında güven merkezli bir örgüt ikliminin oluşumunu gerçekleştirmek için mutlaka etik liderlik davranışları gösterebilmelidir. Etik liderler, izleyicilerin motivasyonlarını, sorumluluk duygularını, örgütsel bağlılıklarını ve örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme istekliliklerini önemli ölçüde artırmaktadır. İzleyiciler kendilerini destekleyeceklerini ve herkese adaletli davranacaklarını bildikleri etik liderlere güvenmekte, daha fazla karara katılma, sorumluluk alma ve bireysel performanslarını geliştirme eğilimi göstermektedirler.

Amacı "iyi insan yetiştirmek" olan eğitim ve "iyi/kötü" kavramlarına yoğunlaşan etik olgularının yollarının kesişmesi kaçınılmazdır. Hatta bu buluşmada, birbirlerini tamamlayan yanlarını fark etmeleri doğaldır. Plato ve Aristoteles tarafından, eğitim ve etik birbirlerinden ayrılamaz olarak düşünüldüğünden beri, etik sorunlar eğitim konularının kalbinde yer almaktadır. Platon ve daha sonra gelen Hume, Kant, Dewey, Niche ve Schiller gibi birçok filozof, eğitimin, iyinin ne olduğunu açıklayarak ahlaklı vatandaşlar yetiştirmenin en etkili bir yolu olduğu düşüncesindedir (Law ve Ho,

2004). Okul, öğrencilere yeni bilgi ve beceriler kazandırmanın yanı sıra onların erdemli bir insan olmalarını sağlayabilmelidir. Rüşvet, yolsuzluk, adam kayırma, görevi kötüye kullanma, ihmal gibi etik dışı davranışların arttığı bir toplumsal düzen içerisinde, okulun bu işlevi daha da anlamlı bir hale gelmektedir. Bu işlevi yerine getirebilmesinde, okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları büyük önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Sergiovanni (1992), etik liderliği, liderliğin kalbi olarak ifade etmekte ve okul yönetimi açısından büyük önem taşıyan bir kavram olarak görmektedir.

Sergiovanni (1984), okulu topluma benzetmektedir. Sergiovanni'ye göre etkili okulu oluşturmanın yolu, onları toplumlar gibi düşünmekten, öğretmen, öğrenci ve aileleri paylaşılan değerler ve ilkeler etrafında toplamaktan geçmektedir. Bu şekilde, okulda aidiyet duygusu gelişebilecektir. Bir lider olarak okul müdürünün görevi, paylaşılan değerlere ve ilkelere dayalı bir toplum inşa etmek olmalıdır. Etik ilkelere dayalı bir örgüt kültürü geliştiren okulu, erdemli okul olarak nitelendiren Sergiovanni, eğitim liderinin temel sorumluluğunu, erdemli okulu inşa etmek olarak görmektedir. Sergiovanni'ye göre erdemli okul, öğrencilerin öğrenmesi için tüm potansiyelini kullanmaktadır. Bu yüzden okul müdürü hem öğrencileri hem de öğretmenleri etkileyecek bir merak, araştırma ve derin düşünme ruhu geliştirmeye kendini adanmalıdır.

Okul yöneticisi etik bir lider olarak öğretmenlere ve diğer çalışanlara davranışlarıyla örnek olmalı, sorumluluk almalı, kişisel amaçlarına değil eğitim amaçlarına hizmet etmeli, okul çalışanlarına adil, tarafsız ve saygılı bir şekilde davranmalı, tüm bireylerin haklarını korumalı, yasal zorunluluklara uymalıdır (Yılmaz, 2006; Rebore, 2001). Okul yöneticisi liderlik becerileriyle daha etkili bir okul oluşturmak için etik kültürün hakim olduğu demokratik bir okul ortamı oluşturmalıdır. Zhu'ya (2008, s. 65) göre etik lider, izleyicilerin ihtiyaçlarını anlamalı, destekleyici bir örgüt iklimi oluşturmalı ve güven geliştirici uygulamalar yapmalı, izleyicilerin psikolojik açıdan daha güçlü konuma gelmeleri için katkı sağlamalıdır. Lider, izleyicileri için bir rol model olarak etik davranışlar sergilediğinde, okuldaki öğrenci ve öğretmenler de istenen tutum, duygu ve değerlere doğru bir eğilim göstermektedir. Etik liderlik ile izleyicilerin örgütsel bağlılıkları iş doyumları, performansları, motivasyonları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde ilişkiler vardır (Brown ve Trevino, 2006, s. 597-

608). Etik lider, bireysel ve örgütsel sonuçları olumlu yönde etkilemesinin yanı sıra herkesin saygısını kazanarak toplumun dönüşümüne de yardımcı olabilmektedir.

### **1.10.9. Kültürel liderlik**

1980'li yıllarda yönetim alanında kültürel paradigmanın önem kazanması, örgütsel kültür konusunda çok sayıda araştırmayı beraberinde getirmiştir (Çelik, 2003, s. 209). Kültürel liderlik yaklaşımı, örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesini amaçlamaktadır (Erdoğan, 2002, s. 49). Kültürel çevreye yeni anlamlar katan lider, var olan kültürü koruyup sürdürmek ve yeni bir kültür oluşturmakla görevlidir (Toprakçı, 2002, s. 271).

Foster, Giroux, Greenfeld ve Bates gibi birçok yazar, eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiği görüşündedir. Onlara göre bu, yalnızca örgütsel dinamiklerin böyle bir bakış açısından daha iyi anlaşılabilceğini görmenin ötesinde, aynı zamanda kültürün korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Kültür, aslında eğitsel uygulamaların başlıca kaynağı olup kültürü görmezden gelen anlayış, gerçek anlamda bir eğitim yönetimi kuramı olarak görülemez (Bates, 2001).

Kültür konusunda otorite kabul edilen Schein'a (1990) göre örgüt kültürü, bir grubun etkin bir biçimde çalışabilmesi için gerekli olan ve yeni üyelerce de kabul edilen, dışa karşı bütünleşme ve içsel uyumu sağlamaya yönelik temel yaklaşımlardır. Robbins'e (1990, s. 575) göre ise kültür, örgütün değer verdiği bir dizi özellikleri içeren, üyeler tarafından paylaşılan ve bir örgütü diğerlerinden ayıran bir sistemi ifade etmektedir. Hoy ve Miskel (2012, s. 167) kültürü, paylaşılan değerler ve inançlar sistemi olarak tanımlanmaktadır.

Okul hem kendi içinde bir kültür oluşturur hem de var olan toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarır; yani okul sadece kültür üretmez, aynı zamanda kültür aktaran bir örgüttür. Aynı zamanda okul, kendine özgü bir kültür oluşturarak öğrencilere istenen davranış değişikliğini kazandırmaya çalışmaktadır (Çelik, 2003). Okul kültürü, okul toplumu tarafından paylaşılan, inançlar, normlar, değerler, gelenekler, ritüeller, semboller olarak tanımlanmaktadır (Stolp, 1994, s. 1). Her okulun kültürü diğerlerinden farklıdır. Yetenekli liderlere ve izleyenlere sahip olan okulların kültürleri oldukça



güçlüdür ve reformlara daima açıktır. Paylaşılan vizyonun belirlenmesi, başarıya ve öğrenmeye ilişkin yüksek beklentilerin teşvik edilmesi, örgütsel güven ortamının sağlanması, örgütsel adaletin tesis edilmesi, izleyicilerin takdir edilip ödüllendirilmeleri, iş birlikli karar alma anlayışının benimsenmesi ve paydaşlar arasında açık iletişim kanallarının kurulması, kültürel değişimin temel kavramlarıdır (Barth, 2002, s. 6-7).

Okul kendine özgü bir kültür geliştirerek öğrencilere istendik davranışlar kazandırmaya çalışmaktadır. Okul kültürü, öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu gibi onun sosyalleşmesinde, demokratik tutumlar ve davranışlar kazanmasında etkili olmaktadır. Bir okulda başarı için her şeyden önce akademik başarıya değer veren, yüksek performans beklentilerini taşıyan ve samimi ilişkilerin oluşmasını ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekmektedir (Balcı, 2011, s. 13-14).

Okullarda yönetici ve izleyenlerin birlikte hareketini sağlayan en önemli unsur okul kültürüdür. Cafoğlu'nun (1995) da belirttiği gibi okuldaki bütün izleyenlerin aynı inanç etrafında toplanabilmesi için örgütte herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin okul kültürünün en önemli temsilcisi olarak okul müdürlerini gördüklerini ortaya koymaktadır (Çelik, 2003). Okul kültürünün oluşturulması, geliştirilmesi, çevreye uyum sağlaması ve geleceğe aktarılabilmesi için, okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirmede başarılı olmaları ile mümkün olabilmektedir. Paylaşılan ve yaşanan değerler üretmek, okula kendine özgü bir kimlik kazandırmak, hikaye ve sembollerle örgütsel bağlılığı kuvvetlendirmek, izleyicileriyle birlikte misyon ve vizyon belirlemek, en önemli kültürel liderlik rollerindedir. Kültürel liderlerin öğrenci, öğretmen ve toplum arasında güçlü bağlar kurulmasında etkisi büyüktür (Sergiovanni, 1984, s. 10).

Kültürel liderler karar vermede iş birliğine önem vermekte, izleyicilerinin motivasyonlarını, bağlılıklarını, iş doyumlarını artırmakta ve performanslarını geliştirici programlar düzenlemektedir. Peterson'a göre (2002, s. 14) kültürel liderler, sık sık örgüte ilişkin başarı hikayeleri anlatmalı, toplantı ve törenlerde izleyicilerin başarılarını kutlamalı, yönetim süreçlerinde tüm izleyicilerle iş birliğine gitmeli, öğrenci öğrenmeleri ve izleyicilerin performanslarını geliştirici etkinlikler düzenlemelidir. Kültürel liderler, tüm paydaşların yaratıcı fikirler geliştirmelerini teşvik etmekte ve bütün öğrencileri öğrenebilir hale getirmektedir.

Van der Westhuizen, Mosoge, Swanepoel ve Coetsee, (2005, s. 91-106) okullarda örgüt kültürü ve akademik başarıya ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda, yüksek başarı gösteren okulların kültürlerinin temel kavramlarını, ortak vizyon, gelenekler, iş birliği, paylaşımcı karar alma, inovasyon, destekleyici liderlik davranışları, öğrenme merkezli iklim ve etkili iletişim olarak tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada okul kültürü ile öğrenci motivasyonu ve başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Güçlü okul kültürlerinde öğrenci başarısızlığı ve okul devamsızlığı azaltmaktadır. Güçlü okul kültürü çalışma yaşamının niteliğini de önemli ölçüde etkilemektedir. Bu bağlamda okul paydaşlarının performanslarının geliştirilmesi etkinlikleri çok önemlidir. Sweetland ve Hoy (2000) yaptıkları araştırmaları sonucunda, öğrenci başarısında en güçlü etkiye sahip değişkenlerden birisinin paylaşılan inanç ve değerlerin sıklıkla yaşandığı bir okul kültürü olduğunu belirtmektedirler.

#### **1.10.10. Demokratik liderlik**

Demokrasi sözcüğünün etimolojik kökeni eski Yunancadan gelmektedir. Eski Yunancada “demos” sözcüğü halk anlamında kullanılırken “krasia” sözcüğü iktidar ya da egemenlik anlamında kullanılmıştır. Dolayısıyla demokrasi sözcüğü “halkın egemenliği” anlamına gelmektedir (Şaylan, 1998, s. 13). Ancak demokrasi sözcüğü süreç içerisinde siyasal anlamının dışına taşmış ve anlam içeriği giderek zenginleşen bir kavrama dönüşmüştür. 21. yüzyılda bütün ülkeler, yeni proje ve modeller geliştirerek nitelikli öğrenciler yetiştirmek için çalışmaktadır. Değişen dünyada, okullardan dolayısıyla eğitim sisteminden özgür, eleştirel düşünebilen, sorumluluk sahibi, sosyal sorunlara duyarlı, demokratik özelliklere sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Başka bir ifade ile daha erdemli bir toplum ve insani bir dünyanın inşası üzerine tartışmalar çok eski olmasına rağmen bu konuda alınması gereken daha çok mesafenin olduğu söylenebilir. Özellikle son yüzyılda erdemli toplum oluşturma idealine çözüm olabileceği düşünülen en önemli toplumsal projelerden biri, demokrasi ve demokratik okul projesidir (Turan ve Güler, 2009, s. 47-48).

Demokrasi ve eğitim ilişkileri, yaklaşık yüzyıldan beri tartışılan bir konudur. Bu konuda akla gelen önemli isimlerden biri, ünlü felsefeci John Dewey'dir. Dewey, 1920'li yıllarda Çin, Japonya, Rusya ve Türkiye gibi ülkelere giderek eğitimde reform çalışmalarına destek vermiştir. Türkiye eğitim sistemi hakkında yazdığı rapor, 1939'da Türkçeye çevrilip yayımlanmıştır. Dewey, eğitimde merkeziyetçiliği eleştirmiş, adem-i

merkeziyetçiliği önermiştir. Ona göre okul, yaşamın kendisi olmalıdır. Dewey'e göre mevcut eğitimin temel sorunu, okulun bir insan topluluğu olarak değil de bilgi verilen, ders öğrenilen, alışkanlık oluşturulan yer olarak görülmesidir. Demokratik bir toplumda eğitimin işlevi, her çocuğun kendini gerçekleştirebileceği karakter, huy ve erdemleri geliştirmesine yardım etmektir. Eğitim ve okul yönetimiyle ilgili çağcıl tartışmalarda, okul programının oluşturulmasından, okul yönetim süreçlerine ve okul reformuna kadar çeşitli konularda ailelerin, öğretmenlerin, toplum üyelerinin, öğrencilerin, kısaca okulla ilgili bütün paydaşların katılımını öngören bir yönetim anlayışı öne çıkmaktadır. Bu bağlamda demokratik okul, paylaşılan ortak amaçların ve kamu yararının ön planda tutulduğu, katılımcı süreçlerin önemsendiği, öğrenme ve öğretme süreçlerinde eşitliğe dayalı uygulamaların, okul dışındaki her türlü haksızlıklara karşı sosyal sorumluluk bilincinin geliştirildiği eğitim kurumlarıdır (Şişman, 2006, s. 297-299).

Okulların adaletin, hoşgörünün, iş birliğinin ve sosyal sorumlulukların öğretildiği birer yaşama alanı haline dönüştürülmesi oldukça önemlidir. Demokratik bir okul oluşturma, sosyal yaşamın okula taşınması ve okulun topluma toplumun da okula ait olmasıyla mümkün görülmektedir. Başka bir ifade ile okul, toplumun toplum da okulun merkezindedir. Bu bakış açısına göre okul, bir yaşama ve demokrasi alanıdır. Demokratik bir okul kültürü içinde demokratik değerler vardır. Bu değerler, uygulamalı olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışılmalıdır. Demokratik bir okul kültüründe demokrasi ile ilgili olan dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, güven, cesaret, doğruluk, sadakat, adalet, kararlara katılım, iş birliği, onurlandırma ve bilimsellik gibi kavramlar ön plandadır. Demokratik bir okulda, yönetim, katılımı ve çoğulculuğu destekleyici, bunun yanında azınlıkta kalanların haklarını da gözetici olmalıdır (Şişman, Güleş ve Dönmez, 2010, s. 6).

Demokratik okul ortamı ancak demokratik bir öğrenme ve katılım süreçlerinin uygulanmasıyla oluşturulabilmektedir (Starratt, 2004, s. 729). Bu bağlamda demokratik okulun inşasında en önemli görev hiç kuşkusuz etkili bir lider olarak okul müdürüne düşmektedir. Günümüzde, entelektüel açıdan zengin ve nitelikli bireylerin yetiştirilebileceği, sosyal sorumluluk bilincine sahip paydaşların bulunduğu ve her öğrencinin öğrenebilmesini destekleyen öğretim müfredatının kullanıldığı, etkili bir okulun oluşturulması sağlayacak demokratik eğitim liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Demokratik bir lider olarak okul müdürü, öğrencilerin başarılarına ve sosyalleşmelerine

katkı sağlayan etkinliklerde bulunmalıdır. Bu bağlamda oğretmenlerle iş birliği içerisinde yetki ve sorumluluğu paylaşabilmeli, ortak değerler üretebilmeli ve oğretmenlerin moral, motivasyon ve bağlılıklarını geliştirebilmelidir (Trnsen, 2009, s. 2). Ancak birbirinden çok farklı özellikte ve yapıda olan öğrencileri ve oğretmenleri de işin içine katarak yetiştirmek için demokratik bir okul kültürü oluşturmak bir lider için gerçek bir meydan okumadır. Çünkü çıkar ilişkilerinin ve değişime direncin sıklıkla yaşandığı çağımızda, bir liderin etik ilke ve değerleri savunarak demokratik yönetim anlayişını uygulamaya çalışması oldukça zor ve uzun bir süreç gerektirmektedir (Doyle ve Doyle, 2005, s. 4-6).

Demokratik bir okulda, bütün öğrencilerin başarılı olması için fırsat ve olanak eşitliği sağlanmalı, her bireyin bireysel özgürlüklerine ve gelişmesine katkıda bulunulmalı, karar alma sürecinde tüm bireyler söz hakkına sahip olmalıdır. Bu bağlamda demokratik lider, farklı görüşleri çürütmek yerine, tartişma ortamı yaratarak tüm paydaşların görüşlerini de dikkate alarak sorunlara yaratıcı çözümler bulabilmelidir. Ayrıca demokratik bir okul ikliminin oluşturulması için yönetim süreçlerine tüm paydaşların katılımı sağlanmalı, takım ruhuna vurgu yapılmalı, yetki devri gerçekleştirilmeli, bireylere sorumluluklar verilmeli, toplumla btnleşilmeli, öğrenen örgüte vurgu yapılarak bireysel performansları geliştirilmeli ve nitelikli bireyler yetiştirmek için demokratik ilkeler çerçevesinde yeni eğitim-ğretim programları oluşturulmalıdır (West-Burnham, 2011, s. 2-6). Begley ve Zaretsky (2004, s. 13) yaptıkları çalışmada, okul müdürünün demokratik davranişlarının, okuldaki gerginlik ve çatışma ortamını azalttığını ve öğrenme merkezli bir iklimin oluşmasına katkı sağladığını belirtmekte, demokratik ve etik liderliğin birbirinden ayrılmayan ve okul yönetiminde olması gereken en önemli iki yaklaşım olduklarını vurgulamaktadır.

Okullarda demokratik lider, okulların etkililiğini, ğrenci başarısını ve personel memnuniyetini önemli derecede artırmaktadır. Bu okullarda paydaşlar kendilerini kurumun bir parçası olarak hissetmektedir. Demokratik liderler tüm izleyicilerini karara katarak, onların daha nitelikli öğrenmelerin gerçekleştirilmesini, örgütsel bağlılıklarını, sorumluluk alma duygularını, motivasyonlarını, enerjilerini, morallerini ve performanslarını geliştirmektedir (Mabuku, 2009).

Geçmişten günümüze eğitim yönetimi açısından değerlendirildiğinde her bir liderlik yaklaşımı benzer veya farklı kavramlara vurgu yapmaktadır. Tablo 8’de liderlik yaklaşımlarına ilişkin bilgiler özetlenmektedir:

Tablo 8

*Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Genel Bilgiler*

<b>Liderlik Yaklaşımları</b>	<b>Vurgulanan Temel Kavram</b>	<b>Liderden Beklenenler</b>
Emredici Liderlik	Görev Davranışı	Emirler vermek, rolleri tanımlamak, çalışma çizelgeleri oluşturmak ve izleyenleri denetlemek.
Destekleyici Liderlik	İlişki Davranışı	İzleyicileri dinlemek, onlarla iletişim kurmak, onları cesaretlendirmek, desteklemek ve geliştirmek.
Dönüşümcü Liderlik	Dönüşüm	Örgütte köklü bir dönüşümü gerçekleştirmek.
Sürdürümcü Liderlik	Düzenlilik	Görevleri tanımlamak, yapıyı belirlemek, uygun ödülleri geliştirmek, izleyicilerin ihtiyaçlarını dikkate almak.
Serbest Bırakıcı Liderlik	Sorumluluktan kaçınma	Sorumluluktan kaçınmak, kararları geciktirmek, dönüt vermemek.
Vizyoner Liderlik	Vizyon	Paylaşılan vizyonu belirlemek, uygulamak ve geliştirmek.
Öğretimsel Liderlik	Öğretim	Nitelikli öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmak.
Etik Liderlik	Etik	Etik ilke ve değerlere dayalı bir okul kültürü geliştirme.
Kültürel Liderlik	Kültür	Güçlü örgüt kültürü oluşturma.
Demokratik Liderlik	Demokrasi	Demokratik bir okul ortamı oluşturma.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde serbest bırakıcı liderlik hariç diğer yaklaşımlarda liderlik ile olumlu yönde ilişkilendirilebilecek kavramlara yer verildiği gözlenmektedir. Bu bağlamda birçok çalışmada da (Çelik, 2003; Şişman, 2011) vurgulandığı gibi okul müdürlerinin durumsal faktörleri de dikkate alarak kurumlarının yönetiminde bütün liderlik yaklaşımlarından yararlanmaları gerektiği söylenebilir.

### 1.11. Okul Çıktıları

Okul çıktıları kavramı ile eğitim süreci içinde ya da eğitimin tamamlanmasının ardından elde edilen sonuçlar, ürünler veya kazanımlar anlatılmak istenmektedir. Okulun temel amacının öğrencinin bilişsel, sosyal ve fiziksel yönlerden gelişmesini gerçekleştirmek olmasından dolayı en önemli okul çıktısı öğrenci başarısı olarak kabul edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumları, örgütsel bağlılıkları, performansları, örgütsel vatandaşlık davranışları ve motivasyonları da araştırmalarda vurgulanan okul çıktılarından (Hoy ve Miskel, 2012; Şişman, 2011).

Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere diğer personel ve toplum üzerinde etkili olmaktadır. Müdürün temel görevi, etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak ve okulu başarılı kılmak olmalıdır.

Okul müdürü, her şeyden önce kurum için gerekli kaynakları sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmeye liderlik yapan kişidir. Okul müdürünün liderliği, öğretmenlerin moralini, iş doyumunu, örgütsel bağlılığını, performansını ve öğrenci başarısı gibi okul çıktılarını etkilemekte, güçlü kurum kültürü ve ikliminin oluşturulmasında kilit bir rol oynamaktadır (Şişman, 2011). Çalışmanın bu bölümünde araştırmada incelenen okul çıktıları irdelenmektedir.

### 1.11.1. Öğrenci başarısı

İnsan gücü bir ülkenin en değerli kaynağıdır. Bu önemli kaynağın bilinçli ve dikkatli kullanılması gerekmektedir. Okullar bu değerli kaynakların güce dönüştürüldüğü yerlerdir. Bireyi merkeze alan ve toplumun ihtiyaçlarını gözetten bir eğitim sistemi, bu dönüşümün gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Akan, 2007, s. 53). Okulun temel hedefi öğrencileri, içinde yaşadığı toplumu dönüştürecek ve daha yaşanabilir bir dünya oluşturulmasına katkıda bulunacak iyi birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu bağlamda okul, öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma yapma gibi birtakım temel becerileri kazandırmaktadır.

Günümüzde özellikle bilimsel düşünme becerisine sahip, üretken, yaratıcı ve günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözme becerisi kazanmış bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda öğrenme, hayata hazırlanma, toplumun ve ekonominin gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve tutumları edinme, bir üst öğretime devam etme ve bir iş bulma öğrenci açısından çıktı göstergeleri olarak kabul edilmektedir (UNICEF, 2000, s. 19). Öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek ve daha nitelikli bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlamak için öncelikli olarak eğitim sistemlerinde bir dönüşüm gerçekleştirmek gerekmektedir.

Başarı, belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme olarak tanımlanmaktadır. Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 15). Başka bir deyişle bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi halinde başarılı sayılabilmektedir. Öğrenci başarısı, sadece akademik başarı ile sınırlı olmayıp problem çözme, yazılı ve sözel ifade becerileri, öğrenmeye ilişkin tutumları da kapsayacak şekilde tanımlanabilmektedir (Duke, 1987, s. 26). Bireyin kendisinden, eğitim-öğretim ortamından ve aileden kaynaklanan faktörler başarıyı etkilemektedir.

Okul, öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Öğretmen ve yöneticilerin sergiledikleri değişik davranış ve tutumlar da öğrenci başarısını etkileyen faktörler arasında gösterilmektedir. Araştırmalarda okul kaynaklı olarak öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli faktörün öğretmen olduğu vurgulanmaktadır (Rice, 2003). Okul müdürü, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde öğretmenler kadar etkili olmayabilir. Ancak yapacağı gözlem ve denetimler, vereceği kararlar, öğretime ilişkin oluşturacağı yüksek beklentiler yanında, nitelikli eğitim için gerekli kaynakları sağlama, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme, öğrenme merkezli bir okul ikliminin oluşmasına öncülük etme gibi davranışlarıyla okul müdürü öğrencilerin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir (Şişman, 2011, s. 31). Leithwood ve Jantzi (2000)'ye göre ise liderlik, öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etki kullanmayı gerektirmektedir.

### 1.11.2. İş doyumu

Günümüzde gelişen ve dönüşen dünyada örgütlerin ayakta kalabilmesi, amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi, sahip olduğu insan kaynağının niteliği ile yakından ilişkilidir. Birey örgütte onaylanmak, mutlu olmak, yaptıklarının takdir görmesi gibi çeşitli beklentiler içerisindedir. Bu beklentilerin karşılanması hem kişinin bulunduğu örgütten memnun olmasını hem de örgüte olumlu yönde katkıda bulunmasını sağlamaktadır. Yüksek motivasyonlu çalışanların bulunduğu bir örgütte, huzurlu bir ortamda yüksek verim elde edilmekte, örgütün amaçlarına ulaşabilmektedir (Güllü, 2009, s. 44). Eğitim örgütlerinin verimliliği ancak öğretmenlerin yaptıkları işten doyum alması ve böylece amaçlar doğrultusunda davranmaya istekli olması ile mümkün olabilmektedir.

Okul ortamında öğretmenlerin üretken ve istekli olmaları, beklentilerine uygun bir örgüt ortamında bulunmaları, onların daha verimli çalışmalarını sağlayabilmektedir. Yeterince güdülenmiş öğretmenler, okulun gelişmesi ve nitelikli öğrenciler yetiştirme konularında daha istekli davranabilmektedir. İş doyumu yüksek olan öğretmenler, öğrencilere örnek olarak onların da istekli çalışmalarını sağlayabilmektedir. Bu bağlamda epistemolojik kökenlerine inildiğinde doyum, kişinin işle ilgili deneyimlerini değerlendirmesi sonucunda oluşan keyifli ve olumlu bir duygusal durumdur (Locke, 1976). İş doyumu ise bireylerin işlerinden hoşlanma derecesi (Spector, 1997) veya çalışanın işini değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı olumlu duygu (Başaran, 2004) olarak tanımlanabilmektedir.

Örgütteki bireylerin iş doyum düzeyleri, onların fiziksel ve ruhsal sağlığını, örgütün çalışma ortamını ve verimliliğini, toplum huzurunu ve ekonomik gelişmeleri etkilemektedir. Modern yönetim anlayışına göre örgütlerin başarısı ve gösterdiği performans sadece kârlılığı, pazar payı, ödediği vergi gibi maddi verilere dayanan değişkenlere göre değil, insan boyutu ile de ölçülmektedir. Örgütler açısından iş doyumunu her şeyden önce sosyal bir sorumluluk ve etik bir gerekliliktir (Erdoğan, 1996, s. 378).

İş doyumunu etkileyen faktörleri kişisel ve örgütsel olarak iki grup altında toplamak mümkündür. Kişisel faktörler, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki konum ve kıdem, kişilik, zekâ, medeni durum ve benzeri etkenlerdir. Örgütsel faktörler ise işin niteliği, yönetim yaklaşımı, güvenlik duygusu, iletişim, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, rekabet, çalışma şartları ve örgütsel ortam olarak gruplandırılmaktadır (Çevik, 2010, s. 36). Çalışanların doyumlarının sağlanması, yönetimin en önemli görevlerinden birisidir. Örgüt içerisinde yaratıcı çözümler üreten, gerekli düzenlemelerle iyileştirmeleri yaparak kurum politikalarını belirleyen liderdir. Paydaşları verimli bir şekilde çalışmaya yönlendirecek, sorumluluk almalarını sağlayacak, etkinlikleri artıracak bir ortam yaratılması liderin önemli görevlerindedir. Yöneticiler, çalışanların sadece ekonomik bir varlık olmadığını, aynı zamanda sosyal yönü olduğunu, farklı beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamak için bir örgütte çalıştıklarını göz önünde bulundurmalıdır.

Sosyal bir sistem olan okulda, öğretmenlerin göstereceği performans, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde en önemli faktörlerden birisidir. Öğretmenlerin moral, motivasyon ve iş doyum düzeyleri öğrenci başarısını ve okulun genel performansını etkilemektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, okul müdürlerinin liderliğinden doğrudan etkilenmektedir. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Bulris, 2009, s. 43). Benzer şekilde, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik ile iş doyumunu arasında da pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Dönüşümcü liderler, paylaşılan vizyon geliştirerek, izleyicilerine sorumluluk vererek, onları motive ederek çalışanların iş doyum düzeylerini de yükseltmektedir (Voon, Lo, Nguı ve Ayob, 2011, s. 26).



### 1.11.3. Örgütsel bağlılık

Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri ve diğer örgütlerle rekabet edebilmeleri çalışanlarının niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Çalışanların örgütün amaçları etrafında birleşmeleri ve bunları gerçekleştirme yönünde çaba göstermeleri, genellikle birbirine benzer ya da yakın olan değerleri paylaşmaları ile mümkün olabilmektedir. Bu sayede, çalışanların kurumlarına olan bağlılıkları artmakta ve amaçlara daha kısa sürede etkin bir şekilde ulaşılabilmesi söz konusu olmaktadır (Balay, 2000, s. 72). Bu noktada örgütsel bağlılık kavramı önem kazanmaktadır. Türkçeye adanmışlık veya bağlılık olarak çevrilen “commitment” kavramı, “herhangi bir yükümlülüğü sonraki bir tarihte yapmayı vaat etme ve bunu taahhüt altına alma” anlamına gelmektedir (Zangaro, 2001, s. 14). Örgütsel bağlılık, çalışanın amaç ve değerlere yüksek düzeyde inanması ve kabul etmesi; kurumu için yoğun çaba sarf etme isteği ve örgütte kalmak için duyulan güçlü bir arzu şeklinde de tanımlanmaktadır (Mowday, Steers ve Porter, 1979, s. 311).

Eğitim sisteminin vazgeçilmez ve en önemli örgütleri okullardır. Okullar eğitim sisteminde örgütsel, eğitsel ve yönetsel amaçları gerçekleştirmektedir. Amaçların gerçekleştirilmesi için güdülenmiş ve okullarıyla üst düzeyde özdeşleşmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Balay, 2000, s. 3). Buradan da anlaşılacağı gibi okulların amaçlarını etkili biçimde gerçekleştirmeleri için öğretmen ve yöneticilerin örgütlerine güçlü bir şekilde bağlanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, Web, Metha ve Jordan (1992, s. 538)'in araştırma bulguları etkili okul ortamına ilişkin özelliklerle, örgütsel bağlılığın büyük ölçüde örtüştüğünü belirterek örgütsel bağlılığı yüksek olan öğretmenlerden oluşan okulların aynı zamanda etkili okullar olduklarını ortaya koymaktadırlar.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının artırılması, eğitim örgütlerinde temel hedeflerden biri olmalıdır. Öğretmenin öğretme işinden psikolojik doyum elde edebileceği ve görevini zevkle yapabileceği bir ortamın oluşturulması oldukça önemlidir (Celep, 2000, s. 146). Bu bağlamda öğretmenlerin örgütlerine bağlanmalarını etkileyen faktörlerin bilinmesi önem kazanmaktadır. Örgütsel bağlılığa etki eden başlıca faktörler; geçmiş iş yaşantıları, kişisel özellikler, örgütsel faktörler ve durumsal faktörler olarak gruplandırılmaktadır (Balay, 2000, s. 51). Konu ile ilgili araştırmalara göre örgütsel bağlılık, çalışanların iş doyumunu, performansını, örgüt iklimi ve öğrenci başarısını üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Liderlik yaklaşımları ve örgütsel bağlılıkla

ilgili literatür, çalışanların örgütsel bağlılıklarının yükseltilmesinde liderlerin büyük bir rolünün olduğunu göstermektedir (Buluç, 2009; Balay 2000).

Günümüzde karmaşık ve dinamik bir nitelik kazanan eğitimde başarı, tüm unsurların hedefler doğrultusunda sağlıklı ve dengeli bir biçimde, bir bütünlük içerisinde hareket etmesine bağlıdır. Eğitim sürecinin düzenlenmesi ve yürütülmesinde ağırlıklı bir unsuru teşkil eden öğretmenler, okulun amaçlarına ulaşmasında kilit bir rol oynamaktadır. Çünkü eğitimin sürekliliği ve niteliği, öğretmenin motivasyonuna, enerjisine ve yeteneğine bağlıdır. Okul yönetiminin öğretmenlere iyi bir çalışma ortamı sağlaması, onları dış baskılara karşı koruması, onların örgütsel bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Müdürlerin çalışanları bir insan olarak ele alması, örgütü sosyal ve kültürel bir sistem olarak düşünmesi, yönetime esneklik ve uyum, örgüte ise istikrar kazandırmaktadır (Çakır, 2001, s. 154).

Geçmişten bugüne yönetim yazını incelendiğinde, birçok modern liderlik yaklaşımında örgütsel bağlılığın önemine vurgu yapıldığını ve bu kavramın liderlik davranışlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığını görmek mümkündür. Özellikle dönüşümcü liderlik yaklaşımının savunucuları, etkili liderliğin en önemli çıktıları arasında çalışanların örgütsel bağlılığının bulunduğunu ifade etmektedirler (Bass, 1998; Bass ve Riggio, 2005).

Okul müdürü, öğretmenlerin kaynak ihtiyaçlarını karşıladığında, öğrenci başarısı ile ilgili fikir alışverişlerinin yapılmasını sağladığında, okulun başarılı olması için bireylere sorumluluk duygusu kazandırdığında, olumlu ve olumsuz fikirleri serbest bir şekilde söyleme imkanı sunduğunda öğretmenlerin okula bağlanma düzeyinde önemli derecede bir artış olabilmektedir. Dönüşümcü liderin bulunduğu kurumlarda, izleyenler örgütün misyonunu, vizyonunu ve amaçlarını kabullenmekte ve örgütlerine yüksek düzeyde bağlanmaktadır (Berson ve Avolio, 2004, s. 627).

#### **1.11.4. Öğretmen performansı**

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde performans; “başarım” kelimesi ile açıklanmaktadır (TDK, 2013). Köken olarak İngilizce “performance” kelimesinden dilimize geçen kavram, kamu yönetimi sözlüklerinde “iş başarımı veya herhangi bir işte gösterilen başarı derecesi” şeklinde tanımlanmaktadır. Performans genel anlamda

amaçlı ve planlanmış bir etkinlik sonucunda elde edileni, nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır (Bozkurt, Ergun ve Sezen, 1998).

Öğretmenlerin performans boyutları, öğrencilerle ilişkiler, görev performansı, planlama ve sınıf yönetimi, yönetime katılım, yenilik ve inisiyatif kullanma şeklinde gruplandırılabilir (Kılıç, 2006, s. 175). Türkiye’de öğretmenlerin performanslarının ölçülmesi ve değerlendirmesi genelde sınıf gözlemlerine dayanmaktadır. Sınıf gözleminde, değerlendirici tarafından öğretmenin derse hazırlık durumu ve ders planları, öğretim ortamını kullanması, iletişim becerileri, kullandığı öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, öğrencilerin öğrenme durumu, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi gibi hususlara dikkat edilmekte ve bu gözlemler kayda alınmaktadır. Daha sonra, değerlendirici, öğretmen performansını gösteren bu kayıtlar üzerinde öğretmenle görüşmekte, tutulan diğer mesleki dokümanları incelemektedir (Bozkurt Bostancı 2004, s. 58).

Okul yöneticisi, sistemin en stratejik unsuru olan öğretmenin performansının yönetiminden sorumludur. Performans yönetimi ile amaçlanan, örgütün geleceğine yönelik vizyonunun oluşturup bu doğrultuda gerekli stratejileri belirlemek, hedefleri koymak, konulan hedeflere ulaşmak için gerekli tüm değerlendirme sistemlerini tasarlamak, geliştirmek ve uygulamaya geçirmek, çalışanların performanslarını ölçmek, değerlendirmek ve bu konuda izlenecek stratejileri belirlemektir (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007, s. 165). Öğretmenlerin performans yönetimi, okulda amaçlara uygun olarak gerçekleştirilmesi gereken hedeflerin belirlenmesi ve ulaşılması için öğretmenlerin sürekli izlenmesi, geliştirilmesi, değerlendirilmesi, ödüllendirilmesi ve yönlendirilmesi için gerekli uygulamaların başlatılması ve sürdürülmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt Bostancı, 2004, s. 33).

Performans yönetimiyle okullarda sürekli gelişim, ilerleme ve öz değerlendirme kültürü oluşturularak öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Performans yönetimi, öğrenci başarısının artırılmasına, amaçlara ulaşılma düzeyinin ölçülmesine, öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin artırılmasına ve okulda yeni bir kültür oluşturulmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, performans yönetiminin, öğretmen ve öğrenme kalitesinin artırılmasında, okulun büyümesi, gelişimi ve gelecekteki durumu üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Tomlinson, 2002).

Performansı etkileyen birçok değişken olmakla birlikte, insanların sosyal bir varlık olması ve güdülenmeye ihtiyaç duyması nedeniyle liderlik ve performans arasındaki ilişki önemli veriler sunmaktadır. Cummings ve Schwab (1973, s. 42), örgütte çalışanların performansını etkileyen en önemli değişkenin liderlik olduğunu belirterek, bu bağlamda liderlik davranışları ve çalışan performansı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bir müdür, öğretmenlerin geliştirilmesini okulun öncelikli bir amacı haline getirmelidir. Öğretmenleri geliştirmeye karşı duyarlılık geliştirilip etkinliklerin birlikte planlanması performansı artırabilmektedir. Bu şekilde sürekli geliştirilen öğretmenler ile eğitim öğretimin niteliği artmakta ve amaçların gerçekleşme düzeyi de yükselmektedir.

Okul müdürlerinin davranışlarının, öğretmenler üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri vardır. Bu davranışlar, öğretmenlerin moraline, güdülenmesine, örgüt iklimine, örgütsel bağlılığa, verime ve gösterecekleri performansa etki etmektedir. Yapılan bir araştırmada, liderlik stillerinin çalışan performansı ve dolayısıyla örgütsel performans üzerinde pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur (Bass ve Avolio, 1995). Armstrong (1998)'a göre çalışanların performans düzeyini artırmak isteyen yönetici, bireysel ve örgütsel amaçlara uygun hedefler oluşturmalı, paydaşlarla düzenli olarak görüş alışverişinde bulunmalı, performans düzeyi düşük çalışanlara ilişkin geliştirici etkinlikler yapmalı, takım çalışmasını ve yaratıcı fikir üretimini desteklemelidir.

#### **1.11.5. Örgütsel vatandaşlık davranışları**

Organ (1988, s. 4), örgütsel vatandaşlık davranışını örgütün etkili ve verimli çalışmasına yardımcı olmak için çalışanların kendi görevlerinden daha fazlasını yaparak sergiledikleri isteğe bağlı davranışlar olarak ifade etmektedir. Organ (1988)'a göre örgütsel vatandaşlık davranışının üç temel karakteristiği vardır: 1) İsteğe bağlı olması, 2) Sistem tarafından ödüllendirilmemesi, 3) Örgütü geliştirmesi. Çalışanların yaratıcı ve içten gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları, biçimsel olmayan ortak eylemleri ve gönüllü davranışları içermektedir. Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel performansı, çalışanların etkililiğini, kaynak kullanımında ve paylaşımında verimliliği, çevresel değişkenlere uyum yeteneğini artırmakta ve kişiler ile birimler arasında etkin koordinasyon sağlamaktadır (Schnake ve Dumler, 2003). Örgütsel vatandaşlık davranışları özgecilik (altruism), vicdanlılık (conscientiousness), nezaket (courtesy),

sivil erdem (civic virtue), centilmenlik (sportsmanship) olmak üzere beş boyutta incelenmektedir (Organ, 1997, s. 94-95).

*Özgecilik*, örgüt ile ilgili bir görevde veya sorunda diğer bir çalışana yardım etmeyi içeren isteğe bağlı davranışlardır. Bulunduğu örgütte diğer çalışanlara oranla fazla başkalarının derdini dinleyen, onlara yardım eden kişilerin davranışları bu boyutta ele alınmaktadır (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Bu bağlamda, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlere, mesleğine ve okula uyum sağlama, kural ve prosedürleri öğrenme, kurumdaki değer ve normları tanıma ve genel anlamda sosyalleşme sürecinde destek olunması bu tür davranışlardandır (Sezgin 2005, s. 330).

*Vicdanlılık*, çalışanın örgütün kurallarını kabul ederek bunları içselleştirmesi ve bunun sonucu olarak da hiç kimse onu denetlemese bile bunlara tam anlamıyla uymasını ifade etmektedir (Organ, 1988; Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000). Okulda öğretmenlerin sınıf içinde öğretim etkinlikleri için ayrılan zamanı etkili olarak kullanması, düzenli olarak işlerine devam etmesi ve belirlenen kurallara uyması vicdanlılık boyutuyla ilgili davranışlardandır (Sezgin, 2005, s. 331).

