

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE OKULLARIN
ETKİLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yusuf ÖZKAN

**KONYA
EYLÜL, 2014**

**MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE OKULLARIN
ETKİLİLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yusuf ÖZKAN


**Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nce kabul edilen yüksek lisans
tezidir.**


**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK**


**KONYA
EYLÜL, 2014**

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 04 / 09 / 2014

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK 

Üye : Prof. Dr. Ömer ÜRE 

Üye : Prof. Dr. Musa GÜRSEL 

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.


Doç. Dr. İ. Özgür ZEMBAT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Yapmış olduğum akademik çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ele alarak düzenlediğim yüksek lisans tezimin etik davranış ve akademik kurallara dikkat edilerek hazırlanıp sunulduğunu, tezimin tez yazım kurallarına uygunluğunu, tezimde kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, tezimi sadece Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne verdiğimi ve bu beyanımın aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.



Yusuf ÖZKAN *

04 / 09 / 2014

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

Bildirim	3
Tablolar Listesi	8
Kısaltmalar Listesi	11
Önsöz	12
Özet	13
Abstract	15
I.BÖLÜM	18
Giriş	18
1.1. Problem Cümlesi	20
1.2. Alt Problemler	20
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi	20
1.4. Sınırlılıkları	21
1.5. Sayıtlılar	21
1.6. Tanımlar	21
II. BÖLÜM	22
Kavramsal Çerçeve	22
LİDERLİK STİLLERİ	22
2.1. Liderlik ve Liderlik Kuramları	22
2.1.1. Lider ve Liderlik	22
2.1.2. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar	24
2.2. Liderlik Teorileri	25
2.2.1. Özellik Kuramları	25
2.2.2. Davranışsal Kuramlar	25
2.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları:	26
2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları:	26
2.2.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı	27
2.2.2.4. Likert'in Sistem 4 Modeli	28
2.2.3. Durumsallık Kuramları	28
2.2.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı	29
2.2.3.2. Yol Amaç Kuramı	29
2.2.3.3. Wroom ve Yetton'un Normatif Kuramı	30
2.2.3.4. Reddin'in 3-D Liderlik Kuramı	31
2.2.3.5. Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Döngüsü Kuramı	31
2.3. Liderlik Stilleri	32

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik (Transformasyonel Liderlik)	33
2.3.1.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları.....	34
2.3.1.1.1. İdealleştirilmiş Etki (Karizma)	34
2.3.1.1.2. Telkinle Güdüleme (İlham Verici Motivasyon)	35
2.3.1.1.3. Entelektüel Uyarım.....	35
2.3.1.1.4. Bireysel Destek.....	35
2.3.1.2. Dönüşümcü Liderin Davranışları	36
2.3.1.3. Dönüşümcü Liderin Özellikleri	36
2.3.2. Etkileşimci Liderlik (Transaksiyonel Liderlik)	38
2.3.2.1. Etkileşimci Liderliğin Boyutları.....	39
2.3.2.1.1. Koşullu Ödüllendirme	39
2.3.2.1.2. İstisnalarla Yönetim (Hatalara Dayalı Yönetim)	39
2.3.2.1.3. Laissez-Faire (Tam Serbestlik Tanıyan Yönetim).....	40
2.4. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin Karşılaştırılması	40
OKUL ETKİLİLİĞİ	43
2.5. Örgüt Kavramı.....	43
2.6. Etkililik Kavramı ve Örgütsel Etkililik	43
2.7. Örgütsel Etkililik Modelleri	45
2.7.1. Amaç Modeli	45
2.7.2. Sistem Kaynak Modeli.....	45
2.7.3. Ekolojik ya da Çevresel Model.....	46
2.8. Etkili Okul	46
2.8.1. Etkili Okulun Özellikleri.....	48
2.8.2. Etkili Okulun Boyutları.....	50
2.8.2.1. Etkili Okulda Yönetici.....	51
2.8.2.2. Etkili Okulda Öğretmen	53
2.8.2.3. Etkili Okulda Öğrenci.....	56
2.8.2.4. Etkili Okulda Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı.....	57
2.8.2.5. Etkili Okulda Veliler	58
2.9. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Bazı Modeller.....	60
2.9.1. Amaç Modeli	60
2.9.2. Sistem ya da Kaynak-Girdi Modeli	60
2.9.3. Süreç Modeli.....	61
2.9.4. Doyum Modeli.....	61
2.9.5. Yasallık (Meşruiyet) Modeli.....	61
2.9.6. Etkisizlik Modeli.....	62

2.9.7. Örgütsel Öğrenme Modeli	62
2.9.8. Tky Modeli.....	62
2.9.9. Hoy Ve Ferguson Modeli.....	62
2.9.10. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli.....	63
2.10. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik Ve Okul Etkililiği	63
2.11. İlgili Araştırmalar	65
2.11.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	65
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	72
III. BÖLÜM	75
Yöntem	75
3.1. Araştırmanın Yöntemi	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Veri Toplama Araçları.....	76
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	77
3.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ).....	77
3.3.3. Etkili Okul Ölçeği	78
3.4. Verilen Toplanması ve Analizi.....	79
IV. BÖLÜM	81
Bulgular ve Yorumlar	81
V. BÖLÜM	108
Sonuçlar ve Tartışma	108
VI. BÖLÜM	114
Öneriler	114
Kaynakça	116
Ekler	122
Ek - 1 : Kişisel Bilgi Formu	123
Ek - 2 : Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ).....	124
Ek - 3 : Etkili Okul Ölçeği	125
Ek - 4 : İzin Yazıları.....	128
Özgeçmiş	132

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar	24
Tablo 2.	Likert'in Sistem 4 Modeli	28
Tablo 3.	Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderliğin Karşılaştırılması	42
Tablo 4.	Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	76
Tablo 5.	Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutları	77
Tablo 6.	Çok Faktörlü Liderlik (MLQ) Ölçeği Alt Boyutlarına Ait İstatistikler	78
Tablo 7.	Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutlarına Ait İstatistikler	79
Tablo 8.	Yöneticilerin ve Öğretmenlerin algılarına göre Liderlik Stilleri ve Etkili Okul Alt Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları	80
Tablo 9.	Yönetici ve Öğretmen algılarına göre Liderlik Stilleri Alt Boyutlarına Ait İstatistikler	81
Tablo 10.	Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stilleri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına Ait MWU Testi Sonucu	83
Tablo 11.	Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonuçları	84
Tablo 12.	Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	85
Tablo 13.	Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ait MWU Testi Sonuçları.....	86
Tablo 14.	Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H testi sonucu	87
Tablo 15.	Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	89
Tablo 16.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu	91
Tablo 17.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H testi sonucu.....	92
Tablo 18.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu	93
Tablo 19.	Öğretmenlerin algılarına göre Liderlik Stillerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	94
Tablo 20.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	96
Tablo 21.	Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Alt Boyutlarına Ait İstatistikler	97
Tablo 22.	Etkili Okul Algısının Görev Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU testi sonucu.....	98
Tablo 23.	Yöneticilerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu	98
Tablo 24.	Yöneticilerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	99
Tablo 25.	Yöneticilerin Algılarına göre Etkili Okul Algısının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu	99
Tablo 26.	Yöneticilerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	100
Tablo 27.	Yöneticilerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H testi sonucu.....	101

Tablo 28.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu	102
Tablo 29.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	102
Tablo 30.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu	103
Tablo 31.	Öğretmenlerin Algılarına göre Etkili Okul Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu	104
Tablo 32.	Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu.....	105
Tablo 33.	Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Liderlik Stillere İlişkin Algıları ile Okulların Etkililiğine İlişkin Algıları Arasındaki Korelasyon Testi Sonucu	106

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği 27
- Şekil 2. Liderin Durumlarına Göre Davranış Biçimleri..... 29

KISALTMALAR LİSTESİ

MLQ : Multifactor Leadership Questionnaire

Akt. : Aktaran

ÖNSÖZ

Toplumların var olma ve kalkınma süreçlerinde eğitimin yeri ve önemi bir tartışmasız gerçektir. Okullardan beklenen çağın gereklerine cevap verebilen, gelişmelere ayak uydurabilen, sorgulayan, tartışabilen, bilimsel düşünce yetisine sahip, üreten, girişimci bireyler yetiştirmesidir. Bu da okulların etkililik ve verimliliklerini gündeme getirmektedir. Eğitim-öğretim etkinlikleri bireylerin ve toplumların gelişimine katkı sağlayamadığı takdirde okulların etkililiğinden söz etmek mümkün görünmemektedir. Okulların etkililiği ise iyi yönetilmelerine bağlıdır. Yapılan araştırmaların neredeyse tamamı etkili okulların etkili liderler tarafından yönetildiğine işaret etmektedir. Etkili okulların, öğretmenlerini özendiren, onlara dönüşümcülüğü aşıl原因 ve gelişimlerine destek olan vizyon ve misyon sahibi dönüşümcü liderlere ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Dünyada etkili okul ve liderlik üzerine çalışmalar yapılmış fakat ülkemizde bu iki kavramı birlikte ele alan bir çalışma henüz bulunmamaktadır. Bu çalışmanın ülkemiz eğitimine katkısı olması ümidiyle bir ilk olmasının sevincini yaşıyorum. Bizlere yüksek lisans eğitimi alma fırsatını sağlayan başta Mevlana Üniversitesinin kurucularına, hocalarına ve tüm emeği geçen güzel insanlara minnet ve şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca araştırmamın her safhasında görüş ve önerileriyle bana her türlü desteği sunan, yol gösteren, bilgi ve tecrübesinden çok şey öğrendiğim, bilimsel katkı ve desteğinden dolayı kıymetli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK hocama ve eğitimim boyunca her türlü destek ve iyi niyetlerini esirgemeyen başta Prof. Dr. Vehbi ÇELİK olmak üzere Prof. Dr. Musa GÜRSEL ve Doç. Dr. Hüseyin IZGAR hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Destek ve dualarından dolayı aileme, zamanlarından çaldığım, fedakar eşim Sariye ÖZKAN'a, her türlü engellemelerine rağmen kızım Hatice ve oğlum Ahmet'e sonsuz teşekkür ederim.

Yusuf ÖZKAN
Konya -2014

ÖZET

ÖZKAN, Yusuf. *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Okulların Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya. 2014.
Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Ayşe Negiş IŞIK

Bu araştırma; okullarda yöneticilerin gösterdiği dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerinin yönetici ve öğretmen algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını; okulların etkililik düzeylerini yönetici ve öğretmen algılarına göre belirlemek, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile okul etkiliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan 94 resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 1720 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Ereğli ilçe merkezindeki tüm okullarda görev yapan 150 yönetici ve 450 öğretmene gönüllük esasına dayalı olarak ulaşılarak, araştırmacı tarafından gerekli ön açıklama yapılmak suretiyle ölçme araçları uygulanmıştır. Uygulama çalışmalarından sonra toplanan bu ölçme araçlarından kurallara uygun olarak doldurulmayanlar değerlendirme dışı bırakılmış 334'ü öğretmen 58'i müdür 58'i müdür yardımcısı olmak üzere, toplamda 450 ölçme aracı değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ 5X – SHORT)”, Ali Balcı (1993) tarafından geliştirilen “Etkili Okul” Ölçeği ve kişisel özellikleri belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır.