*Nezaket*, örgütte bireyin verdiği kararlar ve yaptığı davranışlar konusunda, tüm paydaşları bilgilendirmesi olarak açıklanmaktadır (Organ, 1998). Öğretmenlerin aldıkları kararlar, yapacakları etkinlikler ve karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda meslektaşlarını bilgilendirmeleri, okul yönetimine gerekli bilgileri vermeleri, öğrencilerle ve ailelerle görüş alışverişinde bulunmaları, nezaket boyutunda değerlendirilebilmekte olup bu davranışların okulda iletişimi kolaylaştırabileceği vurgulanmaktadır (Sezgin 2005, 332).

*Sivil erdem*, çalışanın örgüt içindeki politik süreçlere ve etkinliklere sorumluluk duygusuyla ve yapıcı bir şekilde katılımını ifade etmektedir (Organ, 1990). Öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarına katılarak, bilimsel etkinlikleri takip ederek, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak, kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vererek ve meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunarak, örgütsel vatandaşlık davranışının sivil erdem boyutuna ilişkin davranışları da göstermektedir (Sezgin, 2005, s. 331).

*Centilmenlik*, çalıştığı kurumda işle ilgili ortaya çıkması kaçınılmaz olan haksızlıkları ve rahatsızlıkları şikâyet etmeden, haklılığını ispata çalışmadan, durumu

bir vatandaş tavrıyla tolere etmek, hoş görmek (Organ, 1990) olarak tanımlanmaktadır. Diğer mesleklere oranla öğretmenlik mesleğinde, okulun başarısı, çalışanların örgütsel bağlılık davranışları göstermelerini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenler, karşılaştıkları güçlükleri büyütmeden, enerjilerini daha çok yapabilecekleri etkinlikler üzerinde yoğunlaştırmalıdır (Sezgin, 2005, s. 332).

Günümüzde performans, verimlilik ve kalite gibi kavramlar, oldukça önemli hâle gelmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışları, kişiler arasında etkin eşgüdüm ve iletişim sağlamakta, bireylerin değişim ve dönüşüme uyum yeteneği kazanmasını kolaylaştırmakta, çalışanların iş doyum, örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeylerini artırarak bireysel ve örgütsel performansı önemli ölçüde geliştirmektedir (Organ, 1998; Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000; Schnake ve Dumler, 2003). Dipaola ve Hoy (2005)'a göre örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyen öğretmenler gönüllü olarak yeni meslektaşlarına yardımcı olmakta, toplantılarda görev almakta, ekstra etkinliklere katılmakta, eğitim öğretim zamanını etkili kullanmakta, güç ve yeteneklerini öğrencilerin ve okulun amaçlarına ulaşması için harcamaktadır. Bu bağlamda, okullarda başarının artırılmasında, örgütsel vatandaşlık davranışlarının gösterilmesi ve bu davranışlara süreklilik kazandırılmasının oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı ile liderlik, iş doyumunu, örgütsel bağlılık ve motivasyon arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkilerin bulunduğu araştırmalarda vurgulanmaktadır (Suleymanova, 2010; Özen, 2000). Sezgin (2005)'e göre örgütsel vatandaşlık davranışları, iş birliğine dayalı etkinliklerin düzenlendiği, informal yanı güçlü, sosyal bir örgüt olan okulların etkililiğine katkıda bulunabilmektedir. Bu bağlamda okul müdürü, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerini desteklemeli, güçlü bir örgüt iklimi oluşturmaya çalışmalı, iletişimi, yardımlaşmayı ve paylaşımı kolaylaştırmalıdır.

#### **1.11.6. Öğretmen motivasyonu**

Örgütlerin daha verimli ve etkili olabilmeleri çalışanlarının dinamizmi ile ilişkilidir. Çalışanların yüksek performans gösterebilmeleri ve verimlilikleri ise ancak onların motivasyonlarına bağlıdır (Eren, 2008, s. 241). Motivasyon, istekleri, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan bir kavramdır. Motivasyon, organizmayı

davranışa iten, yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilmektedir. Bu tanımda üç temel öge, gereksinim, davranım ve amaca yönelmedir (Aydın, 2010). Örgütsel açıdan motivasyon ise üyelerin çalışmaya başlamalarını ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin tümüdür.

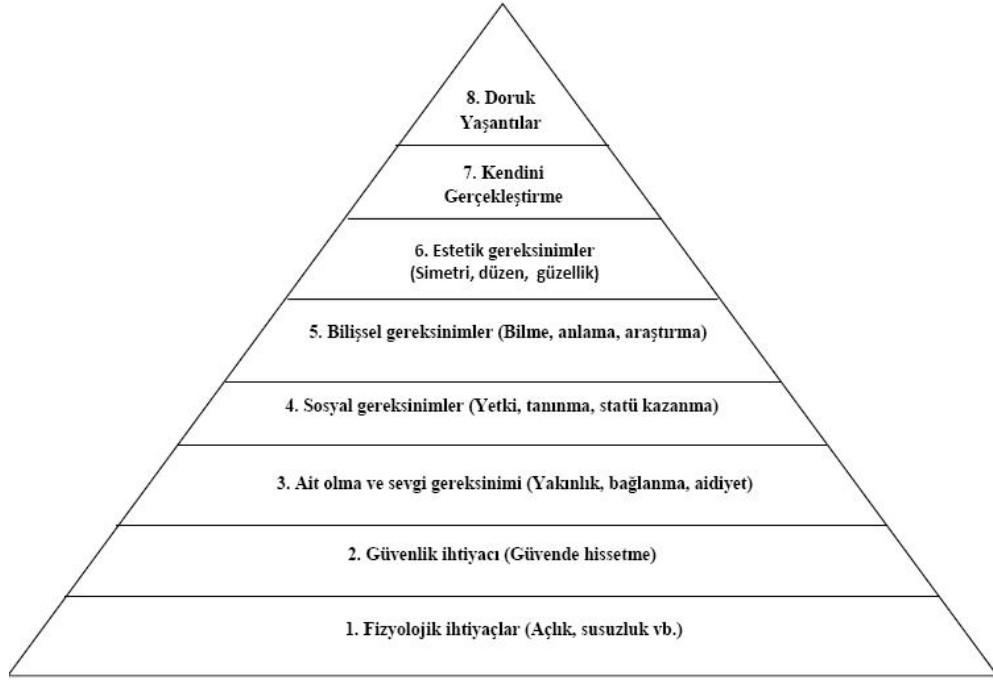
Motivasyon, genellikle davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam ettiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2010). Bireyin motivasyonu, içsel ve dışsal özendiricilerle mümkün olabilmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon arasındaki temel farklılık, bireyin eyleme geçmedeki mantığıdır. Eğer birey, kişisel tercihleri temelinde hareket etmeyi seçerse sebep içseldir ve motivasyon bireyin kendi isteğiyle gerçekleşmektedir. Dıştan gelecek kazançlar ve ödüller bireyi harekete geçiriyorsa dışsal motivasyon söz konusudur. Her iki durumda da birey motive olabilmektedir; ancak içsel motivasyon genellikle daha etkili olarak kabul edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s. 157). Motivasyon üzerine geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmış, kavram, farklı kuramlar ve başlıklar altında ele alınmıştır. Bunlardan en önemlileri ve diğerlerinin de temellerini de oluşturan Maslow ve Herzberg'in motivasyona ilişkin kuramlarıdır.

Maslow'a göre bireyin davranışlarına yön veren ve onu güdüleyen, onun gereksinimleridir. Mutlu olmak isteyen bir insan, gerçekte neyi gereksindiğini bilmelidir. Farkındalığın farkındalığı olarak adlandırılabilen bu durum, bireyin varlığını çevreleyen sosyal bağlam içinde, kendini oluşturmasını ifade etmektedir. Ancak bu sosyal farkındalık bilincinin gelişmesi için, bireyin fizyolojik, güvenlik, aitlik vb. gereksinimlerinin düzenli olarak karşılanması gerekmektedir. Diğer bir anlatımla gereksinimler, belli bir düzen ve sıra içinde yer almalıdır (Aydın, 2010). Maslow'un kuramında, iki temel varsayım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi kişinin gösterdiği her davranışın, sahip olduğu belirli ihtiyaçları gidermeye yönelik olduğudur. Dolayısıyla ihtiyaçlar, davranışı belirleyen önemli faktörlerdendir. İkinci varsayım, ihtiyaçların sırası ile ilgilidir. Öncelikle doyurulması gereken ihtiyaçlar, piramidin en alt düzeyinde yer almaktadır. Bunların doyurulmasının ardından daha yüksek ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. En güçlü ihtiyaçlar, piramidin en üst kısmında bulunmaktadır. İnsan bir ihtiyacının karşılanması durumunda bir üst basamağa geçer; ama asıl ana basamak birinci basamaktır (fizyolojik ihtiyaçlardır). Yönetim açısından bakıldığında bu kuramın

iki açıdan önem taşıdığı söylenebilir: Birincisi, insan ihtiyaçlarının bir önem hiyerarşisine göre düzenlenmiş olması, ikincisi ise karşılanan bir gereksinimin motive edici nitelik taşımadığıdır. Maslow tarafından geliştirilen gereksinimler sıra dizini, Şekil 3’de gösterilmektedir (Rogers, 1978’den Akt., Aydın, 2010):

### Şekil 3

#### *Maslow’un Gereksinimler Dizini*



Kaynak: Rogers, C. (1978). The formative tendency. *Journal of Humanistic Psychology*, 18 (1), 23-26.

Okul müdürleri, çalışanlarını motive etmek için öncelikle alt basamaktaki ihtiyaçları karşılamalı, ardından üstteki ihtiyaçları gidermeye çalışmalıdır. Çalışanlar, özellikle tatmin edilmemiş ihtiyaçlarla motive olmaktadır. Herhangi bir motivasyon sorunlarıyla karşılaşan yönetici, çalışanların problemlerini belirlemeli, performansı artırmak için gereken ihtiyaçları karşılamalı, sorunları en uygun şekilde çözümlenmelidir. Böylece motivasyonları yükselen çalışanlar, örgütün amaçlarına ve beklentilerine uygun performans gösterebilmektedirler (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007, s. 122).

Motivasyon konusunda geliştirilmiş kuramlardan birisi de Herzberg'in "Motivasyon-Hijyen Teorisi" olarak bilinen yaklaşımıdır. Herzberg'e göre örgütlerde bazı faktörler doyumla, bazı faktörler de doyumsuzlukla ilgilidir. Yazar çalışma ortamındaki etmenleri iki grupta toplamıştır: Bunlardan birincisi, tatmin edici faktörler



(motivasyon) olarak adlandırılmış ve diğer grup ise tatmin sağlamayan (hijyen) faktörler olarak ifade edilmiştir (Eren, 2008).

1. Motivasyon faktörleri: Anlamlı ve haz verici bir işte çalışma, başarının takdir edilmesi, sorumluluk alma, işinde gelişme ve yükselme olanakları bulma motivasyon faktörleri arasında gösterilmektedir. Bu faktörler, başarının ödüllendirilmesine yönelik olduklarından doğrudan tatmin duygusunu yansıtmakta, örgütsel performansı ve çalışan motivasyonunu artırmakta, ancak olmadıklarında da iş doyumunu azaltmaktadır.

2. Hijyen faktörleri: Bunlar çevreye ilişkin ve işin dışında kalan faktörlerdir. Bu faktörler başarılığında çalışanda hiçbir tatmin yaratmazlar, olmadıklarında iş tatminsizliği yaratırlar. Hijyen faktörleri, ücret, saygınlık, emniyet, iş koşulları ve yönetim uygulamaları olarak sıralanabilir.

Herzberg, bu yaklaşımın örgütlere uygulanmasında öncelikle tatminsizlik oluşturan koşulların ortadan kaldırılmasını, ardından motivasyon faktörlerinin devreye sokulmasını önermektedir. Başarı, sorumluluk, terfi ve gelişme fırsatlarını sunan yönetici, çalışanların motive olmasını sağlayarak örgütsel verimliliği artırabilmektedir. Sonuç olarak çalışanları daha etkin motive edebilmek için içsel etkenler harekete geçirilmeli; ancak dışsal unsurlar da devreden çıkarılmamalıdır (Akıncı Vural ve Coşkun, 2007, s. 124).

Nitelikli eğitim, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile yakından ilişkilidir. Hanks (1999, s. 5), örgütsel etkililikte çalışanların motive edilmelerinin önemini şu şekilde vurgulamaktadır: “Motivasyon olmaksızın değişim olmaz, öğrenme olmaz, hareket olmaz. En önemlisi, istenen sonuçlara ulaşılamaz.” Öğretmenlerin moral ve motivasyon düzeyini etkileyen birçok faktör vardır. Okul müdürünün tutum ve davranışları, öğretmen motivasyonunu etkileyen en önemli faktörlerdendir. Okul müdürleri, gösterdikleri davranışlarla, öğretmenlerin motivasyonlarını, olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle yönetici, doğru zamanda, doğru davranarak esnek bir yaklaşımla çalışanları hedeflere güdüleyebilmelidir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin sadece maddi ödüllerle güdülenmedikleri, paranın onları güdülemede en iyi ve tek yöntem olmadığı vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmenler, mesleklerinin içsel doyuruculuğundan, öğrenci başarısından ve insana hizmet güdüsünden daha çok etkilenmektedir (Balcı, 2011).

Okul yönetimi, öğretmenleri çalışmaya yöneltmek ve motive etmekle sorumludur. Okul yönetiminin başarılı bir güdüleme politikası uygulaması için, yönettiği bireylerin ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmesi gerekmektedir. Çünkü gereksinimler hem motivasyonun kaynağı hem de davranışları değiştiren güçlerdir. Bu bağlamda çalışanların motivasyonların sağlamada yöneticiler tarafından kullanılacak çeşitli yollar ise şu şekilde belirtilmiştir (Hanks, 1999, s. 92-93):

1. Çalışanlara önemli oldukları hissettirilmeli, çeşitli sorumluluklar verilmelidir.
2. Yaratıcı görüş ve fikirlere açık olunmalı, tüm paydaşların duygu ve düşüncelerini açıklıkla ifade etmeleri sağlanmalıdır.
3. Çalışanlara güvenilmeli ve bu durum onlara hissettirilmelidir.
4. Adaletli ve dürüst olunmalıdır.
5. Tüm paydaşların yönetim süreçlerine etkin katılımı sağlanmalıdır.
6. Uygun yer ve zamanda ödüllendirmelerde bulunulmalıdır.
7. Bireylerin kişisel gelişimlerine önem verilmeli ve onlara bu bağlamda çeşitli eğitim olanakları sunulmalıdır.

## **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları (öğrenci başarısı, öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılığı, performansı, motivasyonu ve örgütsel vatandaşlık davranışı) arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara yer verilmektedir.

### **1.12. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar**

Eğitim kurumu müdürleri, öğrenci başarısını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu bağlamda çalışmanın bu kısmında, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğrenci başarısı ilişkisinin incelendiği araştırmalara yer verilmektedir.

Hallinger (2011), 1983-2010 yılları arasında, öğretim liderliği ile ilgili olarak üretilen 130 adet doktora tezini incelemiştir. Araştırmada, öğretim liderliği ve öğrenci öğrenmesi arasında pozitif yönde güçlü ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmada müdürlerin okullarda öğretim programlarının izlenmesi ve geliştirilmesinde bütün yetkileri elinde bulundurmamaları gerektiği vurgulanmış; ancak programların uygulanmasında çok önemli öğretimsel liderlik davranışları göstermelerinin gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada etkili okulların, sürekli öğrenmeyi ve yaratıcı fikirleri destekleyen bir örgüt kültürüne sahip olması gerektiği de ifade edilmiştir. Hallinger'e göre öğretimsel liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, iş doyumunu, performansı ve okul kültürü arasındaki ilişkilerin incelenmesi ile öğretme-öğrenme sürecinin geliştirilmesi için daha etkin politikalar üretilmesi gerektiği de belirtilmiştir. Araştırmada, meta-analiz çalışmalarının daha bütüncül ve anlamlı sonuçlar verebileceği ifade edilmiş, üretilen doktora tezlerinin özellikle uygulamadaki sorunların çözümüne ışık tutacak ve etkin politikalar üretilmesine katkı sağlayıcı nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır.

Demirtaş (2010a), Elazığ ili ilköğretim okullarındaki kültür ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada, veri olarak toplam 784 yönetici ve öğretmenin görüşleri ile sekizinci sınıf öğrencilerinin seviye belirleme sınavı sonuçlarını kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarısı ile okul müdürünün liderliği arasında pozitif yönde ( $r=0.100$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Çalışmada okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarının,

demokratik bir yönetim anlayışını benimsemelerinin ve paylaşılan ortak bir vizyon geliştirmelerinin öğrencilerin başarılarını arttırdığı ifade edilmiştir. Demirtaş (2010b), benzer bir çalışmayı ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirmiştir. 452 öğretmenin görüşleri ile öğrencilerin başarılarının ölçüldüğü seviye belirleme sınavı sonuçlarının kullanıldığı araştırmada, öğrenci akademik başarısı ile okul müdürünün liderliği liderlik arasında pozitif yönde ( $r=0.119$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmada, lider bir yöneticinin okul toplumunu oluşturan bireylerle iş birliği içerisinde olması gerekliliği vurgulanmıştır.

Özdemir ve ark., (2010) çalışmalarını, Afyon, Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van ve Yozgat illerindeki, toplam 683 ilköğretim okulu öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin başarı algıları ile okul müdürünün destekleyici liderlik davranışları gösterme düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r=0.36$ ,  $p<0.01$ ) bulunmuştur. Bu bağlamda çalışma sonucunda, güvene dayalı bir okul ikliminin ve yöneticilerin etkili iletişim becerilerinin, öğrencilerin okuldan memnun olma düzeylerini artırarak okula daha fazla bağlanmalarına yardımcı olduğu vurgulanmıştır.

Şanlı (2009), Malatya ilinde ilköğretim okullarında destekleyici liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkileri incelediği çalışma sonucunda, okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=0.72$ ,  $p<0.05$ ) olduğunu belirlemiştir.

King (2006), araştırmasında, Amerika'nın Maryland eyaletindeki on ilköğretim okulunun müdürleri, öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerinin görüşlerini almıştır. Çalışma sonucunda, müdürlerin her duruma farklı bir bakış açısı ile yaklaşmaları gerektiği ve insan kaynaklarını etkin kullanılmalarının önemi vurgulanarak, ancak nitelikli yöneticiler ile öğrenci başarısının artırılacağı ve okulların geliştirilebileceği ifade edilmiştir.

Korkmaz (2006), öğrenci çıktıları üzerinde dönüşümcü liderliğin etkilerini incelediği araştırmada verileri, Ankara ili merkez ilçelerindeki 21 genel lise yöneticisi ile bu okullarda görev yapan 257 öğretmen ve 322 öğrenciden elde etmiştir. Çalışmada, dönüşümcü liderlik ile öğrenci başarısı arasında ( $r=0.41$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada müdürlerin demokratik liderlik davranışlarının da öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Van der Westhuizen, Mosoge, Swanepoel ve Coetsee (2005), örgüt kültürü ve akademik başarıya ilişkin yaptıkları çalışma sonucunda, yüksek başarı gösteren okulların kültürlerinin temel kavramlarını, ortak vizyon, iş birliği, paylaşımcı karar alma, destekleyici liderlik davranışları, öğrenme merkezli iklim ve etkili iletişim olarak belirlemişlerdir. Ayrıca araştırmada, okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Çalışmada okul kültürlerinin farklılaşmasının en büyük sebebinin liderlik davranışları ve izleyicilerin gelişmişlik düzeyleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, güçlü bir örgüt kültürü oluşturulması ve sürdürülmesine yönelik liderlerin, yeni yönetim stratejileri geliştirmeleri gerektiği de vurgulanmıştır.

Korkmaz (2005b), ilköğretim okullarında öğrencilerin akademik başarıları ile okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada, Ankara ilindeki 42 okuldan 797 öğretmenin görüşünü almıştır. Korkmaz, matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerindeki öğrenci başarılarını ölçmek için Seviye Belirleme Sınavı sonuçlarını kullanmıştır. Araştırma sonucunda, müdürün destekleyici liderlik davranışları sağlıklı bir okul iklimi oluşturmakta ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörün, öğrencilerin sosyoekonomik statüsü olduğu belirtilen çalışmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile öğrenci başarısı arasında da güçlü ilişkilerin bulunduğu vurgulanmıştır.

Yılmaz (2002), ilköğretim okulu yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğrencilerin okuldan memnun olma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada veriler, Kütahya il merkezindeki 13 ilköğretim okulunda öğrenim gören 1.469 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin sergilemiş oldukları destekleyici liderlik davranışları ile öğrencilerin okuldan memnun olma düzeyleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki ( $r=0.78$ ,  $p<0.05$ ) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, yönetimde otoriter olmayan bir tutum sergilenmesi, yapılanların takdir edilmesi, çalışanlara okul içinde ve dışında destek olunması, çevreyle iyi ilişkiler kurulması gibi davranışların, öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarını olumlu yönde etkilediği de vurgulanmıştır.

Leithwood ve Jantzi (2000) tarafından 1.762 öğretmen ve 9.941 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, dönüşümcü liderliğin, okulların yeniden yapılandırılmasına ve öğrencilerin eğitim sürecine katılmalarına etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre dönüşümcü liderlik okulların yeniden yapılmasında güçlü

ve doğrudan bir rol oynamaktadır. Ayrıca dönüşümcü okul müdürlerinin öğrencilerin eğitim sürecine katılmalarında da hissedilir ölçüde bir etkisinin olduğu da belirtilmiştir.

Zigarelli (1996), araştırmasında, öğrenci başarısını önemli ölçüde artıran ve etkili okulu oluşturan altı temel özellik belirlemiştir. Bunlar, nitelikli öğretmen seçimi, öğretmenlerin iş doyumu, okul yöneticisinin liderliği, güçlü okul kültürü ve aile katılımıdır. Zigarelli, müdürlerde liderlik özelliklerinin bulunması gerektiğini vurgulayarak, okul yöneticilerinin yönetim işleriyle uğraşmaktan boğulmadıkları sürece daha etkili olduklarını da belirtmiştir.

Krug (1992), ilköğretim okullarındaki çalışmada, öğretimsel liderlik ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu belirtmiştir. Krug'a göre okul müdürleri, öğrencilerin akademik başarılarında hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilidir. Okul müdürü öğretim programlarını belirleme ve değerlendirme etkinlikleri ile başarıyı doğrudan etkilemektedir. Öğretmenleri ve toplumu tutum ve davranışlarıyla etkilemeleri, motive etmeleri, okul iklimini şekillendirmeleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeylerini artırmaları gibi konularla da başarıyı dolaylı yünden etkilemektedir. Bununla birlikte çalışmada, büyük ölçüde müdürler tarafından belirlenen okul kültürü ve ikliminin de öğrenci başarısında önemli etkilerinin olduğu belirtilmiştir.

### **1.13. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelendiği Araştırmalar**

Çevik (2010), destekleyici ve emredici liderlik ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkileri incelediği araştırmayı, Ankara il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 422 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, destekleyici liderlik ile öğretmenlerin iş doyumu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.46$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde emredici liderlik ile iş doyumu arasında da pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.38$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada, okul müdürünün destekleyici bir tutum sergilemesi, yapıcı eleştirilerde bulunması ve bireyleri takdir etmesi öğretmenlerin iş doyum düzeylerini arttıran en önemli liderlik davranışları olarak belirtilmiştir.

Boğa (2010), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya, Samsun ili ilköğretim kurumlarında görev yapan 153 okul yöneticisi ve 804 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda,

öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları ile iş doyumları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0.49$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Ayrıca çalışmada, okul yöneticilerine, teorik ve uygulamalı eğitimlerden geçirilerek liderlik davranışları kazandırılabilceği, öğretmenlerin iş doyumunu algıları konusunda yöneticilerde farkındalık oluşturulabileceği de ifade edilmiştir.

Güllü (2009), dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlerin öğretmenlerin iş doyumuna etkilerini incelediği araştırmayı, Ankara ili ilköğretim kurumlarında görev yapan 400 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.57$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde sürdürümcü liderlik ile iş doyumunu arasında da pozitif yönde orta düzeyde ( $r=0.46$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki bulunmuştur. Ancak serbest bırakıcı liderlikle iş doyumunu arasında negatif yönde orta düzeyde ( $r=-0.44$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki belirlenmiştir.

Karadağ, Başaran ve Korkmaz (2009), liderlik yaklaşımları (dönüşümcü-sürdürümcü ve serbest bırakıcı) ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisini inceledikleri araştırmayı, İstanbul ili Pendik ilçesi ilköğretim kurumlarında görev yapan 253 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında orta düzeyde ( $r=0.51$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde sürdürümcü liderlik ile iş doyumunu arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r=0.30$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak literatürdeki diğer araştırmaların aksine bu çalışmada serbest bırakıcı liderlik ile iş doyumunu arasında da pozitif yönde yüksek düzeyde ( $r=0.75$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki bulunmuştur.

Cemaloğlu (2007), dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlerin öğretmenlerin iş doyumuna etkilerini incelediği araştırmayı, Ankara, Kastamonu, Yozgat ve Van illerinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 500 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında yüksek düzeyde ( $r=0.80$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada diğer bir önemli sonuç ise sürdürümcü liderliğin koşullu ödül alt boyutunda da yüksek düzeyde bir ilişkinin ( $r=0.80$ ,  $p<0.01$ ) olmasıdır. Sürdürümcü liderler, koşullu ödülle, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini artırabilmektedirler. Serbest bırakıcı liderlikle iş doyumunu arasında negatif yönde orta

düzeyde ( $r=-0.37$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki bulunmuş ayrıca bu liderlik yaklaşımının okulun etkililiğine hiçbir katkısının olmadığı, hatta okuldaki başarısızlığın sebepleri arasında yer aldığı da ifade edilmiştir.

Bilir (2007), dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkilerini incelediği araştırmayı, Konya ilindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 500 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.61$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerle iyi iletişim kurabilen, onları değişime ve yeniliğe yönlendirebilen, onların ihtiyaçlarını önemseyen, onlara iyi bir rol model olabilen yöneticilerin öğretmenlerini olumlu yönde etkileyebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin yaptıkları işten yüksek düzeyde doyum almaları, yöneticilerin çalışanların ihtiyaçlarının farkında olmasından, onları desteklemesinden, adil ve demokratik tutumlarından kaynaklanıyor olabileceği de belirtilmiştir.

Gezici (2007), çeşitli liderlik yaklaşımlarının iş doyumuna etkilerini incelediği araştırmayı, Sakarya ilindeki özel öğretim kurumlarında çalışan 91 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda, iş doyumunu ile otokratik liderlik arasında negatif yönde orta düzeyde ( $r=-0.33$ ,  $p<0.01$ ), demokratik liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r=0.63$ ,  $p<0.01$ ) ve serbest bırakıcı liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r=0.35$ ,  $p<0.01$ ), öğretimsel liderlik arasında da pozitif yönde orta düzeyde ( $r=0.45$ ,  $p<0.01$ ) ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Bireylerin, özellikle demokratik liderlik davranışı sergileyen yöneticilerle çalıştıklarında, iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak demokratik liderlerin çalışanlarına, adil davranması, her türlü düşünceye ve eleştiriye açık olması, alınacak kararları çalışanlarıyla birlikte alması olarak sıralanmıştır.

Korkmaz (2007), dönüşümcü ve sürdürümcü liderlerin öğretmenlerin iş doyumuna etkilerini incelediği araştırmayı, Ankara il merkezindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 630 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.53$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki belirlenirken sürdürümcü liderlik ile iş doyumunu arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde ( $r=-0.01$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sürdürümcü liderlik yaklaşımından



daha çok dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileyen bir müdür ile çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Korkmaz'a göre öğretmenler dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul müdürleri sayesinde mesleklerini sevmekte, işlerinden daha yüksek doyum elde etmekte, örgütsel ve bireysel hedeflerine yeniden ve daha kuvvetli bir biçimde bağlanmaktadır.

Koçak (2006), dönüşümcü liderlerin, öğretmenlerin iş doyumuna etkilerini incelediği araştırmayı, Ankara ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan 264 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.61$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Koçak'a göre öğretmenler, gelişmelerine olanak tanıyan ve düşüncelerine değer veren okul müdürlerinin iş doyumunu en üst düzeyde sağladıklarını düşünmektedir.

Değirmenci (2006), kültürel liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkileri incelediği araştırmayı, Trabzon ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan 454 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, kültürel liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ( $r=0.70$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmada yöneticilere, insan ilişkilerinde, problem çözmede ve başarıyı takdir etmede, objektif ve demokratik davranışlar göstermeleri önerilmiştir.

Judge ve Piccolo (2004) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında, dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderliğin koşullu ödül alt boyutunu gerektiren davranışlar ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif yönlü güçlü ilişkiler bulunmuştur (ES: 0.53). Ayrıca araştırmada, serbest bırakıcı liderlik ile iş doyumunu arasında çok zayıf düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunduğu da ifade edilmiştir. Whittington, Goodwin ve Murray (2004) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu (ES 0.46) belirtmişlerdir. Yapılan başka bir meta-analiz çalışmasında ise (Dumdum, Lowe ve Avolio, 2002) etki büyüklüğü değeri, iş doyumunu ile dönüşümcü liderlik arasında 0.35; sürdürümcü liderlik arasında 0.17 ve serbest bırakıcı liderlik ile arasında 0.41 olarak hesaplanmıştır. Gasper (1992), 20 çalışmanın meta-analizi sonucunda, dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu arasındaki etki büyüklüğü değerini 0.71 olarak hesaplamıştır ki bu durum bu iki değişken arasında güçlü düzeyde bir ilişkinin

bulduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmada, sürdürümcü liderlik ile iş doyumunu arasındaki etki büyüklüğü değeri 0.22 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda iş doyumunu, dönüşümcü liderlik davranışlarının sürdürümcü liderlik davranışlarına oranla daha fazla etkilediği belirtilmiştir.

Yıldırım (2001), kültürel liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkileri incelediği araştırmayı, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden belirlediği 17 ilde devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan 339 okul müdürü ve 1.159 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, kültürel liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında devlet okullarında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.62$ ,  $p<0.01$ ), özel okullarda ise yüksek düzeyde ( $r=0.70$ ,  $p<0.01$ ), ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, okul müdürleri ve öğretmenlerin iş doyumlarını artırmaya yönelik bir özendirme ve ücret politikası oluşturulması, adalet ve verimlilik ilkelerine dikkat edilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Evans (1998) tarafından İngiltere'de ilköğretim müdürlerinin takım çalışması uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, öğretmenlere karar alma ve uygulama sorumluluğu verildiğinde iş doyum düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, etik liderlik uygulamalarının okul toplumunda ortak bilinci geliştirdiği vurgulanmış, zayıf iletişimin ve iyi belirlenmemiş sorumluluk alanlarının ise doyumsuzluğa yol açtığı da belirtilmiştir.

Gastil (1994), demokratik liderlik ile iş doyumunu ilişkisini inceleyen çalışmaların meta-analizini yaptığı araştırmada, bu iki değişken arasındaki ortalama etki büyüklüğü değerini 0.23 olarak hesaplamıştır. Bu konu ile ilgili olarak yapılan diğer bir meta-analiz sonucunda ise ortalama etki büyüklüğü değeri 0.17 olarak bulunmuştur (Foels, Driskell, Mullen ve Salas, 2000, s. 22).

#### **1.14. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkinin İncelendiği Araştırmalar**

Buluç (2009), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmaya, Ankara'da ilköğretim okullarında görev yapan 250 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yöneticilerin liderlik davranışları, sürdürümcülükten

dönüşümcülüğe doğru ilerledikçe öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri de artmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik yaklaşımı konusunda bilinçlendirilmeleri ve eğitilmeleri, çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerini yükseltebilmesi açısından önemli görülmektedir. Çalışmada ayrıca serbest bırakıcı liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Atar (2009), emredici ve destekleyici liderlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkilerini incelediği araştırmayı, İstanbul ili, ilköğretim okullarında görev yapan 193 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, emredici ve destekleyici liderlik ile öğretmenlerin okullarına bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ( $r=0.44$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde destekleyici liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.52$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Çalışmanın ardından şu önerilerde bulunulmuştur: Öğretmenlerin okul içinde moral düzeyi yüksek tutulmalı, karara katılması sağlanmalı ve iletişim süreci sağlıklı bir şekilde yürütülmelidir.

Babil (2009), ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya, Eskişehir ili ilköğretim okullarında görev yapan 400 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin orta düzeyde vizyoner liderlik özelliklerine sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki ( $r=0.06$ ) bulunamamıştır.

Uğurlu (2009), okul müdürlerinin etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya, Hatay ilinde görev yapan 953 ilköğretim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının temelinde, yöneticilerinin etik liderlik davranışları esnasında örgütsel adaleti sağlama davranışlarının bulunduğu belirtilmiştir. Çalışmada, eşitlik, adalet, doğruluk, dürüstlük ve erdem gibi değerlerin ön plana çıkarılması, etik davranışların sergilenebileceği bir okul kültürü ve ikliminin yaratılmasına katkı sağlayacak hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Aldan (2009), ilköğretim okulları yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile sınıf öğretmenlerinin kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelediği çalışmaya, 215 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticisinin insan ilişkilerine özen göstermesi, açık ve destekleyici bir iletişim tarzını benimsemesi, öğretmenlerinin mesleki ve kişisel sorunlarına duyarlı olması gibi davranışlarının öğretmenlerin okullarına bağlılık duygularını arttırdığı belirtilmiştir. Çalışmada, demokratik yönetim anlayışının öğretmenlerin okullarını daha çok sahiplenmelerini sağladığı vurgulanmış, katı tutum ve uygulamaların ise paydaşların motivasyon düzeylerini düşürdüğü ve görev yaptıkları okuldan ayrılma eğilimi içine girdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Terzi ve Kurt (2005), çalışmalarında, dönüşümcü liderlik kapsamında yer alan özellikleri taşıyan yöneticilerin okullarındaki öğretmenlerin, örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu vurgularken, otoriter ve serbest bırakıcı yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada, demokratik yönetici davranışlarının, örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nal (2003) çalışmasında, ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin okuldaki yöneticilerinin yönetim tarzlarına yönelik tutumları ile kuruma bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmada kuruma bağlılık düzeyi, demokratik tutumda en yüksek, otoriter anlayışta ise en düşük olarak belirlenmiştir.

Turan (2002), 900 öğretmenin katılımı ile yürüttüğü çalışmada, destekleyici müdür davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu belirlemiştir. Araştırmada, okulların çoğunun öğretmenler ve öğrenciler için memnun edici yerler olmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, daha etkili okullar yaratmaya çalışırken müdürlerin genelde otoriter davranışlar sergilediklerinin görüldüğü de belirtilmiştir.

John ve Taylor (1999), okul müdürlerinin liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmaya, Filipinlerde 20 okulda çalışan 227 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Buna göre okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi artmakta olduğu ve bu durumun okul iklimini olumlu bir şekilde etkilediği de vurgulanmıştır.

### **1.15. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelendiği Araştırmalar**

Alan yazınında, örgütler açısından sonuçlar ve çıktılarla ilgili olarak etkililik, verimlilik, başarı ve performans gibi kelimeler birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Şişman, 2002, s.1). Öğretmen performansı ile ilgili araştırmalar bu bağlamda değerlendirilmektedir.

Adeyemi (2010), araştırmasını Nijerya'da 1800 öğretmen ve 240 okul müdürünün katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, müdürlerin daha çok demokratik liderlik özelliklerine sahip olduğu fakat öğretmenlerin iş performanslarının daha çok otokratik liderlik ile arttığı belirtilmiştir. Araştırmada, demokratik ve otokratik liderliğin bir arada kullanılması ile öğretmenlerin iş performanslarının daha da artabileceği vurgulanmıştır.

Çankaya ve Aküzüm (2010), okul yöneticilerinin destekleyici liderliği ile öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmaya, Elazığ ilinde görev yapan 387 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin ( $r=0.35$ ,  $p<0.01$ ) olduğu belirtilmiştir. Çalışmada, okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin iletişim kurma düzeylerini geliştirmelerine, daha sosyal olmalarına ve performanslarını artırmalarına katkı sağladıkları da vurgulanmıştır.

Özgener ve Kılıç (2009), dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik yaklaşımları ile öğretmen performansı arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmaya, Kayseri ili ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 542 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin performansı arasında orta düzeyde ( $r=0.53$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, sürdürümcü liderlik ile öğretmenlerin performansı arasında da

orta düzeyde ( $r=0.47$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenirken, serbest bırakıcı liderlikle performans arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Cemaloğlu (2007), dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin etkililiği arasındaki ilişkileri incelediği çalışmayı, Ankara, Kastamonu, Yozgat ve Van illerinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 500 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin performansı arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Çalışmada diğer bir sonuç ise öğretmen performansı ile sürdürümcü liderliğin koşullu ödül alt boyutunda da benzeri bir ilişkinin ( $r=0.84$ ,  $p<0.01$ ) olmasıdır. Serbest bırakıcı liderlikle performans arasında negatif yönde orta düzeyde ( $r=-0.44$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişkinin varlığı ise bu tür liderliğin okulun etkililiğine hiçbir katkısının olmadığına hatta okuldaki başarısızlığın sebepleri arasında yer aldığına da göstergesi olduğu ifade edilmiştir.

Kılıç (2006), dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkileri incelediği çalışmayı, Kayseri ili, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 542 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin performansı arasında orta düzeyde ( $r=0.31$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde çalışmada, sürdürümcü liderlik ile öğretmenlerin performansı arasında da orta düzeyde ( $r=0.30$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu da bulunmuştur. Serbest bırakıcı liderlikle performans arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $r=0.03$ ,  $p<0.01$ ). Kılıç'a göre çalışmanın önemli bulguları ise şunlardır: Dönüşümcü liderlik yaklaşımı performans üzerinde oldukça belirleyici bir etkiye sahiptir. Ürünü insan olan örgütlerin verim elde edebilmesi için, okul yöneticilerinin bu ürünün oluşumuna en çok etki edecek olan öğretmenlere, kendilerini değerli hissedecekleri bir ortam hazırlamaları gerekmektedir. Bu da ancak kurumun amaç ve hedeflerinin çalışana aktarılması, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanarak yaratıcı yönlerinin geliştirilmesi için gerekli ortamın sağlanmasıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin iyi bir rol model olmasıyla öğretmenlerde yöneticilerine karşı güven duyguları gelişmekte dolayısıyla bu durum okulun etkililiğine ve verimliliğine önemli katkı sağlamaktadır.

Zhu, Chew ve Spangler (2005), vizyoner liderliğin çalışanların daha çok sorumluluk almasında, örgütsel güven yaratılmasında, motivasyon düzeyinin yükseltilmesinde ve çalışan performansının artırılmasında etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yapılan meta-analiz çalışmalarında, dönüşümcü liderlik ile izleyici performansı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Judge ve Piccolo, 2004; Dum Dum, Lowe ve Avolio, 2002). Judge ve Piccolo (2004) tarafından yapılan bir meta-analizde, dönüşümcü liderlik ile öğretmen performansı arasında orta düzeyde bir ilişki (ES: 0.26) belirlenmiş, sürdürümcü liderliğin koşullu ödül alt boyutunu gerektiren davranışlar ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki (ES: 0.16) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, serbest bırakıcı liderlik ile öğretmen performansı arasında anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunduğu da ifade edilmiştir. Whittington, Goodwin ve Murray (2004), yaptıkları meta-analiz çalışmasında ise dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin performansı arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu (ES: 0.28) belirtilmiştir.

Gaspar (1992), meta-analiz çalışması sonucunda, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin etkililiği arasındaki etki büyüklüğü değerini 0.76 olarak bulmuşken, sürdürümcü liderlikte ise 0.27 olarak hesaplamıştır. Bu durum öğretmenlerin etkililiğini, dönüşümcü liderlik davranışlarının sürdürümcü liderlik davranışlarına oranla daha fazla geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır. Çalışmalarda ayrıca örgütsel verimliliği artırmak için dönüşümcü liderlerin izleyicilerin gelişmişlik düzeylerini ve ihtiyaçlarını dikkate almaları gerektiği vurgulanmıştır.

### **1.16. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Araştırmalar**

Uslu (2011), örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin üretilen araştırmaları irdelemesinin ardından ortaya çıkan sonuçları şu şekilde özetlemektedir: Liderin destekleyici davranışları, örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık boyutuyla doğrudan, yardımseverlik boyutuyla dolaylı olarak ilişkilidir. Çalışanlar, yöneticilerinin dürüst ve adil davrandıklarını düşündüklerinde örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemektedirler.

Çelik (2010), okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerde gözlenen örgütsel vatandaşlık davranışının analizini yaptığı çalışmayı, Konya ili ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 711 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r=0.40$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki bulunmuştur.

Özdemir (2010), ilköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisini incelediği çalışmasını, Ankara ilindeki 215 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, destekleyici liderlik ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında zayıf düzeyde ( $r=0.26$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya göre okul müdürleri, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları göstermelerini sağlamak için öğretmenlere kurumun güçlü değer ve normlarını sunmalı, onları takdir ederek desteklemeli, etkin iletişime önem vermelidir.