Ölçek uygulamasından elde edilen veriler SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 15.0) programında analiz edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre liderlik stilleri ve etkili okul ölçeklerinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov- Smirnov Testi test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle alt probleme ilişkin bağımsız değişkenlerle liderlik stilleri ve etkili okul alt boyutları parametrik olmayan testlerle sınanmıştır. İkili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi; çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p<.05$ tercih edilmiştir. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farkın çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Yöneticilerin liderlik stilleri ile etkili okul alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon (r) katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda,

1. Yönetici ve öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini etkileşimci liderlik stiline göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Yöneticilerin öğretmenlere göre kendilerini hem dönüşümcü liderlik hem de etkileşimci liderlik alt boyutlarında daha yüksek puanla değerlendirdikleri görülmüştür.

2. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin cinsiyet, öğrenim durumları gruplarına göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin, okul türü ve okulda çalışma süresi değişkenine göre dönüşümcü liderlik stili alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kendi algılarına göre yöneticilerin etkileşimci liderlik stilleri, Okul türü gruplarına göre istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutunda anlamlı farklılaşma gözlenmiş, mesleki kıdem gruplarına göre ise dönüşümcü liderlik stili bireysel destek alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiş, etkileşimci liderlik laissez-faire alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okuldaki

çalışma sürelerine göre ise etkileşimci liderlik koşullu ödül ve istisnalarla yönetim (aktif) alt boyutları arasında anlamlı farklılık göstermiştir.

3. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumları gruplarına göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul türü gruplarında dönüşümcü liderlik stili bireysel destek alt boyutu ve etkileşimci liderlik laissez-faire alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki kıdem ve okulda çalışma süresi gruplarına göre dönüşümcü liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık bulunamazken, mesleki kıdem gruplarına göre etkileşimci liderlik stili istisnalarla yönetim (aktif) ve laissez-faire alt boyutlarında anlamlı farklılık olmuştur.

4. Yöneticiler okullarını “sıklıkla” ($\bar{x}=3.92$) düzeyinde etkili görmektedirler. Yöneticiler kendilerini etkili okulun en etkili boyutu olarak görürlerken, öğretmenler okullarını “sıklıkla” ($\bar{x}=3.60$) düzeyinde etkili görmekte ve kendilerini etkili okulun en etkili boyutu olarak algılamaktadırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin algılarına göre etkili okul algısı yüksek çıkmakta ve yöneticiler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. Yöneticilerin algılarına göre okullarının etkililik düzeyleri okul yöneticilerin cinsiyet, okul türü, eğitim durumu gruplarının algısı tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemiştir. Yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının etkili okul algılarına göre okul yöneticisi; öğrenciler ve veliler alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, öğretmenler ve okul ortamı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Yöneticilerin okulda çalışma süresi gruplarının etkili okul algılarına göre okul yöneticisi; okul ortamı; öğrenciler ve veliler alt boyutlarında farklılık göstermezken öğretmenler alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir.

6. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresi gruplarının etkili okul algıları anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul türü gruplarının etkili okul algıları okul yöneticisi; öğretmenler; okul ortamı alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, öğrenciler ve veliler alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu gruplarının etkili okul algıları öğretmenler, öğrenciler, veliler alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, okul yöneticisi ve okul ortamı alt boyutunda anlamlı olarak farklılık göstermiştir.

7. Yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stili idealleştirilmiş etki (atfedilen), etkili okul öğrenci ve veliler, entelektüel uyarım, bireysel destek alt boyutu etkili okul, veliler alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmazken, bunların dışında kalan diğer tüm boyutlarda pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili istisnalarla yönetim (aktif) alt boyutu ile etkili okulun öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler; istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutu ile etkili okul öğretmenler, okul ortamı ve laissez-faire alt boyutu ile etkili okulun tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmazken, bunların dışında kalan diğer tüm alt boyutlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stili ile etkili okulun tüm alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yine Öğretmen algılarına göre etkileşimci liderlik stili “laissez-faire” alt boyutu ile etkili okulun tüm alt boyutları arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanırken bunun dışında tüm alt boyutlarda pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Liderlik Stilleri, Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik Etkili Okul, MLQ.

ABSTRACT

ÖZKAN, Yusuf. The Survey of the Relationship Between the School Administrators' Leadership Style and Effectiveness Levels of Schools. Postgraduate Thesis. Konya.2014.
Thesis Consultant: Assistant Professor Doctor Ayşe Negiş IŞIK

This research was conducted with the aim of revealing whether transformational and transactional leadership characteristics that administrator shows at schools differentiate according to perception of the administrator and the teacher or not, determining the effectiveness levels of the schools according to perceptions of administrator and teachers, finding the relationship between transformational and transactional leadership style and effectiveness of school.

The population of the research composes of totally 1720 administrators and teachers who work in 94 official primary, secondary and high schools in 2013-2014 academic years in the district Ereğli of Konya. Scales were applied by the researcher to 450 teachers and 150 administrators who are volunteered to participate in research. 116 administrators and 334 teachers' questionnaires, which returned from questionnaires correctly and were filled suitable for rules, were evaluated.

In the research, "Multi Factor Leadership Questionnaire MLQ (5X – SHORT)", developed by Bass and Avolio (1995), "Effective School" questionnaire that is developed by Ali Balcı (1993) and 'Personal Information Form', developed by researcher which aims at determining personal characteristics are used as a way of collecting data.

The data that was obtained from the research was analyzed in the program of SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 15.0). The styles of leadership according to perception of administrators and teachers, and whether the sub- dimension of the effective school questionnaires show normal variance or not were tested by Kolmogorov-Smirnov Test. It was seen that the data didn't show normal variance. For this reason, the independent variables, connected to sub-problems, and the sub-dimensions of leadership styles and effective school were tested with tests that were not parametric. Mann Whitney U test was used for the binary comparison; Kruskal Wallis H test was used for the multiple comparison. $P < .05$ was preferred as a meaningfulness level. Mann Whitney U test was applied to determine to weld the difference among which groups when in the cases revealing meaningful difference at the Kruskal Wallis H test. Also, Spearman Brown's Rank Correlation Co-efficient (r) technique was used to reveal relationship between administrators' leadership styles and sub-dimensions of effective school.

As a result of the research;

1- According to the perception of administrators and teachers, it is determined that school administrators use transformational leadership style much more than transactional leadership style. Administrators rather than teachers are seen to assess themselves with more scores in the sub-dimensions of both transformational leadership and transactional leadership.

2- The leadership styles of school administrations do not show significant difference in all sub-dimensions of both transformational and transactional leadership in terms of administrators' sex and education degree. According to the variable of the type of school and working duration at school, it is not found significant differences in the sub-dimensions of transformational leadership style of administrators. Transactional leadership styles of

administrators according to their own perception, it is observed significant differences in the exceptional management (passive) sub-dimension as to groups of school types, it shows a significant difference in the individual support sub-dimension of transformational leadership style, it is found a significant difference in laissez-faire sub-dimension of the transactional leadership. And for the working duration, transactional leadership shows a meaningful difference between the conditional reward and the sub-dimensions of management with exceptions (active).

3- Leadership styles of school administrators do not show significant differences in all sub-dimensions of transformational and transactional leadership as to teachers' sex and groups of educational background. In the groups of school types, it is found a significant difference in the individual support sub-dimension of transformational leadership style and the laissez-faire sub-dimension of transactional leadership. While it is not found a significant difference in all sub-dimensions of transformational leadership as to professional length of service and the working duration at school, it is found a significant difference in the sub-dimensions of laissez-faire and transactional leadership style of management with exceptions (active).

4- Administrators perceive their schools (frequently) at the level of ($\bar{x}=3.92$). While administrators perceive themselves as the most effective dimension of the effective school, teachers perceive effectively their schools (frequently) at the level of ($\bar{x}=3.60$) and they perceive themselves as the most effective dimension of the effective school. According to school administrators and perception of teachers, effective school perception becomes high and it is reached to a conclusion that it shows a significant difference in favor of administrators.

5- According to the perception of administrator, the effectiveness levels of schools do not show meaningful differences in all sub-dimensions of school administrators' sex, type of school, and groups of education level perception. According to effective school perception of administrators' professional seniority groups, school administrator does not show a meaningful difference in sub-dimensions of students and their parents while he shows a meaningful difference in sub-dimensions of teachers and the school environment. According to the effective schools perception of the working duration groups of administrator at school, school administrator and school environment do not show any difference in sub-dimensions of students and their parents while they show a significant difference in the sub-dimension of teachers.

6- The sex, and professional seniority of teachers, and effective schools perceptions of the working duration groups do not show as a significant difference. Effective school perceptions of teachers' types of school groups do not show meaningful difference in sub-dimension of school administrators, teachers, school environment while it shows as a meaningful difference in sub-dimension of students and their parents. The education level groups of teachers' effective school perceptions do not show a meaningful difference in sub-dimensions of teachers, students and their parents while it shows as a significant difference in sub-dimension of school administrator and school environment.

7- According to perception of administrators; idealized effect of transformational leadership (to be attributed), it is not found a meaningful relationship in sub-dimensions of parents, individual support sub-dimension of effective school, intellectual stimulation, effective school students and their parents, while, apart from these, it is determined that there is a meaningful and positive relationship in all dimensions. According to perception of the administrator, while it is not found any meaningful relationship between transactional

leadership style of management with exceptions (active) sub-dimension and teachers, school environment, students of effective school; exceptional management (passive) sub-dimension and teachers of effective school, school environment and laissez-faire sub- dimension and in all sub-dimensions of effective school, apart from these, it is determined that there is meaningful and positively relationship among all sub-dimensions. According to teachers' perception, it is determined a meaningful and positive relationship between transformational leadership style and in all sub-dimensions of effective school. According to teachers perception again, while it is determined a meaningful and negative relationship between transactional leadership style in 'laissez faire' sub dimension and in all sub-dimensions of effective school, apart from this, it is determined a meaningful and positive relationship in all sub-dimensions.

Key Words: Leadership Styles, Transformational Leadership, Transactional Leadership, Effective School, MLQ.

I.BÖLÜM

GİRİŞ

21. yüzyıl, eğitimden bilgi toplumu olmanın gereklerini yerine getirecek öğrenmeyi öğrenmiş, soru soran, sorgulayan, tartışabilen, bilimsel düşünce yetisine sahip, üreten, girişimci bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Bursalıoğlu (2013), okulu bu çok yönlü girişimin gerçekleştirilmeye çalışıldığı özel bir çevre olarak tanımlamıştır. Bu çerçevede, okulun gerçekleştirmeye çalıştığı amaçların çok boyutlu ve oldukça karmaşık olduğu görülmektedir. Toplumlar okulların eğitim işlevini en iyi ve etkili biçimde gerçekleştirmelerini beklemektedirler.