Özer (2009), Nevşehir ili, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin lider davranış biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkinin analiz edildiği çalışmada ulaşılan bazı temel bulgular şunlardır: Okul yöneticileri serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik davranışlarına oranla daha çok dönüşümcü liderlik davranışları sergilemektedir. Dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışının tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

Buluç (2008), destekleyici müdür davranışları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını, Ankara ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan 215 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda, destekleyici liderlik ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ( $r=0.39$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmada müdürün başarıya odaklanması, performans standartlarını ve beklentilerini açıkça ifade etmesi ve okula gerekli kaynak ve materyalleri sağlaması gibi faktörlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Whittington, Goodwin ve Murray (2004), yaptıkları meta-analiz çalışmalarında, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme



düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu (ES: 0.34) belirtilmiştir. Gasper (1992), meta-analiz araştırması sonucunda, dönüşümcü liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında çok güçlü düzeyde bir ilişki (ES: 0.88) bulmuştur.

### **1.17. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkinin İncelendiği Araştırmalar**

Çiçek (2010), ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkilerini incelediği çalışmaya, İzmir ili ilköğretim okullarında görev yapan 317 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkiler (sürdürümcü liderlik ile motivasyon,  $r=0.80$ ; serbest bırakıcı liderlik ile motivasyon,  $r=0.88$ ,  $p<0.01$ ) bulunmuştur. Çalışmada ayrıca literatürdeki birçok çalışmanın aksine dönüşümcü liderlik ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum şu şekilde açıklanmıştır: Öğretmenler, geleceğe yönelik, vizyon sahibi, modern bir yönetim tarzından daha çok geleneksel değerlere bağlı olan fakat baskıcı ve otoriter davranmayan yöneticiler tarafından daha fazla motive edilmektedir. Araştırmada bu durumun Türkiye'nin toplumsal yapısı ile örtüştüğü de belirtilmiştir. Çalışmaya göre Türkiye'de insanlar çocukluktan itibaren evde, okulda ve iş yaşamında geleneksel değerlere bağlı bir şekilde yetiştirilmekte, bilim ve teknoloji ile üretme ve yaratmadan daha çok gelenek ve görenekler ön planda tutulmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, aşırıya kaçmadıkları sürece, yöneticilerinin, statükoyu koruma isteklerini normal karşılamaktadır.

Şentürk (2010), müdürlerin liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmayı, Niğde ili ilköğretim okullarında görev yapan 723 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin moral düzeyleri ile okul müdürlerinin emredici ve destekleyici liderlik davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü (emredici liderlik ile moral,  $r=0.48$ ; destekleyici liderlik ile moral,  $r=0.47$ ,  $p<0.01$ ) ilişkiler belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürlerinin emredici liderlik davranışlarını daha çok benimsedikleri belirtilmiş, bu davranış şeklinin ise tek başına, eğitim gibi, insan merkezli bir alanda, sağlıklı sonuçlar vermesinin beklenemeyeceği vurgulanarak yöneticilerin destekleyici liderlik davranışlarını da sergilemeleri için gerekli önlemlerin alınması önerisinde bulunulmuştur.

Ergen (2009), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmaya, Manisa ili ilköğretim okullarında görev yapan 406 öğretmen katılmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde ( $r=0.66$ ,  $p<0.01$ ) anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Yurdakul (2007), okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının (emredici, destekleyici, demokratik, vizyoner) öğretmenlerin motivasyonu üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu incelediği çalışmayı, İstanbul ili ortaöğretim kurumlarında görev yapan 279 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen motivasyonu ile okul müdürlerinin liderliği arasında emredici liderlik hariç orta düzeyde ve pozitif yönlü ilişkilerin (destekleyici liderlik ile motivasyon ilişkisi  $r=0.55$ ; demokratik liderlik ile motivasyon ilişkisi  $r=0.57$ ; vizyoner liderlik ile motivasyon ilişkisi  $r=0.62$   $p<0.01$ ) olduğu belirlenmiştir. Emredici liderlik ile motivasyon arasında ise zayıf düzeyde negatif yönlü ( $r=-0.13$ ) bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin motivasyonunun büyük ölçüde destekleyici, vizyoner ve demokratik liderlik yaklaşımlarına ilişkin davranışlarla ilişkili olmasından dolayı, yetkililerin okul müdürlerini bu bağlamda hizmet içi eğitime tabi tutmaları önerisinde bulunulmuştur.

Kocabaş ve Karaköse (2005), özel ve devlet okullarındaki müdürlerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için yaptıkları çalışmayı, Gaziantep ve Kahramanmaraş illerinde görev yapan 495 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin işlerine daha iyi motive olabilmeleri ve doyuma ulaşabilmeleri için okul müdürlerinin kurum içinde sağlıklı bir iletişim ağı kurarak sorunlarla yakından ilgilenmesi, onlara kurumun amaçları doğrultusunda çalışabilme ruhunu aşılması, onları cesaretlendirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, destekleyici, dönüştürücü ve etik liderlik yaklaşımlarının öğretmenleri motive etmede önemli olduğu vurgulanmıştır.

Rowley (1996) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonunu en çok etkileyen değişkenler, yöneticinin liderlik yaklaşımı, öğrenme kültürü, ekonomik ödüller ve örgüt yapısı olarak belirlenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde araştırmalar, okul çıktılarını geliştirmede daha çok demokratik, etik, dönüşümcü ve destekleyici liderlik yaklaşımlarının etkili olduğunu göstermektedir. Günümüzde başarılı bir lider, geleceğe yönelik vizyon belirlemeli, çalışanları bu vizyona odaklamalı, güvene dayalı bir örgüt iklimi geliştirmeli, yaratıcılığı ortaya çıkaracak ortamlar hazırlamalı, çalışanlarla etkin bir iletişim kurmalı, paydaşların karara katılmalarını sağlamalı ve değişik durumlara uygun liderlik davranışları sergileyebilmelidir.

## Bölüm II

### Yöntem

Bu bölümde, araştırmada kullanılan meta-analiz yöntemi ve uygulama basamakları incelenmektedir. İlk kısımda meta-analizin tanımı, tarihsel gelişimi, izlenecek işlem basamakları, kodlama yöntemi, istatistiksel model seçimi, geçerlik ve güvenilirlik, etki büyüklüğü ve heterojenlik kavramları ele alınmaktadır. Meta-analiz uygulama basamakları bölümünde ise çalışmadaki veri toplama, kodlamalar, dâhil edilme kriterleri ve veri analizi aşamaları açıklanmaktadır.

#### 2.1. Meta-analiz Yöntemi

Üretilen araştırma sayısının artmasıyla birlikte, bilgiye ulaşma ve çalışmalarını değerlendirme süreçlerinde, birtakım güçlüklerle karşılaşmaktadır. Kaynakların incelenmesi, bulgularının gözden geçirilmesi, sonuçlarının ve önerilerinin değerlendirilmesi günler hatta aylar alabilmektedir. Bu nedenle üretilen geniş bilgi birikiminin sentezlenmesi ve tekrar bir analiz sürecinden geçirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Glass (1976, s. 2), araştırma bulgularının yeniden özetlenerek tek bir araştırma çatısı altında toplanması gerektiğini belirtmiş ve bu yöntemi “meta-analiz” olarak isimlendirmiştir. Bireysel çalışmaların sonuçlarının istatistiksel işlemlerden geçirilerek yeniden değerlendirilme süreci olarak açıklanan bu yöntem, günümüzde tüm bilim alanlarında tercih edilmekte, özellikle tıp alanında ve eğitim bilimlerinde oldukça sık kullanılmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2007, s. 176).

Meta-analiz son yıllarda oldukça popüler bir yöntem olmasına karşın, ilk ortaya çıkışı 1900’lü yıllara dayanmaktadır. İlk olarak 1904 yılında Pearson, aşılma ve ölüm arasındaki ilişkiyi ortaya koyan beş farklı çalışmadan elde edilen bulguların nicel analizini yapmıştır. 1932’de Fisher, farklı deneylerin sonuçlarını birleştiren bir yöntem geliştirmiştir. 1954’te Cochran, farklı yer, zaman ve birimlerde yürütülen araştırmaları uygun biçimde bir araya getirerek karşılaştırmalarını sağlayan yeni bir analiz yöntemi geliştirmiştir. Glass 1970’li yıllarda davranış ve sosyal bilim alanlarında, deney ve kontrol gruplarındaki çalışmalardan bulunan etki büyüklüklerini (effect sizes) niceliksel olarak birleştiren ve meta-analiz yöntemini kullanan ilk bilim adamıdır (Shelby ve Vaske, 2008, s. 96).

Meta-analiz, bireysel çalışmalardan elde edilen deneysel bulguların birleştirilmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Wolf, 1986). Meta-analiz, kısaca analizlerin analizidir. Meta-analiz, belirli bir konuda yapılmış, birbirinden bağımsız, birden çok çalışmanın sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma ve bunları yeniden yorumlama yöntemidir. Bu yöntem, araştırmacılara çeşitli çalışmaların sonuçlarını özetleyen nicel veriler sunmaktadır. Sonuçların birleştirilmesiyle ortak bir yargıya ulaşmalarını sağlamaktadır (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008, s. 640; Chin, 2007, s. 169; Lipsev ve Wilson, 2001, s. 2). Meta-analizi, aynı konu üzerinde birbirinden bağımsız olarak yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirmek, bu sonuçlardaki çeşitliliği açıklamak, örnekleme genişleterek daha güvenilir ve doğru sonuçlar elde etmek için istatistiksel yöntemlerin kullanılması süreci olarak da tanımlanmaktadır (Dempfle, 2006, s. 6). Meta-analiz araştırmaları aynı fenomen üzerinde yapılmış araştırmaların sonuçlarını inceleyerek, söz konusu fenomenin ne derecede farklı mekanlarda, farklı zamanlarda, farklı gruplarda benzer bir şekilde ortaya çıktığı hakkında genellemelere varılmasına yardımcı olmaktadır (Yücel, 2001).

Temel olarak, meta-analizi bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki olası ilişkileri test etmektedir (Guzzo, Jackson, ve Katzell, 1997, s. 436-438). Bu bağlamda meta-analiz yönteminin avantajları araştırmalarda şöyle açıklanmaktadır (Akçil, 1995; Shelby ve Vaske, 2008):

- Bireysel çalışmaların bulgu ve sonuçlarını karşılaştırmak.
- Çalışmaları birleştirip toplam örneklem genişliğini arttırarak bulguları güçlendirmek ve bu bağlamda istatistiki anlamlılığı arttırmak.
- Literatürde ortaya çıkan tutarsızlıkları belirlemek, değerlendirmek ve nedenlerini incelemek.
- Çalışmalar arasında ortaya çıkan heterojenliği belirlemek ve bu durumun kaynaklarını araştırmak.
- Elde edilen bulguların sonucunda yeni çalışmaların üretilmesine katkı sağlamak.

Meta-analizde araştırmacılar özellikle altı işlem basamağının bulunduğunu belirtmektedirler (Guzzo, Jackson ve Katzell, 1997, s. 413; Witziers, Bosker and Krüger, 2003, s. 405; DeCoster, 2004; Shelby ve Vaske, 2008, s. 99).

1. *Araştırmanın probleminin belirlenmesi:* Meta-analiz çalışmalarına nitelikli bir araştırma sorusu belirlenerek başlanmaktadır. İyi bir araştırma problemi oluşturmak için literatürdeki çalışmaları dikkatlice incelemek ve değerlendirmek oldukça önemlidir. Araştırma sorusu belirlenirken amaçlar, ölçülmek istenen değişkenler ve bunlara ait ulaşılmak istenen parametreler dikkate alınmalıdır. Araştırma sorusunun ortaya konulmasının ikinci basamağı incelenen konunun sınırlarının belirlenmesidir. Araştırma sorusunu genel bir konu üzerine kurgulamak, altından çıkılamayacak kadar veriye ulaşmayı gerektirebilmektedir. Bunun yanı sıra çok spesifik bir şekilde belirlenecek araştırma konusu ise analiz için gerekli sayıda veriye ulaşmayı engelleyebilmektedir. (Guzzo, Jackson ve Katzell, 1997, s. 413).

2. *Literatürün taranması ve verilerin toplanması:* Probleminin belirlenmesinin ardından, dâhil edilme kriterleri belirlenerek çalışma kapsamına alınacak bilimsel araştırmalara ulaşılması gerekmektedir. Meta-analiz çalışmasına dâhil edilecek çalışmalar araştırma sınırları içerisinde ve analiz için gerekli istatistiksel verilere sahip olmalıdır (DeCoster, 2004; Özcan, 2008). Dâhil edilme kriterlerinin belirlenmesindeki temel amaç, meta-analizin tekrarlanabilir olmasını sağlamak ve çalışmaların seçiminde yanlılığı minimuma indirmektir (Petitti, 1994). Meta-analizde problemi ve sınırları belirledikten sonra yapılacak en önemli amaç, gerekli olan bütün çalışmalara ulaşmak olmalıdır. Bunun için iyi bir kaynak taraması yapılması gerekmektedir. Taramaya başlamadan önce anahtar kelimeler belirlenmelidir. Tarama süreci dinamik özelliktedir. Başlangıçta belirlenen anahtar kelimelerle yapılan tarama pratikte istenilen sonucu vermeyebilir. Bu basamak başlı başına bir bilimsel faaliyet olarak ele alınmalı istenilen sonuçlara ulaşıncaya kadar değişik anahtar kelimeler kullanılarak taramaya devam edilmelidir. Meta-analiz çalışmalarında verileri sadece yayımlanmış bilimsel yayınlar oluşturmamaktadır. Yayımlanmamış araştırma verileri, tamamlanmamış raporlar veya başka amaçlarla düzenlenmiş araştırmalar da analize dâhil edilebilmektedir. Bilgisayar tabanlı veriler, katalog taramaları, bağımsız yapılan her bir çalışmanın referans listeleri hedeflenen literatüre ulaşmak için kullanılacak başlıca kaynaklardır. İnternet üzerindeki incelemelerin yanı sıra araştırmacılarla yapılacak yazışmalar da yayınlara erişim seviyesini arttırabilmektedir (Guzzo, Jackson ve Katzell, 1997, s. 418-419).

3. *Çalışmaların kodlanması:* Literatür taraması yapıldıktan sonra çalışmaya uygun olabileceği belirlenen araştırmaların kodlanması gerekmektedir. Bu bağlamda

araştırmada çalışmaların meta-analize dâhil edilme kriterlerine uygun olup olmadığının anlaşılması için amaca uygun olarak bir kodlama yöntemi geliştirilmelidir. Mümkün olduğunca açık ve ayrıntılı bir kodlama yapılması oldukça önemlidir. Kodlama yöntemleri her bir araştırmadan toplanan tanımlayıcı bilgileri sayısal verilere dönüştürmek için kullanılmaktadır. Bu yöntemler hem genel hem de çalışmaların farklı yönlerini gösterecek şekilde özel olmalıdır (Topçu, 2009, s. 56). Meta-analizde bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönünü değiştiren veya gücünü etkileyen bu değişkenler, moderatör değişkenler olarak adlandırılmaktadır. Moderatör değişkenler, etki büyüklükleri arasındaki ilişkileri değerlendirmede açıklayıcı özelliklere sahip olacakları için kodlama formunda kaydedilmelidir. Moderatör değişkenler şu şekilde sıralanmaktadır (DeCoster, 2004; Özcan, 2008):

- Çalışma yılı,
- Çalışmanın yapıldığı yer,
- Örneklem büyüklüğü,
- Örneklemin içeriği,
- Çalışma türü,
- Çalışmanın yayımlanma durumu.

4. *Etki Büyüklüğü İndeksinin Bulunması*: Meta-analiz yönteminde kullanılan en önemli kavram etki büyüklüğüdür (effect size). Bu kavram, meta-analizin temeli olup 1988 yılında Cohen tarafından geliştirilmiş ve bir olgunun toplumda bulunma sıklığı olarak açıklanmıştır. Meta-analizde değişik araştırmacıların yapmış olduğu çalışmalar veri olarak kullanılmaktadır. Bu durumda kullanılan ölçekler, ölçüm sonuçları çalışmadan çalışmaya farklılık gösterebilir. Kullanılacak meta-analizin türüne bağlı olarak değişik etki büyüklükleri indeksleri kullanılarak standardize edilmiş değerler elde edilir (Topçu, 2009). Etki büyüklüğü, ortalamalara, oranlara ve korelasyona bağlı olarak hesaplanabilmektedir (Cohen, 1988, s. 40). İki sürekli değişken arasında hesaplanan korelasyon ( $r$ ) aynı zamanda bir etki büyüklüğü indeksidir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Elde edilen etki büyüklükleri bazı ölçüt değerler ile karşılaştırılarak yorumlanabilmektedir. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007, s.221) göre korelasyona dayanan etki büyüklüğü değerleri aşağıdaki şekilde yorumlanmaktadır:

- $0.00 \leq$  etki büyüklüğü değeri  $< 0.10$  ise çok zayıf düzeyde etki (weak effect),
- $0.10 \leq$  etki büyüklüğü değeri  $< 0.30$  zayıf düzeyde etki (modest effect),
- $0.30 \leq$  etki büyüklüğü değeri  $< 0.50$  orta düzeyde etki (moderate effect),
- $0.50 \leq$  etki büyüklüğü değeri  $< 0.80$  güçlü düzeyde etki (strong effect),
- etki büyüklüğü değeri  $\geq 0.80$  ise çok güçlü düzeyde etki (very strong effect).

5. *İstatistiksel Analizin Yapılması:* Meta-analizde, öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen çalışmalara ulaşılmakta, toplanan verilerin betimsel analizi yapılmakta daha sonra sonuçlar istatistiksel olarak birleştirilmektedir. Analiz aşamasında ortalama etki büyüklüğü değeri bulunmakta ve homojenlik testi yapılmaktadır (Petitti, 1994). Veriler kodlanıp etki büyüklüğü için gerekli dönüşümler yapılarak istatistiksel değerler hesaplandıktan sonra, verilere uygun olarak önce model seçimi yapılmaktadır (Küçükönder, 2007). Seçilecek olan istatistiksel model, araştırmanın sonuçlarının birleştirilmesinde etkili olacağından, araştırmanın amacına uygun modelin seçilmesi gerekmektedir. Meta-analizde, sabit ve rastgele etkiler olmak üzere iki model kullanılmaktadır (Dempfle, 2006, s. 14; Field, 2001, s. 161). Sabit etkiler modeli, toplanan çalışmaların hepsinin aynı etkiyi tahmin etmesi, varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımın test edilmesi homojenlik testi kullanılarak yapılmaktadır. Bu model, etki büyüklüğü tahminlerini birleştirmede heterojenliği kabul etmemekte, çalışma sonuçları arasındaki varyansın birbirleriyle ilişkili verilerden kaynaklandığını varsaymaktadır. Başka bir anlatımla, sabit etkiler modeline göre bir değişkenin etkisi tüm durumlarda sabit kalmaktadır. Oysaki çalışmalar farklı evren, örneklem ve zamanda yürütülebileceğinden, ölçümler çok doğru olsa bile her çalışma, tamamen aynı etkiyi kestiremeyebilmektedir. Bu durumda çalışmalar arası değişkenliğin dikkate alınması gerekmektedir (Camnalbur, 2008). Ayrıca bu modelde, örneklemin büyük olduğu çalışmalar daha etkili olmakta, küçük örneklemler göz ardı edilebilmektedir. Sabit etkiler modeli, meta-analizine dâhil edilen bütün çalışmaların gerçek etki büyüklüklerinin aynı olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Elde edilen çalışmaların homojen olmadığı ve sabit etkiler modelinin uygun olmadığı durumlarda rastgele etkiler modeli kullanılmaktadır (Field, 2001, s. 162). Bu modelle, oluşturulmuş meta-analizlerde, hem çalışmalar arası hem de çalışmaların kendi içindeki değişimler dikkate alınmaktadır (Camnalbur, 2008). Rastgele etkiler modelinde, gerçek etki büyüklüğünün meta-analizine alınacak, her bir çalışmada aynı olmadığı varsayılır ve bu modelde amaç,



etki büyüklüğünü tahmin etmek değil, etki büyüklüklerinin dağılımlarının ortalamasını tahmin etmektir. Bu modelde, büyük ve küçük örneklemlerli çalışmaların etkileri dengeli bir şekilde dağılmaktadır. Rastgele etkiler modeli, sabit etkili modeline oranla daha geniş bir güven aralığı vermektedir. Bu genişlik, rastgele etki analizinde hesaba katılan çalışmalar arası değişimden kaynaklanmaktadır. Rastgele etkiler modelinin de homojenliğin sağlanamadığı durumlarda en uç noktalarda bulgulara sahip çalışmalar atılarak analiz tekrarlanmaktadır (Akçil, 1995).

*6. Bulguların Yorumlanması ve Raporlaştırma:* Nitelikli bir meta-analiz çalışmasında, sadece etki büyüklükleri ve heterojenlik analizleri rapor edilmemekte, bulgular anlaşılır biçimde özetlenmekte ve literatürdeki bilgilerle karşılaştırılmaktadır. Meta-analiz raporu, bütün bilimsel çalışmalarda olduğu gibi yapılan işlemlerin, okuyan kişiler tarafından tam, doğru ve yansız anlaşılmasını sağlayacak özellikte olmalıdır. Rapor, araştırmada kullanılan yöntemi açık bir şekilde ifade etmeli, bulguları uygun düzende sunmalı ve sonuçları yansız tartışmalıdır (Açikel, 2009). Meta-analizin en önemli etkisi, gelecekte yapılacak çalışmalara yön vermesidir. Gelecekteki çalışmalar için, önerilerde bulunmalı ve sonraki araştırmacılar tarafından çözülmek üzere içinde bulunulan durumun potansiyel sorunlar belirlenmelidir (DeCoster, 2004; Field, 2001). Tartışma bölümünde özellikle diğer meta-analiz çalışmalarının bulgularına referanslar verilmelidir. Analizler sonucu, etki büyüklüğüne sebep olduğu görülen değişkenlerin açıklanması gerekmektedir. Bulgulara dair teorik çıkarımlardan ve uygulamaya dönük sonuçlardan bahsedilmelidir. Meta-analizi bulgularının genellenebilirliğinden bahsedilmelidir. Son olarak, araştırma önerileriyle bitirilmelidir (Topçu, 2009; Özcan, 2008).

### **2.1.1. Meta-analiz ve korelasyon çalışmaları**

Meta-analiz, özellikle deneysel ve korelasyon analizi gerektiren araştırma sonuçlarını birleştiren bir yöntemdir (Dempfle, 2006). Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve derecesini açıklamaktadır. Korelasyon katsayısı “r” harfiyle ifade edilmekte ve -1 ile +1 arasında bir değer almaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi, korelasyon katsayısının 0-0.30 arasında olması durumunda düşük, 0.30-0.70 arasında olması durumunda orta, 0.70-1,00 arasında yüksek şeklinde yorumlanmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini, rakamların mutlak değeri, yönünü ise rakamların işareti (pozitif ya da negatif) belirlemektedir. Korelasyon

katsayısının pozitif olması, bir değişkene ilişkin verilerin artması durumunda, diğerinin de artacağı veya bir değişkene ilişkin verilerin azalması durumunda diğerinin de azalacağı anlamına gelmekte ve değişkenler arasında doğru yönlü bir ilişki vardır, şeklinde yorumlanmaktadır. Korelasyon katsayısının negatif olması ise bir değişkene ilişkin verilerin artması durumunda diğerinin azalması veya bir değişkene ilişkin verilerin azalması durumunda diğerinin artması anlamına gelmekte ve değişkenler arasında ters yönlü bir ilişki vardır şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2009, s. 31). Korelasyon analizi, değişkenlerin birbirleri ile olan etkileşimlerini göstermekte ancak evrenden belirlenen örneklem büyüklüğünün sayısı yeterli olduğunda, anlamlı sonuçlar vermektedir.

Korelasyon çalışmalarının kullanıldığı meta-analizin temel amacı, ilgili verilerin birleştirilerek ortalama etki büyüklüğü değerini ve homojenliği belirlemeye çalışmaktır. İki sürekli değişken arasında hesaplanan korelasyon ( $r$ ) aynı zamanda bir etki büyüklüğü indeksidir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Çalışmalarda verilen korelasyon değerleri bazı dönüşümler yapılarak standartlaştırılmakta ve meta-analize uygun hale getirilmektedir. Korelasyonların birleştirilmesi için olasılık dönüştürme yöntemlerine dayanan değişik testler mevcuttur. Stouffer, Logit ve Fisher yöntemleri bu bağlamda tercih edilmektedir. Fisher tarafından geliştirilen dönüşüm meta-analizin ilk öncülerinden olan Hedges ve Olkin ile Rosenthal ve Rubin tarafından da kullanılmıştır (Field, 2001, 163; Witziers, Bosker ve Krüger, 2003, s. 407; Chin, 2007, s. 169). Korelasyon katsayılarının birleştirilmesinde sıklıkla önerilen Fisher  $z$  yönteminde daha hassas kestirimler yapılmaktadır. Bu nedenle bütün etki büyüklükleri arasındaki farkın sadece örnekleme hatasından değil evrendeki çeşitlilikten kaynaklandığı varsayılarak, etki büyüklüklerinin birleştirilmesinde Fisher  $z$  yöntemi kullanılmaktadır. Ayrıca bu yöntem sonuçların istatistiksel anlamlılıklarının bir özetini  $p$  değerleri ile birlikte sunmaktadır (Field, 2001, 163). Bu yöntem en uygun birleştirme yöntemi olarak gösterilmektedir (Wolf, 1986).

### **2.1.2. Meta-analizde heterojenlik**

Bir meta-analiz çalışmasında, çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri birbirinden farklı olabilmektedir. Önemli olan farklılıkların makul düzeyde olmasıdır. Bu nedenle, etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla heterojenlik testleri kullanılmaktadır. Meta-analizde istatistiksel heterojenliği açıklamak

için, hipotez testi yapılmakta ve manidarlık durumuna göre sonuçlar raporlaştırılmaktadır. Aynı çalışmanın farklı durumlardaki sonuçları aynı ise homojen, farklı ise heterojendir. Meta-analizi çalışmalarında heterojenlik söz konusu ise böyle bir durumda değişkenliğin iki kaynağı vardır. Bunlardan biri örneklem hatası [çalışma içi değişkenlik (within-study variability)], diğeri ise çalışmalar arasındaki değişkenliktir (between-study variability). Çalışmalar arasında heterojenliğin olup olmadığını değerlendirmede kullanılan en basit ve çok yaygın olarak kullanılan yaklaşım Cochran (1954) tarafından önerilen (k-1) serbestlik dereceli kay-kare heterojenlik testidir ve bu test Q istatistiği olarak bilinmektedir. Elde edilen Q test istatistiği, k-1 serbestlik derecesindeki kay-kare değeri ile karşılaştırılmaktadır. Eğer “ $Q < \text{kay-kare değeri}$ ” ise incelenen çalışmaların, homojen özellikler gösterdiği anlamına gelmektedir. Q istatistiğinin gücü meta-analizine dâhil edilen çalışma sayısından etkilenmekte ve çalışma sayısı arttıkça Q değeri de artmaktadır. Meta-analizine dâhil edilen çalışma sayısı az ise testin gücü düşük, fazla ise testin gücü yüksek olmaktadır. Analiz hem sabit hem de rastgele etkiler modeli kullanılarak yapılmışsa modele dayalı olarak sonuçlar birbirinden farklı çıkmaktadır. Bu bağlamda bulgular bu modellere göre ayrı ayrı yorumlanmalıdır (Petitti, 2001, s. 3634, Lipsey ve Wilson, 2001).

Güven aralıkları, bulguların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermektedir. Eğer tüm çalışmalar, gerçekte benzer bir değeri tahmin edebiliyor ise güven aralığının daha dar olması beklenmektedir. Genellikle küçük örnekler temelindeki güven aralıkları geniştir; ancak daha büyük örneklerle ilişkili güven aralıkları dardır. Çalışma bulgularının güven aralıkları ile birlikte verilmesi, homojenlik veya heterojenliğin değerlendirmesini kolaylaşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün artırılması ile istatistiksel olarak daha anlamlı bulgulara ulaşılabilecektir ki; bu durum meta-analiz çalışmalarının temel amacını göstermesi açısından da oldukça önemlidir. Heterojenliğin varlığında, uç (outlier) çalışmaların tespit edilmesi gereklidir ve analizler uç çalışmaların olup olmamasına göre değerlendirilmelidir. Analiz aşamasında, çalışmalar arasında daha fazla homojenlik sağlamak amacıyla uç çalışmaların analiz dışında tutulması önerilmektedir. Uç çalışmaların, analiz dışında bırakılması durumunda, bazı analizlerde homojenlik sağlanırken, bazılarında homojenliğin hala sağlanamadığı gözlenebilmektedir (Petitti, 2001, s. 3.635).

### 2.1.3. Meta-analizinde geçerlik ve güvenilirlik

Meta-analiz yönteminde çalışmaların seçiminden analizin yapılıp bulguların yorumlanmasına kadar geçen sürecin çok dikkatli yürütülmesi ile daha güvenilir ve geçerli bir sonuç elde edilmektedir (Çarkungöz, 2010). Meta-analizin güvenilir olması için ilişkisel araştırmalarda en az 30 çalışmaya ulaşılması gerekmektedir (DeCoster, 2004). Kodlamaların güvenilirliği de meta-analiz yönteminde oldukça önemlidir. Tüm çalışmaların alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir (Açıkel, 2009). Güvenirliği sağlamak için çalışmalardaki etki büyüklüğü değerleri doğru hesaplanıp, kaydedilmelidir (Wolf,1986).

Meta-analizde iç ve dış olmak üzere iki tür geçerlik söz konusudur. Uygun veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanılması, meta-analizin iç geçerliğiyle ilgilidir. Meta-analizin iç geçerliği öncelikle dâhil edilen çalışmaların iç geçerliklerine bağlıdır. Eğer uygun yöntemle analiz edilmemiş verilere dayalı çalışmalar meta-analizinde yer alırsa, meta-analizin bulguları da şüpheyle karşılanmaktadır (DeCoster, 2004). Meta-analizine yeterli sayıda çalışma dâhil edilmelidir. Korelasyon çalışmalarında en az 30 çalışmaya yer verilmelidir. Kodlamaların güvenilirliği de önemli bir husustur. Kodlamalar, alan uzmanları tarafından değerlendirilmelidir. Meta-analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler bulguların bağımsızlığı sayılısı üzerine kurulmaktadır. Ancak bir çalışmadan birden çok durum ve etki büyüklüğü kodlanması bu sayılıya uymayacaktır. Etki büyüklüğünün 0 olarak rapor edildiği çalışmalara özel olarak dikkat edilmelidir. Bu çalışmalar analizden çıkarıldığında nasıl sonuçlara ulaşıldığı ayrıca incelenmelidir (DeCoster, 2004).

Meta analiz çalışmalarındaki en büyük sakınca, araştırmaya dâhil edilen yayınların bulgularının yanlış çıkma düşüncesidir. Bu varsayım meta analize alınan çalışmaların eğiliminden dolayı oluşmaktadır (Long, 2001, s.6). Meta analiz gibi normal şartlarda birbirinden çok farklı kurgu ve içerikte olabilen çalışmaların birleştirilmesi esnasında bir yanlışlığa düşmek olasıdır. Meta analiz hakkındaki bu olumsuz düşünce ve tereddütlerin ortadan kalkması yani dağılımın normale dönmesi için konu hakkında etki büyüklüğünü sıfır verecek kaç tane çalışmanın analize dâhil edilmesi gerektiği hesaplanmaktadır. Hesaplanan bu değere hata koruma sayısı (fail safe number) denilmektedir (Wolf, 1986; Özcan, 2008). Bu sayı, meta analizde elde edilen etki büyüklüğünü geçersiz hale getirebilecek zıt yönde değerlere sahip var olması gereken

çalışma sayısıdır. Hata koruma sayısı meta analizde kullanılan bir tür güvenilirlik ölçütüdür. Hata korumu sayısının hesaplanmasında Rosenthal ve Orwin metotları kullanılmaktadır (Wolf, 1986; Özcan 2008). Rosenthal yaklaşımı sadece çalışmalarda verilen p-değerlerine göre hareket ederken, Orwin yaklaşımı ise gözlenen etki büyüklüklerini de hesaba katmaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001, s.166).

Meta-analizlerinin dış geçerliğini belirleyen en önemli faktör incelenen çalışmaların evreni ne ölçüde iyi temsil ettiğiidir. İdealde bir meta-analiz, ilgili konuyu inceleyen tüm çalışmaları kapsamalıdır. Çok fazla çalışmanın olması durumunda bile yayınların hepsi taranmalıdır (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008, s. 640). Meta-analize dâhil edilen çalışmaların evreni iyi temsil edip etmediği, aşağıda verilen bilgiler ile değerlendirilebilmektedir:

- Meta-analizin teorik sınırları anlamlı olmalıdır. Meta-analiz çalışmaları, bazen birbiriyle çok ilgisiz çalışmaların bir araya getirilerek geniş bazen de istenen teorik sonuçları desteklemeyecek kadar dar olmaktadır.
- İyi bir meta-analizinde literatürün tamamen taranmış olması gerekmektedir. Arama kriterleri ve veri tabanları yeterli olmalıdır.
- Literatür taraması diğer disiplinleri de kapsayacak şekilde yapılmalıdır.
- Meta-analizine yayınlanmamış çalışmalar da dâhil edilmelidir. Dâhil edilmemiş ise bunun anlamlı ve savunulabilir sebepleri açıklanmalıdır.

L'Abbé, Detsky ve O'Rourke (1987) ise meta-analiz çalışmalarının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması ve niteliğinin artırılması için araştırmacıların uygulaması gereken aşağıdaki kriterleri önermektedirler:

- Kodlama protokolü oluşturulmalıdır.
- Literatür ayrıntılı olarak verilmelidir.
- Dâhil edilme kriterleri açık ve ayrıntılı bir biçimde verilmelidir. Bu kriterlerin dayanakları açıklanmalıdır.
- Homojenlik testi uygulanmalıdır.
- Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sonuçlarını birleştirmek için uygun istatistiksel yöntem kullanılmalıdır.
- Gelecek araştırmalara yönelik öneriler verilmelidir.

Yukarıda irdelenen meta-analiz yöntemi çerçevesinde, yapılan çalışmaya ilişkin uygulama basamakları aşağıda sunulmaktadır.

## **2.2. Meta-analiz Uygulama Basamakları**

Bu kısımda yukarıda irdelenen meta-analiz yöntemi çerçevesinde, yapılan çalışmanın uygulama basamakları aşağıda açıklanmaktadır.

### **2.2.1. Araştırma probleminin belirlenmesi**

Son yıllarda eğitim yönetimi alanında, özellikle liderlik ve okul çıktıları sıklıkla çalışılmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Türkiye’de üretilen araştırmalara ilişkin bulgular, meta-analiz yöntemi kullanılarak birleştirilmektedir. Araştırmada meta-analiz yöntemi ile literatürün ilk kez değerlendirilecek olması, uygulamaya yönelik etkin sonuçlara ulaşılabileceği ve öneriler geliştirilebileceği düşüncesiyle araştırma problemi belirlenmiştir.

### **2.2.2. Verilerin toplanması**

Meta-analizde, belirlenen konuya ilişkin yayımlanmış veya yayımlanmamış tüm verilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, çalışılan konu ancak bilimsel yayınlarda incelendiğinden dolayı, veri kaynağı olarak doktora ve yüksek lisans tezleri, makaleler ve bildiriler çalışma kapsamına alınabilmiş ve analize uygun olanlar araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmada, veri toplamak amacıyla öncelikle tezlere ulaşmak için internet ortamında Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden, bilimsel makalelere ulaşmak için Ulakbim Ulusal Veri Tabanından, bildirilere ulaşmak için ilgili sitelerden (kongre ve sempozyum) yararlanılmıştır. Ayrıca arama motorlarından, üniversitelerin kütüphanelerinden, bilimsel dergilerin internet sayfalarından ve ilgili yayının yazarları ile iletişime geçilerek tüm verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya dâhil edilen verilere nasıl ulaşıldığı Ek B’de verilmektedir.

Meta-analizde, verilere ulaşmak için seçilecek anahtar kelimelerde oldukça önemlidir. Bu bağlamda, verilere ulaşmak için şu anahtar kelimeler kullanılmıştır:

“lider”, “liderlik”, “okul müdürü”, “dönüşümcü-destekleyici-emredici-sürdürümcü-etkileşimci-vizyoner-kültürel demokratik-etik liderlik”, “okul çıktısı”, “öğrenci başarısı”, örgütsel bağlılık-adanmışlık”, “iş doyumu-tatmini”, “motivasyon”, “öğretmen performansı”, “örgütsel vatandaşlık davranışı”. Ayrıca bu anahtar kelimelerin İngilizceleri ile de tarama yapılmıştır. Ulaşılan araştırmalardan aşağıda açıklanan dâhil edilme kriterlerine uygun olanlar, çalışma kapsamına alınmıştır.

### 2.2.3. Dâhil edilme kriterleri

Bir çalışma meta-analize dâhil edilebilmesi için araştırma sınırları içerisinde ve analiz için gerekli istatistiksel verilere sahip olmalıdır (Wolf, 1986, Lipsey ve Wilson, 2001, Özcan, 2008). Bu bağlamda araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler şunlardır:

- Eğitim yönetimi alanında 01.01.2000 ile 31.12.2011 tarihleri arasında üretilmiş olması.
- Eğitim kurumu müdürlerinin (ilköğretim, ortaöğretim) liderliği ve okul çıktıları ilişkisini (öğrenci başarısı, öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılıkları, performansları, motivasyonları ve örgütsel vatandaşlık davranışları) incelemesi.
- Meta-analiz yapılabilmesi için gerekli olan örneklem ve Pearson korelasyon katsayısı (r) değerlerini içermesi [İki çalışmada Spearman rho değerleri, Pearson r'ye (Gilpin, 1993) dönüştürülerek analiz edilmiştir].

Araştırmalar belirlenirken, konu, amaç ve ölçekler değerlendirilerek yayınlar kategorileştirilmiş ve kodlanmıştır. İncelenen çalışmalar araştırmada belirlenen liderlik yaklaşımları ve okul çıktıları açılarından değerlendirilerek gruplandırılmıştır. Ancak 7 yayın herhangi bir liderlik yaklaşımıyla tam olarak ilişkilendirilemediğinden dolayı “sınıflanamayan” başlığı altında incelenmiştir. Uzman görüşlerinin de alınmasının ardından, çalışmaya dâhil edilebilecek 55 araştırmanın bulunduğu görülmüştür. Ancak araştırma kapsamına alınan bazı yayınlarda birden fazla liderlik yaklaşımı veya okul çıktısı incelendiği gözlenmiştir. Bu sebepten dolayı 55 yayın içerisinde kullanılan veri seti; okul müdürünün liderliği için 70, serbest bırakıcı liderlik için 18 olmak üzere toplam 88 olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamına alınan araştırmalar, kaynaklar bölümünde önüne yıldız (\*) işareti konularak gösterilmiştir.

#### 2.2.4. Hariç tutulma kriterleri

Bir çalışmanın meta-analize dâhil edilmemesi, çalışmanın araştırma sınırları içerisinde bulunmaması veya gerekli istatistiksel verilere sahip olmamasından kaynaklanmaktadır (Wolf, 1986; Lipsey ve Wilson, 2001; Özcan, 2008). Bu nedenle dâhil edilme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar, meta-analiz için kullanılacak verilerden ayrılmıştır. Elde edilen çalışmaların bir bölümü ilişkisel araştırma olmadığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Ulaşılan araştırmaların bazılarının hem tez hem de makale veya bildiri olarak sunulduğu görülmüş, bu tür yayınlardan sadece biri çalışmaya dâhil edilmiş, diğeri hariç tutulmuştur.

#### 2.2.5. Çalışmaların kodlanması

Meta-analizde, veriler toplandıktan sonra dâhil edilme kriterlerine uygun çalışmalar kodlanmaktadır. Belirlenen çalışmaların meta-analize dâhil edilme kriterlerine uygun olup olmadığının anlaşılması ve araştırmalar arasında karşılaştırma yapılabilmesi için bir kodlama formu düzenlenmiştir (Ek A). Araştırmada kullanılan form, iki başlık altında incelenmektedir. Tablo 9’da çalışmada kullanılan kodlama sunulmaktadır.

Tablo 9

#### *Çalışmada kullanılan kodlama formu*

<b>Çalışma Kimliği</b>	<b>Çalışma Verileri</b>
Çalışma kodu (yıl ve türe göre)	Örneklem büyüklüğü
Çalışmanın yazarı/yazarları	Örneklem içeriği (yönetici, öğretmen, öğrenci)
Üretildiği yıl	Okul türü (devlet-özel)
Üretildiği üniversite	Eğitim kademesi (ilköğretim ve ortaöğretim)
Çalışmanın türü	Ölçeğin hazırlanma durumu
İncelenen liderlik yaklaşımları	Geçerlik ve güvenilirlik yapıma durumu
İncelenen okul çıktıları	
Çalışmaya ulaşım durumu	

Çalışmaya dâhil edilen araştırmalar kodlanırken yıl ve tür dikkate alınmıştır. Tezler “T”, makaleler “M” ve bildiriler “B” harfleri ile kodlanmıştır. Örneğin tez türündeki 12. çalışma 12T ile makale türündeki 35. çalışma ise 35M şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca bazı araştırmalarda okul müdürünün liderliği hiçbir yaklaşımla ilişkilendirilemediğinden bu tür çalışmalar “sınıflanamayan” olarak kodlanmıştır.