Bir okulun yönetiminde rol oynayan çeşitli öğeler vardır. Bu öğeler iç ve dış olmak üzere iki gruba ayrılabilir. İç öğeler, bir okulun yapısında yer alan kendisini oluşturan yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve eğitici olmayan diğer personeldir. Dış öğeler, bir okulun yapısında olmayan, ancak yönetimde rol oynayan ve etkileyen merkez yöneticileri, veliler, çevredeki baskı grupları, gönüllü veya meslekî kuruluşlar ve endüstri temsilcileridir (Taymaz, 1995: 36; Özdemir, 2002: 30). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürüdür. Gerçekte, müdür formal yetkilerden güç alan bir üst olmalıdır. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 2012: 40).

Liderler değişen dış çevresel ve örgütsel koşul ve sorunlarla başa çıkmak için girişimci, kaynak dağıtıcı, müzakere edici, motive edici, ilham verici, politika yapıcı, yol gösterici, baş destekleyici rollerini oynayarak stratejik ve genel olan sorunlara eğilip okula yön vermek zorundadırlar (Eren, 2013; 519).

Çağdaş liderlik rolleri, öğrenme ve kendini geliştirme üzerinde odaklaşmıştır. Bu yeni rol beklentisi, okul yöneticilerinin liderlik rollerini temelden etkilemiştir. Temel misyonu, bilgiyi üretmek ve yaratmak olan okulu iyi yönetmek okul yöneticisinin görevidir. Okul yöneticisi öğretmenlerden daha fazla öğrenmeye eğilimli olmalıdır. Çünkü geleceğin okul liderliği, bilgi ve sürekli öğrenmeye dayalı bir liderlik olacaktır (Çelik, 2012a: 135).

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişmelere ışık tutan kuşkusuz okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik rolüdür. Liderliğin farklı yönlerini ele alarak yapılan tanımlamalarda, liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen bir makam niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Can, 1991: 34).

Liderin davranış biçiminin betimlenmesi sonucunda liderlik stili oluşur. Bir liderin herhangi bir durum karşısındaki davranışı onun stilini meydana getirir. Burns ve Bass'ın yaptıkları araştırmalar, 1978 yılından itibaren liderlik alanında klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında yeni bir ayrımın yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu yeni yaklaşıma göre liderlik stilleri, geleneklere ve geçmişe daha bağlı etkileşimci (transaksiyonel)

lider ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük dönüşümcü (transformasyonel) lider olarak belirlenmiştir (Eren, 2012: 464).

Dönüşümcü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Dönüşümcü lider, öğretmenleri entelektüel açıdan özendiren, onlara dönüşüm ruh ve heyecanını aşılayan liderdir. Bu yönüyle eğitimde temel dönüşümler gerçekleştiren liderlerin bir yönüyle ilham kaynağı olması ve karizmatik davranışlar göstermesi gerekir (Çelik, 2012b: 240).

Etkileşimci liderlik ise liderin izleyenlerin performanslarının yeterliliğine göre ödül ve ceza sistemini uygulamasıyla oluşur (Bass ve Riggio, 2006: 8). Liderle izleyenler arasında bir çeşit takas işlemi gerçekleşir. Verimliliği artırıcı liderlik tarzı olarak benimsenen etkileşimci liderlikte, lider izleyenlere yol gösteren, onları güdüleyen, örgütün amaçlarını, iş görenlerin rollerini ve görevlerini açıkça ortaya koymaya çalışan kişidir (Bateman, 2002: 471).

Hiç şüphesiz ki, okulun gelişim sürecinde yol gösterici olan kavramlardan biri de etkililiktir. Balcı (2013), okulların etkili olmalarının, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmelerinin büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan okul müdürlerinin etkili olmalarına bağlı olduğunu, okullardaki en basit etkinliklerin bile rastlantıya bırakılmayacak ve özenle planlanacak kadar önemli olduğunu, bu durumun da okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklediğini belirtmektedir.

Okulların, eğitim-öğretim yönünden giderek etkisizleştiği, öğrencinin, çevrenin, velinin, iş dünyasının beklentilerini karşılamaktan uzaklaştığı, eğitim öğretimde kalite ve niteliğin düşmekte olduğu sıklıkla dile getirilen yakınmalar arasındadır. Söz konusu yakınmaların bilimsel araştırmalarla test edilmesi, sorunların doğru saptanmasının ve sorunları gidermeye dönük çözüm önerilerinin bulunabilmesinin ön şartıdır (Şişman, 2012: 209).

Liderin okulun performansından sorumlu olduğu bir gerçektir. Beklentiler eğitimde liderliğin önemini artırmaktadır. Okul liderleri mevcut durumdaki ihtiyaçlara cevap verme, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, okullarına çağın gerektirdiği yenilikleri getirme, yönetsel yapıyı iyileştirme ve öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak durumundadırlar.

Yönetici tarafından seçilen liderlik stili, o kişinin lider olarak etkinliğini etkiler. Uygun bir liderlik stiline seçimi ve uygun dışsal motivasyon, hem bireysel hem de organizasyonel amaçların gerçekleşmesine yardımcı olur. Eğer uygun olmayan liderlik stili ve motivasyon teknikleri kullanılırsa, organizasyonel amaçlar gerçekleştirilemez. (Tabak, 2005: 34).

Literatür incelendiğinde gerek liderlik stilleri gerekse etkililik konusunda, iki kavramı ayrı ayrı ele alan pek çok araştırma yapılmasına karşın bu iki kavramı birlikte ele alan ve aralarındaki ilişkiyi irdeleyen böyle bir araştırmaya ülkemizde rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışmada, liderlik ve etkililik gibi iki önemli kavram arasındaki ilişki ele alınmış eğitim örgütleri için çözümler sunulmuştur.

1.1. Problem Cümlesi

Yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililiği arasında bir ilişki var mıdır?

1.2. Alt Problemler

Yukarıda ifade edilen probleme dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Yöneticilerin liderlik stilleri yönetici ve öğretmen algılarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin yöneticilerin kendi algıları; a. cinsiyetlerine, b. okul türü c. öğrenim durumlarına, d. mesleki kıdemlerine, e. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algıları; a. cinsiyetlerine, b. okul türü c. öğrenim durumlarına, d. mesleki kıdemlerine, e. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Okullarının etkililik düzeyleri yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ne düzeydedir?
5. Okulların etkililik düzeylerine ilişkin görüşler, yöneticilerin a. cinsiyetlerine, b. okul türü c. öğrenim durumlarına, d. mesleki kıdemlerine, e. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Okulların etkililik düzeylerine ilişkin görüşler, öğretmenlerin a. cinsiyetlerine, b. okul türü c. öğrenim durumlarına, d. mesleki kıdemlerine, e. okulda çalışma sürelerine farklılık göstermekte midir?
7. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililiği arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacı; okullarda yöneticilerin liderlik stillerinin okul etkililiği üzerine etkisini araştırmaktır. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik algıları, etkili okul algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir.

Bu araştırma, Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan okullardaki yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algı düzeylerini ortaya koyarak, yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililikleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Araştırmanın okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin liderlik stilleri ile okul etkililiği konusunda bilgi sahibi olmaları, okulların etkililiğinin artırılmasında fikir ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıkları

1. Araştırma sonuçları 2013-2014 eğitim öğretim yılında Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan 94 resmi temel eğitim ve ortaöğretim okulunda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın evreni olan Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan resmi temel eğitim ve ortaöğretim okulu yöneticisi ve öğretmenlerine genellenebilir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan okul müdürleri ve öğretmenlerin veri toplama araçlarına samimi ve doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Lider : Grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir (Eren, 2013: 501).

Liderlik : İzleyenleri, grubun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda ikna etme sürecidir (Özden, 2004: 187).

Dönüşümcü liderlik : Karizmatik, vizyoner, etik olma, rol modeli olma, entelektüel etkiye sahip olma, bireysel destek sağlama niteliklerini taşıyan ve çalışanların üst düzey gereksinimlerini karşılayıp, onları ekstra çaba göstermeye yönlterek okulun etkililiğini sağlamaya çalışan liderlik yaklaşımıdır.

Etkileşimci Liderlik : Durağan, gelişmenin ve yeniliğin olmadığı örgütler için uygulanan; lider ile izleyenler arasındaki etkileşimden meydana gelen liderlik yaklaşımıdır. Türkçe literatürde işlemci, sürdürümcü ve etkileşimci liderlik olarak da kullanılmaktadır. Bu araştırmada etkileşimci liderlik kullanılmıştır.

Etkililik : Amacı gerçekleştirme düzeyi.

Etkili Okul : İçinde güçlü bir liderliğin, düzenli insani bir ortamın olduğu, öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlendiği, bütün öğrenciler için yüksek beklentilerin ve şartların olduğu ve tüm öğrencilere önemli becerileri öğretmeye odaklanmış okul (Edmons, 1982; Akt: Lunenburg ve Ornstein, 2013: 308) .

II. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde yönetim, yönetici, liderlik, liderlik kuramları ve modern liderlik modelleri ile örgüt, etkililik, örgütsel etkililik kavramları, etkili okul ve etkili okulların özellikleri, etkili okulun boyutları, okulların etkililiğini ölçmeye yarayan modellere ilişkin kuramsal çerçeve ile yurtiçi ve yurtdışında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

LİDERLİK STİLLERİ

2.1. Liderlik ve Liderlik Kuramları

Liderlik kavramına geçmeden önce yönetim ve yöneticiliğin ne anlama geldiğini açıklamak uygun olacaktır. Yönetimin çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Bursalıoğlu'na (2012) göre yönetim en eski bilimdir. Tarih boyunca insanlar hem yönetmiş, hem de yönetilmiştir. Yönetim örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Yönetimin görevi örgütü amaçlarına göre yaşatmaktır.

Yönetimde belirli amaçları gerçekleştirmek için tüm kaynakların doğru bir şekilde insanlar tarafından kullanılmasını sağlamak vardır. İnsanları doğru yönlendirmek, doğru araç ve gereçleri kullanmaktır. Öyleyse yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek karar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 2013: 3). Yönetici ise emrine verilmiş bir grup insanı belirli birtakım amaçlara ulaştırmak için ahenk ve işbirliği içinde çalıştıran insandır. Beşeri kaynaklar kadar maddi kaynaklar ve zamanı da üretim ve verim faktörü olarak kullanmak ve insan emeği ile uyumlaştırmak zorunda olan kişidir (Eren, 2013: 8).

2.1.1. Lider ve Liderlik

İnsanoğlu uygarlığın en değerli üyesidir. Gruplar halinde yaşayan insanların sosyal canlılar oluşu, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedefine ulaştıracak lider ya da yöneticilere ihtiyaç duymalarına neden olur (Özkalp ve Kirel, 2013: 307).

1960'lı yıllardan sonra yönetim alanında yapılan çalışmalara, "liderlik" kavramı katılmış ve çeşitli liderlik tanımları yapılmıştır. Yönetim, yönetici, liderlik ve lider kavramları genel hatlarıyla birbirine yakın kavramlardır (Celep, 2004: 3). Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenebilir bir amaç

biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir (Eren, 2013: 501).

Liderlik izleyenleri, grubun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda ikna etme sürecidir. Bu süreçte, lider ve izleyenler vardır. Günümüzde liderlik yaklaşımında lider ve izleyiciler arasında çok yönlü bir etkileşim söz konusudur. Liderlik süreç olarak görülürken; lider, bu süreci harekete geçiren kişi olarak tanımlanır (Özden, 2004: 187). Liderlik konusu, yönetim alanında çok yoğun olarak çalışılan bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000'den fazla araştırma yapılmış, liderliğin çok sayıda da tanımı yapılmıştır (Çelik, 2012b: 1).

Liderlik, belirli şartlar altında, belirli kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak da tanımlanabilir (Koçel, 2013: 569). Yine başka bir tanıma göre süreç açısından lider, örgüt üyelerinin faaliyetlerini örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirerek düzenleyen kişidir. Kişilik özelliklerine vurgu yapan bir başka tanım ise liderliği, grup üyelerini başarılı bir şekilde etkileyebilecek karakteristik özelliklere sahip olma şeklinde tanımlamıştır (Özkalp ve Kirel, 2013: 309). Yakın zamanda ise araştırmacılar liderliği bir güç ilişkisi, farklılaşmış bir rol ve rol yapısının harekete geçirilmesi, geleceğin ve değişimin yönetilmesi olarak görmektedir (Şirin, 2008: 35).

Bass (1996); liderliği, örgütsel başarıyı doğrudan etkileyen ve önemli derecede katkı sağlayan 12 kategoride tanımlamaktadır: Bunlar; gruba odaklanma, kişisel bir özellik, uyum ve teşvik sağlama özelliği, etkileme becerisi, isteğe bağlı etkiyi sınırlama, bir davranış biçimi, ikna etme yeteneği, insanlarla olumlu ilişkiler kurma becerisi, amaçlara ulaşmada bir araç, bireyler arasında etkileşimi sağlama, örgütsel yapının oluşumu, örgütsel unsurların uyumu olarak sıralanmıştır.

Liderlik tanımlarında ortaya çıkan dört temel öge bulunmaktadır. Bu öğeleri aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Özler, 2013: 96):

Amaç : Grup bireylerinin bir araya gelmesine neden olan hedefler, ilgi ve gereksinimlerden oluşur.

Lider : Grubu oluşturan öğeleri etkileyebilen örgüt üyesidir.

İzleyenler (üye): Liderin yaptığı etkiyi kabullenen kişilerdir.

Ortam : Üyelerin yeterliliği, ilişkilerin düzeyi, hedeflerin gerçekleştirilebilirliği, motivasyon düzeyi gibi faktörlerden oluşan temel öğedir.

Grup etkinliği ve verimliliği söz konusu olduğunda ve insan çabalarının birleştirilmesi ve koordine edilmesi gerektiğinde mutlaka liderlere ihtiyaç olmuştur ve olacaktır (Eren, 2013: 501). Kısaca özetlemek gerekirse liderlik, grubu güç ve etki yoluyla yönlendirir. Ancak güç ve etki bakımından iki farklı liderlik ortaya çıkmaktadır. Formal lider otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterir. İnfomal lider ise gösterdikleri liderlik davranışlarıyla gruba bütünleşen kişidir. Okul yöneticisi bir formal lider olarak görülebilir. Bunun yanında okul yöneticisinin öğretmenleri güdülemesi, değerleriyle öğretmenleri yönlendirmesi, onu informal bir lider konumuna getirebilir (Çelik, 2012b: 3). Bu aşamada yönetici ve lider arasındaki farklılıklara da değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

2.1.2. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Liderlik yöneticilikten farklı bir kavram olarak rasyonellikten öte duygusal boyutu ağır basan bir kavramdır. Diğer insanları etkilemeyi, onlara sevk ve heyecan vermeyi, yüreklendirmeyi, rehberlik etmeyi ifade eder. Liderlik geleceği görmeyi örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefleri belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içerir (Şişman ve Turan, 2002: 48-49).

Lider, grup üyelerince izlenen kişidir. Tüm yöneticiler lider değildir. Yöneticinin grup üyelerince benimsenmesi gerekmez. Lider ise grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlenen kişidir. Lider grup üyelerinin duygusal olarak da kabul ettiği beklentileri karşılayan kişidir. Yönetici örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışır, gerçekleştirmezse başarısız olur. Liderin gerçekleştirmeye çalıştığı alansa izleyenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır, karşılayamadığı zaman başarısız olur (Erdoğan, 1991: 332).

Lider ile Yönetici Arasındaki Farklılıkları Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir.	Yapıyı korumayla ilgilenir.
Yönlendiricidir.	Yöneticidir.
Konuşma metnini kendisi yazar.	Yazılan konuşma metnini okur.
Moral otoriteye dayanır.	Bürokratik otoriteye dayanır.
İzleyenlere mücadele ruhu aşılır.	Mutlu topluluğu korur.
Vizyon sahibidir.	Liste ve bütçe sahibidir.
Paylaşmış amaca dayalı gücü vardır.	Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır.
Güdüler.	Denetler.
İlham verir.	Düzenler.
Aydınlatır.	Eşgüdümler.

Kaynak: Starratt, 1995: 10, Akt: Çelik, 2012b: 3.

Tablo 1. de görüldüğü üzere liderliğin kısaca bir vizyon oluşturma ve takipçilerin bu vizyonu gerçekleştirme amacıyla ikna ve motive edilmesi süreci, yöneticiliğin ise örgütte var olan yapıyı korumaya yönelik bir süreç olduğu ve bu süreçte de gücünü makamından ve statüsünden aldığı söylenebilir. Bir kişinin yönetici olabilmesi için mutlaka bir makama ve statüye sahip olması gerekirken, lider olabilmesi için yönetici olmasına gerek yoktur. İdeal olan yönetim kademesinde bulunan her bir yöneticinin aynı zamanda başkaları üzerinde etkili olabilmesi, onlara yön verebilmesi yani lider özelliklerine sahip olabilmesidir (Özler, 2013: 97).

2.2. Liderlik Teorileri

Liderlikle ilgili çeşitli kuramcılar tarafından geliştirilen kuramlar bir yandan liderlik kavramına ışık tutarken diğer yandan, liderlik kavramının tam olarak kavranamadığını göstermektedir. Birbirleri ile ortak noktaları bulunan bu kuramlarının esaslarının bilinmesi, liderlik kavramına daha kapsamlı bakmamıza olanak sağlayacaktır (Aydın, 2010: 295). Çelik (2012b), liderlik kuramlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi, (1) özellik kuramları, (2) davranışsal kuramlar ve (3) durumsallık kuramları açısından ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

2.2.1. Özellik Kuramları

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır (Çelik, 2012b: 7).

Bu kuramda liderin entelektüel, duygusal, sosyal kişilik özellikleri ile fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Fiziksel özellikler olarak boy, kilo, güçlülük, yaş, fiziksel olgunluk belirtileri, sağlık durumu, yakışıklılık, kişisel özellikler olarak ise; zekâ, hitabet, iletişim yeteneği, girişimcilik, güven verme, güvenilirlik, risk alma, cesaret ve kendine gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır (Eren, 2012: 441).

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların (1940-1960' lı yılların ortasına kadar) ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmiştir (Çelik, 2012b: 9).

2.2.2. Davranışsal Kuramlar

1940'lı yılların sonlarında bazı araştırmacılar gözlemlenebilir süreç veya aktivite olarak liderlik davranışlarını incelemeye başlamışlardır. Bu kuramın amacı, etkili bir liderlikte, davranışların nasıl birleştirilebileceğini tanımlamaktır (Özkalp ve Kirel, 2013: 310).

Davranışsal yaklaşım, liderin özelliklerinden çok, liderin grup üyelerine, yani izleyicilere karşı gösterdiği davranışlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Liderin astları ile haberleşme şekli, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vs. davranışları lider etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır. Bu nedenle bu ikinci yaklaşımda grup üyelerine karşı liderin davranışlarına önem verilmektedir (Koçel, 2013: 577).

Davranışçı kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Etkili liderler görev yönelimli davranışlar sergileyerek işgörenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir. Grup üyelerine destek sağlayarak işgörenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur (Çelik, 2012b: 11).

Literatürde, liderin davranışlarına odaklanan temel bazı araştırmalar bulunmaktadır, aşağıda bu araştırmalardan kısaca bahsedilecektir.

2.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları:

Ohio State Üniversitesinde 1940'lı yıllarda lider davranışları ve bu davranışların örgüt etkililiği ile ilişkisine odaklanan araştırmalar sonucunda Liderlik Davranışlarını Tanılama Ölçeği (LBDQ) John K.Hemphill ve Alvis Coons (1950) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik olarak iki boyutu bulunmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010: 386).

Halpin, Ohio State Üniversitesinde LBDQ konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları şöyle özetlemiştir (Akt. Çelik, 2012b: 12-13):

- ✓ Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir.
- ✓ Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.
- ✓ Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleri yanında kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik görülmektedir.
- ✓ Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin betimlemesi arasında zayıf bir ilişki vardır.