### 2.2.6. Verilerin analizi

Çalışmada analiz iki kısımda yapılmıştır. Öncelikle araştırmaya dâhil edilen çalışmaların betimsel analizi yapılmıştır. Betimsel analizin ruhuna uygun olarak çalışmaların üretildiği yıllara, illere, üniversitelere, konulara, yayın türlerine, örneklem içeriklerine, liderlik yaklaşımlarına ve okul çıktıklarına göre yüzde ve frekans değerleri kullanılarak analiz yapılmıştır. Ayrıca bu kısımda alana kavramsal açıdan katkı sağlamak amacıyla, ulaşılan çalışmalarda birbirlerinin yerlerine kullanılan kelimelerin analizi de yapılmıştır. Bütün bu işlemlerin ardından ikinci kısımda ise ulaşılan çalışmaların meta-analizi yapılmıştır.

Çalışmada eğitim kurumları müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkiler incelendiğinden çalışmada ilişkisel meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu noktada öğrenci başarısı, öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılığı, performansı, motivasyonu ve örgütsel vatandaşlık davranışları başlıkları altında belirlenen değişkenler ile liderlik yaklaşımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmalarda öncelikle verilen korelasyon değerleri Fisher tarafından kullanılan yöntemle dönüştürülerek standartlaştırılmış ve meta-analize uygun hale getirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, analiz ve yorumlamalarda Biostat tarafından geliştirilen tam kapsamlı meta-analiz programı “CMA 2.0 (Comprehensive Meta Analysis 2.0)” kullanılmıştır.

Çalışmada, her araştırmanın etki büyüklüğü değerleri hesaplandıktan sonra homojenlik testi de yapılmıştır. Meta-analizinde, sabit etkiler ve rastgele etkiler olmak üzere iki model kullanılmaktadır (Field, 2001, s. 161). Çalışmada öncelikle olarak sabit etkiler modeli kullanılmıştır. Sabit etkiler modelinde homojenliğin sağlanamadığı durumlarda ise rastgele etkiler modeli ile analiz yapılmıştır. Rastgele etkiler modelinin de açıklayamadığı durumlarda ise en uç noktalarda bulgulara sahip çalışmalar çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve heterojenlik yok edilmeye çalışılmıştır. Meta-analizde sabit etkiler modeli uygulandığında bazı durumlarda elde edilen; grup içi, gruplar arası ve toplam heterojenlik değerlerinin kritik değerlerden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle rastgele etkiler modeli kullanılarak etki büyüklükleri tekrar hesaplanmıştır. Çalışmada bütün istatistiksel hesaplamalar için anlamlılık düzeyi olarak 0.05 seçilmiştir.

İyi bir meta-analizi bulguların bir istatistiksel analizi olmasının yanı sıra, etkili bir yorum da sağlamalıdır. Bu bağlamda çalışmanın sonuç kısmında bulgular özetlenmiş

ve literatürde var olan bilgilerle bulguların örtüşüp örtüşmediği açıklanmıştır. Tartışma bölümünde diğer meta-analiz çalışmalarının bulgularına referanslar verilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu bölümün son kısmında gelecekte yapılacak çalışmalara yön vermesi amacıyla, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

### 2.2.7. Geçerlik ve Güvenirlik

Uygun veri toplama ve analiz yöntemlerinin kullanılması, meta-analizin geçerliği açısından oldukça önemlidir. Meta-analizin iç geçerliği, öncelikle dâhil edilen çalışmaların iç geçerliklerine bağlıdır. Bu bağlamda, bulgular kısmında ulaşılan araştırmaların geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarının yapıp yapılmama durumları da ayrıca incelenmiştir. Ulaşılan 55 araştırmanın tamamında bu çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Meta-analizlerinin dış geçerliğini belirleyen en önemli faktör, ulaşılan çalışmaların evreni ne ölçüde iyi temsil ettiğiidir. İdealde bir meta-analizi, ilgili konuyu inceleyen tüm çalışmaları kapsmalıdır. Bu bağlamda çalışmada belirlenen araştırmaların tümüne ulaşılmıştır.

Meta-analizin güvenilir olması için ilişkisel araştırmalarda en az 30 çalışmaya ulaşılması gerekmektedir. Bu bağlamda konu ile ilgili analizi yapılabilecek 55 yayın bulunduğu belirlenmiştir. Meta-analizde kodlamaların güvenirliliği de önemli bir husustur. Kodlamalar, alan uzmanı akademisyenler tarafından değerlendirilmiş ve öneriler üzerine gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Meta-analiz çalışmalarının geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması ve niteliğinin artırılması için araştırmacıların uygulaması gereken (L'Abbé, Detsky ve O'Rourke, 1987) aşağıdaki kriterlere de uyulmuştur:

- Kodlama listesi oluşturulmuştur.
- Literatür ayrıntılı olarak incelenmiştir.
- Dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri belirlenmiştir.
- Heterojenlik testi uygulanmıştır.
- Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sonuçlarını birleştirmek için uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.
- Gelecek araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

## Bölüm III

### Bulgular

Bu bölümde öncelikle incelenen çalışmaların betimsel analizi yapılmakta, daha sonra meta-analiz yöntemi kullanılarak ulaşılan veriler birleştirilmektedir.

#### 3.1. Çalışmaların Betimsel Analizi

Çalışmalara ilişkin veriler aşağıdaki tablolarda, frekans ve yüzde değerleri kullanılarak sunulmaktadır. Tablo 10'da çalışmaların üretildiği yıllara göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 10

#### *Üretildiği Yıllara İlişkin Çalışmaların Dağılımı*

Yıl	f	%
2000	-	-
2001	1	1.8
2002	1	1.8
2003	-	-
2004	-	-
2005	3	5.5
2006	5	9.1
2007	8	14.5
2008	2	3.6
2009	13	23.6
2010	14	25.6
2011	8	14.5
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Tablo 10 incelendiğinde 2005 yılına kadar olan süreçte, liderlik ve okul çıktıları ilişkilerinin analiz edildiği sadece 2 çalışmanın bulunduğu gözlenmektedir. Ancak 2005 yılından itibaren yayın sayısının arttığı görülmekte olup özellikle araştırma kapsamına alınan çalışmaların yaklaşık üçte ikisinin (% 63.7) son üç yılda üretildiği de anlaşılmaktadır. Bu durum, son yıllarda alanda liderlik ve okul çıktıları konularının sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir. Tablo 11'de araştırmada incelenen çalışmaların türlerine ilişkin dağılım görülmektedir:

Tablo 11

*Çalışmaların Türlerine İlişkin Dağılım*

Yayımlanma Durumu	Yayın Türü	f	%
Yayımlanmayan	Yüksek Lisans Tezi	29	52.8
	Doktora Tezi	5	9.1
	Bildiri	2	3.6
Yayımlanan	Makale	19	34.5
<b>Toplam</b>		55	100

Tablo 11 incelendiğinde çalışmaların büyük bir bölümünün yüksek lisans tezi ve makale türünde (% 87.3) olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların % 9.1'inin doktora tezi olduğu gözlenmektedir. Bildiri türünde ise 2 yayının üretildiği görülmektedir. Ayrıca çalışmaların sadece % 34.5'inin yayımlandığı (makale) anlaşılmaktadır. Tablo 12'de çalışma kapsamına alınan yayınların üretildikleri üniversitelere ilişkin dağılım sunulmaktadır:

Tablo 12

*Üretildiği Üniversitelere İlişkin Çalışmaların Dağılımı*

Üniversite	f	%
Gazi	18	32.9
Fırat	4	7.3
Yeditepe	4	7.3
Maltepe	3	5.5
19 Mayıs	2	3.6
Akdeniz	2	3.6
Beykent	2	3.6
Ege	2	3.6
Selçuk	2	3.6
18 Mart	1	1.8
Abant İzzet Baysal	1	1.8
Ankara	1	1.8
Balıkesir	1	1.8
Celal Bayar	1	1.8
Dokuz Eylül	1	1.8
Dumlupınar	1	1.8
Erciyes	1	1.8
Eskişehir Osmangazi	1	1.8
Harran	1	1.8
İnönü	1	1.8
Kocatepe	1	1.8
Kocaeli	1	1.8
Nevşehir	1	1.8
Niğde	1	1.8
Sakarya	1	1.8
<b>Toplam</b>	55	100

Tablo 12’de liderlik ile okul çıktıkları ilişkisinin analiz edildiği çalışmaların 25 farklı üniversitede üretildiği görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların, yaklaşık üçte birinin (% 32.9) ise Gazi Üniversitesinde üretildiği gözlenmektedir. Yeditepe ve Fırat Üniversitelerinde ise dörder araştırma, çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. 15 üniversite ise bu anlamda sadece birer yayın üretebilmişlerdir. Ayrıca tabloda görülmeyen üniversitelerde ise bu bağlamda herhangi bir yayının üretilmediği de anlaşılmaktadır. Tablo 13’de çalışma verilerinin toplandığı illere ilişkin dağılım görülmektedir:

Tablo 13

*Çalışma Verilerinin Toplandığı Illere İlişkin Dağılım*

İl	f	%
Ankara	14	25.6
İstanbul	10	18.3
Samsun	3	5.5
Elazığ	3	5.5
İzmir	3	5.5
Konya	3	5.5
Kayseri	2	3.6
Afyonkarahisar	1	1.8
Aksaray	1	1.8
Eskişehir	1	1.8
Hatay	1	1.8
Kütahya	1	1.8
Kocaeli	1	1.8
Manisa	1	1.8
Nevşehir	1	1.8
Niğde	1	1.8
Sakarya	1	1.8
Şanlıurfa	1	1.8
Yalova	1	1.8
Zonguldak	1	1.8
Birden fazla il	4	7.3
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Tablo 13 incelendiğinde verilerin % 25.6’sının Ankara, % 18.2’sinin ise İstanbul’da toplandığı gözlenmektedir. Ayrıca Samsun, Elazığ, İzmir ve Konya’da üçer çalışma üretilmiştir. Çalışmaların sadece 4 tanesinde verilerin birden fazla ilden elde edildiği gözlenmektedir. Tablo 14’de incelenen çalışmalara ulaşım şekilleri sunulmaktadır:

Tablo 14

*Çalışmalara Ulaşım Durumuna İlişkin Dağılım*

	f	%
YÖK Ulusal Tez Tarama Sayfası	28	50.8
Dergiler	18	32.9
Yazar	7	12.7
Bildiri Tam Metin Kitabı	2	3.6
<b>Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Tablo 14 incelendiğinde çalışmaların çoğunluğuna (% 83.7) YÖK ulusal tez tarama sayfasından ve ilgili bilimsel dergilerden ulaşıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamına alınan bildirilere internet üzerinden tam metin kitaplarından ulaşılmıştır. Yedi çalışma ise YÖK'ün tez tarama sayfasından ulaşamadığı için yazarlarından elde edilmiştir. Tablo 15'de çalışmaların örneklem içeriklerine ilişkin dağılım sunulmaktadır.

Tablo 15

*Örneklem İçeriklerine İlişkin Dağılım*

		f	%
Eğitim kademesi	İlköğretim	38	69.1
	Ortaöğretim	9	16.4
	İlköğretim ve ortaöğretim	8	14.5
Okul türü	Devlet	49	89.1
	Özel	2	3.6
	Devlet ve özel	4	7.3

Tablo 15 incelendiğinde çalışmaların % 69.1'inin ilköğretim okullarında, % 16.4'ünün ise ortaöğretim kurumlarında yürütüldüğü gözlenmektedir. Okul türü açısından tablo incelendiğinde çalışmaların % 89.1'inde verilerin devlet okullarından elde edildiği anlaşılmaktadır. Tablo 16'da çalışmalarda kullanılan ölçeklere ilişkin dağılım sunulmaktadır:

Tablo 16

*Çalışmalarda Kullanılan Ölçeklere İlişkin Dağılım*

		f	%
Ölçeğin geliştirilme şekli	Uygulayıcı tarafından	5	5.5
	Diğer araştırmacılar tarafından	45	81.8
	Uygulayıcı ve diğer araştırmacılar tarafından	7	12.7
Geçerlik ve güvenirlik çalışması	Yapılmış	55	100
	Yapılmamış	-	-

Tablo 16 incelendiğinde çalışmaların % 5.5'inde ölçekler sadece uygulayıcı tarafından geliştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmaların % 94.5'inde başka araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Ayrıca çalışmaların tümünde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaların yapıldığı da belirtilmektedir. Tablo 17'de incelenen çalışmalardaki okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarına ilişkin dağılım görülmektedir:

Tablo 17

*Okul Müdürlerinin Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Dağılım*

	<b>Liderlik Yaklaşımları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bir yaklaşım	Dönüşümcü liderlik	7	12.7
	Destekleyici liderlik	7	12.7
	Serbest bırakıcı liderlik	4	7.3
	Kültürel liderlik	4	7.3
	Öğretimsel liderlik	3	5.5
	Etik liderlik	3	5.5
	Demokratik liderlik	1	1.8
	Vizyoner liderlik	1	1.8
	<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>54.6</b>
İki yaklaşım	Emredici ve destekleyici liderlik	6	10.9
	Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik	1	1.8
	Dönüşümcü ve öğretimsel liderlik	1	1.8
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>14.5</b>
Üç yaklaşım	Dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik	7	12.7
	Destekleyici, vizyoner ve demokratik liderlik	1	1.8
	Serbest bırakıcı, öğretimsel ve demokratik liderlik	1	1.8
	Emredici, serbest bırakıcı ve demokratik liderlik	1	1.8
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>18.1</b>	
Sınıflanamayan	7	12.7	
<b>Genel Toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	

Tablo 17 incelendiğinde meta-analiz yapılmasına uygun araştırmaların % 54.6'sında bir, % 14.5'inde iki, % 18.1'inde ise üç liderlik yaklaşımının kullanıldığı gözlenmektedir. 7 çalışma ise sınıflandırılmamıştır. Çalışmalarda dönüşümcü, serbest bırakıcı, destekleyici ve sürdürümcü liderlik yaklaşımlarının sıklıkla tercih edildiği gözlenmektedir. Öğretimsel, kültürel, demokratik, etik ve vizyoner liderlik yaklaşımlarının ise daha az tercih edildiği görülmektedir. Tablo 18'de okul çıktılarına ilişkin dağılım görülmektedir:

Tablo 18

*Okul Çıktılarına İlişkin Dağılım*

	<b>Okul Çıktıları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bir çıktı	İş doyumunu	16	29.1
	Örgütsel bağlılık	16	29.1
	Öğrenci başarısı	6	10.9
	Performans	5	9.1
	Motivasyon	5	9.1
	Örgütsel vatandaşlık davranışı	4	7.3
	<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>94.6</b>
Birden fazla çıktı	Öğrenci başarısı ve örgütsel bağlılık	1	1.8
	İş doyumunu, performans ve örgütsel vatandaşlık davranışı	2	3.6
	<b>Genel toplam</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Tablo 18 incelendiğinde çalışmaların % 94.6'sında sadece bir okul çıktısının incelendiği gözlenmektedir. İş doyumunu ve örgütsel bağlılık (% 63.6) en çok çalışılan okul çıktılarıdır. Öğrenci başarısı, öğretmen performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı ve motivasyonu en az çalışılan konulardır. Tablo 19'da ise incelenen çalışmalardan yola çıkılarak oluşturulan kavram analizi sunulmaktadır:

Tablo 19

*İncelenen Çalışmalar Işığında Kavramların Analizi*

<b>Kavram</b>	<b>Kavramın literatürdeki Türkçe Çevirisi</b>	<b>Kavramın incelenen çalışmalarda kullanılan çevirileri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Directive Leadership	Emredici Liderlik (Çelik, 2003; Hoy ve Miskel, 2012)	Yönlendirici Liderlik	2	33.3
		Yapı kurmaya yönelik liderlik	2	33.3
		Direktif verici Liderlik	1	16.7
		Üretim Odaklı Liderlik	1	16.7
Supportive Leadership	Destekleyici Liderlik (Çelik, 2003)	Destekleyici Liderlik	10	66.6
		Anlayış göstermeye yönelik Liderlik	3	20.0
		İşgören Odaklı Liderlik	1	6.7
		İlişkisel Liderlik	1	6.7
Transformational Leadership	Dönüşümcü Liderlik (Balcı, 2005; Hoy ve Miskel, 2012)	Dönüşümcü Liderlik	12	70.6
		Dönüşümsel Liderlik	5	29.4
Transactional Leadership	Sürdürümcü Liderlik (Şişman, 2011; Hoy ve Miskel, 2012)	Etkileşimci Liderlik	5	50.0
		Sürdürümcü Liderlik	3	30.0
		Etkileşimsel Liderlik	1	10.0
		İşlemci Liderlik	1	10.0
Laissez-Faire (Fransızca) Leadership	Serbest Bırakıcı Liderlik (Eren, 2008; Hoy ve Miskel, 2012)	Tam Serbestlik Sağlayan Liderlik	5	35.8
		Laissez-Faire Liderlik	5	35.8
		Serbest Bırakıcı Liderlik	2	14.2
		Başboş Bırakıcı Liderlik	1	7.1
		İlgisiz Liderlik	1	7.1
Job Satisfaction	İş Doyumu (Balcı, 2005; Hoy ve Miskel, 2012)	İş Doyumu	15	88.2
		İş Tatmini	2	11.8
Organizational Commitment	Örgütsel Adanmışlık (Balcı, 2005; Hoy ve Miskel, 2012)	Örgütsel Bağlılık	14	82.4
		Örgütsel Adanmışlık	3	17.6



Tablo 19’da üretilen çalışmalarda eğitim yönetimi alanındaki temel kavramların kullanımlarındaki farklılaşmalar görülmektedir. Alanda kelimelerin Türkçeye çevrilmesinde bir kavram kargaşasının yaşandığı gözlenmektedir. Şöyle ki incelenen yayınlarda Laissez-Faire leadership için beş, directive leadership, supportive leadership ve transactional leadership için dört, transformational leadership, job satisfaction ve organizational commitment için ise iki farklı çevirinin yapıldığı görülmektedir.

### **3.2. Çalışmaların Meta-analizi**

Bu bölümde meta-analiz yöntemi kullanılarak çalışma bulguları birleştirilmektedir. Bu noktada okul müdürünün liderliği ile çıktılar arasındaki ilişkiler tablolar yardımı ile sunulmaktadır. Çalışmada etki büyüklüğü değerlerinin yorumlanması şu şekilde yapılmaktadır; 0.00 ile 0.10 arasında ise çok zayıf; 0.10 ile 0.30 arasında ise zayıf; 0.30 ile 0.50 arasında ise orta; 0.50 ile 0.80 arasında ise güçlü; 0.80’in üzerinde ise çok güçlü etki vardır (Cohen, Manion ve Marrison, 2007).

#### **3.2.1 Eğitim Kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları ilişkilerinin sabit etkiler modeline göre meta-analizi**

Aşağıdaki tablolarda, eğitim kurumu müdürlerinin liderlik yaklaşımlarından yola çıkılarak etki büyüklüğü değerlerinin belirlenmesi ve büyük resmin daha net görülebilmesi amacıyla ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Tablo 20’de sabit etkiler modeline göre ulaşılan etki büyüklüklerine ilişkin meta-analiz bulguları verilmektedir.:

Tablo 20 incelendiğinde eğitim kurumu müdürünün liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.42 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğrenci başarısı (0.59), ve öğretmenlerin iş doyumunu (0.51) ve motivasyonları (0.63) için ise güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin liderliği öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (0.38), ve performansları (0.30) arasında orta düzeyde, örgütsel vatandaşlık davranışları (0.16) arasında ise pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 20

*Sabit Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktılarına İlişkin Etki Büyüklüğü Değerlerinin Dağılımı*

	Okul Çıktıları						
	Öğrenci Açısından			Öğretmen Açısından			
	Öğrenci Başarısı	İş Doyumu	Örgütsel Bağlılık	Performans	ÖVD	Motivasyon	Öğretmen açısından tüm çıktılar
Okul Müdürünün Liderliği	0.59	0.51	0.38	0.30	0.16	0.63	0.42
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>							
Dönüşümcü	-	0.65	0.54	0.30	0.34	-	0.45
Destekleyici	0.75	0.49	0.52	-	0.35	0.57	0.50
Öğretimsel	-	-	0.60	-	-	-	0.57
Demokratik	-	-	0.71	-	-	-	0.72
Kültürel	-	0.51	-	-	-	-	0.45
Etik	-	-	0.36	-	-	-	0.36
Vizyoner	-	-	-	-	-	-	0.36
Sürdürümcü	-	0.42	-	0.28	-0.31	-	0.20
Emredici	-	0.39	-0.14	-	-	-	0.19
Serbest Bırakıcı	-	-0.05	-0.45	-0.14	-0.42	-	-0.16

Tablo 20 genel olarak değerlendirildiğinde demokratik, dönüşümcü, öğretimsel ve kültürel liderlik, okul çıktıları ile en güçlü düzeyde ilişkiye sahip yaklaşımlardır. Etik ve vizyoner liderlik yaklaşımları da okul çıktıları ile orta düzeyde ilişkilidir. Sürdürümcü ve emredici liderlik yaklaşımları ise okul çıktıları ile daha az düzeyde ilişkilidir. Serbest bırakıcı liderlik okul çıktıları ile en düşük düzeyde ilişkilidir.

Dönüşümcü liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.45 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyumu (0.65) ve örgütsel bağlılıklarında (0.54) ise güçlü düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin performansları (0.30) ve örgütsel vatandaşlık davranışları (0.34) ile okul müdürlerinin liderliği arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Destekleyici liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.50 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrenci başarısı (0.59),

öğretmenlerin iş doyumu (0.49), örgütsel bağlılıkları (0.52) ve motivasyonları (0.57) için de geçerlidir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları (0.35) ile okul müdürlerinin liderliği arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Öğretimsel liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.57 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (0.60) için de geçerlidir. Çalışmada müdürler öğretimsel liderlik davranışlarını artırdıkça, okul çıktılarının da artacağı gözlenmiştir.

Kültürel liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.45 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin iş doyumları (0.51) için ise güçlü düzeyde gerçekleşmektedir.

İncelenen araştırmalarda etik liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında sabit etkiler modeline göre etki büyüklüğü değeri 0.36 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Çalışmada müdürlerin etik liderlik davranışlarını arttırdıklarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde de artmanın olabileceği gözlenmiştir.

Vizyoner liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0.36 olarak bulunmuştur. Bu değer göre eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Müdürler, vizyoner liderlik davranışları gösterdiklerinde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ve motivasyonlarının da artabileceği gözlenmiştir.

Sürdürümcü liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.20 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde zayıf düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda etki büyüklükleri

değerleri, öğretmenlerin iş doyumunda 0.42 ve performansında ise 0.28 olarak hesaplanmıştır. Ancak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul müdürlerinin sürdürümcü liderliği arasında negatif yönde orta düzeyde (-0.31) anlamlı ilişkilerin olduğu da görülmüştür.

Emredici liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.19 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde zayıf düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda etki büyüklükleri değeri, öğretmenlerin iş doyumunda 0.39 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul müdürlerinin liderliği arasında ise negatif yönde zayıf düzeyde (-0.14) ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bulgular değerlendirildiğinde, müdürler emredici liderlik davranışlarını arttırdıklarında, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

Serbest bırakıcı liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişki sabit etkiler modeline göre etki büyüklüğü değeri -0.16 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında, negatif yönde zayıf düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda etki büyüklükleri değerleri, öğretmenlerin iş doyumunda -0.05, performanslarında -0.14, örgütsel bağlılığında -0.45 ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında -0.42'dir. Çalışmada müdürlerin serbest bırakıcı liderlik davranışlarını arttırdıklarında, öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılık, performans ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinde azalmanın olabileceği gözlenmiştir.

### **3.2.2. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları ilişkilerinin rastgele etkiler modeline göre meta-analizi**

Aşağıdaki tabloda, eğitim kurumu müdürlerinin liderlik yaklaşımlarından yola çıkılarak etki büyüklüğü değerlerinin belirlenmesi ve büyük resmin daha net görülebilmesi amacıyla ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Tablo 21'de rastgele etkiler modeline göre ulaşılan etki büyüklüklerine ilişkin meta-analiz bulguları verilmektedir.

Tablo 21

*Rastgele Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktılarına İlişkin Etki Büyüklüğü Değerlerinin Dağılımı*

	Okul Çıktıları						
	Öğrenci Açısından			Öğretmen Açısından			
	Öğrenci Başarısı	İş Doyumu	Örgütsel Bağlılık	Performans	ÖVD	Motivasyon	Öğretmen açısından tüm çıktılar
Okul Müdürünün Liderliği	0.42	0.52	0.36	0.31	0.23	0.65	0.44
Dönüşümcü	-	0.65	0.52	0.32	0.34	-	0.45
Destekleyici	0.62	0.49	0.50	-	0.34	0.61	0.48
Öğretimsel	-	-	0.60	-	-	-	0.58
Demokratik	-	-	0.66	-	-	-	0.70
Kültürel	-	0.65	-	-	-	-	0.56
Etik	-	-	0.34	-	-	-	0.34
Vizyoner	-	-	-	-	-	-	0.42
Sürdürümcü	-	0.41	-	0.28	-0.09	-	0.28
Emredici	-	0.39	-0.02	-	-	-	0.18
Serbest Bırakıcı	-	0.07	-0.45	-0.13	-0.32	-	-0.27

Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0.44 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu (0.52) ve motivasyonları (0.65) için ise güçlü düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Öğrenci başarısı (0.39), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (0.36), performansları (0.31) ve örgütsel vatandaşlık davranışları (0.23) ile okul müdürlerinin liderliği arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bütün bulgular değerlendirildiğinde, müdürler liderlik davranışlarını arttırdıklarında, okul çıktılarının da olumlu yönde artacağı söylenebilir.

Tablo 21 incelendiğinde ve etki büyüklüğü değerleri değerlendirildiğinde rastgele etkiler modeline göre demokratik (0.70), öğretimsel (0.58), kültürel (0.56), destekleyici (0.51), dönüşümcü (0.45) ve vizyoner liderlik (0.42) okul çıktılarının geliştirilmesinde en etkili yaklaşımlardır. Etik liderlik (0.34) yaklaşımı ise okul çıktıları ile orta düzeyde ilişkilidir. Sürdürümcü (0.28) ve emredici (0.18) liderlik yaklaşımları

ise okul çıktıları ile zayıf düzeyde ilişkilidir, hatta bazı çıktılar (öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve vatandaşlık davranışları) ile negatif yönde ilişkilidir.

Dönüşümcü liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0.45 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu (0.65) ve örgütsel bağlılıkları (0.52) için ise güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin performansları (0.32) ve örgütsel vatandaşlık davranışları (0.34) ile okul müdürlerinin liderliği arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çalışmada müdürler dönüşümcü liderlik davranışlarını olumlu yönde arttırdıkça, okul çıktılarının da artacağı görülmüştür.

Destekleyici liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0.48 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrenci başarısı (0.64), öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (0.50) ve motivasyonları (0.61) için de geçerlidir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul müdürlerinin liderliği arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler (0.34) gözlenmiştir.

Öğretimsel liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0.58 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (0.60) için de geçerlidir. Bütün bulgular değerlendirildiğinde, müdürler öğretimsel liderlik davranışlarını arttırdıklarında okul çıktılarının da o derecede artacağı görülmüştür.

Kültürel liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.56 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin iş doyumları (0.65) için de geçerlidir. Müdürler kültürel liderlik davranışlarını arttırdıklarında, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin artacağı görülmüştür.

İncelenen araştırmalarda etik liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki etki büyüklüğü değeri rastgele etkiler modeline göre 0.34 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Müdürler etik liderlik davranışlarını arttırdıklarında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin de artacağı gözlenmiştir.

Vizyoner liderlik ile öğretmen açısından çıktıları arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0.42 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında, pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Müdürler vizyoner liderlik davranışlarını arttırdıklarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve motivasyon düzeylerinin de artacağı görölmüştür.

Sürdürömcü liderlik ile öğretmen açısından çıktıları arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.28 olarak bulunmuştur. Bu değer göre eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda etki büyüklükleri değerleri, öğretmenlerin iş doyumunda 0.41 ve performansları için ise 0.28 olarak hesaplanmıştır. Ancak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul müdürlerinin liderliği arasında (-0.09) ise negatif yönde çok zayıf düzeyde bir ilişkinin olduğu görölmektedir.

Emredici liderlik ile öğretmen açısından çıktıları arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde etki büyüklüğü değeri 0.18 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde zayıf düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda etki büyüklükleri değerleri, öğretmenlerin iş doyumunda 0.39 olarak hesaplanmıştır.

Serbest bırakıcı liderlik ile öğretmen açısından çıktıları arasında rastgele etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri -0.27 olarak bulunmuştur. Bu değer eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, negatif yönde zayıf düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda etki büyüklüğü değerleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılığında -0.45, performanslarında -0.13 ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında -0.32 ile okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderliği arasında

ise negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çalışmada müdürlerin serbest bırakıcı liderlik davranışlarını arttırdıklarında, öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel bağlılık, performans ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinde bir azalmanın olabileceği gözlenmiştir.

### 3.2.3. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları ilişkilerinin moderatör değişkenlere göre meta-analizi

Bu bölümde, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkiler, moderatör değişkenlere (okul türü, eğitim kademesi, çalışmaların yapıldığı bölge, çalışmaların yayımlanma dönemi, yayımlanma durumu ve kullanılan liderlik yaklaşımı) göre değerlendirilmektedir. Çalışmada, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğrenci başarısı arasında moderatör değişkenlere göre analiz yapabilmek için gereken sayıda veriye ulaşamadığı için sadece öğretmen açısından çıktıları göre analiz yapılabilmektedir. Tablo 22’de okul türü değişkenine (devlet ve özel) göre verilerin dağılımı görülmektedir:

Tablo 22

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Okul Türü Değişkenine Göre Meta-Analizi*

Model Türü	Okul türü	f	ES	% 95 CI		Q <sub>B</sub>	X <sup>2</sup>	p
				LL	UL			
Sabit Etkiler Modeli	Devlet	54	0.40	0.39	0.42	3.56	3.84	0.06
	Özel	6	0.36	0.52	0.40			
Rasgele Etkiler Modeli	Devlet	54	0.41	0.33	0.49	0.36	3.84	0.55
	Özel	6	0.45	0.32	0.59			

Tablo 22 incelendiğinde rasgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü değerleri devlet okullarında 0.41, özel okullarda ise 0.45 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında her iki okul türünde de orta düzeyde ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Bu modele göre gruplar arası heterojenlik değerinin (0.36) kay-kare tablo değerinden (3.84) daha düşük olduğu görülmekte olup incelenen çalışmaların homojen olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 23’de eğitim kademesi değişkenine göre verilerinin dağılımı sunulmaktadır:



Tablo 23

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Meta-Analizi*

Model Türü	Eğitim Kademesi	f	ES	% 95 CI		Q <sub>B</sub>	X <sup>2</sup>	p
				LL	UL			
Sabit Etkiler Modeli	İlköğretim	43	0.45	0.44	0.48	1.78	3.84	0.18
	Ortaöğretim	12	0.48	0.45	0.50			
Rasgele Etkiler Modeli	İlköğretim	43	0.45	0.34	0.56	0.62	3.84	0.43
	Ortaöğretim	12	0.52	0.40	0.63			

Tablo 23 incelendiğinde rasgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü değerleri (0.45 ve 0,52), eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermiştir. Gruplar arası heterojenlik değerlerinin (1.78 ve 0.62) kay-kare tablo değerinden (3.84) daha düşük düzeyde olduğu görülmekte olup incelenen çalışmaların, her iki modele göre de homojen olduğu anlaşılmıştır. Tablo 24’de çalışmaların yapıldığı bölge değişkenine göre verilerin dağılımı görülmektedir:

Tablo 24

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Çalışmaların Yapıldığı Bölge Değişkenine Göre Meta-Analizi*

Model Türü	Coğrafi bölge	f	ES	% 95 CI		Q <sub>B</sub>	X <sup>2</sup>	p
				LL	UL			
Sabit Etkiler Modeli	İç Anadolu	26	0.35	0.34	0.37	229.91	11.07	0.00
	Marmara	18	0.51	0.48	0.54			
	Karadeniz	8	0.59	0.55	0.63			
	Ege	7	0.57	0.53	0.60			
	Doğu Anadolu	2	0.53	0.46	0.59			
	Akdeniz	2	0.44	0.38	0.49			
Rasgele Etkiler Modeli	İç Anadolu	26	0.36	0.23	0.48	4.95	11.07	0.42
	Marmara	18	0.50	0.40	0.60			
	Karadeniz	8	0.49	0.16	0.82			
	Ege	7	0.64	0.36	0.91			
	Doğu Anadolu	2	0.50	0.24	0.76			
	Akdeniz	2	0.46	0.31	0.62			

Tablo 24 incelendiğinde, İç Anadolu bölgesinde 26 ve Marmara bölgesinde 18 çalışmanın üretildiği gözlenmektedir. Güneydoğu Anadolu bölgesinde sadece bir yayın üretildiğinden dolayı bu bölge analize dâhil edilememiştir. Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında Marmara, Ege, Doğu Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde güçlü (ES: 0.50 veya üzerindedir) İç Anadolu ve Akdeniz bölgelerinde orta (ES: 0.30 ile 0.50 arasındadır)

düzyeyle ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Rasgele etkiler modeline göre hesaplanan gruplar arası heterojenlik değeri (  $Q_B = 4.95$  ) kay-kare tablo değeri (11.07) daha düşük düzeyde olduğu görülmekte olup incelenen çalışmaların homojen olduğu anlaşılmıştır. Tablo 25’de çalışmaların yayımlanma dönemine göre meta analiz verilerinin dağılımı sunulmaktadır:

Tablo 25

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Çalışmaların Yayımlanma Dönemi Değişkenine Göre Meta-Analizi*

Model Türü	Yayımlanma Dönemi	f	ES	% 95 CI		$Q_B$	$X^2$	p
				LL	UL			
Sabit Etkiler Modeli	2000-2005	5	0.42	0.39	0.47	255.78	5.99	0.00
	2006-2008	20	0.60	0.58	0.63			
	2009-2011	39	0.37	0.36	0.39			
Rasgele Etkiler Modeli	2000-2005	5	0.40	0.21	0.59	5.67	5.99	0.05
	2006-2008	20	0.58	0.45	0.72			
	2009-2011	39	0.38	0.28	0.48			

Tablo 25 incelendiğinde eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında 2009-2011 döneminde orta düzeyde (ES: 0.37) ilişkilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Rasgele etkiler modeline göre 5.67 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değeri kay-kare tablo değeri (5.99) daha düşük düzeyde olduğu görülmekte olup incelenen çalışmaların homojen olduğu anlaşılmıştır. Tablo 26’da çalışmaların yayımlanma durumuna göre meta analiz verilerinin dağılımı görülmektedir:

Tablo 26

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Çalışmaların Yayımlanma Durumu Değişkenine Göre Meta-Analizi*

Model Türü	Yayımlanma Durumu	f	ES	% 95 CI		$Q_B$	$X^2$	p
				LL	UL			
Sabit Etkiler Modeli	Yayımlanmayan (Tez-Bildiri)	46	0.47	0.45	0.48	102.83	3.84	0.00
	Yayımlanan (Makale)	18	0.32	0.29	0.34			
Rasgele Etkiler Modeli	Yayımlanmayan (Tez-Bildiri)	46	0.50	0.41	0.59	5.24	3.84	0.02
	Yayımlanan (Makale)	18	0.30	0.15	0.45			

Tablo 26 incelendiğinde, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında yayımlanan çalışmalara göre orta (ES: 0.30), yayımlanmayan

çalışmalara göre ise güçlü (ES: 0.50) düzeyde ilişkilerin belirlendiği anlaşılmaktadır. Her iki modele göre de hesaplanan gruplar arası heterojenlik değerleri (102.83 ve 5.24) kay-kare tablo değerinden (3.44) daha yüksek düzeyde olduğu görülmekte olup incelenen çalışmaların heterojen olduğu anlaşılmıştır. Tablo 27’de çalışmaların liderlik yaklaşımı grubuna göre meta analiz verilerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 27

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmen Açısından Çıktılar Arasındaki İlişkilerin Çalışmaların Liderlik Yaklaşımı Grubu Değişkenine Göre Meta-Analizi*

Model Türü	Liderlik Yaklaşımı Grubu	f	ES	% 95 CI		Q <sub>B</sub>	X <sup>2</sup>	p
				LL	UL			
Sabit Etkiler Modeli	İnsana Yönelik Yaklaşımlar	44	0.50	0.49	0.52	2670.72	7.82	0.00
	İşe Yönelik Yaklaşımlar	15	0.19	0.17	0.22			
	Serbest Bırakıcı Yaklaşım	17	-0.29	-0.32	-0.29			
	Sınıflanamayan	5	0.52	0.48	0.57			
Rasgele Etkiler Modeli	İnsana Yönelik Yaklaşımlar	44	0.53	0.45	0.60	39.41	7.82	0.00
	İşe Yönelik Yaklaşımlar	15	0.23	0.01	0.46			
	Serbest Bırakıcı Liderlik	17	-0.21	-0.44	0.01			
	Sınıflanamayan	5	0.45	0.25	0.66			

Tablo 27 incelendiğinde eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında etki büyüklüğü değerleri, insana yönelik yaklaşımlarda pozitif yönde güçlü (ES: 0.50 ve 0.53), işe yönelik yaklaşımlarda pozitif yönde zayıf (ES: 0.19 ve 0.23) ve serbest bırakıcı yaklaşımda negatif yönde zayıf (ES: -0.29 ve -0.21) düzeyde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Rasgele etkiler modeline göre 39.41 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değeri, kay-kare tablo değerinden (7.82) daha yüksek düzeyde olduğu için incelenen çalışmaların heterojen olduğu anlaşılmıştır.

### 3.2.4. Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğrenci Başarısı İlişkilerinin Meta-analizi

Bu bölümde öğrenci başarısı ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi ile birleştirilmektedir. Tablo 28’de ilgili bilgiler verilmektedir:

Tablo 28

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmaların Verileri*

Kod	İl	Eğitim kademesi	Okul türü	Liderlik yaklaşımı	n	r	Z <sub>r</sub>
02T	Kütahya	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	1.791	0.78	1.05
04M	Ankara	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	791	0.22	0.22
10M	Ankara	Ortaöğretim	Devlet	Dönüşümcü	579	0.41	0.44
21T	Samsun	İlköğretim	Devlet	Serbest Bırakıcı	1.130	0.42	0.45
41M	Afyon-Kocaeli Konya-Mersin Van-Yozgat Gümüşhane	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	683	0.52	0.58
45M	Elazığ	İlköğretim	Devlet	Sınıflanamayan	784	0.10	0.10
46M	Elazığ	Ortaöğretim	Devlet	Sınıflanamayan	116	0.12	0.12

Tablo 28 incelendiğinde öğrenci başarısı ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen yedi çalışmaya ulaşıldığı, bunların ikisinin tez, beşini ise makale türünde olduğu görülmektedir. Çalışmalarda destekleyici, dönüşümcü ve serbest bırakıcı yaklaşımlar ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırmaların 11 farklı ilde yürütüldüğü, Ankara ve Elazığ'da ise ikişer çalışma üretildiği görülmektedir. Çalışmaların tamamı devlet okullarında yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü bir çalışma hariç 500'ün üzerindedir. Öğrenci başarısı ile okul müdürünün liderliği arasındaki korelasyon katsayıları 0.10 ile 0.78 arasında değişmektedir. Tablo 29'da öğrenci başarısı ile okul müdürünün liderliği ilişkilerinin meta-analizi görülmektedir:

Tablo 29

*Sabit Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

	ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
							LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>	0.59	6	5	0.01	702.52	11.07	0.56	0.62
<b>Liderlik Yaklaşımı</b> Destekleyici Liderlik	0.75	3	2	0.01	394.79	5.99	0.71	0.78

Tablo 29 incelendiğinde analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü değerlerinin, okul müdürünün liderliğinde 0.59 ve destekleyici liderlikte 0.75 olarak

bulunduğu görülmektedir. Bu durum okul müdürünün liderliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğuna işaret etmektedir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları arttığında öğrenci başarısının da artacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca yapılan analizlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu da gözlenmektedir ( $p<0.05$ ).

Sabit etkiler modeline göre hesaplanan toplam heterojenlik değerleri (Q) okul müdürünün liderliğinde ( $702.52>11.07$ ) ve destekleyici ( $394.79>5.99$ ) liderlikte kay-kare tablosundaki değerleri aştıklarından dolayı bu çerçevede araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen heterojenliğin giderilmesi için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 30'da verilmektedir:

Tablo 30

*Rastgele Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

	ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
							LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>	0.42	6	5	0.01	3.32	11.07	0.06	0.77
<b>Liderlik Yaklaşımı</b> Destekleyici	0.62	3	2	0.01	1.67	5.99	0.10	1.13
Liderlik								

Tablo 30 incelendiğinde rastgele etkiler modeline göre yapılan meta-analiz sonucunda, ortalama etki büyüklüğü değerleri, okul müdürünün liderliğinde 0.42 ve destekleyici liderlikte 0.62 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler öğrenci başarısı ile okul müdürünün liderliğinde orta, destekleyici liderlik yaklaşımında ise güçlü düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu durum okul müdürünün liderliği ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları gösterme düzeyleri arttığında öğrenci başarısının da artacağı anlaşılmaktadır. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan toplam heterojenlik değerleri (Q) okul müdürünün liderliğinde ( $3.32<11.07$ ) ve destekleyici liderlikte ( $1.67<5.99$ ) kay-kare tablosundaki değerleri aşmadıklarından dolayı, araştırma kapsamına alınan çalışmaların homojen oldukları anlaşılmaktadır.

### 3.2.5. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkilerinin meta-analizi

Aşağıda incelenen çalışmaların verileri tablolar yardımı sunulmakta ve öğretmenlerin iş doyumu ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi ile birleştirilmektedir. Tablo 31’de çalışmalara ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 31

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmaların Verileri*

Kod	İl	Eğitim kademesi	Okul türü	Liderlik yaklaşımı	n	r	Z <sub>r</sub>
01T	17 farklı il	Ortaöğretim	Devlet	Kültürel	1.159	0.31	0.32
06T	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	253	0.50	0.55
				Sürdürümcü		0.30	0.31
				Serbest Bırakıcı		0.15	0.15
07T	Trabzon	İlköğretim	Devlet	Kültürel	454	0.89	1.42
09T	Ankara	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	264	0.63	0.74
	Sakarya	Ortaöğretim	Özel	Demokratik		0.62	0.73
12T				Öğretimsel	91	0.45	0.49
				Serbest B.		0.35	0.37
13T	Konya	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	500	0.61	0.71
14T	İstanbul	Ortaöğretim	Özel	Destekleyici	207	0.45	0.49
		İlköğretim		Emredici		0.35	0.37
17M	Ankara-Yozgat	İlköğretim	Devlet	Serbesti Bırakıcı	500	-0.37	-0.39
	Kastamonu-Van	Ortaöğretim					
18M	Ankara	Ortaöğretim	Devlet	Dönüşümcü	630	0.53	0.59
29T	Ankara	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	400	0.57	0.65
				Sürdürümcü		0.46	0.50
				Serbest Bırakıcı		-0.44	-0.47
31M	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Serbest Bırakıcı	253	0.75	0.97
32B	Yalova	İlköğretim	Devlet	Serbest Bırakıcı	80	-0.20	-0.20
		Ortaöğretim					
35T	Samsun	İlköğretim	Devlet	Sınıflanamayan	804	0.49	0.54
36T	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Sınıflanamayan	120	0.35	0.37
38T	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Sınıflanamayan	280	0.06	0.06
39T	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	422	0.45	0.49
				Emredici		0.38	0.40
49T	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Kültürel	238	0.84	1.22

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumu ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 17 çalışmaya ulaşıldığı gözlenmekte, bunların 1’i bildiri, 3’ü makale ve diğerleri tez türündedir. Araştırmalar 27 farklı ilde yürütülmüş, İstanbul’da 7, Ankara’da ise 4 çalışma üretildiği görülmektedir. İncelenen araştırmaların 11 tanesinin ilköğretim, 3 tanesinin ortaöğretim ve diğer 3 tanesinin ise her iki eğitim kademesinde de yürütüldüğü gözlenmektedir. Çalışmaların on üç tanesi devlet okullarında, iki tanesi özel öğretim kurumlarında diğer iki tanesi ise her iki okul türünde yapılmıştır. Örneklem büyüklüğü en az 80 en çok 1.159’dur. Dönüşümcü ve serbest

birakıcı liderlik en çok tercih edilen yaklaşımlardır. Pearson korelasyon katsayılarının ise -0.44 ile 0.75 arasında değişik değerler aldığı görülmektedir.

Tablo 32’de öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürünün liderliği ilişkileri meta-analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Serbest bırakıcı liderlik, literatürde herhangi bir liderlik davranışının gösterilmemesi olarak tanımlandığından dolayı, bu yaklaşımla ilgili araştırmalar okul müdürünün liderliği kapsamına alınmayarak ayrıca incelenmiştir.

Tablo 32

*Sabit Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

	ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI		
							LL	UL	
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>	0.56	19	18	0.01	643.45	28.87	0.54	0.59	
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>	Dönüşümcü Liderlik	0.65	5	4	0.01	8.64	9.49	0.60	0.69
	Kültürel Liderlik	0.71	3	2	0.01	465.28	5.99	0.66	0.75
	Destekleyici Liderlik	0.49	2	1	0.01	1.92	3.84	0.40	0.56
	Sürdürümcü Liderlik	0.42	2	1	0.01	5.41	3.84	0.35	0.50
	Emredici Liderlik	0.39	2	1	0.01	0.16	3.84	0.31	0.47
	Serbest Bırakıcı Liderlik	-0.05	6	5	0.43	416.39	11.07	-0.10	-0.01

Tablo 32 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri okul müdürünün liderliğinde 0.56, dönüşümcü liderlikte 0.65, kültürel liderlikte 0.71, destekleyici liderlikte 0.49, sürdürümcü liderlikte 0.42, emredici liderlikte 0.39 ve serbest bırakıcı liderlikte ise -0.05’tir. Bu bulgular öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile dönüşümcü, sürdürümcü, kültürel ve destekleyici liderlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile emredici liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde, serbest bırakıcı liderlik ile ise negatif yönde çok zayıf düzeyde ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Bu bulgular okul müdürlerinin liderlik davranışları arttığında öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin de artabileceğini göstermektedir. Yapılan meta-analizi sonucunda çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) oldukları gözlenmektedir.

Toplam heterojenlik değerleri dönüşümcü (8.64<9.49), destekleyici (1.92<3.84) ve emredici (0.16<3.84) liderlik yaklaşımlarında kay-kare tablo değerlerini aşmadıklarından dolayı araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen oldukları

sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul müdürünün liderliğinde ( $643.45 > 28.87$ ), kültürel ( $465.28 > 5.99$ ), sürdürümcü ( $5.41 > 3.84$ ) ve serbest bırakıcı ( $416.39 > 11.07$ ) liderlik yaklaşımlarında toplam heterojenlik değerleri kay-kare tablolarındaki değerleri aştıklarından dolayı araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda belirlenen heterojenliğin giderilmesi için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 33’de verilmektedir.

Tablo 33

*Rastgele Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile ğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

		ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
								LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>		0.57	19	18	0.01	17.98	28.87	-0.03	1.18
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>	Kültürel Liderlik	0.98	3	2	0.01	1.44	5.99	0.20	1.76
	Sürdürümcü Liderlik	0.41	2	1	0.01	1.00	3.84	0.22	0.59
	Serbest Bırakıcı Liderlik	0.07	6	5	0.37	4.32	11.07	-0.40	0.54

Rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri okul müdürünün liderliğinde 0.57, kültürel liderlikte 0.98, sürdürümcü liderlikte 0.41 ve serbest bırakıcı liderlikte ise 0.07 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürünün liderliği ve kültürel liderlik yaklaşımları arasında güçlü düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Ancak serbest bırakıcı liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında çok zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların serbest bırakıcı liderlik yaklaşımını hariç istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) oldukları gözlenmektedir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan toplam heterojenlik değerleri okul müdürünün liderliğinde ( $17.98 < 28.87$ ), kültürel ( $1.44 < 5.99$ ), sürdürümcü ( $1.00 < 3.44$ ) ve serbest bırakıcı ( $4.32 < 11.07$ ) liderlik yaklaşımlarında kay-kare tablosundaki değerleri aşmadıklarından dolayı, araştırma kapsamına alınan çalışmaların tüm yaklaşımlarda homojendir.

### **3.2.6. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkilerinin meta-analizi**

Aşağıda incelenen çalışmaların verileri tablolar yardımı sunulmakta ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkiler birleştirilmektedir. Tablo 34’de çalışmalara ilişkin bilgiler verilmektedir:



Tablo 34

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmaların Verileri*

Kod	İl	Eğitim kademesi	Okul türü	Liderlik yaklaşımı	n	r	Z <sub>t</sub>
				Demokratik		0.46	0.51
03M	Zonguldak	İlköğretim	Devlet	Emredici	109	0.27	0.28
				Serbest Bırakıcı		-0.41	-0.44
04M	Ankara	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	791	0.58	0.66
11T	Şanlıurfa	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	600	0.56	0.63
23T	Hatay	İlköğretim	Devlet	Etik	954	0.37	0.39
24T	İzmir	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	581	0.47	0.51
				Öğretimsel		0.51	0.56
25T	Eskişehir	İlköğretim	Devlet	Vizyoner	400	0.07	0.07
26T	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	193	0.40	0.42
				Emredici		0.40	0.42
27T	Antalya	İlköğretim	Devlet	Sınıflanamayan	403	0.50	0.55
28T	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Demokratik	215	0.67	0.81
30M	Ankara	İlköğretim	Devlet	Serbest Bırakıcı	250	-0.43	-0.46
42M	Ankara	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	200	0.49	0.54
				Emredici		-0.47	-0.51
44M	Sakarya	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	273	0.39	0.41
	Bartın	Ortaöğretim		Sürdürümcü		0.01	0.01
48T	Konya	İlköğretim	Devlet	Öğretimsel	419	0.55	0.62
50T	İstanbul	Ortaöğretim	Devlet	Etik	316	0.22	0.22
52T	Aksaray	İlköğretim	Devlet	Etik	382	0.37	0.39
53T	Afyon	İlköğretim	Devlet	Kültürel	777	0.31	0.32
		Ortaöğretim	Özel				
54M	İstanbul	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	657	0.35	0.37
				Emredici		-0.25	-0.26

Tablo 34 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 17 çalışmaya ulaşıldığı gözlenmekte, bunların 6'sı makale ve 13'ü tez türündedir. Araştırmaların 24 farklı ilde yürütüldüğü, Ankara'da 3, İstanbul'da ise 4 çalışma üretildiği görülmektedir. İncelenen çalışmaların 14'ünün ilköğretim, 1'inin ortaöğretim, 2'sinin ise her iki eğitim kademesinde de yürütüldüğü gözlenmektedir. Çalışmaların 16'sı sadece devlet okullarında, 1'isi ise her iki okul türünde de yapılmıştır. İncelenen çalışmaların 4'er tanesinde destekleyici ve emredici, 3'er tanesinde ise dönüşümcü ve etik liderlik yaklaşımlarının kullanıldığı görülmektedir. Pearson korelasyon katsayısı değerleri ise -0.47 ile 0.67 arasında değişmektedir. Tablo

35’de öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul müdürlerinin liderliği arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir:

Tablo 35

*Sabit Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

	ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI		
							LL	UL	
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>	0.38	22	21	0.01	718.94	32.67	0.36	0.40	
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>	Destekleyici Liderlik	0.52	4	3	0.01	33.42	7.82	0.47	0.56
	Emredici Liderlik	-0.14	4	3	0.01	114.47	7.82	-0.20	-0.08
	Dönüşümcü Liderlik	0.54	3	2	0.01	10.09	5.99	0.49	0.59
	Etik Liderlik	0.36	3	2	0.01	6.82	5.99	0.31	0.41
	Öğretimsel Liderlik	0.60	2	1	0.01	0.75	3.84	0.53	0.66
	Demokratik Liderlik	0.71	2	1	0.01	6.38	3.84	0.60	0.82
	Serbest Bırakıcı Liderlik	-0.45	2	1	0.01	0.05	3.84	-0.56	-0.35

Tablo 35 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri okul müdürünün liderliğinde 0.38, demokratik liderlikte 0.71, öğretimsel liderlikte 0.59, dönüşümcü liderlikte 0.54, destekleyici liderlikte 0.52, etik liderlikte 0.36, emredici liderlikte -0.14 ve serbest bırakıcı liderlikte ise -0.45’tir. Bu bulgular öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile demokratik, öğretimsel, destekleyici ve dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile etik liderlik arasında orta düzeyde pozitif yönde; emredici ve serbest bırakıcı liderlik ile ise negatif yönde ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Çalışma bulguları özellikle okul müdürlerinin demokratik, öğretimsel, destekleyici, dönüşümcü ve etik liderlik davranışları arttığında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Meta-analizi sonucunda çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) oldukları gözlenmektedir.

Toplam heterojenlik dereceleri öğretimsel ( $0.75 < 3.84$ ) ve serbest bırakıcı ( $0.05 < 3.84$ ) liderlik yaklaşımlarında kay-kare tablo değerlerini aşmadıklarından dolayı araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul müdürünün liderliği ( $718.94 > 32.67$ ), destekleyici ( $33.42 > 7.82$ ), emredici ( $114.47 > 7.82$ ), dönüşümcü ( $10.09 > 5.99$ ), etik ( $6.82 > 5.99$ ) ve demokratik ( $6.38 > 3.84$ ) liderlikte toplam heterojenlik değerleri, kay-kare tablolarındaki değerleri aştıklarından dolayı, bu çerçevede araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen olmadıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Belirlenen heterojenliğin giderilmesi için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 36’da verilmektedir:

Tablo 36

*Rastgele Etkiler Modeline Göre Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

	ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI		
							LL	UL	
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>	0.36	22	21	0.01	18.63	32.67	0.23	0.49	
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>	Destekleyici Liderlik	0.50	4	3	0.01	1.92	7.82	0.34	0.66
	Emredici Liderlik	-0.02	4	3	0.45	3.52	7.82	-0.42	0.38
	Dönüşümcü Liderlik	0.52	3	2	0.01	2.15	5.99	0.40	0.64
	Etik Liderlik	0.34	3	2	0.01	2.29	5.99	0.24	0.41
	Demokratik Liderlik	0.66	2	1	0.01	1.00	3.84	0.36	0.90

Rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri, okul müdürünün liderliğinde 0.36, destekleyici liderlikte 0.50. dönüşümcü liderlikte (0.52), emredici liderlikte -0.02, etik liderlikte 0.34 ve demokratik liderlikte ise 0.66 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile demokratik, dönüşümcü ve destekleyici liderlik arasında güçlü düzeyde ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Etik liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında ise orta düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda çalışmaların, emredici liderlik yaklaşımı hariç istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) oldukları gözlenmektedir. Hesaplanan toplam heterojenlik değerleri okul müdürünün liderliğinde ( $18.63 < 32.67$ ), destekleyici ( $1.92 < 7.82$ ), emredici ( $3.52 < 7.82$ ), dönüşümcü ( $2.15 < 5.99$ ), etik ( $2.29 < 5.99$ ) ve serbest bırakıcı ( $1.00 < 3.84$ ) liderlikte kay-kare tablosundaki değerleri aşmadıklarından dolayı, araştırma kapsamına alınan çalışmaların tüm yaklaşımlarda homojen oldukları görülmektedir.

### **3.2.7. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkilerin meta-analizi**

Aşağıda çalışmaların verileri tablolar yardımı sunulmakta ve öğretmenlerin performansı ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi ile birleştirilmektedir. Tablo 37’de çalışmalara ilişkin genel bilgiler ve analizde kullanılmak için dönüştürülen pearson korelasyon katsayıları verilmektedir.

Tablo 37

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Performansı Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmaların Verileri*

Kod	İl	Eğitim kademesi	Okul türü	Liderlik yaklaşımı	n	r	Z <sub>r</sub>
05M	Ankara	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	285	0.23	0.23
08T	Kayseri	İlköğretim Ortaöğretim	Devlet	Dönüşümcü	542	0.31	0.32
				Sürdürümcü Serbest Bırakıcı		0.30	0.31
17M	Ankara-Yozgat Kastamonu-Van	İlköğretim Ortaöğretim	Devlet	Serbest Bırakıcı	500	-0.44	-0.47
				Dönüşümcü		0.49	0.54
20M	Ankara	Ortaöğretim	Devlet	Sürdürümcü	269	0.21	0.21
				Serbest Bırakıcı		0.16	0.16
32B	Yalova	İlköğretim Ortaöğretim	Devlet	Serbest Bırakıcı	80	-0.27	-0.28
33B	Nevşehir	İlköğretim Ortaöğretim	Devlet	Dönüşümcü	542	0.19	0.19
43M	Elazığ	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	387	0.35	0.37

Tablo 37 incelendiğinde öğretmen performansı ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 7 çalışmaya ulaşıldığı gözlenmekte, bunların 4'ü makale, 2'si bildiri ve 1'i tez türündedir. Araştırmaların 8 farklı ilde yürütüldüğü, Ankara'da 3, diğer illerde ise 1'er çalışma üretildiği görülmektedir. İncelenen araştırmaların 2'sinin ilköğretim, 1'inin ortaöğretim, 4'ünün ise her iki eğitim kademesinde de gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Çalışmaların tümü devlet okullarında üretilmiştir. Örneklem büyüklüğü en az 80 en çok 542'dir. İncelenen çalışmaların 4'er tanesinde dönüşümcü ve serbest bırakıcı, 2 tanesinde ise sürdürümcü liderlik yaklaşımlarının kullanıldığı görülmektedir. Pearson korelasyon değerleri ise -0.44 ile 0.49 arasında değerler almaktadır. Tablo 38'de öğretmenlerin performansları ile okul müdürünün liderliği ilişkileri meta-analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir:

Tablo 38

*Sabit Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Performansı Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

		ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
								LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>		0.30	7	6	0.01	26.21	12.60	0.27	0.34
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>	Dönüşümcü Liderlik	0.30	4	3	0.01	22.51	7.82	0.25	0.35
	Sürdürümcü Liderlik	0.28	2	1	0.01	1.65	3.84	0.21	0.35
	Serbest Bırakıcı Liderlik	-0.14	4	3	0.17	97.93	7.82	-0.19	-0.09

Tablo 38 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri; okul müdürünün liderliğinde ve dönüşümcü liderlikte 0.30, sürdürümcü liderlikte 0.28 ve serbest bırakıcı liderlikte ise -0.14'tür. Öğretmenlerin performansı ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin performansı ile serbest bırakıcı liderlik arasında ise zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yapılan meta-analiz sonucunda çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı ( $p<0.05$ ) oldukları gözlenmektedir.

Toplam heterojenlik dereceleri sürdürümcü liderlik yaklaşımında ( $1.65<3.84$ ) kay-kare tablo değerini aşmadığından dolayı araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak okul müdürünün liderliğinde ( $26.21>12.60$ ), dönüşümcü ( $22.51>7.82$ ) ve serbest bırakıcı ( $97.93>7.82$ ) liderlikte toplam heterojenlik değerleri, kay-kare tablolarındaki değerleri aştıklarından dolayı sabit etkiler modeline göre bu çerçevede araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda belirlenen heterojenliğin giderilmesi için rastgele etkiler modeli kullanılmaktadır. İlgili bulgular Tablo 39'da verilmektedir:

Tablo 39

*Rastgele Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Performansı Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

		ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
								LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>		0.31	7	6	0.01	7.22	12.60	0.23	0.39
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>	Dönüşümcü Liderlik	0.32	4	3	0.01	3.54	7.82	0.18	0.45
	Serbest Bırakıcı Liderlik	-0.13	4	3	0.20	2.40	7.82	-0.45	0.19

Rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri, okul müdürünün liderliğinde 0.31, dönüşümcü liderlikte 0.32 ve serbest bırakıcı liderlikte ise -0.13 olarak bulunmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin performansı ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin performansları ile serbest bırakıcı liderlik arasında ise zayıf düzeyde negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yapılan meta-analizi sonucunda çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı ( $p<0.05$ ) oldukları gözlenmektedir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan toplam heterojenlik değerleri (Q) okul müdürünün liderliğinde ( $7.62<12.60$ ), dönüşümcü ( $3.54<7.82$ ) ve

serbest bırakıcı liderlikte ( $2.40 < 7.82$ ) kay-kare tablosundaki değerleri aşmadıklarından dolayı, araştırma kapsamına alınan çalışmaların homojen oldukları görülmektedir.

### 3.2.8. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkilerin meta-analizi

Aşağıda araştırmaya dâhil edilen çalışmaların verileri tablolar yardımı sunulmakta ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi ile birleştirilmektedir. Tablo 40'da çalışmalara ilişkin genel bilgiler verilmektedir:

Tablo 40

#### *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Okul Müdürünün Liderliğinin Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmaların Verileri*

Kod	İl	Eğitim kademesi	Okul türü	Liderlik yaklaşımı	n	r	Z <sub>r</sub>
17M	Ankara-Yozgat	İlköğretim	Devlet	Serbest Bırakıcı	500	-0.40	-0.42
19M	Ankara	Ortaöğretim	Devlet	Destekleyici	215	0.39	0.41
32B	Yalova	İlköğretim	Devlet	Serbest Bırakıcı	80	-0.08	-0.08
40T	Konya	Ortaöğretim	Devlet	Öğretimsel	711	0.40	0.42
47M	Ankara	İlköğretim	Devlet	Destekleyici	172	0.26	0.27
51T	Ankara	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	659	0.30	0.31
				Sürdürümcü		-0.47	-0.51
				Serbest Bırakıcı		-0.50	-0.55
55M	Samsun	İlköğretim	Devlet	Dönüşümcü	204	0.39	0.41
				Sürdürümcü		0.32	0.33
				Serbest Bırakıcı		-0.14	-0.14

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 7 çalışmaya ulaşıldığı gözlenmekte, bunların 3'er tanesi tez ve makale, 1'isi ise bildiri türündedir. Araştırmaların 7 farklı ilde yürütüldüğü, Ankara'da 4, diğer illerde ise 1'er çalışma üretildiği görülmektedir. İncelenen araştırmaların 3'ünün ilköğretim, 1'inin ortaöğretim, 3'ünün ise her iki eğitim kademesinde gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Çalışmaların tümü devlet okullarında yürütülmüştür. Örneklem büyüklüğü en az 80 en çok 711'dir. İncelenen çalışmaların 4'ünde serbest bırakıcı, 2'ser tanesinde ise dönüşümcü, sürdürümcü ve destekleyici liderlik yaklaşımlarının kullanıldığı görülmektedir. Pearson korelasyon değerleri ise -0.50 ile 0.40 arasında değerler almaktadır. Tablo 41'de öğretmenlerin örgütsel

vatandaşlık davranışları ile okul müdürünün liderliği ilişkileri meta-analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir:

Tablo 41

*Sabit Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

		ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
								LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>		0.16	7	6	0.01	392.43	12.60	0.12	0.20
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>	Destekleyici Liderlik	0.35	2	1	0.01	1.99	3.84	0.25	0.45
	Dönüşümcü Liderlik	0.34	2	1	0.01	1.61	3.84	0.27	0.40
	Sürdürümcü Liderlik	-0.31	2	1	0.01	109.00	3.84	-0.38	-0.25
	Serbest Bırakıcı Liderlik	-0.42	4	3	0.01	35.50	7.82	-0.47	-0.38

Tablo 41 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri; okul müdürünün liderliğinde 0.16 (sürdürümcü liderliğe ilişkin veriler analize dâhil edilmediğinde ilgili değer 0.37 olarak bulunmaktadır), destekleyici liderlikte 0.35, dönüşümcü liderlikte 0.34, sürdürümcü liderlikte -0.31 ve serbest bırakıcı liderlikte ise -0.42'dir. Bu bulgular, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile destekleyici ve dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik yaklaşımları arasında ise orta düzeyde negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu bulgular okul müdürlerinin destekleyici ve dönüşümcü liderlik davranışları arttığında, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme düzeylerinin de artabileceği, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik gösterildiğinde ise azalabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan meta-analizi sonucunda çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) oldukları gözlenmektedir.

Toplam heterojenlik dereceleri, destekleyici ( $1.99 < 3.84$ ) ve dönüşümcü ( $1.61 < 3.84$ ) liderlik yaklaşımlarında, kay-kare tablo değerini aşmadığından dolayı araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sabit etkiler modeline göre homojen oldukları anlaşılmaktadır. Ancak okul müdürünün liderliğinde ( $392.43 > 12.60$ ), sürdürümcü ( $109.00 > 3.84$ ) ve serbest bırakıcı ( $35.50 > 7.82$ ) liderlik yaklaşımlarında ise toplam heterojenlik değerleri kay-kare tablolarındaki değerleri aştıklarından dolayı, bu çerçevede araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen olmadıkları görülmektedir. Bu

bağlamda belirlenen heterojenliğin giderilmesi için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 42’de verilmektedir:

Tablo 42

*Rastgele Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

		ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
								LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>		0.23	7	6	0.05	3.87	12.60	-0.08	0.54
<b>Liderlik Yaklaşımı</b>	Sürdürümcü Liderlik	-0.09	2	1	0.34	1.00	3.84	-0.92	0.73
	Serbest Bırakıcı Liderlik	-0.32	4	3	0.01	3.72	7.82	-0.51	-0.12

Rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri okul müdürünün liderliğinde 0.23, sürdürümcü liderlikte -0.09 ve serbest bırakıcı liderlikte ise -0.32 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile liderlik yaklaşımları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik arasında ise negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda çalışmaların, yaklaşımların tümü istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) oldukları gözlenmektedir. Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan toplam heterojenlik değerleri (Q) okul müdürünün liderliğinde ( $3.87 < 12.60$ ), sürdürümcü ( $1.00 < 3.84$ ) ve serbest bırakıcı liderlikte ( $3.72 < 7.82$ ) kay-kare tablosundaki değerlerini aşmadıklarından dolayı, araştırma kapsamına alınan çalışmaların homojen oldukları anlaşılmaktadır.

### **3.2.9. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkilerin meta-analizi**

Aşağıda araştırmaya dâhil edilen çalışmaların verileri tablolar yardımı sunulmakta ve öğretmenlerin motivasyonları ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkiler meta-analiz yöntemi ile birleştirilmektedir. Tablo 43’de çalışmalara ilişkin genel bilgiler verilmektedir.



Tablo 43

*Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmaların Verileri*

Kod	İl	Eğitim kademesi	Okul türü	Liderlik yaklaşımı	n	r	Z <sub>r</sub>
15T	Kocaeli	İlköğretim	Devlet	Sınıflanamayan	637	0.62	0.73
16T	İstanbul	Ortaöğretim	Devlet Özel	Vizyoner Destekleyici Demokratik	279	0.65 0.62 0.62	0.77 0.73 0.73
22T	Manisa	İlköğretim	Devlet	Öğretimsel	406	0.66	0.79
34T	Niğde	İlköğretim	Devlet	Emredici Destekleyici Dönüşümcü	723	0.48 0.47 -0.02	0.52 0.51 -0.02
37T	İzmir	İlköğretim	Devlet	Sürdürümcü Serbest Bırakıcı	317	0.80 -0.88	1,10 -1,38

Tablo 43 incelendiğinde öğretmenlerin motivasyonu ile okul müdürünün liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 5 çalışmaya ulaşıldığı, bunların tümünün tez türünde olduğu görülmektedir. Araştırmalar 5 farklı ilde gerçekleştirilmiştir. İncelenen araştırmaların 4'ünün ilköğretim, 1'inin ise ortaöğretim kademesinde yürütüldüğü gözlenmektedir. Pearson korelasyon değerleri ise -0.88 ile 0.80 arasında değerler almaktadır. Tablo 44'te öğretmenlerin motivasyonları ile okul müdürünün liderliği ilişkileri meta-analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 44

*Sabit Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

	ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
							LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>	0.63	9	8	0.01	247.44	15.51	0.60	0.66
<b>Liderlik Yaklaşımı</b> Destekleyici Liderlik	0.57	2	1	0.01	9.22	3.84	0.51	0.63

Tablo 44 incelendiğinde sabit etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri okul müdürünün liderliğinde 0.63 ve destekleyici liderlikte 0.57'dir. Bu bulgu öğretmenlerin motivasyonu ile destekleyici liderlik arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Bu bulgular okul müdürlerinin liderlik davranışları arttığında öğretmenlerin motivasyonun da artabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan meta-analizi sonucunda çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) oldukları gözlenmektedir. Toplam heterojenlik değerleri okul müdürünün

liderliğinde ( $247.44 > 15.51$ ) ve destekleyici ( $9.22 > 3.84$ ) liderlik yaklaşımlarında kay-kare tablolarındaki değerleri aştıklarından dolayı sabit etkiler modeline göre bu çerçevede araştırmaya dâhil edilen çalışmaların homojen olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda belirlenen heterojenliğin giderilmesi için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. İlgili bulgular Tablo 45’de verilmektedir.

Tablo 45

*Rastgele Etkiler Modeline Göre Eğitim Kurumu Müdürlerinin liderliği ile Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişkilerin Meta-Analizi*

	ES	f	df	p	Q	X <sup>2</sup>	% 95 CI	
							LL	UL
<b>Okul Müdürünün Liderliği</b>	0.65	9	8	0.01	10.10	15.51	0.47	0.83
<b>Liderlik</b> Destekleyici	0.61	2	1	0.01	1.00	3.84	0.40	0.82
<b>Yaklaşımı</b> Liderlik								

Rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğü değerleri; okul müdürünün liderliğinde 0.65 ve destekleyici liderlikte 0.61 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile liderlik yaklaşımların tümü ve destekleyici liderlik arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Analiz sonucunda çalışmaların istatistiksel olarak anlamlı ( $p < 0.05$ ) oldukları gözlenmektedir. Ayrıca bu modelde güven aralığı değerlerinin de sabit etkiler modeline oranla genişlediği görülmektedir.

Rastgele etkiler modeline göre hesaplanan toplam heterojenlik değerleri (Q) okul müdürünün liderliğinde ( $10.10 < 15.51$ ) ve destekleyici ( $1.00 < 3.84$ ) liderlikte, kay-kare tablosundaki değerleri aşmadıklarından dolayı, araştırma kapsamına alınan çalışmaların rastgele etkiler modeline göre tüm yaklaşımlarda homojen oldukları görülmektedir.

### **3.2.10. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalardaki Ortalama Etki Büyüklüğünün Örnekleme Eğilimi**

Meta analiz çalışmalarındaki en büyük sakınca, araştırmaya dâhil edilen yayınların bulgularının yanlı çıkma düşüncesidir. Bu varsayım meta analize alınan çalışmaların eğiliminden dolayı oluşmaktadır (Long, 2001, s. 6). Meta analiz hakkındaki bu olumsuz düşünce ve tereddütlerin ortadan kalkması yani dağılımın normale dönmesi için konu hakkında etki büyüklüğünü sıfır verecek kaç tane çalışmanın analize dâhil

edilmesi gerektiği hesaplanmaktadır. Hesaplanan bu değere hata koruma sayısı (fail safe number) denilmektedir. Bu meta analiz çalışması için Rosenthal metoduyla elde edilen hata koruma sayısı 1450.6'dır. Bir başka ifadeyle, 55 çalışmadan oluşan bu meta-analizin bulgularının geçersiz sayılabilmesi için, literatürde en az 1450 adet eldeki bulgulara zıt değerlere sahip çalışma olması gerekmektedir. Bu çalışmada Orwin metoduyla elde edilen hata koruma sayısı ise 31936 olarak bulunmuştur. Bir başka deyişle, bu meta-analizin bulgularının geçersiz sayılabilmesi için, literatürde en az 31936 adet eldeki bulgulara zıt değerlere sahip çalışma olması gerekir. Yapılan meta analiz çalışmasında 55 adet yayının incelendiği düşünüldüğünde bulunan değerlerin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak hem Rosenthal hem de Orwin metoduyla elde edilen hata koruma sayıları, bu meta analiz sonuçlarının oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

## Bölüm IV

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde çalışmada ulaşılan bulgular değerlendirilmekte ve ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmaktadır. Ardından, çalışmada ulaşılan sonuçlara; daha sonra, araştırmacılar ve uygulayıcılar için geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

#### 4.1. Tartışma

Bu bölüm, betimsel analiz ve meta-analiz bulgularına bağlı olarak, iki başlık altında incelenmektedir.

##### 4.1.1. Betimsel analiz bulgularına ilişkin tartışma

Çalışmada, eğitim yönetimi alanında, 2005 yılından itibaren, özellikle liderlik ve okul çıktıları ilişkilerinin analiz edildiği araştırma sayısının arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de son yıllarda üretilen araştırmalarda; liderlik, okul kültürü, örgüt yönetimi ve örgütsel davranış, yurt dışında ise liderlik, okul etkililiği, okul yöneticiliği, örgüt yönetimi gibi konuların sıklıkla tercih edildiği vurgulanmıştır (Akçay, Kartal, Canbaz ve Savrul, 2007; Aypay ve ark., 2008; Karadağ, 2009; Gizir ve Köle, 2009; Aydın, Sarier ve Erdağ, 2010; Aydın ve Uysal, 2011). Ayrıca etkili okul araştırmalarında okul müdürünün liderlik davranışlarının örgütsel çıktıları önemli ölçüde etkilediği, bu tür çalışmalara ağırlık verilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2011; Şişman, 2002). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel yayınların son yıllarda sayıca arttığı gözlenmekle birlikte çalışmaların niteliği, ontolojik, epistemolojik ve metodolojik açılardan eleştirilmektedir. Bu bağlamda Aydın, Sarier ve Erdağ (2010) Türkiye’deki bilimsel yayınların eğitim yönetimi alanına yaptığı bilimsel katkının derinliği ve kapsamının tartışmalı olduğunu; belli bir bilim politikası ekseninde yapılandırılmadığını; felsefi bir derinliğinin olmadığını; grup dinamiği, felsefe, sosyoloji, psikoloji ve antropoloji gibi disiplinlerden yeterince yararlanılmadığını; tek disiplinli, indirgemeci, determinist bir anlayışla ve pozitivist paradigmanın etkisi altında bilgi üretildiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya dâhil edilmesine karar verilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun makale ve yüksek lisans tezi olduğu anlaşılmaktadır. Doktora tezi ve bildiri türünde ise oldukça sınırlı sayıda yayın üretildiği gözlenmiştir. Bu bağlamda, özellikle birden fazla liderlik yaklaşımının okul çıktıları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasına olanak verecek nitelikteki doktora tezlerinin, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Aydın ve Uysal (2011) doktora tezlerinin konu ya da yöntemde mutlaka özgün olması gerekliliğini vurgulayarak benzer çalışmaların bir tekrarı niteliğinde olan araştırmaların özgünlüğünün de tartışmalı olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca yazarlar, bilime katkı sağlamak amacıyla yürütülen bu çalışmalarda, hangi konulara öncelik tanınması ve sonuçlarının hangi temel sorunların çözümüne ışık tutması gerektiği üzerinde düşünülmesi önerisinde de bulunmaktadır.

Okul müdürünün liderliği ve çıktılar arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların 25 farklı üniversitede üretildiği, yaklaşık üçte birinin ise Gazi Üniversitesinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu üniversitedeki bazı öğretim üyelerinin sıkça benzer konular üzerinde çalışmalarını yürüttükleri de gözlemlenmiştir. Öğretim üyelerinin, eğitimin temel sorunlarına ilişkin olarak belli konularda uzmanlaşmaları ve bu bağlamda nitelikli yayın üretmeleri oldukça önemlidir. Aydın, Sarier ve Erdağ (2010) günümüzde üniversitelerin, eğitimin önemli sorunlarına yönelik öncelik sıralamasını yansıtan ve belli bir kuramsal çerçeveye sahip bilim politikaları üretmesi gerektiğini; bu bağlamda, karşılıklı iş birliği ve eş güdümü artırma yönünde çaba göstermeleri; araştırmalar yoluyla üretilen bilgilerin önceden belirlenmiş belirli amaçlar doğrultusunda yapılandırılmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

İncelenen çalışmalarda verilerin % 25'inin Ankara, % 16'sının ise İstanbul'dan elde edildiği gözlenmiştir. Ayrıca Samsun'da 4, Elazığ, İzmir ve Konya'da 3'er çalışma yürütülmüştür. Bu durumun en önemli nedeni, çalışmaların üretildiği üniversitelerin büyük ölçüde bu illerde yoğunlaşmasıdır. 55 çalışmanın sadece 4 tanesinde, verilerin birden fazla ilden toplandığı görülmüştür. Bu durum, özellikle iller arasında karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı sayıda üretildiğini göstermektedir. Araştırmacıların çoğunlukla buldukları illerde, önceki araştırmalara benzer çalışmalar yürütmeyi tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Aydın, Sarier ve Erdağ (2010) Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmalarda bilgi tekrarlarının artmakta olduğu, kuramsal bilgi üretimi bakımından yeterli derinliğe ulaşılamadığını; makalelerin daha çok, pratik bilgilerin test

edilmesi şeklinde dar bir perspektifle yazıldığını ifade etmektedir. Balcı, Şimşek, Gümüşeli ve Tanrıoğen (2012), alanın gelişmesinin, bilimsel araştırma yapılmasına büyük ölçüde bağlı olduğunu ve çalışmaların özgün, alana katkı getirici ve nitelikli olması gerektiğini vurgulayarak Türkiye’de üretilen bilimsel yayınlarda basit araştırma desenlerinin kullanıldığını, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve veri analizinde sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Bu yazarlara göre bu durumun olası nedenleri şunlardır: Eğitim yönetiminin psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlere göre yeni olması ve bu kapsamda gelişimini tamamlayamaması; alanda uygulamalı araştırmalara ağırlık verilmesi; alandaki bilim insanlarının yeterlik ve deneyimlerinin yeterli düzeyde olmaması; araştırmalara gerekli desteğin verilmemesi; çalışmaların büyük çoğunluğunun, akademisyen adayları tarafından üretilmesi nedeniyle, onların da kısa yoldan sonuca götürücü desen ve yaklaşımları tercih etmeleri.

İncelenen yayınlara ulaşmada, YÖK tez tarama sayfası ve ULAKBİM Türkçe Veri Tabanı büyük kolaylık sağlamaktadır. Ancak, 2006 yılından önceki tezlere ulaşmada yazar izninin istenmesi ve 2009 yılından sonra ise ilgili yayınların büyük bir çoğunluğuna yazarları tarafından zaman kısıtlaması konulması büyük güçlükler oluşturmaktadır. Ayrıca ilgili birimde fotokopi hizmetlerinin durdurulması da istenen tezlere ulaşımı oldukça zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda bu tür tezlere ulaşmak için araştırmacılar, yazarlara ulaşmak veya ilgili üniversitelerin kütüphanelerine gitmek gibi iki seğenekle karşılaşmaktadır. Bu durum literatüre dayalı çalışma yapacakları ve özellikle de meta-analiz yöntemini tercih eden araştırmacıları büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Nitekim araştırmada kullanılan yedi yayına, öncelikle tez danışmanlarıyla, ardından yazarlarıyla iletişime geçilerek ulařılabiľmiştir.

Çalışmaların 5’i hariç, diğerlerinde önceden geliştirilmiş ölçekler kullanılmıştır. Örneğin, kültürel liderlikle ilgili olarak yapılan bilimsel çalışmaların tümünde Özdemir (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin kullanıldığı gözlenmiştir. Bu durum, özellikle yüksek lisans türü yayın üretilmesinde zamanın kısıtlı olmasından ve ölçek geliştirme aşamasının özel bir uzmanlık gerektirmesinden kaynaklanıyor olabilir. İncelenen araştırmalarda benzer ölçeklerle farklı illerden, eğitim kademelerinden veya okul türlerinden verilere ulaşıldığı gözlenmiştir. Öte yandan araştırmaların tümünde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı ifade edilmektedir.

Çalışmalarda sıklıkla dönüşümcü, destekleyici, serbest bırakıcı, sürdürümcü ve emredici liderlik yaklaşımlarının tercih edildiği görülmüştür. Öğretimsel, kültürel, demokratik, etik ve vizyoner liderlik yaklaşımlarının ise daha az tercih edildiği gözlenmiştir. Bu durum; ilk gruptaki yaklaşımların diğer gruptakilere oranla, daha önceki yıllarda ortaya çıkmasından kaynaklanabilir. İncelenen yayınlarda, özellikle Bass'ın dönüşümcü liderlik ölçeğinin kullanıldığı, üçten fazla liderlik yaklaşımının tercih edilmediği anlaşılmıştır. Bu bağlamda, daha kapsayıcı çalışmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle eğitim kurumlarında daha etkili olan ve insanı merkeze alan, öğretimsel, demokratik, dönüşümcü, etik ve kültürel liderlik gibi yaklaşımların okul çıktılarıyla ilişkilerinin incelendiği çalışmaların yürütülmesi oldukça önemlidir. Yayınlarda, “iş doyumu” ve “örgütsel bağlılık” en çok çalışılan konulardır. Okulun temel çıktısı olan öğrenci başarısı ile eğitim kurumu müdürünün liderliği ilişkisi en az çalışılan konulardandır.

Üretilen çalışmalarda kavramların kullanımlarında farklılaşmaların bulunduğu, başka bir anlatımla terimlerin Türkçeye çevrilmesinde kavram kargaşasının yaşandığı gözlenmektedir. Örneğin incelenen yayınlarda Laissez-Faire Leadership için beş; directive leadership, supportive leadership ve transactional leadership için dört; transformational leadership, job satisfaction ve organizational commitment için ise iki farklı çevirinin yapıldığı görülmüştür. Dönüşümcü liderlik için Amerika’da bütün bilim çevresinde transformational leadership ifadesi kullanılırken Türkiye’de farklı kelimeler kullanılması bir kavram kargaşasına sebep olmaktadır. Bu durum özellikle araştırmacılar için önemli güçlükler oluşturabilmektedir. Aynı dilin kullanılması çalışmaların daha iyi anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Bu noktada özellikle temel kavramların çevrilmesinde dilbilimcilerden de destek alınarak bir görüş birliğine varılması gerekmektedir. Betimsel bulgulara ilişkin tartışmanın ardından, aşağıda meta-analiz sonucu ulaşılan bulgular irdelenmektedir.

#### **4.1.2. Meta-analiz bulgularına ilişkin tartışma**

Çalışmanın bu bölümünde yapılan meta-analiz sonucunda, eğitim kurumları müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları ilişkisiyle ilgili bulgular, araştırmanın problem ve alt problemleri de göz önünde bulundurularak tartışılmaktadır.

#### ***4.1.2.1. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkiler üzerine tartışma***

Eğitim kurumu müdürünün liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında sabit etkiler modeline göre değerlendirildiğinde, etki büyüklüğü değeri 0.42 olarak bulunmuştur. Bu değer Cohen ve diğerleri (2007)'ne göre eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasında, pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermektedir. Öğrenci başarısı (0.59), öğretmenlerin iş doyumu (0.51) ve motivasyonları (0.63) için ise güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (0.38) ve performansları (0.30) ile okul müdürlerinin liderliği arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırma bu bulguyu desteklemektedir (Uslu, 2011; Çiçek, 2010; Şanlı, 2009; Cemaloğlu, 2007; Korkmaz, 2006; Judge ve Piccolo, 2004; Yıldırım, 2001; Gasper, 1992). Ayrıca etkili okul araştırmalarında da yöneticilerin liderlik davranışlarının örgütsel çıktıları etkileyen en önemli unsur olduğu da vurgulanmaktadır (Balcı, 2011; Şişman, 2002). Bu bağlamda Şişman (1998), alandaki güncel yaklaşımlar ışığında, okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir dönüşümün söz konusu olduğunu belirtmekte, “yönetici/müdür” kavramı yerine daha çok “lider” kavramının tercih edildiğini, bu doğrultuda okul lideri yetiştirmeye dönük programların içeriğinin güncelleştirilmesi gereğini vurgulamaktadır.