2.2.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları:

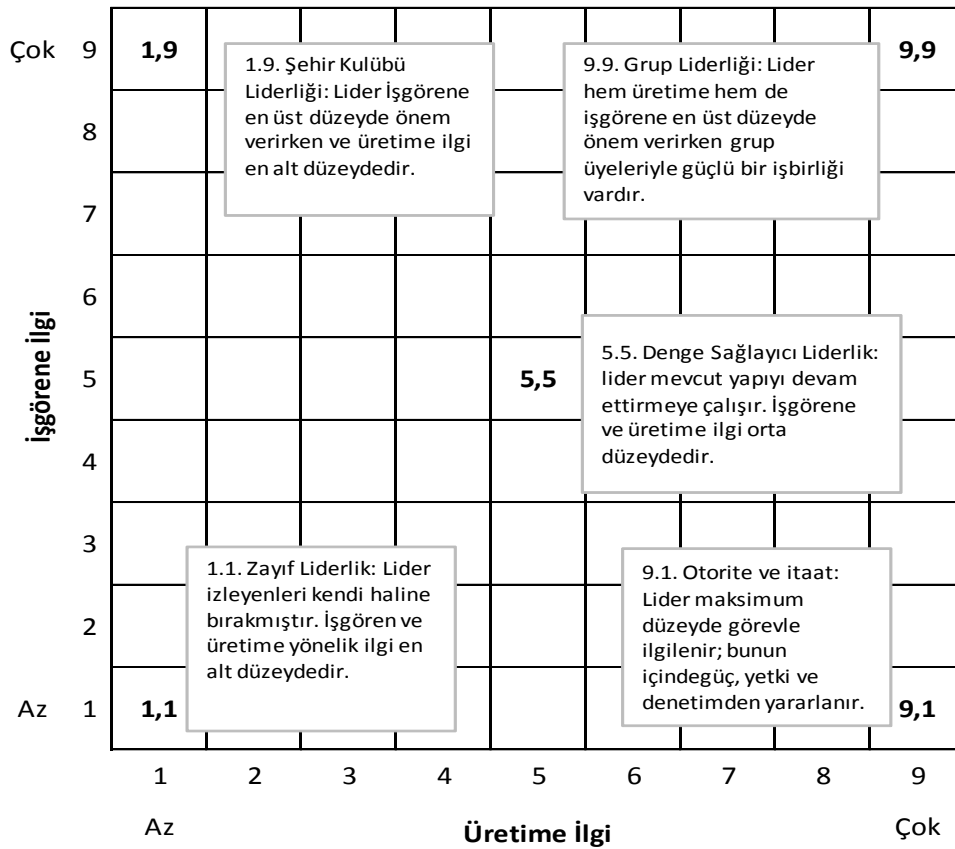
Ohio State Üniversitesi araştırmaları ile aynı dönemlere rastlayan bir diğer araştırma ise Rennis Likert'in yönetimde yapılan Michigan State Üniversitesi araştırmalarıdır. Bu araştırma programındaki amaç başarılı grupları inceleyerek bu gruplardaki liderlik davranışlarını belirlemektir (Özkalp ve Kırel, 2013: 312).

Bu araştırma sonucuna göre işe yönelik lider; iş ve görevin teknik tarafının üzerinde yoğunlaşır, çalışanların önceden tespit edilen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadığını denetler, cezalandırma ve resmi yetkisini çok fazla kullanır (Brestrich, 2000: 55). İşgörene-çalışana yönelik lider; kişiler arası ilişkilere önem verir, çalışanların bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenir, bireysel farklılıklara önem verir, yetki devrini esas kılar (Kılınç, 2003: 79).

2.2.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Tektaş Üniversitesi'nin araştırmalarını yapan Blake ve Mouton, Ohio State Üniversitesi bilim adamlarının ortaya attığı görüşlere yakın bir görüş ortaya koymuşlardır. Yönetim gözeneği kuramı lider davranışının iki boyutu üzerine odaklanmıştır. Birinci boyut insana ilgiyi ya da liderin izleyenlere ilişkin yönelimi ile , ikinci boyut ise üretimle ilgidir (Eren, 2012: 443). Şekil 1 de, işgörenle ilgili ya da üretimle ilgili olma durumlarına göre sergilenen lider davranışları gösterilmiştir. Bu matriste de görüldüğü üzere, işgören ve üretimle az ilgilenen liderlik davranışı “zayıf liderlik” olarak betimlenirken, hem işgören hem de üretimle çok ilgilenen liderlik davranışı “grup liderliği” olarak tanımlanmıştır.

Şekil 1. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği



Kaynak: Çelik, 2012b: 15.

Blake ve Mouton, liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysaki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir (Çelik, 2012b: 16). Böyle bir modelin en önemli yararı yöneticiler ve liderlere, gösterdikleri davranışı kavramsallaştırma imkânı vermesidir. Kendi yönetim tarzını kavrayan bir yönetici, çeşitli eğitim ve geliştirme programları ile bu tarzda değişiklikler yapabilir. Ancak uygulamalı araştırmaların bu modeli fazla desteklememesi, onu araştırmacı ve teorisyenler nezdinde tartışılmalı hale getirmiştir (Koçel, 2013: 581).

2.2.2.4. Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert'in, Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği bu modele göre, yöneticinin davranışları dört grup altında toplanabilir. Her grup belli varsayımları ve belli davranışları içerir. Bu dört grup ve özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Koçel, 2013: 582).

Tablo 2. Likert'in Sistem 4 Modeli

Liderlik Değişkeni	Sistem 1 (İstismarcı Otokratik)	Sistem 2 (Yardımsaver Otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
1.Astlara olan güven	Astlara güvenmez.	Hizmetçi ile efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenir fakat kararlarda ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
2.Astların algıladığı serbesti	Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez.	Astlar kendilerini oldukça serbest hisseder.	Astlar kendilerini tamamen serbest hisseder.
3.Üstün astlarla olan ilişkisi	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır.	Bazen astlarının fikirlerini sorar.	Genel olarak astların fikirlerini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikirlerini alır, onları kullanır.

Kaynak: Koçel, 2013: 582.

Tablo 2' de görüleceği üzere Likert'in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetim altında yani katılımcı ve demokratik liderlik davranışı altında gerçekleştirdikleri; verimliliği düşük olan grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tipi gibi otokratik bir liderlik ve yönetim altında olduklarını göstermektedir.

2.2.3. Durumsallık Kuramları

Liderlik üzerine çalışma yapan araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna vardılar. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüşü ortaya atıldı (Çelik, 2012b: 16).

Liderliği anlamaya ve betimlemeye çalışan çağdaş çabalar şu varsayımlara dayanmaktadır (Aydın, 2010: 296).

1- Liderlik, liderin grupla ilişkilerinde kullandıkları davranış biçimleri açısından betimlenebilir.

2- Lider davranışlarının hangi ölçüde yönlendirici (otoriter), hangi ölçüde katılımcı (demokratik) olması gerektiği, önemli bir noktadır

3- Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi, evrensel tek bir liderlik biçimi yoktur. Bir lider davranış biçiminin seçilmesinde durumsal özelliklerin, koşulların değerlendirilmesi zorunludur.

4- Bir liderlik biçiminin seçilmesinde en uygun ölçüt etkililiktir. Hangi davranış, hangi liderlik biçimi en üst düzeyde örgütsel etkililik yaratmaktadır. Örgütün amacını en iyi gerçekleştirmektedir. Liderlik biçiminin seçiminde ölçüt bu olmalıdır.

2.2.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Sabuncuoğlu ve Tüz (2003)'e göre Fiedler'in durumsallık kuramı; ortamın elverişli olmasına göre liderin ortaya çıkacağı ve lider davranışının durumdan duruma değişmeyeceği varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle Fiedler yöneticinin davranışını değiştirmek yerine yöneticiyi o davranışa uygun durumda çalıştırmanın gerekli olduğunu savunmaktadır. Buna göre liderin oluşumu ve etkinliği üç temel faktöre bağlıdır.

Lider-üye ilişkileri : Lider ve astları arasındaki karşılıklı ilişkileri ifade eder. Karşılıklı saygı, sevgi, güven varsa bunlar iyi ilişki işaretidir (Özkalp ve Kirel, 2013: 316).

Görev yapısı : Belirli bir grup tarafından başarılabacak işin kapsamını ifade etmektedir. Görevin yapısının açıkça belirlenmiş olması liderlik için uygun bir ortam olarak değerlendirilebilir.

Makam gücü : Liderin sahip olduğu formal yetkinin düzeyidir. Eğer bir lider ödül ve cezaların dağıtımında önemli bir yetkiye sahipse makam gücü artmaktadır. Makam gücünün arttığı bir durum, liderlik için uygun görülmektedir (Erçetin, 2000: 39).

Şekil 2'de liderin durumlara göre davranış biçimleri yer almaktadır. En uygun durum, lider-üye ilişkilerinin iyi olması, görevin iyi yapılandırılması ve liderin konumsal gücünün yüksek olması durumudur. En uygun olmayan durumsa lider üye ilişkilerinin kötü, görevin yapılandırılmaması ve konumsal gücün düşük olmasıdır (Çelik, 2012b: 23).

Şekil 2. Liderin Durumlarına Göre Davranış Biçimleri

Lider-Üye İlişkileri	İyi				Kötü			
	Belirli		Belirsiz		Belirli		Belirsiz	
Görevin Yapısı	Güçlü		Zayıf		Güçlü		Zayıf	
Konumsal Güç	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf
Durumlar								

Uygun <-----> Uygun Değil

Kaynak: Çelik, 2012b: 23.

2.2.3.2. Yol Amaç Kuramı

Lider davranışı konusunda yapılan araştırmalar sonunda oldukça yeni sayılabilen kuramlardan biri de House ve Mitchell tarafından geliştirilmiş yol-amaç modelidir. Bu modelde liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Eren, 2012: 459).

Koçel (2013)'e göre, yol amaç kuramı, esas itibariyle, liderin gösterdiği davranışın astların motivasyonu, tatmini ve performansları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmaktadır.

House ve Mitchel'in kuramında dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir (Başaran, 1992: 73). Bunlar;

- ✓ **Emredici (Yönlendirici Davranış):** Bu liderlik davranışı izleyicilerin kural ve mevzuata ilişkin sorularını, beklentilerini, özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır.
- ✓ **Başarı Yönelimli Liderlik:** Lider davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, mükemmelliği vurgulama, işgörenlere güven verme ve onların yüksek standartları kazanmalarını sağlama olarak belirlenebilir.
- ✓ **Destekleyici Liderlik:** Bu liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve işgörenlerle ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır.
- ✓ **Katılımcı Liderlik:** Lider karar vermeden önce işgörenlerin fikirlerini almakta ve onları karar verme sürecine katmaktadır.

Bu davranışların uygunluğu aşağıdaki durumsallık faktörleri tarafından etkilenecektir (Koçel, 2013: 589).

- ✓ İzleyicilerin kişisel özellikleri,
- ✓ İzleyiciler üzerindeki zaman ve çevre baskısı,
- ✓ İşin niteliğidir.

2.2.3.3. Wroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

İlk olarak Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından öne sürülmüş ve son yıllarda da Vroom ve Arthur G. Jago tarafından yaygınlaştırılmıştır. Bu kurama göre, çağdaş liderlikte temel sorun karar verme sürecine katılmadır (Özkalp ve Kirel, 2013: 321).

Astların karara katılma düzeyini belirlemede alınacak kararların bireysel ya da gruba ilişkin olup olmamasının önemi vurgulanmıştır. Liderin seçmesi olası otokratik, danışmacı, grup ve yetki göçeren olmak üzere dört karar alma seçeneği bulunmaktadır (Erçetin, 2000: 48).

Otokratik lider, astlardan herhangi bir görüş sormaksızın karar alır.

Danışmacı lider, astlarına danışır, ancak kararı kendi alır.

Grup kararına yönelen liderlik biçiminde kararı grup alır.

Yetki göçeren lider, astlarına bireysel olarak yetki göçerir.

Vroom ve Yetton modelinde liderlik biçimlerinden hangisinin diğerinden üstün olduğuna ilişkin bir yargının olmayışı dikkat çekmektedir. Sorun belli bir durumda hangi davranışın etkili olacağına saptanmasıdır (Aydın, 2010: 302).