Çalışmada ulaşılan etki büyüklüğü sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, demokratik (0.72), öğretimsel (0.57), destekleyici (0.50), kültürel (0.45) ve dönüşümcü (0.45) liderlik, öğretmen açısından çıktıların geliştirilmesinde en etkili yaklaşımlardır. Belirlenen etkili liderlik yaklaşımlarının ortak özelliği okul müdürünün büyük ölçüde insana yönelik davranışlar gösterilmesini gerektirmesidir. Eğitim yönetiminde Özneleci Teori'nin öncülerinden olan Greenfield'in düşünceleri de bu yorumu destekler niteliktedir. Greenfield (1980)'e göre örgüt dinamiğini oluşturan en önemli öğe, eylemde bulunan ve düşünen insandır; örgüt demek, insan demektir. Eğitim yönetiminde değerler, duygular ve öznellik göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda Aydın'ın (1999) görüşleri de önemlidir: “Hawthorn ve Harwood araştırmaları ile yönetim biçimi ve üretkenlik arasında doğrulanan ilişki, liderlik, güdüleme, öğrenme, iletişim alanlarındaki devrimsel nitelikte araştırma ve incelemelerle desteklenmiştir. Böylece insanın insan olma gerçeği bir ayrıcalık olarak değerlendirilerek örgütte



buyurma yerine paylaşma, hükmetme yerine katılım, suçlamak ve sorgulamak yerine, yetkiyi ve sorumluluğu bölüşme anlayışı, günümüzün çağdaş yönetsel tutumu olmalıdır. Yeni örgütsel yaşam ve yönetsel yaklaşımlar insanı merkeze almaktadır. Dolayısıyla Aydın'a göre, örgütsel yaşamda yapılması gereken, insanlar arasında sevgi ve güven duygularını geliştirmek, gerginlik ve çatışmaları azaltmaktır. Bunun en önemli ön koşulu çalışanları mutlu etmektir. Çünkü yalnız mutlu insanlar verimli ve üretkendir.” Şişman (2011), konuya benzer şekilde yaklaşmakta, okul müdürlerinin daha insanî ve daha kaliteli bir örgütsel yaşam ve okul oluşturmak, yaşama ve işe anlam katmak zorunda olduklarını vurgulayarak; liderliğin insanlara efendilik etmek değil, onlara hizmet etmek olduğunu belirtmektedir. Aydın ve Şentürk (2007), ise kaliteyi takım çalışmasını, iş birliğini, öğrenen örgütü, demokratikliği, dönüşümü vurgulayan ve insancıl bir yönetim felsefesi olarak ifade edilen “Toplam Kalite Yönetiminin” de ancak etkili liderlik davranışları gösterebilen müdürler tarafından uygulanabileceğini belirtmektedirler. Bu bağlamda günümüzde, yönetim süreçlerinde, paydaş katılımının sağlanmasının; izleyenlerin sürekli yaratıcı düşünmeye teşvik edilmesinin ve desteklenmesinin; okulda güçlü bir okul kültürünün ve ikliminin oluşturulmasının, eğitim ve öğretimi geliştirici etkinliklerin düzenlenmesinin; öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yenilikçi ve idealist bir örgüt anlayışının benimsenmesinin; kurum misyonunun ve vizyonunun öneminin sürekli vurgulanmasının ve izleyenlere rol model olunmasının okul çıktılarını olumlu yönde etkileyeceği ve geliştireceği söylenebilir.

Pozitivist paradigmayı ve modern eğitim anlayışını eleştiren postmodern yaklaşım açısından incelendiğinde de çalışma bulgularını destekleyen bilgilere ulaşılmaktadır. Postmodern bir anlayışta tasarlanmış okul yönetiminde, insan doğasının sevgi, inanç, bağlılık, sadakat gibi öznel yönünün belirleyici olduğu, farklı değer ve düşüncelerin önemsendiği bir ortam tasarlanmaktadır. Çeşitliliğin ve zenginliğin savunulduğu postmodern bir okulda yöneticinin görevi, kaosu yönetmek ve farklılıkları olabildiğince desteklemektir (Arslanargun, 2007). Bu bağlamda, etkili bir lider olarak okul müdürü, farklılığa vurgu yapmalı, zaman ve zemine göre en uygun liderlik yaklaşımını seçmeli, öğrenci ve öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını gözetererek özgür, demokratik ve katılımcı bir anlayışı benimsemelidir. Bu noktada Şişman (2011) eğitim alanında gerçekleştirmek istenen reformlarının başarısının büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Şişman, ayrıca okulların geliştirilmesinde yöneticilere destek ve özerklik sağlanmasının gerekliliğini ifade

ederek, okul müdürlerinin ise bu süreçte liderlik becerilerini işe koşmalarının önemini vurgulamaktadır.

Çalışma bulgularına göre etik liderlik ile öğretmen açısından çıktılar arasında orta düzeyde (0.36) bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Tüm paydaşlar ve özellikle de öğretmenler öncelikle okul müdürlerinden etik liderlik davranışları (adalet, doğruluk, dürüstlük, saygılı olma vb.) sergilemelerini beklemektedir. Bu tür davranışlar göstermeyen okul müdürleri diğer liderlik yaklaşımlarını da etkili bir şekilde kullanamamaktadır. Etik değerlere dikkat etmeyen bir okul müdüründen, dönüşümcü liderliğin vurguladığı paydaşlar için rol model olma, kültürel liderliğin gerektirdiği güçlü bir okul kültürü oluşturma veya demokratik liderliğin temeli olan paydaşların yönetime katılımını gerçekleştirme gibi etkili liderlik davranışları beklenemez. Bu bağlamda Sergiovanni (1992) ve Bolman ve Deal (1995), etik liderliği, liderliğin kalbi olarak ifade etmekte ve okul yönetimi açısından büyük önem taşıyan bir kavram olarak görmektedirler. Liderliğin kalbi, liderin değerleri, inançları ve arzularını ifade etmektedir.

Vizyoner liderlik ile öğretmen açısından okul çıktıları arasında pozitif yönde orta düzeyde (0.36) bir ilişkinin bulunduğu gözlenmiştir. Kotter'e (1999) göre vizyoner lider, "geleceğin resmini oluşturan insanlara o vizyonu yakalamada oluşabilecek güçlüklerle baş edebilme gücünü ve enerjisini aşılabilen" kişidir. Vizyoner liderlik, örgüt içerisindeki tüm insanları etkileyebilecek ve hep birlikte harekete geçirebilecek gelecek profillerini oluşturabilmeyi gerektirmektedir. Vizyoner lider, geleceği görebilen, izleyicileri için ilham kaynağı oluşturabilen bir kişidir. Günümüz okul müdürlerinden bu konuda beklenen en temel görev, okul toplumu tarafından da paylaşılan ve desteklenen bir öğrenme vizyonu oluşturmaktır.

Araştırma bulgularına göre, sürdürümcü (0.20) ve emredici (0.19) liderlik yaklaşımları ile öğretmen açısından çıktılar arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişkiler belirlenmiş, hatta bazı çıktılar açısından (öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve vatandaşlık davranışları) negatif yönlü ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Modern eğitim yaklaşımı, bürokratik, pozitivist, merkeziyetçi ve statükocu bir anlayıştır. Fabrika ve işletme ortamlarından eğitim ortamına aktarılan bu anlayışa göre kuralların işlenmesi ve mevcut durumun devamı, insanın iş doyumundan, beklentilerinden, ihtiyaçlarından ve sahip olduğu değerlerden daha önemli kabul edilmektedir. Modern okullarda yönetici,

sahip olduğu gücü ve yetkiyi, bürokratik ve merkezi bir yaptırım aracına dönüştürmekte; yetkisini öğrenci ve öğretmenlerle paylaşmak yerine, bir örgüt olarak okulun merkezîleşmesine hizmet edecek şekilde kurallara vurgu yaparak kullanmaktadır (Arslanargun, 2007). Günümüzde okullarda geleneksel yöneticilik davranışlarının etkisini kaybettiği görülmekte olup insana yönelik liderlik yaklaşımlarının tercih edilmesinin gerektiği anlaşılmaktadır. Okul yönetiminde amaç, otokratik anlayışın vurguladığı mevcut işleyişin ve yapının devam ettirilmesi değil; paydaş katılımını sağlayarak okulları başarılı bir şekilde değiştirmek, geliştirmek ve dönüştürmek olmalıdır. Bu bağlamda Aydın (1999), otokratik yönetsel yaklaşımın, insana ilişkin olumsuz ön yargı ve kalıp yargılardan beslendiğini belirtmektedir. Yazara göre bireyin örgüt için var olduğu sayılımasına dayanan bu yaklaşım, sanıldığı gibi örgütsel etkililik ve verimlilik açısından olumlu bir faktör değildir. Çünkü insanın sıradan bir üretim girdisi haline dönüştürülerek "iş gören" olarak algılanması, örgütsel etkinliklere yabancılaşma ile sonuçlanmaktadır. Buna göre sadece örgütsel amaçların vurgulandığı çalışma ortamlarında, bireyin kişisel olarak değersizlik ve yetersizlik duyguları yaşamasına yol açmaktadır. Bu tür koşullarda gerçek duygu ve düşünceleri ile örgütsel yaşama katılma olanağından yoksun kalan bireylerin mutlu ve üretken olmaları beklenemez. Konuya pozitivist paradigmanın etkisindeki modern eğitim anlayışıyla da bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılmaktadır.

Liderliğin yokluğu anlamına gelen serbest bırakıcı liderlik, en etkisiz yaklaşımdır ve öğretmenler açısından çıktılar ile negatif yönde bir ilişki söz konusudur. Öğretmenler, okul müdürlerinden kendilerini başıboş bırakmasını istememekte, etkili liderlik davranışları sergilemelerini beklemektedir.

Günümüzde artık postmodern paradigmanın yönetim dünyasına kattığı önemli yeniliklerden birisi olan "yönetici-idareci" gibi pozitivist düşüncenin uzantıları olarak kabul edilen kavramların yerine "liderlik" olgusuna vurgu yapılmaktadır (Şişman, 1998; Arslanargun, 2007). Bugün eğitim sistemimizde yatan en büyük sorunlardan birisinin "liderlik sorunu" (Erdoğan, 2002; Özden, 2005) olduğu düşünülmekte; küreselleşmenin büyük ölçüde hissedildiği, bilgi teknolojilerinin hızla geliştiği, öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi, katılımcı ve stratejik yönetim gibi yeni yaklaşımların önemsendiği günümüzde okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları sergilemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda geleceğin okul müdürü, etik davranışlar gösteren,

demokratik kültürü benimseyen, paylaşılan bir vizyon geliştiren, iletişim yeteneği gelişmiş, sürekli geleceğe bakan ve geleceği stratejik biçimde plânlayan, yaratıcı düşüncelerin ve yeniliklerin ortaya çıkmasını teşvik eden, örgütte güven ortamı yaratan, risk alan ve almayı teşvik eden, paydaşların gelişimleri için uygun ortamlar yaratan ve durumsal faktörleri de dikkate alarak etkili liderlik davranışları sergileyen bir nitelikte olmalıdır.

#### ***4.1.2.2. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişkilerin moderatör değişkenlere göre tartışılması***

Çalışmanın bu bölümünde ulaşılan bulgular ışığında, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasındaki ilişkiler, moderatör değişkenlere (okul türü, eğitim kademesi, çalışmaların yapıldığı bölge, çalışmaların yayımlanma dönemi, yayımlanma durumu ve kullanılan liderlik yaklaşımı) göre tartışılmaktadır.

Rasgele etkiler modeli kullanılarak analiz yapıldığında, okul türü değişkenine göre etki büyüklüğü değerleri 0.41 ve 0.45 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, hem devlet hem de özel okullarında eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında orta düzeyde ilişkilerin bulunduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Yıldırım (2001) devlet ve özel eğitim kurumlarında, okul müdürünün kültürel liderliği ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkilerinin birbirine oldukça yakın olduğu ( $r= 0.28$  ve  $0.25$ ) sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada rasgele etkiler modeline göre, gruplar arası heterojenlik değerinin (0.36) kay-kare tablo değerinden (3.84) daha düşük düzeyde olmasından dolayı incelenen çalışmaların okul türü değişkenine göre homojen ve bulgularının tutarlı olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada bulunan etki büyüklüğü ve gruplar arası heterojenlik değerleri, Türkiye’de gerek devlet, gerekse özel öğretim kurumlarında okul müdürlerinden özellikle etkili liderlik davranışları göstermesi beklendiğine işaret etmektedir.

Çalışmada sabit ve rasgele etkiler modelleriyle analiz yapıldığında, eğitim kademesi değişkenine göre, etki büyüklüğü değerleri 0.45 ve 0.52 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Gruplar arası heterojenlik değerlerinin (1,78 ve 0.62) kay-kare tablo

değerinden (3.84) daha düşük düzeyde olduğu görülmüş olup incelenen çalışmaların her iki modele göre de homojen ve bulgularının tutarlı olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada bulunan etki büyüklüğü ve gruplar arası heterojenlik değerleri, Türkiye’de gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kurumlarında okul müdürlerinden özellikle etkili liderlik davranışları göstermesi beklendiğine işaret etmektedir. Bu durumun sonucu olarak okul çıktılarının da olumlu düzeyde gelişeceği söylenebilir.

Çalışmaların yapıldığı bölgelere göre etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında Marmara, Doğu Anadolu, Ege ve Karadeniz bölgelerinde güçlü (ES: 0.50 ve üzerindedir), İç Anadolu ve Akdeniz bölgelerinde orta (ES: 0.30 ile 0.50 arasındadır) düzeyde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu durum, bölgelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan değişiklikler göstermesinden, tercih edilen liderlik yaklaşımlarının, okul çıktılarının, ölçeklerin ve örneklem gruplarının farklılaşmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmaların yayımlanma dönemine göre etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında 2009-2011 döneminde orta düzeyde ilişkilerin olduğu anlaşılmaktadır. Rasgele etkiler modeline göre 5,67 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değeri kay-kare tablo değerinden (5,99) daha düşük düzeyde olduğu görülmekte olup incelenen çalışmaların homojen ve bulgularının tutarlı olduğu anlaşılmıştır.

Etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında insana yönelik yaklaşımlarda pozitif yönde güçlü (ES: 0.50 ve 0.53), işe yönelik yaklaşımlarda pozitif yönde zayıf (ES: 0.19 ve 0.23) ve serbest bırakıcı yaklaşımda negatif yönde zayıf (ES: -0.29 ve -0.21) düzeyde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Rasgele etkiler modeline göre 39,41 olarak hesaplanan gruplar arası heterojenlik değeri kay-kare tablo değerinden (7,82) daha yüksek düzeyde olduğu görülmekte olup incelenen çalışmaların heterojen olduğu anlaşılmıştır. Bu durum okul müdürlerinin liderlik yaklaşımlarının önemini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim kurumlarında müdürlerin, özellikle insana yönelik liderlik davranışları göstermeleri gerekmektedir.

Çalışmaların yayımlanma durumuna göre, etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında, yayımlanan çalışmalara göre orta (ES: 0.30), yayımlanmayan çalışmalara göre ise güçlü (ES: 0.50) düzeyde ilişkilerin belirlendiği anlaşılmaktadır. Her iki modele göre de hesaplanan gruplar arası heterojenlik değerleri (102,83 ve 5,24) kay-kare tablo değerinden (3,44) daha yüksek düzeyde olduğu görülmekte olup incelenen çalışmaların heterojen olduğu anlaşılmıştır. İstatistiksel olarak önemli sonuçlar içeren çalışmaların yayımlanma olasılığının daha fazla olması nedeniyle, yayınlanmış çalışmaların ortalama etkisinin daha büyük olması beklenmektedir (Rosenthal ve DiMatteo, 2001; Durlak, 1998). Bu meta-analiz çalışmasından çıkan sonuca göre, Durlak ve Rosenthal'in istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar içeren çalışmaların yayımlanma olasılığının yüksek olması ile ilgili düşüncelerinin bu araştırma için geçerli olmadığı ve dolayısıyla yayımlanma yanlılığının bulunmadığı görülmüştür.

Çalışmada Rosenthal metoduyla elde edilen hata koruma sayısı (1450.6) bu meta analizin bulgularının geçersiz sayılabilmesi için, literatürde en az 1450 adet eldeki bulgulara zıt değerlere sahip çalışma olması gerektiğini göstermiştir. Orwin metoduyla elde edilen hata koruma sayısı ise literatürde en az 31936 adet eldeki bulgulara zıt değerlere sahip çalışma olması gerektiğine işaret etmektedir. Yapılan meta analiz çalışmasında 55 adet yayının incelendiği düşünüldüğünde, bulunan değerlerin oldukça yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak hem Rosenthal hem de Orwin metoduyla elde edilen hata koruma sayılarına bakarak bu meta analiz sonuçlarının oldukça güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

#### ***4.1.2.3. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler üzerine tartışma***

Türkiye’de okulların temel çıktısı olarak birçok çalışmada vurgulanan öğrenci başarısı ile eğitim kurumu müdürlerinin liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen oldukça sınırlı sayıda (6 adet) yayın üretildiği görülmüştür. Çalışmada sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü değeri (0.59), okul müdürünün liderliği ile öğrenci başarısı arasında güçlü düzeyde ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Uline ve diğerleri (1998), etkili okullar için temel ölçütün öğrenci başarısı olduğunu belirtmektedir. King (2006) yaptığı araştırma sonucunda, okul müdürlerinin her duruma farklı bir bakış açısı ile yaklaşımları ve insan kaynaklarını etkili bir şekilde

kullanılmaları gerektiğini vurgulamış; ancak nitelikli yöneticiler ile öğrenci başarısının artırılacağı ve okulların geliştirilebileceğini de ifade etmiştir. Korkmaz (2006) ise müdürlerin liderlik davranışlarının örgütsel öğrenmeyi ve öğrenci başarısını önemli derecede etkilediğini belirterek demokratik bir liderlik anlayışını benimseyen müdürlerin kurumlarının etkili okul özellikleri göstermelerinde önemli bir rol oynayabileceklerini ve değişimi başlatabileceklerini vurgulamıştır. Krug (1990), ilköğretim okullarında yürüttüğü çalışma sonucunda müdürlerin, öğrencilerin akademik başarılarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilediklerini belirtmiştir. Okul müdürü, öğretim programlarını belirleme ve değerlendirme etkinlikleri ile başarıyı doğrudan, paydaşları etkilemeleri, motive etmeleri, okul iklimini şekillendirmeleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeylerini artırmaları gibi konularla da başarıyı dolaylı yönde etkilemektedir. Andrews ve Soder (1987) tarafından yapılan bir araştırmanın bulgularına göre öğrenci başarısı yüksek olan okullarda özellikle; (1) olumlu bir öğrenme ikliminin olduğu, (2) öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilerin bulunduğu ve (3) öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirildiği ifade edilmiştir.

Çalışmada sabit etkiler modeline göre hesaplanan etki büyüklüğü değeri (0.75), destekleyici liderlik yaklaşımı ile öğrenci başarısı arasında oldukça güçlü düzeyde ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Okul müdürleri destekleyici liderlik davranışları gösterdiklerinde öğrenci başarısının da artabileceği gözlenmiştir. Bu bulgu, literatürdeki birçok araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Örneğin Demirtaş (2010a, 2010b), eğitim-öğretim lideri olması beklenen müdürlerin okul toplumunu oluşturan bütün öğeler (öğretmenler, öğrenciler ve toplum) ile iş birliği içerisinde olmasının öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişki oluşturduğunu belirtmiştir. Turan (1998) ise okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve dolayısıyla da öğrenci başarısı ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz (2002) yaptığı araştırma sonucunda okul müdürlerinin; yapılanların takdir edilmesi, paydaşlara okul içinde ve dışında yardımcı olunmaya çalışılması, çevre ile iyi ilişkiler kurulması, insanların dinlenilmesi gibi davranışlarının, öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeylerini yükselttiği ve dolayısıyla da öğrenci başarısını artırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Özdemir ve arkadaşlarına (2010) göre okul müdürleri ve öğretmenler öğrencilere karşı daha destekleyici ve olumlu bir iletişim tarzı benimsemeli, ders içerikleri, programlar ve rehberlik hizmetleri öğrencilerin okula bağlanma duygusunu geliştirici yönde olmalıdır. Aynı çalışmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleyici olarak algılanmasının

öğrenci başarısını geliştirdiği de vurgulanmıştır. Van der Westhuizen, Mosoge, Swanepoel ve Coetsee (2005) yüksek düzeyde öğrenci başarısı gösteren okulların temel kavramlarının ortak vizyon, iş birliği, paylaşımcı karar alma, destekleyici liderlik davranışları, etkili iletişim ve öğrenme merkezli örgüt iklimi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada okul kültürü ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul müdürleri öğrenci başarısında mükemmelliği yakalamak için paydaşlarıyla güçlü bir iletişim kurabilmeli, öğretmenleri sürekli desteklemeli ve bütün öğrencilerin öğrenebileceği ortamlar yaratabilmelidir (Hallinger ve Heck, 1998; O'Donnell ve White, 2005).

Eğitim kurumu müdürlerinin okul toplumunun yaşantıları, öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri, öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumunu, okulla bütünleşmeleri, kısacası birtakım okul sonuçları üzerinde önemli etkileri vardır (Şişman, 2006). Öğrencinin sağlıklı bir birey olarak topluma kazandırılması ve kendini gerçekleştirme ancak etkili okullar ve yöneticiler sayesinde olabilmektedir. Etkili okul müdürlerinin akademik başarı üzerinde yoğunlaştığı, birçok araştırmacının üzerinde birleştiği bir konudur. Etkili yöneticilerin öğretmen ve öğrenciler için huzurlu ve güvene dayalı bir iklim oluşturdukları, güçlü ilişkiler kurarak toplumun desteğini aldıkları da görülmektedir (Şişman, 2002). Yapılan çalışmanın bulguları ve ilgili araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde özellikle okul müdürünün destekleyici liderlik davranışları ile öğrenci başarısı arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Son yıllarda Türkiye’de üretilen birçok bilimsel yayında okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının puan ortalamalarının (Yılmaz, 2002; Korkmaz, 2005; Kayapınar, 2007; Şentürk, 2010; Özdemir ve diğerleri, 2010; Çankaya ve Aküzüm, 2010 ve Özdemir, 2010) 5,00 üzerinden 3,40’ın üstünde olduğu görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin sıklıkla destekleyici liderlik davranışları sergilediklerini göstermektedir. Ancak ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda (SBS, YGS, LYS, PISA vb.) öğrencilerin istenen başarıyı gösteremedikleri düşünüldüğünde bu noktada bir çelişkinin olduğu da anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğrenci başarısının artırılması için okul müdürlerinin durumsal faktörleri de göz önünde bulundurarak özellikle destekleyici, öğretimsel, dönüştürücü, demokratik, kültürel ve etik liderlik davranışlarını sıklıkla göstermelerinin gerektiği söylenebilir.



#### ***4.1.2.4. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiler üzerine tartışma***

Araştırmada, öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürlerinin liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 17 yayının üretildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre etki büyüklükleri, okul müdürlüğünün liderliğinde 0.51, kültürel liderlikte 0.71, dönüşümcü liderlikte 0.65, destekleyici liderlikte 0.49, sürdürümcü liderlikte 0.42, emredici liderlikte 0.38 ve serbest bırakıcı liderlik yaklaşımında -0.05 olarak hesaplanmıştır. Yurt dışında yapılan bazı meta-analiz çalışmaları, bu bulguları desteklemektedir. Judge ve Piccolo (2004) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif yönde güçlü ilişkiler bulunmuştur (ES: 0.53). Whittington, Goodwin ve Murray (2004) yaptıkları meta-analiz çalışmasında, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin iş doyumları arasında geniş düzeyde bir ilişkinin bulunduğu (ES: 0.46) belirtilmiştir. Yapılan başka bir meta-analiz çalışmasında ise (Dumdum, Lowe ve Avolio, 2002) çalışma bulgularıyla tam olarak örtüşmeyen şu bulgulara ulaşılmıştır: İş doyumunu ile dönüşümcü liderlik arasındaki etki büyüklüğü değeri 0.35, sürdürümcü liderlik arasında 0.17 ve serbest bırakıcı liderlik ile arasında 0.41'dir.

Liderliği anlamlı kılan kültürel çevredir. Kültürel çevreye anlamlar katan da liderdir. Kültürü oluşturan öğelerin, liderliğin psikolojik ve sosyolojik koşullarını hazırladığı söylenebilir. Çünkü bu öğeler, örgütte bir kişinin lider olarak kabullenilmesini, benimsenmesini sağlayan algıların temel belirleyicisidir. Kültürel lider, bir ürün olarak kültürü tüm öğeleriyle bilen ve değerlendiren, kültürün yeniden şekillenmesinde ve yaratılmasında, geliştireceği vizyon ve ortaya koyacağı yeni değerlerle oynayabilen kişidir (Erçetin, 2000). Okullar bir işletmeden öte kültürel topluluklar olup bu kurumların bütünüyle pozitivist ve rasyonel açıdan çözümlenmesi ve anlaşılması mümkün değildir. Okulların kültürel açıdan çözümlenmesi, onların özelliklerine daha uygun düşmektedir (Şişman, 2002). Okullar kültür üreten ve aktaran örgütler olduğu için okulların işleyişi de ancak bu özelliğine uygun olarak kültürel dokusunun çözümlenmesi ve anlaşılmasıyla etkili hale getirilebilir. Benzer şekilde Aydın (1999) davranışa yön veren kişilik örüntülerinin daha çok sosyal ilişkiler içinde biçimlendiğini belirtmekte, zamanlarının büyük bir bölümünü örgütlerinde geçiren bireyler için kurum kültürünün oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Aydın'a

göre olumlu kurum kültürü, bireyin öznel varlığını önemseyen ve onun yeteneklerini olabildiğince geliştiren sosyal ilişki yapısını tanımlamaktadır. Bu bağlamda okul müdürü güçlü bir örgüt kültürü oluşturarak izleyenlerin değerler paydasında birleştirilmesine, çalışanların ve örgütün hedeflerinin örtüşmesine, paydaşların kendilerini geliştirmelerine imkân vermekte ve onların iş doyum düzeylerini geliştirerek örgütün verimliliği artırabilmektedir.

Çalışmada en yüksek etki büyüklüğü değeri öğretmenlerin iş doyumunu ile okul müdürlerinin kültürel liderliği arasında hesaplanmıştır (0.71). Okul, girdisi ve çıktısı insan olan sosyal bir sistemdir. Bu anlamda her okulun kendine özgü bir kültürü vardır. Okul kültürünün oluşturulmasında temel görev, okul yöneticisine düşmektedir. Paylaşılan ve yaşanan değerler üretmek, okula kendine özgü bir kimlik kazandırmak, hikaye ve sembollerle örgütsel bağlılığı kuvvetlendirmek, paydaşlarla birlikte misyon ve vizyon belirlemek en önemli kültürel liderlik rollerindedir. Okul kültürünün oluşturulması, geliştirilmesi ve geleceğe aktarılabilmesi ancak okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirmeleri ile mümkün olabilir. Kültürel liderlerin öğrenci, öğretmen ve toplum arasında güçlü bağlar kurulmasında etkisi büyüktür. Olumlu ve etkili bir okul kültürünün okula bağlılığı, iş doyumunu ve motivasyonu artırma, okul ve yönetimine karşı güven oluşturma, yıkıcı çatışmaları önleme, öğrencilerin davranış ve beklentilerini şekillendirerek okulun başarısını artırma gibi birçok yararları vardır (Sergiovanni, 1984; Gümüşeli, 2006).

Liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve izleyici performansı arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkilerin özellikle dönüşümcü liderlikte diğer yaklaşımlara (sürdürümcü ve serbest bırakıcı) oranla daha yüksek düzeyde olduğu birçok çalışmada belirtilmektedir (Bass, 1985; Bass, 1990; Yukl, 2002). Dönüşümcü liderler kurumsal hedeflere ulaşmak için izleyicilerini yaratıcı ve yenilikçi düşünmeye teşvik etmekte, örgütün misyonu ve vizyonunun önemini sürekli vurgulamakta ve izleyicilerinden daha fazla performans beklentilerini ifade etmektedir (Bass, 1985, 1990; Burns, 1978; Tichy ve Devanna, 1986). Paylaşılan bir vizyon geliştirme, etkili iletişim kurma, olumlu bir örgüt iklimi oluşturma, rol model olma ve yüksek beklentiler belirleme gibi dönüşümcü liderlik faktörlerinin izleyiciler üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Shea, 1999; Waldman ve Yammarino, 1999). Dönüşümcü liderler, izleyicilerin özgüvenlerinin geliştirilmesinde ve hayata

iyimser bir bakış açısıyla bakmalarında, moral ve motivasyonlarının yükseltilmesinde, problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde, yaratıcı fikirler ortaya çıkarılmasında, paydaşlar arasında olumlu ilişkilerin oluşmasında ve performanslarının artırılmasında oldukça etkilidir (Bass, 1985; Bass ve Avolio, 1993; Seltzer ve Bass, 1990). Leithwood ve diğerleri (1996) çalışmaları sonucunda örgütsel öğrenme, etkililik ve okul kültürü ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Deluga ve Souza'ya göre (1991) ise dönüşümcü liderlerin, izleyicilerini motive etmeleri ve onlarla yakından ilgi göstermeleri sonucunda yüksek performans elde edilmekte ve örgüt amaçlarına ulaşabilmektedir. Bu araştırmacılara göre dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Çalışmada, dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu arasındaki etki büyüklüğü değeri 0.65 olarak bulunmuştur. Gasper (1992) 20 çalışmanın meta-analizi sonucunda dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu arasındaki etki büyüklüğü değerini çalışmada bulunana oldukça yakın olarak hesaplamıştır (0.71) ki bu durum iki değişken arasında geniş düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu bulgu birçok araştırma ile desteklenmektedir (Başaran, 2006; Koçak, 2006; Korkmaz, 2007; Bilir, 2007; Güllü, 2009). Bu bağlamda öğretmenleriyle iyi iletişim kurabilen, onları değişime ve yeniliğe yönlendirebilen, onların ihtiyaçlarını önemseyen, onlara rol model olabilen yöneticilerin öğretmenleri olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları işten yüksek düzeyde doyum almaları, yöneticilerin çalışanların ihtiyaçlarının farkında olmalarından, onları desteklemelerinden, adil ve demokratik tutumlarından kaynaklanabilmektedir. Dönüşümcü liderler, ortak bir amaç belirlemeleri, paydaşların gelişimlerine fırsat vermeleri ve güçlü bir örgüt iklimi oluşturmaları sonucunda öğretmenleri etkileyebilmekte ve onların iş doyum düzeylerini artırabilmektedir (Cruz, 1995; Jung, Chow ve Wu, 2003). Leithwood ve diğerleri (1996) okulların yeniden yapılanması aşamasında, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, dönüşümcü liderliğin değişim sürecinde başarıyı artırdığı ve öğretmenlerde görülen tükenmişlik düzeylerini düşürdüğü ve onların iş doyum düzeylerini artırdıklarını belirtmişlerdir. Karadağ, Başaran ve Korkmaz (2009) ise araştırmaları sonucunda, dönüşümcü liderlerin öğretmenlerin iş doyumlarını arttırdığını, bu müdürlerin genç yaşta ve yüksek lisans mezunu olduklarını vurgulayarak okul yöneticilerinin bu özelliklere sahip bireyler arasından seçilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmada, destekleyici liderlik ile iş doyumunu arasında da orta düzeyde bir etki büyüklüğü değeri (0.49) bulunmuştur. Hesaplanan bu değer yüksek olmasının en önemli sebebi destekleyici liderin niteliklerinde aranabilir. Çünkü bu yaklaşımı benimseyen okul müdürleri, bütün paydaşları desteklemekte, karara katılmalarına fırsat vermekte, onlarla etkili bir iletişim kurmakta, izleyenleri için bir rol model olmakta, yapılanları takdir etmekte ve yapıcı eleştirilerde bulunmaktadır. Ayrıca destekleyici yaklaşımda lider, farklı görüşlere değer vermekte, izleyicileri daima dinlemekte, cesaretlendirmekte ve geliştirmektedir (İrgens, 1995). Destekleyici liderler, örgütte sıcak bir iklim oluşturmakta, insanları mutlu kılmaya ve takım ruhu oluşturmaya çalışmaktadır (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002). Paydaşları üzerinde etkili destekleyici liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş doyum düzeylerini geliştirecekleri iddia edilebilir ki bu durum birçok araştırma ile de desteklenmektedir. Oldham ve Cummings (1996) çalışanların destekleyici bir yönetim içinde çok zor işlerde çalışıyor olsalar dahi, üretkenliklerini devam ettirdiklerini ve iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Destekleyici liderlik davranışlarının gösterildiği bir örgütte, izleyenlerin öz güvenleri ve öz saygıları artmakta, stres ve çatışma azalmakta, yapılan işten daha fazla haz alınmaktadır (Lok ve Crawford, 2004; House ve Mitchell, 1974). Yapılan çalışma ve ilgili araştırmalar ışığında, öğretmenlerin takdir görmesi, okul müdürü tarafından beğenilmesi ve bunun ifade edilmesi gibi destekleyici davranışların öğretmenlerin iş doyum düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

Çalışmada serbest bırakıcı liderlik ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki etki büyüklüğü değeri negatif yönde (-0.05) bulunmuştur. Bu değer, serbest bırakıcı liderlik davranışlarının, öğretmenlerin iş doyum düzeylerini düşürdüğünü göstermektedir ki bu bulgu birçok araştırmanın (Judge ve Piccolo, 2004; Bass ve Riggio, 2006; Cemaloğlu, 2007; Güllü, 2009; Rowold ve Scholtz, 2009; Gündüz ve Doğan, 2009) sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedeni, serbest bırakıcı liderlerin öğretmenlerle etkileşimde bulunmaması ve onları yeterince desteklememeleri olabilir. Nitekim Bass ve Riggio (2006) liderlik yaklaşımlarını, en etkisizden en etkiliye doğru; serbest bırakıcı, sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik olarak sıralamıştır.

Gezici (2007), yaptığı araştırma sonucunda çalışanların demokratik liderlik davranışları sergileyen okul müdürleriyle çalıştıklarında iş doyum düzeylerinin daha

yüksek olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bu durumun olası sebeplerini, bu tarz yöneticilik gösteren liderlerin çalışanlarına adil davranması, her türlü görüşe açık olması, alınacak kararları paydaşlarla birlikte alması, örgüt içi iletişimi kolaylaştırması ve çalışanları birer insan olarak görmesi olarak açıklamıştır. Ayrıca araştırmacı, öğretmenlerin iş doyumlarını en yüksek düzeyde tutmak ve onlardan istenen verimi almak için okul müdürlerinin farklı durumlarda farklı liderlik yaklaşımlarını (otoriter, demokrat, öğretimsel ve serbest bırakıcı gibi) kullanmalarını tavsiye etmektedir. Benzer şekilde Evans (1998) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlere karar alma ve uygulama sorumluluğu verildiğinde iş doyum düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca etik liderlik uygulamalarının okul toplumunda ortak bilinci geliştirdiği vurgulanmıştır.

Eğitim örgütlerinin verimliliği, ancak, öğretmenlerin yaptıkları işten doyum alması ve amaçlar doğrultusunda davranmaya istekli olması ile mümkün olabilmektedir. İş doyumunu yüksek olan öğretmenler, öğrenci başarısını artırmakta ve okulun genel performansını olumlu yönde geliştirebilmektedir. Öğretmenlerin etkili liderlik davranışları sergileyen yöneticilerle çalıştıklarında iş doyumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Çalışma sonucunda, serbest bırakıcı ve emredici liderlik hariç diğer bütün yaklaşımlar ile öğretmenlerin iş doyumları arasında geniş düzeyde ilişkilerin bulunduğu anlaşılmıştır. Özellikle dönüştürücü, kültürel ve destekleyici liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında oldukça geniş düzeyde ilişkilerin olduğu da göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin her bir durum için farklı liderlik yaklaşımlarını içeren davranışları göstermeleri gerektiği söylenebilir.

#### ***4.1.2.5. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler üzerine tartışma***

Eğitim, bir toplumun devamı, refahı ve kalitesinin üst düzeye çıkarılmasında en önemli unsurdur. Eğitim örgütlerinin verimliliği ise ancak öğretmenlerin yaptıkları işten doyum alması, amaçlar doğrultusunda davranmaya istekli olması ve örgütlerine güçlü bir şekilde bağlanmaları ile mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, onların performanslarını, dolayısıyla da öğrenci başarısını etkileyebilmektedir. Ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin liderlik davranışları sergileyen yöneticilerle çalıştıklarında örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ilişkisi en fazla araştırılan konulardan biridir ve bu bağlamda araştırmada, 17 yayının üretildiği bulgusuna

ulaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre etki büyüklükleri, okul müdürlüğünün liderliğinde 0.38; demokratik liderlikte 0.71; öğretimsel liderlikte 0.60; dönüşümcü liderlikte 0.54; destekleyici liderlikte 0.52; etik liderlikte 0.36; emredici liderlikte -0.14 ve serbest bırakıcı liderlik yaklaşımında -0.45 olarak hesaplanmıştır. Demir'in (2012) meta-analiz çalışması sonucunda, hesaplanan etki büyüklüğü değeri (0.47) örgütsel bağlılık ve liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Aynı çalışmada dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında da pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu (ES: 0.55) bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul müdürünün liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında, emredici ve serbest bırakıcı liderlikte negatif yönde, etik liderlik yaklaşımında ise pozitif yönde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca destekleyici, dönüşümcü, öğretimsel ve demokratik liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde güçlü düzeyde ilişkilerin bulunduğu görülmüştür.

Yapılan çalışmada en yüksek etki büyüklüğü değeri, demokratik liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında hesaplanmıştır (0.71). Benzer şekilde Aldan (2009) yürüttüğü çalışma sonunda, örgütsel bağlılık ile demokratik liderlik arasında pozitif yönde, güçlü düzeyde ( $r=0.67$ ,  $p<0.01$ ) bir ilişki bulmuştur. Öğretmenlerin bağlılıklarının artırılmasında dışsal ve maddi gereksinimlerinin yanında içsel ve moral gereksinimlere de ihtiyaçları vardır. Bu anlamda okul müdürlerinin öğretmenlerin bağlılıklarını olumlu yönde etkileyen demokratik liderlik davranışları göstermelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Okul yöneticisinin çalışanlara yönelik liderlik davranışları sergilemesi, yönetim süreçlerine paydaş katılımını sağlaması, insan ilişkilerine özen göstermesi, açık ve destekleyici bir iletişim tarzını benimsemesi, öğretmenlerinin meslekî ve kişisel sorunlarına duyarlı olması, öğretmenlerin okullarına bağlılık düzeylerini olumlu yönde geliştirebilmektedir.

Demokrasi ve eğitim ilişkileri, uzun zamandan beri tartışılan bir konudur. Bu konuda akla gelen en önemli isimlerden biri, ünlü felsefeci John Dewey'dir. Dewey, 1920'li yıllarda Çin, Japonya, Rusya, Türkiye gibi ülkelere giderek eğitimde reform çalışmalarına destek vermiştir. Ona göre Türk Eğitim Sistemi'nin temel sorunu; okulun bir insan topluluğu olarak değil de bilgi verilen, ders öğrenilen, alışkanlık oluşturulan yer olarak görülmesidir. Dewey, eğitimde merkeziyetçiliği eleştirmiş, "adem-i

merkeziyetçiliği” önermiştir. Demokratik okul kültürünü barındıran sistemde; merkezi yönetim, gerektiğinde, yetkiyi okul yöneticilerine devredebilmelidir. Demokratik bir okulda demokrasi ile ilgili olan dürüstlük, sevgi, saygı, hoşgörü, güven, cesaret, doğruluk, sadakat, adalet, ahlaki değerler, kararlara katılım, iş birliği, ve bilimsellik gibi kavramlar ön plândadır. Demokratik bir toplumda eğitimin işlevi, her çocuğa kendini gerçekleştirebileceği karakter, huy ve erdemleri kazandırmak olmalıdır (Şişman, 2006).

Örgütsel bağlılıkta bireyin içinde bulunduğu grubun yapısı ve özellikleri de önemlidir. Bursalıoğlu (2005)’na göre eğitim yöneticisi; grup dinamiğini anlamalı, grubu güdüleyen ve uzlaştıran davranışları göstermeli, alınan kararlardan etkilenecek olan kişilere karara katılma olanağı vermelidir. Bu bağlamda Kurt Lewin’in yaklaşımı oldukça önemli görülmektedir. Davranışçı kuram ile ilgili, öne çıkan isimlerden biri olan Kurt Lewin; grup dinamiği, güç, çatışma, değer kavramları ile ilgili araştırmalar yürütmüştür. Lewin örgütlerde insan ilişkilerini ve davranışlarını etkilemede liderliğin belirleyici rol oynadığını savunmuş ve üç tip liderlik yaklaşımını ortaya koymuştur. Bunlar: 1) Otoriter liderlik 2) Serbest bırakıcı liderlik, 3) Demokratik liderliktir. Otoriter lider, çalışanlar üzerinde baskı kurmakta, emir ve talimatlar vermekte, tüm güç ve yetkileri kendisinde toplamaktadır. Serbest bırakıcı lider, çalışanları kararlarında ve yapacağı işlerde tamamen serbest bırakmaktadır. Demokratik liderler ise, katılımcı, paylaşımcı ve destekleyici liderlik davranışları sergilemektedir. Demokratik liderlik yaklaşımında paydaşlar örgütün işleyişi üzerinde daha fazla etkiye sahiptir. Bu durum aidiyet duygusuyla birlikte, paydaşların örgütsel bağlılık ve iş doyum düzeylerinin artmasını sağlamaktadır (Savery, 1994). Eğitim yönetiminin en önemli özelliği, yetki ve sorumlulukların paylaşıldığı, kararların birlikte alındığı, iş birliği yapan paydaşların söz konusu olduğu demokratik liderliği gerektirmesidir. Son yıllarda Türkiye’de üretilen birçok bilimsel yayında okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışlarının puan ortalamalarının (Aldan, 2009; Gezici, 2007 ve Yurdakul, 2007) 5,00 üzerinden 3,40 ile 3,89 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları sergilediklerini göstermektedir. Bu bağlamda Terzi ve Kurt (2005) çalışmalarının sonucunda, öğretmenlerin yaklaşık % 84’ü okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları sergiledikleri algısına sahip oldukları belirtilmiştir.

Çalışmada okul müdürünün öğretimsel liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin etki büyüklüğü değerinin pozitif yönde güçlü düzeyde (0.60) olduğu

belirlenmiştir. Bu bulgu bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Serin, 2011; Balcı, 2009). Anderman ve arkadaşlarına (1991) göre öğretimsel liderlik davranışları genel öğretmen memnuniyeti ve bağlılığında önemli rol oynamaktadır. Amacın özellikle akademik hedeflere ulaşma, öğrenci başarısını geliştirme ve öğretim süreci üzerinde yoğunlaşma gibi öğretimsel konular olduğu bir ortamda; bu tür liderlik davranışlarını sergileyen müdürlerin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını artıracığı söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda, topluma nitelikli bireyler kazandırmak amacındaki eğitim örgütlerinde, geleneksel yönetici davranışlarının gereksinimleri artık karşılayamadığı, başarılı bireyler yetiştirme ve etkili okullar oluşturma süreçlerinde öğretimsel liderlik davranışlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Karslı'nın (2006) da ifade ettiği gibi gerçek bir öğretim lideri, öğretmenlerin okula duygusal anlamda bağlanmalarını sağlayabilen, amaçlara ulaşmada alışılmış otorite kaynaklarını ve davranış biçimlerini aşabilen, öğretmenlerde coşku ve istek uyandırabilen bir kişidir. Konuyu ayrıca, öğrenen örgüt yaklaşımı açısından inceleyen çalışmalarda; okul müdürlerinin hem öğreten hem de öğrenen lider olmalarının gerektiği, özellikle bireysel öğrenmeye liderlik yapma konusunda öğretmenler ve öğrencilere rol model olmalarının önemi vurgulanmıştır (Çelik, 2003).

Çalışmada okul müdürünün dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin etki büyüklüğü değerinin pozitif yönde güçlü düzeyde (0.54) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu birçok araştırmanın (Korkmaz, 2011; Balcı, 2009; Buluç, 2009) sonucu ile benzerlik göstermektedir. Örgütsel bağlılık, çalışanların örgütsel hedef ve değerleri gönüllü olarak kabullenmesidir. Dönüşümcü liderlik ise, izleyenlerinin ihtiyaç ve amaçlarının dikkate alınmasını, vizyon geliştirilmesini ve izleyicileri için rol model olunmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda örgütsel bağlılık ile dönüşümcü liderliğin temel dinamiklerinin aynı noktada birleştiği düşünülebilir. Buluç'a (2009) göre dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul müdürleri, çalışanları daha kolay etkilemekte ve örgütsel amaçları gerçekleştirmeye yönlendirebilmektedir. İlgili araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar, örgütsel bağlılığın çalışanların iş doyumunu ve performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Niehoff, Enz ve Grover'in (1990) araştırmaları sonucunda; ortak vizyon oluşturma ve aktarma, çalışanlara ilham kaynağı olma, yenilikçiliği teşvik etme, bireysel çabaları destekleme ve kararlara katılımı sağlama gibi dönüşümcü liderlik davranışları ile çalışanların örgütsel bağlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.



Çalışmada okul müdürünün destekleyici liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin etki büyüklüğü değerinin pozitif yönde güçlü düzeyde (0.52) olduğu belirlenmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Çokluk ve Yılmaz, 2010; Atar, 2009; Korkmaz, 2005) bulunmaktadır. Müdürün destekleyici bir liderlik yaklaşımını benimsemesi sağlıklı bir okul iklimi oluşturmada ve örgütsel bağlılığı geliştirmede önemlidir. Eğitim yöneticileri tarafından öğretmenlere, bir insan olarak değer verilmesi; onların kişisel problemlerini çözmelerinde duygusal olarak destek olunması; okulun kıymetli birer paydaşı oldukları mesajının verilmesi ve kararlara katılmaları konusunda cesaretlendirmesi öğretmenlerde, örgütleri ile özdeşleşme isteği doğurmakta ve onların örgütsel bağlılık düzeylerini arttırmaktadır (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002).

Çalışmada, okul müdürünün etik liderliği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ilişkin etki büyüklüğü değerinin pozitif yönde orta düzeyde (0.36) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, birçok araştırmanın (Afacan, 2011; Taneri, 2011; Uğurlu, 2009; Gürpınar, 2006) sonucu ile benzerlik göstermektedir. Taneri'ye (2011) göre liderin etik davranışlar sergilediği bir örgütte, eğitim öğretim faaliyetleri daha düzenli ve nitelikli bir şekilde devam etmekte, öğretmenler okula daha çok bağlanmakta, yöneticilerine güvenmekte, çalışanlar liderden yardım ve destek almakta, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi de kolaylaşmaktadır. Etik liderler, özellikle sevgi, saygı, hoşgörü ve adalet gibi değerleri önemsemektedir. Bu bağlamda etik liderlik ile sosyal sermaye kavramı arasında da yakın bir ilişki olduğu düşünülebilir. Örgütün insanda canlandırdığı duygular olarak tanımlanabilecek sosyal sermaye; okul içerisindeki bireylerin birbirlerine olan sevgi, saygı, anlayış ve güvenlerini ifade etmektedir. Öğrenci ve öğretmenler için, sevgi ve saygının değer olarak kabul edildiği, sıkıntıdan, öfkeden ve hayal kırıklıklarından uzakta, güvenli bir ortamda çalışmak ve yaşamak, örgütsel bağlılığı arttırmaktadır (Töremen, 2002). Özellikle etik liderlik davranışları gösteren okul müdürleri, örgütlerindeki sosyal sermayeleri korumakta ve geliştirmekte öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini de arttırmaktadır. Etik liderlik davranışları göstermeyen okul müdürleri, diğer liderlik yaklaşımlarını etkili şekilde kullansalar dahi başarılı olamamaktadır. Bu bağlamda Sergiovanni (1992) ve Bolman ve Deal (1995), etik liderliği, liderliğin kalbi olarak ifade etmekte ve okul yönetimi açısından büyük önem taşıyan bir kavram olarak görmektedir. Altinkurt ve Karaköse'nin (2009) araştırma bulgularına göre Türkiye'de okul müdürlerinin etik liderlik davranışları genel olarak

olumlu algılansa da bu algının hiçbir boyutta çok yüksek olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin yarısına yakını, okul müdürlerini yeterince hoşgörülü ve adaletli bulmamışlardır. Ayrıca okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının sorumluluk, dürüstlük ve demokrasi boyutlarında olumlu bir algıya sahip olduğu ancak bu algının çok yüksek olmadığı da belirlenmiştir.

Çalışmada emredici liderlik ve serbest bırakıcı liderlik ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki etki büyüklüğü değerleri negatif yönde (-0.14 ve -0.45) bulunmuştur. Bu bulgu birçok araştırma (Korkmaz, 2011; Çokluk ve Yılmaz, 2010; Aldan, 2009; Gündüz ve Doğan, 2009) ile benzerlik göstermektedir. Bu durum, emredici ve serbest bırakıcı liderlerin öğretmenlerle etkileşimde bulunmamlarından ve onları yeterince desteklememelerinden kaynaklanıyor olabilir. Emredici liderlik ile örgütsel bağlılık arasında bulunan değer (-0.14) otokratik yönetim anlayışının hâkim olduğu bir okulda, öğretmenlerin yöneticilerinin katı tutum ve uygulamaları sonucu; çalışma güdülerini yitirebildiğini, olumsuz davranışlar geliştirebildiğini, görev yaptıkları okuldan ayrılma eğilimi içine girebildiğini ve örgütsel bağlılık düzeyinin düştüğüne işaret etmektedir (Aldan, 2009). Bass ve Riggio (2006) eğitim örgütlerinde en etkisiz yaklaşımının serbest bırakıcı liderlik olduğunu belirtmektedir. Son yıllarda Türkiye’de üretilen birçok bilimsel yayında okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik davranışlarının puan ortalamalarının (Aldan, 2009; Gezici, 2007; Yurdakul, 2007) 5,00 üzerinden 2,85 ile 3,63 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik davranışlarını da sergilediklerini göstermektedir.

Tüm bu çalışmalar ve bilgiler ışığında, literatürde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin çoğunlukla pozitif yönde tespit edildiği, aynı şekilde liderlik tarzları ayrı ayrı ele alındığında da bu ilişkilerin biraz farklılaşmakla birlikte yönünün değişmediği görülmektedir. Buna göre liderlik hem bütün olarak ele alındığında hem de liderlik yaklaşımları şeklinde incelendiğinde örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkileyen bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır (Demir, 2012).

Çalışma sonucunda, özellikle demokratik, öğretimsel, dönüşümcü, destekleyici ve etik liderlik yaklaşımları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu da göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin özellikle insana yönelik farklı liderlik yaklaşımları içeren davranışları göstermeleri gerektiği söylenebilir. Nitekim durumsallık liderlik yaklaşımı da tek bir doğru davranış

modeli olmadığını, koşullara göre liderin nasıl davranması gerektiğine karar vermek durumunda olduğunu savunmaktadır. Hangi durumda hangi liderlik modelinin kullanılacağına doğru seçimini liderin etkililiği belirlemektedir. Bu yaklaşımda lider, grubun olgunluk düzeyini artırmaya yönelik özel bir görevi üstlenmekte; paydaşların yeteneklerini, bilgilerini, sorumluluk alma isteklerini, örgütsel bağlılıklarını ve motivasyonlarını geliştirmeye çalışmaktadır (Çelik, 2003).

#### ***4.1.2.6. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiler üzerine tartışma***

Araştırmada, öğretmenlerin performansları ile okul müdürlerinin liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 7 yayının üretildiği görülmüştür. Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda, okul müdürünün liderliği ile öğretmenlerin performansları arasında, pozitif yönde orta düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.30) ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Çankaya ve Aküzüm, 2010; Korkmaz, 2008; Kılıç, 2006; Bass ve Avolio, 1995) bulunmaktadır. Cummings ve Schwab (1973) çalışanların performansını etkileyen en önemli değişkenin, liderlik olduğunu belirtmektedir. Eğitim kurumları, toplumsal yaşama etkin ve yetenekli bireyler kazandırarak ekonomik, siyasi ve sosyal alanın hem sürekliliğini hem de olumlu yönde ilerlemesini sağlayabilmektedir. Sağlıklı bireylerin sağlıklı bir toplum yapısını oluşturacağı da bilinen bir gerçekliktir. Bu kadar önemli işlevlere sahip olan kurumların liderlik özelliklerine sahip kişilerce yönetilmesi de etkin örgüt kültürlerinin oluşturulmasını, değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesini sağlayabilmektedir. Okul müdürünün paydaşlar arasında sıcak ve samimi ilişkiler geliştirmesi, güven duygusunu artıran bir iklim yaratarak gerilimi azaltmakta, performansı ve verimliliği olumlu etkilemektedir. Çankaya ve Aküzüm (2010), okul müdürlerinin öğretmenlere karşı etkili liderlik rollerinde bulunmaları sonucunda öğretmenlerin iletişim kurma düzeylerini geliştireceklerini, daha sosyal olacaklarını ve dolayısıyla performanslarının artacağını vurgulamışlardır.

Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda, okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansları arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.30) ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Korkmaz, 2008; Kılıç, 2006) bulunmaktadır. Bu çalışma, aynı zamanda; Çelik (1998), Karip, (1998), Berson, Shamair, Avolio ve Popper'in (2001) yaptıkları

araştırmalarda iddia ettikleri “Dönüşümcü liderler, paydaşlarını pozitif yönde etkileyebilir.” görüşünü de desteklemektedir. Dönüşümcü liderliğin temel hedefi, örgütte sistematik değişim ve dönüşüm sürecini başlatmak ve bunu sürdürülebilir hâle getirmektir. Bu hedefe ulaşabilmek için dönüşümcü lider, bir vizyon geliştirmekte ve bu vizyonu tüm paydaşlarına aktarmaktadır. Dönüşümcü lider, izleyenleri ile birlikte hareket etmekte; onların duygu, düşünce, ilgi ve isteklerini dikkate almaktadır. Dönüşümcü liderler, izleyenlerini, beklentileri aşan bir performans göstermeleri konusunda güdüleyebilmektedir. Araştırmalara göre dönüşümcü liderler, çalışanların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde, motivasyon düzeylerinin yükseltilmesinde, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkartılmasında, paydaşlar arasında olumlu ilişkilerin geliştirilmesinde ve performanslarının artırılmasında oldukça etkilidir (Bass, 1985, Bass ve Avolio, 1993; Seltzer ve Bass, 1990). Yapılan meta-analiz çalışmalarında da, dönüşümcü liderlik ile izleyici performansı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür (Judge ve Piccolo, 2004; Dumdum, Lowe ve Avolio, 2002; Patterson, Fuller, Kester VE Stringer, 1995). Örneğin, Judge ve Piccolo (2004) tarafından yapılan meta-analizde, dönüşümcü liderlik ile öğretmen performansı arasında orta düzeyde bir ilişki (ES: 0.26) belirlenmiştir. Benzer şekilde Whittington, Goodwin ve Murray (2004) yaptıkları meta-analiz çalışmasında ise dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin performansı arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğu (etki büyüklüğü değeri: 0.28) belirtilmiştir. Son yıllarda araştırmacılar tarafından özellikle örgütler için stratejik yönetim yaklaşımı vurgulanmaktadır. Stratejik yönetim, kurumun gelecekte yer alacağı pozisyonu belirlemeye yönelik süreci kapsamakta; misyon ve vizyon belirlenmesini, ölçülebilir başarı göstergeleri oluşturulmasını ve insan kaynaklarının etkin yönetimini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, stratejik yönetimlerin, ancak dönüşümcü liderlerle oluşturulabileceği söylenebilir.

Çalışmada, okul müdürünün sürdürümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansları arasında pozitif yönde bir etki büyüklüğü değerine (0.28) ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Korkmaz, 2008; Kılıç, 2006) bulunmaktadır. Sürdürümcü liderlikteki koşullu ödül boyutu, performansı artırıcı en önemli kavramdır. Sürdürümcü liderler, koşullu ödülle, öğretmenlerin ekstra çaba göstermelerini, etkili olmalarını ve yüksek düzeyde iş doyumuna ulaşmalarını sağlayabilmektedir. Judge ve Piccolo (2004) tarafından yapılan meta-analizde, sürdürümcü liderliğin koşullu ödül alt boyutuna ilişkin davranışlar ile öğretmen

performansı arasında pozitif yönlü bir ilişki (ES: 0.16) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Patterson, Fuller, Kester ve Stringer (1995) yaptıkları meta-analiz çalışması sonucunda, sürdürümcü liderliğin koşullu ödül alt boyutuna ilişkin davranışlar ile öğretmenlerin performansları arasındaki etki büyüklüğü değeri 0.41 olarak bulunmuştur ki bu durum, değişkenler arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Gasper (1992), dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin performansları arasındaki etki büyüklüğü değerini 0.76 olarak bulmuşken; sürdürümcü liderlik ile öğretmenlerin etkililiği arasındaki etki büyüklüğü değerini ise 0.27 olarak hesaplamıştır. Bu durum; dönüşümcü liderlik davranışlarının, sürdürümcü liderlik davranışlarına oranla, öğretmenlerin etkililiğini daha fazla geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir. Çalışmalarda ayrıca, örgütsel verimliliği artırmak için dönüşümcü liderlerin izleyicilerin gelişmişlik düzeylerini ve ihtiyaçlarını dikkate almaları gerektiği vurgulanmıştır (Seltzer, Nomerof ve Bass, 1989; Sosik ve Godshalk, 2000). Cemaloğlu (2007)'na göre sürdürümcü liderlik yaklaşımının koşullu ödül alt boyutunun gerçekleşme düzeyinin yüksek olması da beklentilere uygundur. Çünkü okul yöneticisinin okulun amaçlarını açıklaması, öğretmenlerin alacağı ödül ve cezaları önceden ifade etmesi, Türk eğitim sisteminin klâsik davranış örüntülerindedir.

Çalışmada, serbest bırakıcı liderlik davranışları ile öğretmenlerin performansları, arasında negatif yönde bir etki büyüklüğü değerine (-0.14) ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Gündüz ve Doğan, 2009; Cemaloğlu, 2007; Judge ve Piccolo, 2004) bulunmaktadır. Cemaloğlu (2007)'na göre öğretmenlerin en az tercih ettikleri yaklaşımın serbest bırakıcı liderlik olması da beklentilere uygundur. Çünkü dinamik bir yapıda olması gereken eğitim örgütlerinde, okul müdürünün arka plânda olduğu bir liderlik biçimi onaylanmamaktadır. Serbest bırakıcı liderlik ile ekstra çaba, etkililik ve doyum arasında, negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin varlığı ise bu tür liderliğin, okulun etkililiğine hiçbir katkısının olmadığı, hatta okuldaki başarısızlığın sebepleri arasında yer aldığı da göstergesidir. Bu durum Karip (1998)'in yaptığı araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Okullarda eğitimin kalitesi, öğretmenlerin performansı ile ilişkilidir. Yüksek performans ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, iş doyumunu ve motivasyonları ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek performans sergilemeleri, ancak etkili liderlik davranışları gösteren bir okul müdürü ile çalışmaları sayesinde mümkün olabilmektedir.

#### ***4.1.2.7. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiler üzerine tartışma***

Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile okul müdürlerinin liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 7 yayının üretildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre etki büyüklükleri, okul müdürlüğünün liderliğinde 0.16 (sürdürümcü liderliğe ilişki veriler çıkartıldığında ilgili değer 0.37 bulunmaktadır) ; destekleyici liderlikte 0.35; dönüşümcü liderlikte 0.34; serbest bırakıcı liderlikte -0.42; sürdürümcü liderlikte -0.31 değerlerini almaktadır. Eğitim kurumu müdürünün liderliği ile öğretmenlerin performansları arasında, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlikte negatif yönde; okul müdürünün liderliği, destekleyici ve dönüşümcü liderlik yaklaşımlarında ise pozitif yönde, orta düzeyde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları, gönüllülük esasına dayanmakta, okulların performans ve verimliliğini önemli derecede etkilemekte, örgüt üyeleri arasında iş birliği ve dayanışmayı artırmaktadır. Örgütsel vatandaşlık davranışlarını geliştirici çalışmalar; öğretmenlerin iş doyumları, motivasyon düzeyleri, performansları, moralleri ve örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olabilmektedir. Okul müdürünün görev ve başarıya odaklanması; performans standartlarını açıkça belirlemesi; izleyicilerinin ihtiyaçlarını, değerlerini ve duygularını anlaması; paydaşları ile iş birliği içerisinde çalışması, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış göstermelerini sağlayabilmektedir (Organ, 1988; Williams ve Anderson, 1991).

Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda okul müdürünün liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.16) ulaşılmıştır. Cemaloğlu (2007), bu bulguyu destekleyen bir sonuca ulaşmış ve Türkiye’de okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, öğretmenleri örgütsel vatandaşlık davranışları göstermek için yeterince teşvik edemediğini belirtmiştir. Yazara göre okul müdürlerinin liderliği, statik ve sıradan bir etki ile sınırlı kalmaktadır. Ayrıca, araştırmaya göre devlet okullarında personelin maaş ödeme sisteminin sabit olması, öğretmenlere ek ödeme yapılamaması ve ders yükünün fazlalığı gibi değişkenler de öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bulgu, Karip’in (1998) araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlere yetki devretmesi,

sınıfları ziyaret etmesi ve eleştiriye açık olmaları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri, değişim ve dönüşüme açık olmalı, sorun odaklı olmaktan çok çözüm odaklı olmalı, öğrenme merkezli bir örgüt iklimi oluşturmalı ve tüm paydaşları desteklemelidir.

Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda okul müdürünün destekleyici liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.35) ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Özdemir, 2010; Buluç, 2008) bulunmaktadır. Liderin destekleyici bir tarzının olması, dostça davranması, güven verici bir tavır içerisinde olması ve paydaşlarına önem vermesi örgütsel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır. Özdemir (2010), çalışması sonucunda; okul müdürlerinin kendilerine ve çalışmalarına değer verdiğine inanan öğretmenlerin, daha yüksek düzeyde örgütsel vatandaşlık davranışları sergileme eğiliminde olduklarını vurgulamıştır. Bu bulgu örgütlere uygulandığında sosyal değiş tokuş kuramının temel önermesini desteklemektedir. Bu kurama göre insanlar özellikle arzuladıkları faydaları ve duyguları kendilerine sunan insanlarla çalışmak istemektedir. Okul tarafından gerçekleştirilen olumlu eylemler, öğretmenleri bu eylemlere benzer biçimlerde karşılık vermeye itmektedir. Okul müdürlerini destekleyici olarak algılayan öğretmenler, toplantılara gönüllü olarak katılma, önerilerde bulunma ve meslektaşlarına yardımcı olma gibi örgütsel vatandaşlık davranışları gösterebilmektedirler.

Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda okul müdürünün dönüşümcü liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.34) ulaşılmıştır. Benzer şekilde bazı meta-analiz çalışmaları (Fuller, Morrison, Bridger ve Brown, 1999; Piccolo ve Colquitt, 2006) da dönüşümcü liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Whittington, Goodwin ve Murray (2004), yaptıkları meta-analiz çalışmasında, dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları gösterme düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu (ES: 0.34) belirtmiştir. Gasper (1992) ise araştırması sonucunda, dönüşümcü liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında güçlü düzeyde bir ilişki (ES: 0.88) bulmuştur. Dönüşümcü liderler, izleyicilerini etkili bir vizyonla harekete geçirmekte, onların bireysel gelişimlerine önem vermekte, kendilerine güvenmelerini sağlamakta ve onları

yaptıkları işin önemli olduğuna inandırmaktadır. Öğretmenler, müdürlerin dönüşümcü liderlik sergilemesini beklemekte; kendilerini yaptıkları işin önemli ve değerli olduğu konusunda ikna etmesini, kendilerine entelektüel anlamda uyarıcı ve esin kaynağı olmasını istemektedir. Bu tür müdürlerle çalışmak, öğretmenlerin okul için ve birbirleri için ekstra çaba gösterme ve sorumluluk alma eğilimlerini artırmaktadır (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderler için çalışanların, rolün gerektirdiği performansa ulaşmalarından çok, örgütsel vatandaşlık davranışları göstermeleri önemlidir. Dolayısıyla, dönüşümcü liderlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını pekiştirdiği belirtilmektedir (Podsakoff, MacKenzie, Moorman, ve Fetter, 1990).

Çalışmada okul müdürünün sürdürümcü liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif yönde orta düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (-0.31) ulaşılmıştır. Sürdürümcü liderlik, okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki karşılıklı sevgi, saygı ve ekstra çaba gösterme eğilimini olumsuz yönde etkilemektedir. Müdürün öğretmenlerle ilişkisini somut bir karşılıklılık temeline dayandırması bu ilişkinin niteliğini zedeleyebilmektedir. Öğretmenler sık sık okulun amaçlarını hatırlatan, sürekli rasyonel karar alma, düzenlilik ve verimlilik gibi kavramları vurgulayan müdürlerle etkili bir ilişki geliştirememektedir. Bu bağlamda müdürün sürdürümcü bir yönetim sergilemesi, özellikle öğretmen-müdür ilişkisinin niteliğini ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyini olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Son yıllarda Türkiye’de üretilen birçok bilimsel yayında, okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik davranışlarının puan ortalamalarının (Oğuz, 2011; Çiçek, 2010; Kul ve Güçlü, 2010) 5,00 üzerinden 3,00’den yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, okul müdürlerinin sıklıkla sürdürümcü liderlik davranışları sergilediklerini göstermektedir. Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı ve idari görevlerin yoğunluğu, okullardaki öğretmen sayılarının fazlalığı ve öğretmenlerin sadece okulda derslerinin bulunduğu saatlerde kalması müdürlerin sürdürümcü liderlik davranışları göstermesinin nedenlerindedir (Korkmaz, 2008). Böyle bir ortamda müdürlerin entelektüel anlamda kendilerini geliştirecek, öğretmenlerle özel olarak ilgilenecek, onlarla yaptıkları işe ve sorunlarına ilişkin olarak konuşarak onlara farklı bakış açıları kazandıracak ve onlara destek olacak zamanı bulması zorlaşmaktadır.

Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda okul müdürünün serbest bırakıcı liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasında negatif yönde orta



düzyeyde bir etki büyüklüğü değerine (-0.42) ulaşılmıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Çetin, 2011; Cemaloğlu, 2007) bulunmaktadır. Müdürlerin, sorunlar ancak ağırlaştığında müdahale etmesi, kendisine ihtiyaç duyulduğunda ortalarda görünmemesi, önemli kararları alamaması, diğer bir ifade ile sorumluluk almaktan kaçınma eğilimi; öğretmenlerin okul yönetimi ile olan ilişkilerini zayıflatmaktadır. Bu durumda öğretmenler okul için ve birbirleri için sorumluluk almak, yardım etmek ve fazladan çaba göstermek gibi davranışları sergilemekten kaçınmaktadır.

Fok, Hartman, Pati ve Razek (1999, s. 114), yaptıkları araştırmada, örgütsel vatandaşlık davranışı yüksek olan bireylerden kurulu grupların oluşturduğu bir örgütün, Toplam Kalite Yönetimi ile uyumlu bir örgüt yapısını daha kolay kabul edeceğini belirtmişlerdir. Mekanik bir yapı yerine, organik bir sistem yapısını içeren Toplam Kalite Yönetimi anlayışı, içerik olarak, öğrenen örgüt yapısı ile benzerlik göstermektedir. Açık, paylaşımcı, ademi merkeziyetçi, kalite ve yaratıcılık odaklı bir yapıyı gerektiren Toplam Kalite Yönetimi; sürekli ve takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon ve zihni modelleri içeren (Senge, 2011) öğrenen örgüt yapısı ile benzer özellikler göstermektedir. Bu benzerlikten dolayı, öğrenen örgütlerde örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilme düzeyinin daha yüksek olması beklenebilir. Öğretmenlerin karar sürecine katılmalarına imkân verilmesi, kendilerini geliştirici çalışmalar yapmaları konusunda teşvik edilmesi, örgütsel vatandaşlık davranışının geliştirilmesi yönünde olumlu etkiye sahip olabilmektedir. Sezgin (2005)'e göre örgütsel vatandaşlık davranışları, iş birliğine dayalı etkinliklerin düzenlendiği, informal yanı güçlü, sosyal bir örgüt olan okulların etkililiğine katkıda bulunabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini artırmak için güven, iş birliği, yardımlaşma ve adalet gibi kavramların öne çıkarılması ve istenilen davranışları gösteren öğretmenlerin ödüllendirilmesi, önemli görölmektedir.

#### ***4.1.2.8. Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiler üzerine tartışma***

Araştırmada, öğretmenlerin motivasyonları ile okul müdürlerinin liderliği arasındaki ilişkileri inceleyen 5 yayının üretildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Sabit etkiler modeline göre etki büyüklükleri, okul müdürlüğünün liderliğinde 0.63 ve destekleyici liderlik yaklaşımında 0.57 değerlerini almaktadır.

Örgüt yönetiminin en önemli amacı, mevcut kaynakların verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Örgütlerde insan unsuru istenilen niteliklere ulaşmadığı sürece, arzulanan amaçlara ulaşmak mümkün görülmemektedir. Bu bağlamda postmodern eğitim, standart ve homojen eğitim anlayışını eleştirmekte, herkes için geçerli genel ilkeleri benimsemek yerine; bireysel ihtiyaçlara, beklentilere ve değer sistemini vurgulayan, esnek ve yorumsamacı bir felsefeyi ön plâna çıkarmaktadır (Şişman, 1998). Örgütlerin verimliliği ve etkililiği, insanın önemsenmesine ve paydaşların etkili bir şekilde motive edilmelerine büyük ölçüde bağlıdır. Hanks (1999), örgütsel etkililikte çalışanların motive edilmelerinin önemini şu şekilde vurgulamaktadır: “Motivasyon olmaksızın değişim olmaz, öğrenme olmaz, hareket olmaz. En önemlisi, istenen sonuçlara ulaşılamaz.” Eğitim hizmetini sunan öğretmenlerin verimli olabilmeleri için önce insan olarak gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Bireysel hedeflerine ulaşabileceğine inanan öğretmenin aidiyet duygusu gelişmekte, öğretmen kurumla özdeşleşmekte ve daha verimli olabilmektedir.

Nitelikli eğitim, öğretmenlerin motivasyon düzeyi ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Okul müdürünün tutum ve davranışları öğretmen motivasyonunu etkileyen en önemli faktörlerdendir. Liderin sahip olduğu özellikler, sergilediği davranış biçimleri ve uyguladığı güç kaynakları öğretmen motivasyonunda önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerinin ve bu davranışların motivasyona etkisinin ne yönde olduğunun belirlenmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin performansı, iş doyumu, örgütsel bağlılığı ve verimliliği motivasyon düzeyleri ile yakından ilgilidir. Motive edilmiş paydaşların yüksek performans göstermesi, moral seviyesinin yüksek olması, yüksek bir verimliliğe sahip olması ve örgüte güçlü bir şekilde bağlı olması beklenmektedir. Bundan dolayı, çalışanları motive edecek faktörlerin lider tarafından bilinmesi gerekmektedir.

Çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda okul müdürünün liderliği ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde güçlü düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.63) ulaşılmıştır. Yurdakul (2007) ve Yıldırım (2001) araştırmaları sonucunda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyon düzeylerini önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Rowley (1996) tarafından

gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin motivasyonunu en çok etkileyen değişken, yöneticinin liderlik yaklaşımıdır.

Günümüz okul müdürü, paydaşların işlerini kolaylaştıran, onları destekleyerek sevgi ve bağlılık duygusu aşılayabilen bir kişiliğe sahip olmalıdır. Bu durum, örgütün amaçlarına hizmet edilmesinin yanı sıra, personelin enerji ve çabasının motivasyon ile ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmada yapılan meta-analiz sonucunda, okul müdürünün destekleyici liderliği ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde güçlü düzeyde bir etki büyüklüğü değerine (0.57) ulaşılmıştır. Destekleyici lider olarak bir okul müdürü, bütün paydaşları desteklemekte, karara katılmalarını teşvik etmekte, öğretmen ve öğrencilerle açık ve çift yönlü iletişim kurmaya çalışmakta, izleyenleri için bir rol model olduğunu bilmekte, yapılanları takdir etmekte ve paydaşların motivasyon düzeylerini daima geliştirmeye çalışmaktadır. Çalışanlara bir insan olarak değer gösterilmesi, zor zamanlarında duygusal olarak onlara destek olunması, onların örgüte olan bağlılığını arttırmaktadır (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002; Rad ve Yarmohammadian, 2006). Liderler, destekleyici liderlik yaklaşımına; takım ruhu yaratmaya, motivasyonu arttırmaya ve iletişimi geliştirmeye çalıştıkları durumlarda özellikle başvurmaktadır (Goleman, 2002). Kocabaş ve Karaköse'ye (2005) göre okul müdürleri, öğretmenlerin işlerine daha iyi motive olabilmeleri ve doyuma ulaşabilmeleri amacıyla; kurum içinde sağlıklı bir iletişim ağı kurarak sorunlarla yakından ilgilenmeli ve onlara kurumun amaçları doğrultusunda çalışabilme ruhunu aşılmalı; ayrıca, öğretmenlerin meslekî gelişmelerden haberdar olmalarına, yeni bilgiler öğrenmelerine ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak onları cesaretlendirmelidir. Bu bağlamda, destekleyici liderlikle birlikte dönüşümcü ve demokratik liderliğin öğretmenleri motive etmede en önemli yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Dönüşümcü lider, bireysel destek davranışları ile hem paydaşların fikirlerine değer verdiğini göstermekte ve kararlara katılımını desteklemekte, hem de çalışanların kişisel ihtiyaçları, duygu ve düşünceleri ile yakından ilgilenmektedir. Demokratik liderlik yaklaşımı ise güçlü bir takım ruhu, karşılıklı güven, saygı ve iş birliği ortamının oluşmasına ve öğretmen motivasyonunun yükseltilmesine katkı sağlamaktadır.

Örgütsel verimlilik ve etkililik, çalışanların motivasyon düzeyleriyle ilişkilidir. Maslow ve Herzberg'in motivasyon kuramlarında da belirtildiği üzere, öğretmenler;

takdir edilme, saygı görme, kabul edilme, aidiyet ve kendini gerçekleştirme gibi güdülerini doyurma ihtiyacı içindedirler. Çalışanların sürekli geliştirilmesi ve motive edilmesi, yöneticinin sorumluluğundadır. Bu nedenle okul müdürleri, niteliği artırmak, amaçları gerçekleştirebilmek ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerini yüksek tutmak için onların beklenti ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, paydaşların kendilerini geliştirmelerine imkan verecek kaynakları bulmalı ve onlara yeni fırsatlar sunmalıdır.

#### 4.2. Sonuç

Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada yapılan betimsel analiz sonucunda, araştırma kapsamına alınabilecek 55 yayının üretildiği görülmüştür. İş doyumunu ve örgütsel bağlılık en çok çalışılan okul çıktılarıdır. Okulun temel çıktısı olan öğrenci başarısı ise sadece 7 çalışmada analiz edilmiştir. Üretilen çalışmalarda, liderlik ve okul çıktılarıyla ilgili bazı temel kavramların kullanımlarında farklılaşmalar olduğu ve alanda kelimelerin Türkçeye çevrilmesi noktasında bir kavram kargaşasının yaşandığı anlaşılmıştır. Çalışmada, Türkiye’de üretilen bilimsel yayınlardan yola çıkılarak, 10 liderlik yaklaşımı (emredici, destekleyici, sürdürücü, serbest bırakıcı, dönüşücü, vizyoner, öğretimsel, demokratik, kültürel ve etik liderlik) ile 6 okul çıktısının (öğrenci başarısı, öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılığı, motivasyonu, performansı ve örgütsel vatandaşlık davranışı) meta-analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitim kurumu müdürünün liderliği ile öğrenci başarısı arasında güçlü düzeyde ilişkiler bulunmaktadır.
2. Eğitim kurumu müdürünün liderliği ile öğretmenlerin iş doyumunu, örgütsel bağlılığı, performansı, örgütsel vatandaşlık davranışı ve motivasyonu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.
3. Okul çıktıları ile pozitif yönde en güçlü düzeyde ilişkiler eğitim kurumu müdürünün demokratik liderlik davranışları arasında bulunmaktadır.
4. Dönüşücü, öğretimsel ve kültürel liderlik ile okul çıktıları arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir.

5. Etik ve vizyoner liderlik ile okul çıktıları arasında orta düzeyde ilişkiler bulunurken, sürdürümcü ve emredici liderlik arasında ise daha zayıf düzeyde ilişkilerin olduğu anlaşılmıştır.

6. Serbest bırakıcı liderlik ile öğretmenler açısından çıktılar arasında negatif yönde ilişkiler bulunmaktadır.

7. Okul çıktılarıyla en güçlü ilişkiye sahip olan liderlik yaklaşımlarının en önemli özelliği, insanı merkeze almalarıdır. Bu bağlamda, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile öğretmen açısından çıktılar arasında insana yönelik yaklaşımlarda pozitif yönde güçlü, işe yönelik yaklaşımlarda pozitif yönde zayıf ve serbest bırakıcı yaklaşımda ise negatif yönde zayıf düzeyde ilişkilerin bulunduğu belirlenmiştir.

8. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile dönüştürücü, sürdürümcü, kültürel ve destekleyici liderlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Serbest bırakıcı liderlik ile okul çıktıları arasında ise negatif yönde çok zayıf düzeyde ilişkiler vardır.

9. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile demokratik, öğretimsel, destekleyici ve dönüştürücü liderlik arasında pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etik liderlik arasında, pozitif yönde orta düzeyde; emredici ve serbest bırakıcı liderlikte ise negatif yönde ilişkiler belirlenmiştir.

10. Öğretmen performansı ile dönüştürücü ve sürdürümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Öğretmen performansı ile serbest bırakıcı liderlik arasında ise orta düzeyde negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

11. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile destekleyici ve dönüştürücü liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik yaklaşımları arasında ise orta düzeyde negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür.

12. Öğretmen motivasyonu ile destekleyici liderlik arasında, pozitif yönde güçlü düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir.

13. Çalışmada; sabit etkiler modeline göre etki büyüklüğü değerleri bazı yaklaşımlarda homojen iken, diğerlerinde heterojen özellik göstermiştir. Heterojen olma durumu, seçilen modelin özelliğinden; çalışmaların yapıldığı illerin, okul türlerinin, eğitim kademelerinin, liderlik yaklaşımlarının ve kullanılan ölçeklerin farklılaşmasından kaynaklanabilmektedir. Bu bağlamda, heterojenliğin giderilmesi için analiz aşamasında rastgele etkiler modeli kullanılmış ve çalışma kapsamına alınan yayınların tüm yaklaşımlarda, homojen özellik gösterdikleri anlaşılmıştır.

### 4.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmaya dâhil edilen çalışmalar ve yapılan betimsel ve meta-analiz sonuçları değerlendirilerek, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

#### *Uygulayıcılara Yönelik Öneriler*

1. Okul müdürleri, geleneksel yönetici davranışlarının, öğrenci ve öğretmenleri geliştirmediğini ve performanslarını istenen düzeyde artıramadığını bilmelidir. Eğitim kurumu müdürleri, durumsal faktörleri de göz önünde bulundurarak farklı liderlik yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanmalıdır. Okul müdürleri; demokratik, destekleyici, kültürel, dönüşümcü, öğretimsel ve etik liderlik davranışlarını özellikle sergilemelidir.

2. Türk eğitim sisteminin yapısı, okul müdürlerinin demokratik liderlik göstermesini sağlayıcı niteliğe dönüştürülmelidir. Bu bağlamda; okul merkezli katılımcı bir yönetim anlayışına geçilmeli; müdürlerin idarî görevleri azaltılmalı; müdürler, etkili liderlik davranışları göstermeleri için özendirilmeli; daha etkili ve erdemli okullar oluşturmalı ve bu noktada eğitim kurumları, etik ve demokratik değerlerin, adaletin, hoşgörünün, iş birliğinin ve sosyal sorumlulukların öğretildiği ortak bir yaşam alanına dönüştürülmelidir.

3. Okul müdürleri; öğrenci başarısının geliştirilmesinde, kendilerinin doğrudan etkili olduğunun bilincinde olmalı; etkili öğretimsel liderlik davranışlarını göstererek kurumlarını öğrenen örgüte dönüştürebilmelidir.

4. Okullarını değiştirmek ve donüşturmek amacında olan müdürler, öncelikle öğretmenlerin performanslarının artırmak için etkili liderlik davranışları göstermeleri gerektiğini bilmeli ve uygulamalarda bu tür davranışları her fırsatta sergilemelidir.

5. Okul müdürleri öğretmenlere bireysel destek sağlamalı, onlar için esin kaynağı olmalı ve güven verici bir okul iklimi oluşturmalıdır.

6. Günümüz yönetim anlayışında; bürokratik, merkeziyetçi ve statükocu bir yaklaşımın, etkisini kaybettiği düşünüldüğünde; okul müdürlerinin, emredici ve serbest bırakıcı liderlik davranışlarını, durumsal değişkenleri de dikkate alarak, sınırlı ölçüde sergilemelidir.

7. Türkiye’de, eğitim yönetimi alanında çok az tercih edilen meta-analiz yöntemine ilişkin çalışmalar yaygınlaştırılmalı ve araştırmacılar desteklenmelidir.

8. YÖK ve tüm ilgili birimler etkin politikalar geliştirerek bilimsel bilginin paylaşılmasının önündeki tüm engeller kaldırılmalıdır.

9. Eğitim yönetimi alanının uzmanları ve dil bilimciler, kavramların Türkçeye en uygun şekilde aktarılması için iş birliği yapmalıdır.

### ***Araştırmacılara Yonelik Öneriler***

1. Araştırmacılar, uluslararası düzeyde daha kapsamlı karşılaştırmalı meta-analiz çalışmaları gerçekleştirebilirler.

2. Bu çalışmada, veriler genel olarak değerlendirilmiş, eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktılarına ilişkin alt boyutlara inilmemiştir. Bu bağlamda araştırmacılar, gerek liderlik yaklaşımlarının gerekse okul çıktılarının alt boyutlarını da dikkate alarak daha kapsamlı meta-analiz çalışmaları üretebilirler.