2.2.3.4. Reddin'in 3-D Liderlik Kuramı

Üç boyutlu lider etkinliği modelinde görev davranışı ve ilişki davranışı kavramları Blake ve Mouton'un yönetim gözeneği modelinden esinlenerek üçüncü bir boyutun, etkinlik boyutunun eklenmesi ile William J. Reddin tarafından adapte edilmiştir (Eren, 2013: 512).

Etkili liderlik biçimleri şunlardır (Çelik, 2012b: 33):

- ✓ **Geliştirici:** Bu liderlik biçiminde lider maksimum düzeyde ilişkiyle ve minimum düzeyde görevle ilgilenir. Geliştirici lider izleyenlere güven verir.
- ✓ **Yönetici:** Hem görev hem de ilişkiye yüksek düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir. Yönetici lider, çok iyi bir güdüleyici, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkları tanıyan ve grup yönetiminden yararlanan kişidir.
- ✓ **Bürokrat:** Bu liderlik biçimini benimseyen kişi, hem göreve hem de ilişkiye çok az ilgi gösterir. Bürokrat tipi lider, esas olarak kurallara önem verir. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.
- ✓ **İyi niyetli otokrat:** Bu liderler göreve yüksek düzeyde ve ilişkiye düşük düzeyde önem verirler. Bu biçimi kullanan lider ne istediğini bilir ve çalışma arkadaşlarını gücendirmeyecek davranışlar sergiler.

2.2.3.5. Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Döngüsü Kuramı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından "Liderlik Çalışmaları Merkezinde" geliştirilen Durumsal Liderlik teorisi, Ohio Üniversitesi Liderlik teorisi ile Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik teorisinin birleştirilmiş ancak geliştirilmiş biçimidir (Zel, 2001: 125).

Hersey ve Blanchard, geliştirdikleri liderlik kuramıyla, etkili liderliği sağlamak için, çeşitli durumlar ile liderlik biçimleri arasında ussal bir bağ kurmaya çalışmışlardır. Bu kuramda iki boyutta ele alınan liderlik biçimleriyle izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda liderlik biçimlerinin, izleyenlerin "olgunluk düzeyine" uygun olması gerektiği vurgulanmıştır (Çelik, 2012b: 28).

Blanchard tarafından yeniden gözden geçirilen yaklaşım yaygın olarak kabul görmüştür. Liderlerin ve izleyenlerin eğitiminde yararlanılabilir ipuçları sağlamaktadır. Üstelik izleyenlerin olgunluk düzeylerinin yükseltilmesi ile liderin grubu etkilemesi arasında kurulan ilişki, liderlik sürecine daha demokratik, daha paylaşımcı bir nitelik kazandırmaktadır. Ayrıca kuram, gücün sevgi gibi paylaşıldıkça artacağına, yetkinin uygun bir biçimde dağıtıldıkça, pekişip çeşitleneceğine ilişkin yargıyı da doğrulamakta ve desteklemektedir (Erçetin, 2000: 46).

2.3. Liderlik Stilleri

Liderlik stili, liderin izleyicilerle ve grupla olan ilişkilerindeki tutumuyla ilişkilidir. Liderlik sürecinin anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal teoriler önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak liderlik sürecinin olduğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri bu görüşlerinde zayıf tarafları olmuştur. Durumsallık teorileri ise ağırlıklı olarak liderin kendisi, izleyiciler ve koşullar arasındaki ilişkidir. Liderlerin gösterdikleri stillerinden en çok bilenleri, otokratik, demokratik, katılımcı, tam serbesti tanıyan liderlik stilleridir. Otokratik liderler esas itibariyle izleyicileri yönetimin dışında tutarlar. Amaçların, planların, politikaların belirlenmesinde izleyicilerin hiçbir söz hakkı yoktur. Onlar sadece aldıkları emirleri yerine getirmekle yükümlüdürler. Demokratik-katılımcı liderler yönetim yetkisini izleyicilerle paylaşma eğilimindedirler. Bu nedenlerle Amaçların, planların, politikaların belirlenmesinde, iş bölümü yapılmasında ve iş emirlerinin meydana getirilmesinde lider daima astlarına onlardan aldığı fikir ve düşünceler doğrultusunda liderlik davranışı belirlemeye özen gösterir (Eren, 2012: 461). Laissez-Faire liderlik ise yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyenleri kendi hallerine bırakan ve diğer bir ifadeyle yetkiye sahip çıkmayan, yetki kullanmayı tamamen astlara bırakmaktadır (Eren, 2012: 461, Koçel, 2013: 583).

Çağımızda işletmeler küreselleşen bir dünyanın kuruluşları şekline dönüşmüşlerdir. Rekabet ulusal düzeyden uluslar arası düzeye çıkmış, pazarlar olgunlaşmış, teknolojik gelişmeler hızlanmıştır (Eren, 2013: 519). Örgütler sosyal sistemler olarak sürekli değişmek zorundadırlar. Örgütsel değişimin bazen evrimsel bazen de köklü dönüşümsel bir süreç içinde olduğu görülmektedir. Örgütlerin yaşabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişim kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır (Çelik, 2012b: 141).

Liderler değişen dış çevresel ve örgütsel koşul ve sorunlarla başa çıkmak için girişimci, kaynak dağıtıcı, müzakere edici, motive edici, ilham verici, politika yapıcı, yol gösterici, destekleyici rollerini oynayarak stratejik ve genel olan sorunlara eğilip örgüt yöneticilerini yönlendirmek zorunda kalmaktadırlar (Eren, 2013: 519). İşte böyle bir durumda da dönüşümsel liderlik, yeni liderlik paradigmasının önde gelen çağdaş yönetim teori ve araştırmalarında büyük önem kazanan ve ilgi çeken bir liderlik anlayışı haline gelmektedir (Keçecioğlu, 1998: 27).

Örgütsel literatürde karizmatik liderlik araştırmaları oluşmaya başladığında yeni bir formülasyon oluşmuştur. 1978 yılından itibaren yönetim ve liderlik yazımında klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında James Mc Gregor Burns, B.M. Bass yaptıkları araştırmalarda yeni bir ayrımı işaret etmişlerdir (Özkalp ve Kırel, 2013: 327). Bu ayrım geleneklere ve geçmişe daha bağlı transaksyonel (etkileşimci) liderlik ile geleceğe, yeniliğe, değişime, reforma dönük transformasyonel (dönüşümcü) liderlik biçimleridir (Eren, 2012: 464).

James Mc Gregor Burns (1978) yaygın bir şekilde dönüşümcü ve etkileşimci liderlikle ilgili fikirleri düzenlediği ve politik alanda uyguladığı için övgü almıştır. Burns'un fikirleri

üzerine Bass (1985) sosyal örgütlerde liderler için oldukça geniş kapsamlı ve etkili bir modeli oluşturmuştur (Hoy ve Miskel, 2010: 396).

Bass ve onun yardımcısı Avolio tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ) kullanılarak Bass, bağımsız ve birbirini tamamlayan iki yaklaşım bulmuştur. Şu an itibariyle etkileşimci ve dönüşümcü liderlik alanında yapılan araştırmaların büyük oranda bu ölçek tarafından şekillendiği ve genel itibariyle birbiriyle tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Aşağıda bu iki liderlik stilinden ayrıntıları ile bahsedilecektir.

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik (Transformasyonel Liderlik)

Dönüşümcü liderliğe girmeden önce dönüşüm kavramını tanımlamanın faydalı olacağı düşünülmüştür. Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (2014) göre dönüşüm: “olduğundan başka bir biçime girme, başka bir durum alma, şekil değiştirme, inkılap, transformasyon” şeklinde tanımlanmıştır. Dönüşüm kavramı, aynı zamanda “mevcut yapıdan, eğilimlerden ısrarlı bir şekilde vazgeçerek ani ve devrimsel farklılaşmalara gitmek, gelecekteki eğilimlere şimdiden hazırlanmak ya da gelecek eğilimlerini şimdiden uygulamaya başlamaktır” şeklinde de tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 226).

Dönüşüm, mevcut değerlerin geçerliliklerini yitirdiklerinde mevcut yapı istenilen sonucu vermediğinde zorunlu olmaktadır. Dönüşüm bir örgütteki yapı ve kültürün değişmesidir. Çünkü böyle bir değişimde sistemin varlık nedenleri yeniden belirleme gereksimi duyulur. Yani yapı (kurallar, roller ve ilişkiler) ve yapıya anlam kazandıran kültürün değişmesi gerekir. Bütün bunlar topyekün bir değişimi ifade eder. Bu nedenle sistematik değişme yerine dönüşüm kavramı kullanılabilir (Özden, 1998: 187-188).

Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminde değişimi destekleyen yeni örgütsel değerler önem kazanmaktadır (Çelik, 2012b: 141). Hallinger'e (2003) göre Dönüşümcü liderler amaçlarını belirleyerek örgütün kapasitesini inşa ederler ve öğrenme-öğretme uygulamalarının değişiminin gelişmesine yardım ederler.

Bass, Avolio ve Goldheim (1987) dönüşümsel liderliği şu şekilde açıklamışlardır: “dönüşümsel liderler işgörenlerini, basit bir ilişki değiş tokuşu doğrultusunda çalışmak yerine, yüksek amaçlar ve kendini ifade etme gereksinimlerinin daha yüksek düzeyi için çalışmaya güdülerler.” Dönüşümcü liderler, işgörenlerinin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini ortaya çıkararak, onlardan normal olarak beklenenden fazla sonuç almayı hedefleyerek güdüler. Modelin temelinde dönüşümsel liderin adanmışlık ve beklentilerini aşan edim çıktılarının farkına varmaları için güdüleyen bir fikir vardır (Celep, 2004: 25).

Bennis ise dönüşümcü liderliği, vizyonunu gerçekleştirmek için izleyenleri yetkilendirme, güçlendirme ve dağıttığı yetkiyi, gücü eylem birliğine dönüştürme yeteneği olarak tanımlarken liderliğin öğelerini de (1) vizyon, (2) iletişim, (3) kararlılık, bağlılık,

yoğunlaşma, (4) yetkilendirme, güçlendirme, (5) örgütsel öğrenme olanaklarını sağlama olarak belirlemiştir (Erçetin, 2000: 60).

Dönüşümcü liderlik, özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi çok geniş çevreyi kapsayan ortak değerlerle ilgilidir. Bu liderlik biçiminde örgüt ile toplum arasındaki ilişkilere ve örgütün temel amaçlarına önem verilmektedir. Bu liderlik biçimi yüksek amaçlara bağlanmış işgörenlerin pragmatik ve monoton çabalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ortak hedeflerin arkasındaki enerji havuzu, bireysel ve grupsal hedeflerin daha kolay gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır (Starratf, 1995, Akt: Çelik: 2012:147).

Kısaca özetlemek gerekirse dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider izleyicilerin ihtiyaçlarını, inançlarını, değer yargılarını değiştiren; organizasyonları, değişim ve değişmeyi gerçekleştirecek üstün performansa ulaştıran kişidir. Bu da liderin vizyon sahibi olması ve vizyonu izleyicilere kabul ettirmesi ile mümkündür (Koçel, 2013: 592).