3. MEB, Türkiye’deki tüm eğitim kurumlarını araştırma kapsamına alarak, okul çıktılarını en fazla etkileyen liderlik yaklaşımlarını belirleyebilir; ulaşılan bulgular ışığında, Türk eğitim sistemi yeniden yapılandırabilir, öğretmen ve yönetici eğitimlerine ilişkin, etkin politikalar üretebilir.

## Kaynaklar

(\* ile işaretlenmiş kaynaklar, meta-analize dâhil edilen çalışmaları göstermektedir.)

Açıkel, C. (2009). Meta analiz ve kanıta dayalı tıptaki yeri. *Klinik Psikofarmoloji Bülteni*, 19(2), 164-172

Adeyemi, T. O. (2010). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 2(6), 83-91.

\* Afacan, Ö. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlık düzeyleri ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Akçay, C., Kartal, O. Y., Canbaz, N., & Savrul, M. (2007). Eğitim bilimleri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin alan, konu, yöntem açısından değerlendirmesi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Akçıl, M. (1995). *Ortalamalar arası etki genişliklerinin meta-analizi*. (Bilim uzmanlığı tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Akıncı Vural, B. Z., & Coşkun, G. (2007). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Nobel.

Aksoy, E., & Işık, H. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(19), 235-249.

\* Aldan, N. (2009). *İlköğretim okulları yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile sınıf öğretmenlerinin kurum bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Altinkurt, Y., & Karaköse, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 269-280.

Anderman, E. M., Bezler, S., & Smith, J. (1991). Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 375497).



- Andrews, R., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership, 44*(6), 9-11.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor Full-Range Leadership Theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly, 14*(3), 261-295.
- Armstrong, M. (1998). *Managing people: A practical guide for line managers*, Kogan Page.
- Arslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50*, 195-212.
- \* Atar, G. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, A. (1999). Düşünce tarihi bağlamında insan doğası ve yönetsel yaklaşımlar. *Verimlilik Dergisi, 4*, 7-38.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- Aydın, A., & Şentürk, İ. (2007). Eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanması. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*, 1-19.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Erdağ, C. (2010). A comparison of articles published in the field of educational administration in terms of topics, methodologies and results. *Eurasian Journal of Educational Research, 39*, 37-58.
- Aydın, A., & Uysal, Ş. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Eurasian Journal of Educational Research, 42*, 1-14.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, A. D., Tunçer, B., Emran, B., Attila, Ş. M., & Kartal, O. Y. (2008). The status of research in educational administration: an analysis of educational administration journals, 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research, 39*, 59-77.

- \* Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tekaç.
- \* Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Balcı, A (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A., Şimşek, H., Gümüşeli, A. İ., & Tanrıöğür, A. (2012). *EYAK Eğitim yönetimi araştırmaları ve yayın hakkında rapor*. <http://eyedder.org/belgeler/Egitim-Yonetimi-Arastirmalari-Yayin-Hakkinda-Rapor.pdf> den alınmıştır.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational Leadership: A response to critiques. In M.M. Chemers, & R. Ayman. (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions*. Sydney: Academic Press Inc.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1995). Individualised consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6, 199-218.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel.

- \* Başaran, A. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stili ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi (S. Turan & M. Şişman, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 573-592.
- Begley, P. T., & Zaretsky, L. (2004). Democratic school leadership in Canada's public school systems: Professional value and social ethic. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 640 – 655.
- Berson, Y., Shamair, B., Avolio, B. J., & Popper, M. (2001). The relationship between vision strength leadership style and context. *The leadership Quarterly*, 12, 53-73.
- Berson, Y., & Avolio, B. J. (2004). Transformational leadership and the dissemination of organizational goals: A case study of a telecommunication firm. *The Leadership Quarterly*, 15(5), 625-646.
- \* Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- \* Boğa, Ç. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Samsun ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1995). *Leading with soul: An uncommon journey of spirit*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T., & Sezen S. (1998). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: Yorum Matbaası.

- Bozkurt Bostancı, A. (2004). *Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Brown, M. E., & Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly* 17, 595-616
- \* Bul, S. (2007). *Okul müdürlerinin motive etme becerisi ile liderlik yaklaşımları arasındaki ilişki (Kocaeli ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- \* Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571-602.
- \* Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *Leadership Quarterly*, 17, 288-307.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row Publishers Inc.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Bulris, M. E. (2009). *A meta-analysis of research on the mediated effects of principal leadership on student achievement: examining the effect size of school culture on student achievement as an indicator of teacher effectiveness*. (Unpublished doctoral dissertation). East Carolina University.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Cafoğlu, Z. (1995). Okulların güçlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(4), 549-557.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta-analiz çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Carrel, A. (1997). *İnsan denen meçhul*. (Y. Ender, Çev.). İstanbul: Hayat.

- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı.
- \* Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Ceylan, A., Keskin, H., & Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü İşletme Fakültesi Yönetim Dergisi*, 16(51), 32-42.
- Chen, X. P., Lam, S. S. K., Schaubroeck, J., & Naumann, S. (2002). Group organizational behavior: A conceptualization and preliminary test of its antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*, 45, 905-914.
- Chin, J. M-C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Pres.
- Cohen, J., Welkowitz, J., & Ewen R.B. (2000). *Introductory statistics for the behavioral sciences*. Orlando: Harcourt Brace College.
- Cohen L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in education*. London: Routledge-Falmer.
- Crawford. G., & Nicklaus, J. (2000). *Philosophical & cultural values: Applying ethics in schools*. New York: Eye on Education.
- Cruz, P. A. (1995). *The leadership actions of principals in schools that have experienced academic success with Hispanic students*. Dissertation Abstracts International.
- Cruz, M. A., Henningsen, D. D., & Smith, B. A. (1999). The impact of directive leadership on group information sampling, decisions, perceptions of the leader. *Communication Research*, 26, 349-370.
- Cuilla, J. B. (1998). Leadership ethics: mapping the territory. In J. B. Cuilla (Ed.), *Ethics, The Teart of Leadership* (pp. 3-25). Westport, CT: Quorum Books
- Cummings, L. L., & Schwab, D. P. (1973). *Performance in organisations: Determinants and appraisa*. Glenview: Scott, Foresman and Company.

- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin.
- \* Çankaya, İ. H., & Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-57.
- Çarkungöz, E. (2010). *Meta analiz in veteriner hekimlikte uygulanması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- \* Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- \* Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- \* Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \* Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \* Çiçek, G. E. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- \* Çokluk, Ö., & Yılmaz, K. (2010). The relationship between leadership behavior and organizational commitment in Turkish primary schools. *Bilig – Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 75-92.
- \* Dayioğlu, S. H. Ç. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yöneticilerine duydukları güven ile iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- DeCoster, J. (2004). *Meta-analysis notes*. Department of Psychology, University of Alabama.
- \* Değirmenci, S. (2006). *Lise yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş*

- doyumuna etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Deluga, R. J., & Souza, J. (1991). The effects of transformational and transaction leadership style on the influencing behavior of subordinate police officers. *Journal of Occupational Psychology*, 64, 49-55.
- Demir, H. (2012). *Türkiye'de liderlik araştırmaları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Bir meta analizi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harp Akademileri Komutanlığı, Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.
- \* Demirtaş, Z. (2010a). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(158), 3-13.
- \* Demirtaş, Z. (2010b). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü.* Ankara: Anı.
- Dempfle, A. (2006). *Evaluation of methods for meta-analysis of genetic linkage studies for complex diseases and application to genome scans for asthma and adult height.* Philipps-University Marburg, Inaugural-Dissertation.
- Dipaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- Doyle, L. H., & Doyle, P. M. (2005). Inclusion: The context for democratic leadership university council of educational administration, *Annual Convention*, 10(13), 1-21.
- Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement.* New York: Random House.
- Dumdum, U. R., Lowe, K. B., & Avolio, B. J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In B.J.Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and charismatic leadership: The road ahead* (pp. 35-66). Amsterdam: JAI.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon.* Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış.* İstanbul: Avcıol.

- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- \* Ergen, T. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Evans, L. (1998). The effect of senior management teams on teacher morale and job satisfaction. *Educational Management and Administration*, 26(4), 417-428.
- Field, A. P. (2001). Meta-analysis of correlation coefficients: A Monte Carlo comparison of fixed-and random-effects methods. *Psychological Methods*, 6, 161-180.
- Findley, B., & Findley, D. (1992). Effective schools: The role of principal. *Contemporary Education*, 63(2), 102-104.
- Foels, R., Driskell, J. E., Mullen, B., & Salas, E. (2000). The effects of democratic leadership on group member satisfaction: an integration. *Small Group Research*, 31(6), 676-701.
- Fok, L. Y., Hartman, S. J. A., Pati, L., & Razek, J. R. (1999). The relationship between equity sensitivity, growth need strength, organizational citizenship behavior and perceived outcomes in the quality environment: A study of accounting professionals. *Journal of Social and Personality*, 15(1), 99-120.
- Fuller, J. B., Morrison, R., Jones, L., Bridger, D., & Brown, V. (1999). The effects of psychological empowerment on transformational leadership and job satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 139(3), 389-391.
- Gasper, J. M. (1992). *Transformational leadership: An integrative review of the literature*. (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University.
- Gastil, J. (1994). A meta-analytic review of the productivity and satisfaction of democratic and autocratic leadership. *Small Group Research*, 25, 384-410.
- \* Gezici, A. (2007). Yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanların iş tatmini üzerindeki etkileri: Özel eğitim kurumlarında öğretimsel liderlik ve bir uygulama. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.



- Gilpin, A. R. (1993). Table for conversion of Kendall's Tau to Spearman's Rho within the context of measures of magnitude of effect for meta-analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 87-92.
- Gizir, S., & Köle, F. (2009). Eğitim yönetimi alanında liderlik üzerine yapılan çalışmaların kuram, yöntem ve ele alınan değişken açısından incelenmesi. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi içinde*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Glass, G. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. <http://www.jstor.org/pss/1174772>'den alınmıştır.
- Goleman, D., Boyatzis R., & McKee, A. (2002). *Yenil liderler* (F. Nayir & O. Deniztekin, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2002). *Sonuç alıcı liderlik, Harvard Business Review dergisinden seçmeler lideri lider yapan nedir*. (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Mess.
- Groves, K. S. (2006). Leader emotional expressivity visionary leadership and organisational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 566-583.
- Guzzo, R., Jackson, S. E., & Katzell, R. A. (1987). Meta-analysis. In L.L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 9, 407-442.
- \* Gül, İ. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \* Güllü, E. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gümüseli A. İ. (1996). İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gümüseli, A. İ. (2006). *Okul kültürü ve liderlik*. [http://www.agumuseli.com/modules/weblog/details.php?blog\\_id=13](http://www.agumuseli.com/modules/weblog/details.php?blog_id=13)'den alınmıştır.
- \* Gündüz, H. B., & Doğan, A. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. *I. Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Gürpınar, G. (2006). *An empirical study of relationships among organizational justice, organizational commitment, leader-member exchange, and turnover intention*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(2), 157-191.
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 47*(2), 271-306.
- Hanks, K. (1999). *İnsanları motive etme sanatı* (C. İkizler, Çev.). İstanbul: Alfa.
- Heck, R. H., Larsen, T. J., & Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly, 26*, 94-125.
- Helriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman, R. W. (1986). *Organizational behavior*. New York: West Publishing Company.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies, 4*, 418-428.
- Hornig, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan, 92*(3), 66-69.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 16*, 321-339.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly, 7*, 323-352.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business, 3*, 81-97.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Irgens, O. M. (1995). Situational leadership: A modification Hersey and Blanchard. *Leadership & Organization Development Journal, 16*(2), 36-39.

- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward and explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- John, M. C., & Taylor, J. W. (1999). Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Judge, T. A., & Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89, 755-768
- Jung, D. I., Chow, C., & Wu, A. (2003). The role of transformational leadership in enhancing organizational innovation: Hypotheses and some preliminary findings. *The Leadership Quarterly*, 14, 525-544.
- \* Karaca, D. (2009). *İlköğretim okullarında yöneticilerin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- \* Karadağ, E., Başaran, A., & Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.
- Karlı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim.
- \* Kayapınar, İ. (2007). *Yöneticilerin çalışanlar tarafından algılanan yönetim ve liderlik anlayışlarının çalışanların iş doyum düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- \* Kılıç, G. (2006). Eğitim kurumlarında liderlik tarzı ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Kirel, Ç. (2000). *Örgütlerde etik davranışlar, yönetimi ve bir uygulama çalışması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kirby, P. C., King, M. I., & Paradise, L. V. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85, 303-311.
- King, B. W. (2006). *Relationship of principal's leadership behaviors to academic achievement and school improvement efforts*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Maryland.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5(2), 48-60.
- Kocabaş, İ., & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- \* Koçak, T. (2006). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- \* Korkmaz, M. (2005a). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- \* Korkmaz, M. (2005b). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 529-548.
- \* Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- \* Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91.
- \* Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 78-98.
- \* Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.

- Kotter, J. P. (1999). *A force for change: How leadership differs from management* (M.Tüzel, Çev.). İstanbul: Boyner.
- Krug, S. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate and student learning outcomes*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 359668)
- \* Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- L'Abbé K. A., Detsky A. S., & O'Rourke, K. (1987). Meta-analysis in clinical research. *Annual Inter Med.*, 107, 224-233.
- Lashway, L. (1995). Can instructional leaders be facilitative leaders? *Educational Management*, 98, 135-140.
- Law, W. W., & Ho, W. C. (2004). Values education in hong kong school music education. A sociological critique. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 65-82.
- Leithwood, K. (1992). Transformational leadership: Where does it stand? *Educational Leadership*, 49, 8-12.
- Leithwood, K., Begley, P. T., & Cousins, J. B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London: The Falmer Press.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stres and Coping* 9, 199–215.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organisational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In *Handbook of I/O Psychology*, M. D. Dunnette (Ed.), p. 297–349, Chicago: Rand-McNally.

- Lok, P., & Crawford, J. (2004). The effects of organizational culture and leadership style on job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management Development*, 23(4), 321-338.
- Long, J. (2001). *An introduction to and generalization of the fail-safe n. annual meeting of the southwest educational research association*. New Orleans, LA. ProQuest Digital Dissertations database. (Publication No. TM 032 355).
- Lunenburg, F. C. (2003). *Emerging perspectives: The usefulness of the construct of transformational leadership in educational organization*. (ERIC document reproduction service, No.ED478741).
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (1991). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mabuku, R. N. (2009). *Democratic leadership and management practices in a rural namibian secondary school*. (Unpublished doctoral dissertation). Rhodes University, Pretoria.
- Machiavelli, N. (1997). *Prens (Hükümdar)* (A. Tather, Çev.). Ankara: Alkım.
- Marks, M., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Meggison, C. L. (1981). *Personal management: A human resources approach*. Irwm-Dorsey Limited Georgetown.
- Meng, J., & Chin, C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- Mitchell, C., & Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 409-433.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 22-247
- Nal, K. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Niehoff, B. P., Enz, C. A., & Grover, R. A. (1990). The impact of top management actions on employee attitudes and perceptions. *Group & Organizations Studies*, 15(3), 337-352.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Donnell, R. J., & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement. *National Association of Secondary School Principals (NASSP) Bulletin*, 89, (645), 56-71.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- \* Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(3), 377-403.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal*, 39, 607-634.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Canada: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.). *Research in organizational behavior*, 12, 43-72. Greenwich CT: JAI press.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Özcan, Ş. (2008). *Eğitim yöneticisinin cinsiyet ve hizmetiçi eğitim durumunun göreve etkisi: Bir meta analitik etki analizi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- \* Özdemir, A. (2010). İlköğretim okullarında algılanan yönetici desteğinin ve bireycilik-ortaklaşa davranışçılığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 93-112.

- \* Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özen, J. (2000). Örgütsel vatandaşlık davranışı: Farklı ölçeklerin uygulanabilirliğine ilişkin bir çalışma. 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi içinde*, Erciyes Üniversitesi, Nevşehir.
- Özer, S. (2009). *Eğitim örgütlerinde lider davranış biçimleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- \* Özgener, Ş., & Kılıç, G. (2009). Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkileri. 17. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi içinde*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2002). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Paine, J. B., & Organ, D. W. (2000). The cultural matrix of organizational citizenship behavior: Some preliminary conceptual and empirical observations. *Human Resource Management Review*, 10, 45-59.
- Patterson, C., Fuller, J. B., Kester, K., & Stringer, D. Y. (1995). A meta-analytic examination of leadership style and selected compliance outcomes. *Paper presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology*, Orlando, Florida.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412181)
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. *Journal of Staff Development*, 23(3), 21-26.
- Petitti, D. B. (2001). Approaches to heterogeneity in meta analysis. *Statistics in Medicine*, 20, 3625- 3633.
- Piccolo, R. F., & Colquitt, J. A. (2006). Transformational leadership and job behaviors: The mediating role of job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49, 327-340.



- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Rad, A. M., & Yarmohammadian, M. H. (2006). A study of relationship between managers' leadership style and employees. *Job Satisfaction, Leadership in Health Services*, 19(2), 11-28.
- Rebore, R. W. (2001). *The ethics of educational leadership*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Robbins, S. P. (2000). *Essentials of organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robinson, M. J. V., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rogers, C. (1978). The formative tendency. *Journal of Humanistic Psychology*, 18(1), 23-26.
- Rosenthal, R. ve DiMatteo, M. R. (2001). Meta-analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews. *Annual Review of Psychology*, 52, 59-82.
- Rowley, J. (1996). Motivation and academic staff in higher education. *Quality Assurance in Education*, 4(3), 11-16.
- Rowold, J., & Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress, kravis leadership institute. *Leadership Review*, 9, 35-48.
- Quigley, J. V. (1998). *Vizyon oluşturulması, geliştirilmesi ve korunması* (B. Çelik, Çev.). İstanbul: Epsilon.

- \* Sağban, Ő. (2011). *Okul m¼d¼rlerinin k¼lt¼rel liderlik rollerinin ¼retmenlerin ¼rg¼tsel bağlılık d¼zeyine etkisi (Afyonkarahisar ili ¼rneęi)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe ¼niversitesi, Afyonkarahisar.
- Sağlam, M., & Y¼ksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme y¼ntemleri. *Dumlupınar ¼niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 175-187.
- Savery, L. K. (1994). The influence of the perceived styles of leadership of a group of workers on their attitudes to work. *Leadership & Organization Development Journal*, 15(4), 12-18.
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Schnake, M. E., & Dumler, M. P. (2003). Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behavior research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 283-301.
- Seltzer, J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership: Beyond initiation and consideration. *Journal of Management*, 16(4), 693-703.
- Seltzer, J., Nomerof, R. E., & Bass, B. M. (1989). Transformational leadership: Is it a source of more burnout and stress? *Journal of Health and Human Resource Administration*, 12, 174-185.
- Senge, P. (2011). *Beşinci disiplin* (A. İldeniz & A. Doğukan, ¼ev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- \* Serin, M. K. (2011). *İlk¼retim kurumlarında ¼retimsel liderlik ile ¼rg¼tsel bağlılık arasındaki ilişki (Konya ili ¼rneęi)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi ¼niversitesi, Ankara.
- Sezgin, F. (2005). ¼rg¼tsel vatandaşlık davranışları: Kavramsal bir ¼z¼mlleme ve okul a¼ısından bazı ¼ıkarımlar. *Gazi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 25(1), 317-339.

- Shea, C. M. (1999). The effect of leadership style on performance improvement on a manufacturing task. *Journal of Business*, 72(3), 407-422.
- Shelby, L. B., & Vaske, J. J. (2008). Understanding meta-analysis: A review of the methodological literature. *Leisure Sciences*, 30, 96-110.
- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job related stress: A conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 365-390.
- Spector, P. (1997). *Job satisfaction*. U.S.A.: Sage.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29.
- Stoner, J. (1997). Vizyon, misyon ve değerler. *Executive Excellence*, 1(7), 14-15.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders with vision*. Corwin Press Inc.
- Starratt, R. J. (2004). Leadership of the contested terrain of education for democracy. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 724-731.
- Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. <http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html>'den alınmıştır.
- Stone, P. (1992). Transformational leadership in principals: an analysis of the multifactor leadership questionnaire results. *Monograph Series*, 2(1), 1-27.
- Suleymanova, E. (2010). *Dönüştürücü liderliğin örgütsel vatandaşlığa etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward and organizational model of student achievement in the middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36, 703-729.
- Şanlı, Ö. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin pozitif yönetim yaklaşımlarının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şaylan, G. (1998). *Demokrasi ve demokrasi düşüncesinin gelişmesi*. Ankara: TODAİE.
- \* Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.

- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Günay Ofset.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Eğitim Yönetimi*, 4(16), 395-422.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı-etkili okullar*. Ankara: Pegam.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye Eğitim Sisteminin değişmeyen miti. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Kongresi Bildirileri* (s. 291-305), Ankara.
- Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- \* Taneri, A. (2011). *İlköğretim kurumlarında etik liderlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Aksaray ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- TDK, (2013). Türk Dil Kurumu genel sözlük. <http://www.tdk.gov.tr>'den alınmıştır.
- \* Terzi, A. R., & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1986). *Transformational leadership*. New York: Wiley.
- Tomlinson, H. (2002). Performance management: Pay and the headteacher professional associations. *Management in Education*, 16(1), 6-4.
- Topçu, P. (2009). *Cinsiyetin bilgisayar tutumu üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi*. Ankara: Ütopya.
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 556-573.
- Törnsten, M. (2009). Successful principal leadership: Prerequisites, processes and outcomes. *Values and Ethics in Educational Administration*, 7(4), 1-8.

- Tracey, J. B., & Hinkin, T. R. (1998). Transformational leadership or effective managerial practice? *Group & Organization Management*, 23(3), 220-236.
- Turan, S. (1998). *A study of organizational commitment in human organizations*. (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio University, Ohio.
- Turan, S. (2002). Organizational climate and organizational commitment: A study of human interactions in Turkish Public Schools. *Educational Planning*, 14, 20-30.
- Turan, S., & Güler, M. (2009). Demokratik okul ve sınıf yeniden düşünmek. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13, 47-52.
- \* Uğurlu C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. (Hatay ili örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uline, C., Miller, D., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness: The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34, 462-483.
- UNICEF (2000). *Defining quality in education*. A paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group On Education, Florence, Italy.
- Uslu, B. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları: Manisa ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- ÜAK, (2008). Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği <http://www.yok.gov.tr/yasa/yonet/yonet1.html> 'den alınmıştır.
- Van der Westhuizen, P. C., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H., & Coetsee, L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education & Urban Society*, 38(1): 89-109
- Voon, M. L., Lo, M. C., Ngui, K. S., & Ayob, N. B. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1), 24-32.
- Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1999). CEO charismatic leadership: Levels of management and levels of analysis effects. *Academy of Management Review*, 24, 266- 285.

- Web, L. D., Metha, A., & Jordan, K. F. (1992). *Foundation of American education*. New York: Macmillan.
- Wendt, H., Euwema, M.C., & Van Emmerik, I. H. J. (2009). Leadership and team cohesiveness across cultures. *Leadership Quarterly*, 20, 358-370.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim* (V. Üner, Çev.). İstanbul: Rota.
- West-Burnham, J. (2011). *Educational leadership and democracy*. <http://www.esha.org>'den alınmıştır.
- Whittington, J. L., Goodwin, V. L., & Murray, B. (2004). Transformational leadership, goal difficulty, and job design: Independent and interactive effects on employee outcomes. *The Leadership Quarterly*, 15, 593-606.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17, 601-617.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wolf, F. (1986). *Meta-analysis: Quantitative methods for research synthesis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- \* Yersiz, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik performansları ile öğretmenlerin iş tatmini arasındaki ilişki düzeyi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- \* Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- \* Yılmaz, K. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları ve öğrencilerin okul yaşamının niteliğine ilişkin alguları arasındaki ilişkiler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- \* Yurdakul, R. (2007). *Büyükçekmece ilçesi orta öğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonlarına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Yücel, C. (2001). An illustration of a meta-analytic integration of previous research findings using school bureaucratization as an example. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 71-87.
- \* Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Zangaro, G. A. (2001). Organizational commitment: A concept analysis. *Nursing Forum*, 36(2), 14-22.
- Zhu, W., Chew, I., & Spangler, W. (2005), CEO Transformational leadership and organizational outcomes: The mediating role of human-capital-enhancing human resource management. *The Leadership Quarterly*, 16, 39-52.
- Zhu, W. (2008). The impact of ethical leadership on follower moral identity: The mediating role of psychological empowerment. *Leadership Review*, 8, 62-73.
- Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical test of conclusions from effective schools. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-111.

**Ek A. Kodlama Formu****A. Çalışma Kimliği**

1. Çalışmanın kodu (Yıl ve türe göre):
2. Çalışmanın yazar/yazarları:
3. Üretildiği yıl:
4. Çalışmanın üretildiği üniversite :
5. Çalışma türü (Tez-makale-bildiri):
6. Çalışmada incelenen liderlik yaklaşımları:
7. Çalışmada incelenen okul çıktıları:
8. Çalışmaya ulaşım durumu (YÖK-dergi-yazar):

**B. Çalışmanın İçeriği**

1. Örneklem büyüklüğü:
2. Örneklem içeriği (yönetici-öğretmen-öğrenci) :
3. Okul türü (Devlet-Özel) :
4. Eğitim kademesi (ilköğretim-ortaöğretim)
5. Ölçeğin hazırlanma durumu (uygulayıcılar tarafından hazırlanmış-önceden başka araştırmacılar tarafından hazırlanmış):
6. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılma durumu:



## Ek B. Çalışma Kimliği

Çalışma kodu	Yıl	Yazarlar	Üniversite	Yayın Türü	Yerlerin toplandığı iller	Örnekleme oluşumunu	Ölçeğin geliştirilmesi	Geeerlik güvenlilik	Ulaşım durumu
01T	2001	Bilal Yıldırım	Fırat	D. tezi	7 bölgeden 17 il	Öğretmen	Uygulayıcı	Yapılmış	YÖK
02T	2002	Kürşad Yılmaz	Eskişehir Osmangazi	Y. L. tezi	Kütahya	Öğretmen Öğrenci	Önceden	Yapılmış	Yazar
03M	2005	A. Rıza Terzi Türker Kurt	Balıkesir	Makale	Zonguldak	Öğretmen	Uygulayıcı Önceden	Yapılmış	Dergi
04M	2005	Mehmet Korkmaz	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen Öğrenci	Önceden	Yapılmış	Dergi
05M	2005	Mehmet Korkmaz	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
06T	2006	Arif Başaran	Yeditepe	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
07T	2006	Süleyman Degirmenci	Abant İzzet Baysal	Y. L. tezi	Trabzon	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
08T	2006	Gülten Kılıç	Erciyes	Y. L. tezi	Kayseri	Öğretmen	Uygulayıcı Önceden	Yapılmış	YÖK
09T	2006	Tuncay Koçak	Gazi	Y. L. tezi	Ankara	Öğretmen	Uygulayıcı Önceden)	Yapılmış	YÖK
10M	2006	Mehmet Korkmaz	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen Öğrenci	Önceden	Yapılmış	Dergi
11T	2007	Halit Zeren	Harran	Y. L. tezi	Şanlıurfa	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
12T	2007	Ali Gezici	Kütahya	Y. L. tezi	Sakarya	Öğretmen	Uygulayıcı	Yapılmış	YÖK
13T	2007	Meryem Emine Bilir	Selçuk	Y. L. tezi	Konya	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
14T	2007	İbrahim Kayapınar	Maltepe	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
15T	2007	Seda Bul	Kocaeli	Y. L. tezi	Kocaeli	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
16T	2007	Rabiş Yurdakul	Beykent	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
17M	2007	Necati Cemaloğlu	Gazi	Makale	Ankara Yozgat Kastamonu Van	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
18M	2007	Mehmet Korkmaz	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
19M	2008	Bekir Buluç	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
20M	2008	Mehmet Korkmaz	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen Yönetici	Önceden	Yapılmış	Dergi
21T	2009	İbrahim Gül	Gazi	D. tezi	Samsun	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
22T	2009	Yusuf Ergen	Celal Bayar	Y. L. tezi	Manisa	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
23T	2009	Celal Tayyar Uğurlu	İnönü	D. tezi	Hatay	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
24T	2009	Yurdagül Balcı	Ege	D. tezi	İzmir	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Yazar
25T	2009	Fatma Babil	Eskişehir Osmangazi	Y. L. tezi	Eskişehir	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
26T	2009	Gökhan Atar	Maltepe	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
27T	2009	Didem Karaca	Akdeniz	Y. L. tezi	Antalya	Öğretmen	Uygulayıcı	Yapılmış	YÖK
28T	2009	Nuran Aldan	Beykent	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
29T	2009	Esmâ Güllü	Gazi	Y. L. tezi	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Yazar
30M	2009	Bekir Buluç	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
31M	2009	Engin Karadağ Arif Başaran Tuğba Korkmaz	Yeditepe	Makale	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
32B	2009	Hasan Basri Gündüz Aysel Doğan	Sakarya	Bildiri	Yalova	Yönetici Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Kongre sitesi
33B	2009	Şevki Özgener Gülten Kılıç	Nevşehir	Bildiri	Kayseri	Öğretmen	Uygulayıcı Önceden	Yapılmış	Kongre sitesi
34T	2010	Cihad Şentürk	Niğde	Y. L. tezi	Niğde	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
35T	2010	Çiğdem Boğa	19 Mayıs	Y. L. tezi	Samsun	Öğretmen	Uygulayıcı Önceden	Yapılmış	YÖK

## Ek B. Çalışma Kimliği (Devamı)

Çalışma kodu	Yıl	Yazarlar	Üniversite	Yayın Türü	Yerlerin toplandığı iller	Örneklem oluşumunu	Ölçeğin geliştirilmesi	Geçerlilik güvenirlik	Ulaşım durumu
36T	2010	Saime Hüget Çölban Dayıoğlu	Maltepe	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
37T	2010	Gizem Elmas Çiçek	Ege	Y. L. tezi	İzmir	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
38T	2010	Erdoğan Yersiz	Yeditepe	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Uygulayıcı Önceden	Yapılmış	YÖK
39T	2010	Nihal Çevik	Gazi	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Yazar
40T	2010	Methi Çelik	Selçuk	Y. L. tezi	Konya	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Yazar
41M	2010	Servet Özdemir Ferudun Sezgin Hüseyin Şirin Emin Karip Serkan Erkan	Gazi	Makale	Afyon Gümüşhane Kocaeli Konya Mersin Van Yozgat	Öğrenci	Önceden	Yapılmış	Dergi
42M	2010	Ömay çokluk Kürşad Yılmaz	Ankara	Makale	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
43M	2010	İ.Halil Çankaya Cemal Aküzüm	Fırat	Makale	Elazığ	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
44M	2010	Murat Kul Mehmet Güçlü	Gazi	Makale	Sakarya Bartın	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
45M	2010a	Zülfü Demirtaş	Fırat	Makale	Elazığ	Yönetici Öğretmen Öğrenci	Önceden	Yapılmış	Dergi
46M	2010b	Zülfü Demirtaş	Fırat	Makale	Elazığ	Yönetici Öğretmen Öğrenci	Önceden	Yapılmış	Dergi
47M	2010	Asım Özdemir	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
48T	2011	Mehmet Koray Serin	Gazi	Y. L. tezi	Konya	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Yazar
49T	2011	Fatma Çek	9 Eylül	Y. L. tezi	İzmir	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
50T	2011	Özlem Afacan	Yeditepe	Y. L. tezi	İstanbul	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
51T	2011	Şahin Çetin	Gazi	D. tezi	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	YÖK
52T	2011	Ahu Taneri	Gazi	Y. L. tezi	Aksaray	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Yazar
53T	2011	Şöhret Sağban	Afyon Kocatepe	Y. L. tezi	Afyon	Öğretmen Yönetici	Önceden	Yapılmış	YÖK
54M	2011	Mehmet Korkmaz	Gazi	Makale	Ankara	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi
55M	2011	Ebru Oğuz	19 Mayıs	Makale	Samsun	Öğretmen	Önceden	Yapılmış	Dergi

## Ek C. Çalışma İçeriği

Çalışma kodu	Okul türü	Eğitim kademesi	Veri No	Liderlik yaklaşım	Okul çıktısı	Örneklem	Çalışmalarda verilen korelasyon değeri	Dönüştürülen korelasyon değeri (Fischer)
01T	Devlet Özel	Ortaöğretim	01	Kültürel	İş Doyumu	1.159	0.31	0.32
02T	Devlet	İlköğretim	02	Destekleyici	Öğrenci Başarısı	1.791	0.78	1,05
03M	Devlet	İlköğretim	03	Demokratik	Örgütsel Bağlılık	109	0.46	0.51
			04	Emredici	Örgütsel Bağlılık	109	0.27	0.28
04M	Devlet	İlköğretim	05	Destekleyici	Örgütsel Bağlılık	791	0.58	0.66
			06	Destekleyici	Öğrenci Başarısı	791	0.22	0.22
05M	Devlet	İlköğretim	07	Dönüşümcü	Performans	285	0.58	0.66
06T	Devlet	İlköğretim	08	Dönüşümcü	İş Doyumu	253	0.50	0.55
			09	Sürdürümcü	İş Doyumu	253	0.30	0.31
07T	Devlet Özel	Ortaöğretim	10	Kültürel	İş Doyumu	454	0.89	1,42
08T	Devlet	İlköğretim Ortaöğretim	11	Dönüşümcü	Performans	542	0.31	0.32
			12	Sürdürümcü	Performans	542	0.30	0.31
09T	Devlet	İlköğretim	13	Dönüşümcü	İş Doyumu	264	0.63	0.74
10M	Devlet	Ortaöğretim	14	Dönüşümcü	Öğrenci Başarısı	579	0.41	0.44
11T	Devlet	İlköğretim	15	Dönüşümcü	Örgütsel Bağlılık	600	0.56	0.63
12T	Özel	Ortaöğretim	16	Demokratik	İş Doyumu	91	0.62	0.73
			17	Öğretimsel	İş Doyumu	91	0.45	0.49
13T	Devlet	İlköğretim	18	Dönüşümcü	İş Doyumu	500	0.61	0.71
14T	Devlet Özel	Ortaöğretim	19	Destekleyici	İş Doyumu	207	0.45	0.49
			20	Emredici	İş Doyumu	207	0.35	0.37
15T	Devlet	İlköğretim	21	Sınıflanamayan	Motivasyon	637	0.62	0.73
			22	Vizyoner	Motivasyon	279	0.65	0.77
16T	Devlet Özel	Ortaöğretim	23	Destekleyici	Motivasyon	279	0.62	0.73
			24	Demokratik	Motivasyon	279	0.62	0.73
18M	Devlet	Ortaöğretim	25	Dönüşümcü	İş Doyumu	630	0.53	0.59
19M	Devlet	Ortaöğretim	26	Destekleyici	ÖVD	215	0.39	0.41
20M	Devlet	Ortaöğretim	27	Dönüşümcü	Performans	269	0.49	0.54
			28	Sürdürümcü	Performans	269	0.21	0.21
22T	Devlet	İlköğretim	29	Öğretimsel	Motivasyon	406	0.66	0.79
23T	Devlet	İlköğretim	30	Etik	Örgütsel Bağlılık	954	0.37	0.39
24T	Devlet	İlköğretim	31	Dönüşümcü	Örgütsel Bağlılık	581	0.47	0.51
			32	Öğretimsel	Örgütsel Bağlılık	581	0.51	0.56
25T	Devlet	İlköğretim	33	Vizyoner	Örgütsel Bağlılık	400	0.07	0.07
26T	Devlet	İlköğretim	34	Destekleyici	Örgütsel Bağlılık	193	0.40	0.42
			35	Emredici	Örgütsel Bağlılık	193	0.40	0.42
27T	Devlet	İlköğretim	36	Sınıflanamayan	Örgütsel Bağlılık	403	0.50	0.55
28T	Devlet	İlköğretim	37	Demokratik	Örgütsel Bağlılık	215	0.67	0.81
29T	Devlet	İlköğretim	38	Dönüşümcü	İş Doyumu	400	0.57	0.65
			39	Sürdürümcü	İş Doyumu	400	0.46	0.50
33B	Devlet	İlköğretim Ortaöğretim	40	Dönüşümcü	Performans	542	0.19	0.19
34T	Devlet	İlköğretim	41	Destekleyici	Motivasyon	723	0.47	0.51
			42	Emredici	Motivasyon	723	0.48	0.52
35T	Devlet	İlköğretim	43	Sınıflanamayan	İş Doyumu	804	0.49	0.54
36T	Devlet	İlköğretim	44	Sınıflanamayan	İş Doyumu	120	0.35	0.37
37T	Devlet	İlköğretim	45	Dönüşümcü	Motivasyon	317	-0.02	-0.02
			46	Sürdürümcü	Motivasyon	317	0.80	1,10
38T	Devlet	İlköğretim	47	Sınıflanamayan	İş Doyumu	280	0.06	0.06
39T	Devlet	İlköğretim	48	Destekleyici	İş Doyumu	422	0.45	0.49
			49	Emredici	İş Doyumu	422	0.38	0.40
40T	Devlet	İlköğretim Ortaöğretim	50	Öğretimsel	ÖVD	711	0.40	0.42
41M	Devlet	İlköğretim	51	Destekleyici	Öğrenci Başarısı	683	0.52	0.58

## Ek C. Çalışma İçeriği (Devamı)

Çalışma kodu	Okul türü	Eğitim kademesi	Veri No	Liderlik yaklaşımı	Okul çıktısı	Örneklem	Çalışmalarda verilen korelasyon değeri	Dönüştürülen korelasyon Değeri (Fischer)
42M	Devlet	İlköğretim	52	Destekleyici	Örgütsel Bağlılık	200	0.49	0.54
			53	Emredici	Örgütsel Bağlılık	200	-0.47	-0.51
43M	Devlet	İlköğretim	54	Destekleyici	Performans	387	0.35	0.37
44M	Devlet	İlköğretim Ortaöğretim	55	Dönüşümcü	Örgütsel Bağlılık	273	0.39	0.41
			56	Sürdürümcü	Örgütsel Bağlılık	273	0.01	0.01
45M	Devlet	İlköğretim	57	Sınıflanamayan	Öğrenci Başarısı	784	0.10	0.10
46M	Devlet	Ortaöğretim	58	Sınıflanamayan	Öğrenci Başarısı	452	0.12	0.12
47M	Devlet	İlköğretim	59	Destekleyici	ÖVD	172	0.26	0.27
48T	Devlet	İlköğretim	60	Öğretimsel	Örgütsel Bağlılık	419	0.55	0.62
49T	Devlet	İlköğretim	61	Kültürel	İş Doyumu	238	0.84	1,22
50T	Devlet	Ortaöğretim	62	Etik	Örgütsel Bağlılık	316	0.22	0.22
51T	Devlet	İlköğretim	63	Dönüşümcü	ÖVD	659	0.30	0.31
			64	Sürdürümcü	ÖVD	659	-0.47	-0.51
52T	Devlet	İlköğretim	65	Etik	Örgütsel Bağlılık	382	0.37	0.39
53T	Devlet Özel	İlköğretim Ortaöğretim	66	Kültürel	Örgütsel Bağlılık	777	0.31	0.32
54M	Devlet	İlköğretim	67	Destekleyici	Örgütsel Bağlılık	657	0.35	0.37
			68	Emredici	Örgütsel Bağlılık	657	-0.25	-0.26
55M	Devlet	İlköğretim	69	Dönüşümcü	ÖVD	204	0.39	0.41
55M			70	Sürdürümcü	ÖVD	204	0.32	0.33
03M	Devlet	İlköğretim	71	Serbest Bırakıcı	Örgütsel Bağlılık	109	-0.41	-0.44
06T	Devlet	İlköğretim	72	Serbest Bırakıcı	İş Doyumu	253	0.15	0.15
08T	Devlet	İlköğretim Ortaöğretim	73	Serbest Bırakıcı	Performans	542	0.04	0.04
12T	Özel	Ortaöğretim	74	Serbest Bırakıcı	İş Doyumu	91	0.35	0.37
17M	Devlet	İlköğretim Ortaöğretim	75	Serbest Bırakıcı	İş Doyumu	500	-0.37	-0.39
			76	Serbest Bırakıcı	Performans	500	-0.44	-0.47
			77	Serbest Bırakıcı	ÖVD	500	-0.40	-0.42
20M	Devlet	Ortaöğretim	78	Serbest Bırakıcı	Performans	269	0.16	0.16
21T	Devlet	İlköğretim	79	Serbest Bırakıcı	Öğrenci Başarısı	1.130	0.42	0.45
29T	Devlet	İlköğretim	80	Serbest Bırakıcı	İş Doyumu	400	-0.44	-0.47
30M	Devlet	İlköğretim	81	Serbest Bırakıcı	Örgütsel Bağlılık	250	-0.43	-0.46
31M	Devlet	İlköğretim	82	Serbest Bırakıcı	İş Doyumu	253	0.75	0.97
32B	Devlet	İlköğretim Ortaöğretim	83	Serbest Bırakıcı	Performans	80	-0.27	-0.28
			84	Serbest Bırakıcı	İş Doyumu	80	-0.20	-0.20
			85	Serbest Bırakıcı	ÖVD	80	-0.08	-0.08
37T	Devlet	İlköğretim	86	Serbest Bırakıcı	Motivasyon	317	-0.88	-1,38
51T	Devlet	İlköğretim	87	Serbest Bırakıcı	ÖVD	659	-0.50	-0.55
55M	Devlet	İlköğretim	88	Serbest Bırakıcı	ÖVD	204	-0.14	-0.14