2.3.1.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Bu teori, dönüşümcü liderliği dört bölümde inceler, (1) İdealleştirilmiş etki (Karizma), (2) Telkinle güdülme (İlham verici motivasyon) , (3) Entelektüel uyarım ve (4) Bireysel destek (Hoy ve Miskel, 2010: 397). Aşağıda bu bölümler ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

2.3.1.1.1. İdealleştirilmiş Etki (Karizma)

Karizma, liderle kimliğini bulan güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileme sürecidir (Erçetin, 2000: 58). Bass'ın (1985) dönüşümcü liderlerin boyutlarından birini "karizma" olarak ifade etmesi literatürde zaman zaman karizmatik liderlikle karışmasına neden olmuştur. Daha sonra bu özellik daha çok "idealleştirilmiş etki" olarak isimlendirilmiştir.

İdealleştirilmiş etki, çalışanlarda güven ve saygı oluşturur ve bireylerin, örgütün yaptığı işlerde radikal ve köklü değişiklikler yapılmasını kabul etmeleri için zemin oluşturur. Bu liderler, önemli konularda ikna kabiliyetine ve ahlaki konularda yüksek standartlara sahiptirler. Ayrıca başkalarını ihtiyaçlarını kendilerinkinden üstün görürler. Sonuç olarak dönüşümcü liderler hayranlık uyandırır, saygı görür ve güven duygusu oluşturur (Hoy ve Miskel, 2010: 398).

Sonuç olarak liderler hayran olunan, saygı duyulan ve güvenilir kişilerdir ve işgörenler kendilerini liderleri ile özdeşleştirirler ve onları taklit ederler.

2.3.1.1.2. Telkinle Güdüleme (İlham Verici Motivasyon)

Grup üyelerinin beklentilerini örgütün sorunlarının çözülebileceğine inanma yönünde değiştirir. Telkinle güdüleme öncelikli olarak çalışanlarına bir anlam ifade eden liderden gelir. Dönüşümcü liderler güzel bir gelecek tablosu çizerek, zor amaçları önemseyerek ve örgüt için ideal vizyonlar oluşturarak ve bu vizyona nasıl ulaşılacağını anlatarak insanlara enerji verirler (Hoy ve Miskel, 2010: 398).

Liderler, işgörenleri motive ederek ve onlara ilham vererek, onların işlerine karşı meydan okumalarını, onu kavramalarını sağlarlar. Takım ruhu harekete geçirilir. Birçok çeşitli zekâ grubu ilham verici liderlerin oluşumuna katkıda bulunur (Bass, 2002: 107). Başka bir deyişle dönüşümcü lider ortak amaç, görev yada vizyon doğrultusunda takipçilerin kendilerini geliştirmeleri ve ilgi alanlarını arttırmaları için ilham kaynağı olur (Howell ve Avolio, 1993: 894). Özetle, telkinle güdüleme: vizyon oluşturma, vizyonu iletme, izleyenlerin çabalarına semboller kullanarak yoğunlaşma ve uygun davranışlar için model olma ve oluşturma sürecidir (Erçetin, 2000: 59).

2.3.1.1.3. Entelektüel Uyarım

Dönüşümcü lider, izleyicilerin bilgi ve yeteneklerini açığa çıkarabilecekleri ve onları etkili bir biçimde kullanabilecekleri uygun koşulları yaratırlar. Bunun yanında, belirli yöntem ve davranış tarzlarıyla izleyenlerinin entelektüel gelişim ve yetişmelerine öncülük eder. Bu özellik liderin, izleyenlerin entelektüel yeteneklerini açığa çıkarmalarını sağlayarak, bilimsel düşünme ve problem tanımlama ve çözme yeteneklerini geliştirir (Özalp ve Öcal, 2000: 216).

Bannon (2000)'e göre, dönüşümcü liderler sorun çözmeye seçenek stratejilerin geliştirilmesinde yardım ederler. İşgörenlerini sayıtlıları sorgulayarak, sorunları yeniden düzenleyerek ve eski durumlara yeni yollarla yaklaşarak, keşfetmeyi telkin eder. En önemlisi, işgörenler sorun çözmeye yeni yaklaşımları denemeleri için cesaretlendirilir ve onların düşünceleri liderden farklı da olsa asla eleştirilmezler(Akt: Celep, 2004: 76).

Dönüşümcü liderler, astlarını eski davranış kalıplarını değiştirebilecek düşüncelere yönlendirirler. Böylece izleyicilerin farklı açılardan bakmalarını ve bu problemleri değişik ve yeni yollarla çözmelerini sağlarlar. Kısaca, dönüşümcü liderler “statüko” ile yaşamaya alışkın değillerdir (Özkalp ve Kırel, 2013: 329).

2.3.1.1.4. Bireysel Destek

Bireysel destek, izleyenlere bilgi beceri ve deneyimlerini geliştirecek destek sağlama, özendirme sürecidir (Erçetin, 2000: 59). Lider astların bireysel gereksinimlerini dikkate alır ve astların temel gereksinmelerinden daha üst düzeyde gereksinmelerini karşılamak için çaba gösterir (Karip, 1998: 448).

Bireysel destek; her bir bireyin ihtiyaçlarına gelişme sağlamak için özel dikkat göstermek anlamına gelir. Dönüşümcü liderler, çalışanlarının potansiyellerini yüksek seviyeye çıkarmada ve kendi gelişimlerinin sorumluluğunu almada onlara yardımcı olurlar.

Yeni öğrenme fırsatları oluşturur, bireysel farklılıkları görüp kabul eder, iletişimi çift yönlü kullanır ve bireysel önemi göz önünde bulundurlar (Hoy ve Miskel, 2010: 398).

2.3.1.2. Dönüşümcü Liderin Davranışları

Çelik (2012b)'e göre dönüşümcü liderlerin davranış biçimleri aşağıda özetlenmiştir:

- ✓ **Paylaşılan vizyon oluşturma:** Dönüşümcü liderin birinci önemli davranışı, işgörenlerin vizyonla iletişimini sağlamaktır. Sadece bir vizyona sahip olmak yeterli değildir. İşgörenler vizyonla etkili iletişim kurabilmelidir. Kouzes ve Postner (1987) Paylaşılan vizyonun insana bir yaşam biçimi kazandırdığını ve insanın tutkularını ateşlediğini vurgulamaktadır.
- ✓ **Vizyona bağlanmayı güçlendirme:** İşgörenleri kendi vizyonuna bağlanmasını güçlendirmektir. İşgörenin örgütsel bağlılığı çok önemlidir ve lider etkililiğinde bu davranış dikkate alınmalıdır.
- ✓ **İşgörelere saygı gösterme:** İşgörenlerin sorunlarıyla birinci derecede ilgilenir ve onlarla sürekli sağlıklı ilişkiler kurar. İşgörenlerin planlama sürecine katılması, daha büyük bir bağlılık duygusu oluşturur. Böylece örgütsel düzeyde bir özdeşleşme gerçekleşir.
- ✓ **Örgütsel özdeşleşme:** İşgörenler lideri sözünde duran, kendini izleyenlerin beklentilerini karşılayan, inanılır ve güvenilir biri olarak görmek ister. Liderin sergilediği kişisel davranışlar, genellikle güçlü bir değer sistemi oluşturur.

2.3.1.3. Dönüşümcü Liderin Özellikleri

Dönüşümcü liderin başarısının odak noktası, bir karizmaya sahip olmasıdır. Karizmatik liderler yüksek bir güce ve etkiye sahiptir, işgörenler karizmatik liderin kişiliğiyle özdeşleşirler ve yüksek düzeyde bir güven duyarlar. Karizmatik liderler, işgörenlerin fikirlerini canlandırır ve onlara ilham verir. Bu liderler başarmak için büyük çaba gösterir. Ayrıca dönüşümcü liderler, işgörelere bireysel destek sağlar, onların gelişme ve ilerlemelerine yardımcı olur. Entelektüel uyarımı sağlayan bu liderler, istekli olduklarını işgörelere gösterir, sorunlara yeni ve rasyonel çözümler bulur (Bass, 1996: 21).

Dönüşümcü liderin olmazsa olmaz özelliklerinden ilki, bir vizyon geliştirmesidir. Vizyon, örgütün gerçekleştirebilecek geleceğinin arzu edilen zihinsel resmidir. İkincisi, insan ihtiyaçlarını önceden kestirmesi ve üçüncüsü, güçlü bir kişisel değerler setine sahip olmasıdır. Dönüşümcü liderler bizzat kendi geliştirdikleri değerler sistemini, bütünleştirir ve adil doğrular haline getirirler (Çelik, 2012b: 157).

Dönüşümcü liderler, ellerindeki ürünü, hizmeti ya da kendilerini geliştirmek için sürekli yeni yollar arayan ve izleyenlerini bu şekilde yönlendiren kişilerdir. Yeni bilgi, beceri ve yetkinlik kazandıracak her türlü deneyime açıktırlar. Kendi iş tanımlarının ötesine geçerek kuralları ve yapıları sorgulayarak, yeni yollar geliştirmeye çalışırlar (Brestrich, 1999: 150-151).

Dönüşümcü liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因an kişilerdir. Bu liderler, örgütlerinde girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun iklim oluştururlar. Yüksek enerji ve ikna yetenekleri yüksek kişilerdir. Çalışanlarına yönelik gerçek bir ilgi ve dikkat gösterirler (Çelik, 1998: 426).

Dönüşümcü liderler, yalnızca değişime karşı gerekli tepkiyi vermekle kalmaz; değişimin ne zaman gerekli olduğunu önceden görür ve öğrenmeye açık bir strateji oluştururlar, çalışanları rekabetin, değişimin yeni koşullarına derhal uyum sağlayacak şekilde hazır tutarlar. Mitchell ve Tucker'a göre, dönüşümcü liderler, yeni kurumsal ilke ve tutumlar oluşturmaya ve bunları sağlamlaştırmaya odaklanırlar (Açıklan, 2000: 39).

Burns'e göre dönüşümcü liderler;

- ✓ Var olan gereksinimleri tanır ve onlardan yararlanır,
- ✓ İzleyenlerin potansiyel güdüleyicilerini arar,
- ✓ Daha yüksek seviyedeki gereksinimlerini tahmin eder,
- ✓ Rollerini değiştirebilir (izleyenler lider, lider izleyen durumuna gelebilir)
- ✓ Ahlak timsalidirler,
- ✓ Etkileşimci ve dönüşümcü liderliği sağlarlar (Akt: Celep, 2004: 57).

Erçetin (2000) liderlerin dönüşümcü olabilmelerini şöyle açıklar: Liderler neyin doğru, iyi, önemli ve güzel olduğunu fark ettiklerinde;

- ✓ Kendini gerçekleştirme ve başarı için izleyenlerin ihtiyaçlarını yükseltmede yardım ederler.
- ✓ İzleyenleri daha yüksek moral olgunluğa teşvik ederler,
- ✓ İzleyenlerin gruplarının, örgütlerinin veya toplumun iyiliği için kendi çıkarlarının ötesine geçerek gerçekten dönüşümcü liderler olurlar.

Yukl, dönüşümcü liderlik süreci için öngördüğü bazı temel ilkeleri, davranışsal olarak şöyle tanımlamıştır (Erçetin, 2000: 66-67);

- ✓ Açık ve cazip bir vizyon geliştirme.
- ✓ Vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme.
- ✓ Vizyonu iletme ve yayma.
- ✓ Vizyonun gerçekleşeceğine ilişkin güvenini ve iyimserliğini gösterme.
- ✓ Vizyonun gerçekleşmesinde izleyenlere duyduğu güveni açıklama.
- ✓ İlk veya küçük başarıları güveni pekiştirmek için kullanma.
- ✓ Başarıları kutlama.
- ✓ Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik, dramatik eylemleri kullanma.
- ✓ Rol modeli oluşturarak örnek olma.
- ✓ Kültürel formları değiştirme; eskileri ayıklama.
- ✓ Değişimi kolaylaştırmak için törenleri seremonileri kullanma.

Sonuç olarak, Bass (1985) dönüşümcü liderliğin, liderlerin izleyenlerini yapılan işi farklı bir açıdan değerlendirmeye teşvik ettiklerinde, örgütün vizyon ve misyonunun farkındalığını oluşturdıklarında, çalışanlarının ve iş arkadaşlarının yetenek ve potansiyellerini yükselttiklerinde ve onları guruba faydasına olacak kendi ilgilerinin ötesinde şeylere bakmaya motive olduklarında ortaya çıktığını gözlemlemiştir (Hoy ve Miskel, 2010: 400).

2.3.2.Etkileşimci Liderlik (Transaksiyonel Liderlik)

Bass (1985)'e göre kuramın fikri temsilcisi Burns, etkileşimci liderliği “lider ile takipçi arasında meydana gelen bir tür alışveriş” olarak tanımlamıştır. Bass ise, etkileşimci liderliği, lider ile astları arasındaki amaç-ödül ilişkisine dayanan bir alışveriş süreci olarak ele almıştır. Takipçiler liderin ortaya koyduğu amaçlar doğrultusunda hareket ettikleri takdirde prestij, ücret, terfi gibi birtakım kazançlar sağlayacaklarını belirtmiştir (Bass, 1985: 10).

Etkileşimci ve dönüşümsel liderlikte en önemli nokta grubun amaçlarıdır. Burns (1978)'e göre etkileşimci lider, amaçların açıklanması, iş standartları ve iş dağıtımını üzerinde durur ve işgörenlerin özel ilgilerini çekmek için işin başarılmasında ödüller ve özendirme uygulamaları (Celep, 2004: 57).

Etkileşimci liderler çalışanları, yaptıklarını ödüllendirerek motive ederler. Çalışanlar okul gibi örgütlerde işlerini yaparken, etkileşimci liderler, çalışanların işten ne istediklerini bilirler ve bunu onlara sağlarlar. Bu tip liderlerin çalışanlarının yaptıklarına karşılık olarak ödül vererek bireylerin o anki ihtiyaçlarını karşılarlar (Hoy ve Miskel, 2010: 396). Kısaca etkileşimci liderlik, takipçilerin, ceza ve düzeltici hareketlerden kurtulmaları ve iyi yaptıkları işler için övgü ve ödül kazanmaları şeklinde yapılan bir liderlik biçimidir (Howell ve Avolio, 1993: 894). Yöneticilik niteliğine sahip etkileşimci liderler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilenirler (Eren, 2012: 464).

Bu liderlik stili, geleneksel yönetimin fonksiyonlarını da taşımaktadır. Warner (1999)'e göre lider, taraftarların görevlerini, iş gereklerini, yapıyı belirler, uygun ödüllerini geliştirir, taraftarların sosyal ihtiyaçları üzerinde durur. Liderin, taraftarları memnun etme kabiliyeti verimliliği artırmaktadır. Özellikle yönetim fonksiyonları üzerinde üstündürler. Çok sıkı çalışırlar ayrıca çok hoşgörülüdürler. Zekidirler. Her şeyin planlı ve etkili bir şekilde işlenmesinden dolayı kendileri ile övünürler. Lider daha çok kişisel olmayan performans, plan, program ve bütçeye önem verir. Kaynakları, örgütsel kuralları düzenleme eğilimindedirler (Akt. Şirin, 2008: 49). Aynı zamanda Etkileşimci liderler sürekli program geliştirme, yatay ve dikey iletişim sağlama, güçlü bir eşgüdüm oluşturma, özel hedefler belirleme ve sorun çözme konusunda ciddi çaba gösterirler. (Starratt, 1990, Akt. Çelik, 2012b: 147).

2.3.2.1. Etkileşimci Liderliğin Boyutları

Etkileşimci liderliğin boyutları; koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif- pasif) ve laissez- faire liderlik (tam serbestlik tanıyan liderlik)'tir. Belirtilen bu boyutlara aşağıda ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

2.3.2.1.1. Koşullu Ödüllendirme

Lider, izleyenlerini belirlenmiş edim düzeylerine ulaşmaları için ödüllendirir. Ödül harcanan güç ve elde edilen edim düzeyine bağlıdır (Celep, 2004: 61).

Lider astları belirlenen amaç doğrultusunda harekete geçirebilmek için onları ödül ile motive eder. Astların gösterdiği çabanın karşılığı olarak onlara istediği desteği sağlamak, hangi performans hedeflerini gerçekleştirmekten kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak belirlemek, ödüllendirilmek için ne yapmak gerektiğini ifade etmek ve performansın karşılığı olarak astların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak liderin koşullu ödül davranışlarının örneklerini oluşturur (Karip, 1998: 448).

2.3.2.1.2. İstisnalarla Yönetim (Hatalara Dayalı Yönetim)

Lider yalnızca hatalar ve problemler ortaya çıktığında müdahale eder. “Bozuk değilse dokunma” anlayışı hâkimdir. Liderin birincil amacı olağan dışı ya da istisna olarak olağan performansın altına düşülen, hata yapılan ve problemlerin olduğu alanları belirlemek ve bunları düzeltmektir (Karip, 1998: 281).

İstisnalara dayalı yönetim aktif ve pasif olmak üzere iki çeşittir. İstisnalara dayalı yönetim uygulandığında, bir lider, bazı şeyler kötü gittiğinde ve standartlar karşılanmadığında yer alır. Eski yöntemler işliyorsa, liderler işgörene yön vermekten kaçınırlar ve edim amaçları karşılanıyorsa, liderler izleyenlerinin işlerini yapmalarına izin verirler (Celep, 2004: 61).

Aktif istisnalarla yönetim, sapmalar ve düzensizlikler oluştuğu zaman harekete geçer. Lider uyulacak yöntemleri ve etkisiz performans kriterlerini belirler ve takipçiler bu standartlara uymadıklarında cezalandırır. Performansın görülebilen uygulaması takipçilerin kurallara uyma şartlarını kuvvetlendirir ve liderle anlaştıkları kurallara uymaları konusunda motive eder. Bu yöntemi uygulayan liderler kendi dikkatlerini hatalar üzerinde yoğunlaştırarak standartların yerine gelmesini sağlarlar (Avolio ve Bass, 2004: 97).

Pasif istisnalarla yönetim anlayışında liderler davranışları izleyerek yanlışları, hataları ve yapılmaması gerekenleri gözlemler ve bu davranışlar oluştuğunda harekete geçerek düzeltme yoluna gider. Müdahale etmeden kaçınır ya da çekincemeleri oluşur. Müdahale ettiğinde de zaten iş işten geçmiştir. Genellikle, bu liderler olaylara göre hareket ettikleri için zayıf performans ve müdahaledeki yetersizliklerden dolayı etkisiz kalmaktadırlar. Dahası bu tarz liderler, şikâyet gelene kadar olaylara müdahale etmezler (Avolio ve Bass, 2004: 97).

Kurt (2009)'a göre istisnalarla yönetim, yöneticiyi bir lider olmaktan çıkarıp, sürekli hata arayan ve hata oluştuğunda ortaya çıkan bir müfettiş konumuna düşürmektedir. Bu anlamda etkileşimci liderliğin bir boyutu olan istisnalarla yönetimin etkili bir yönetim aracı olmaktan uzak olduğu söylenebilir.

2.3.2.1.3. Laissez-Faire (Tam Serbestlik Taniyan Yönetim)

Bass (1998) bu çeşit liderliği, çalışanlarla etkileşimin olmaması olarak ifade eder. Laissez-faire liderler, önemli konular üzerinde fikirlerini belirtmekten ve harekete geçmekten kaçınırlar, kararları yapmak veya ertelemek konusunda başarısız olurlar, sorumluluktan kaçınırlar, dönüt vermezler, otoritenin devam etmesine izin verirler (Hoy ve Miskel, 2010: 396). Laissez-faire liderler, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dâhilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkân tanıyan davranış gösterirler diğer bir deyişle yetkiye sahip çıkmamakta ve tamamıyla haklarını astlara bırakmaktadırlar (Eren, 2012: 461).

Laissez-faire liderler astların performansı, çabası ve tutumsal göstergeleri ile olumsuz ilişkilidir. İlgisiz “Laissez Faire” kavramıyla liderin astlarını motive etmede ve yöneticilik görevlerinin yeterli bir şekilde gerçekleştirmede yetersizliği kast edilmektedir ve bu gözlem doğru gibi görünmektedir. Bu sonuç, ilgisiz liderlik stiline, liderlik etmede hiçbir zaman uygun bir yol olamayacağı anlamına gelmektedir (Den Hartoş, Van Muijen ve Koopman, 1997: 21).

Laissez-faire liderlik stiline yararı, grup üyelerinin ve izleyicilerin amaç, plan ve politikalarını kendilerinin saptayıp icra ile ilgili kararları kendilerinin alıp uyguladığı için bireysel eğilim ve yaratıcılıklarını ön plana çıkarmasıdır. Liderin görevi malzeme ve kaynak sağlamaktır (Eren, 2012: 463). Bu liderlik stili mesleki uzmanlık hallerinde ve bilim adamlarının çalışmalarında, işletmelerin araştırma geliştirme bölümlerinde çalışan yüksek uzmanlığa, tecrübe ve bilgiye sahip elemanların yenilikçi fikirlerini yerine getirmede ve sorumluluklarını yerine getirmekten kaçmama eğiliminde olanlarda uygulanabilir (Eren, 2013: 530).

2.4. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin Karşılaştırılması

Burns, etkileşimci liderlik ile dönüşümcü liderliği ayrı kutuplara gömmüş ve bir kişinin iki liderlik tipini birden gösteremeyeceğini, bu iki liderlik tipinin birbirine zıt iki uçta yer aldığını ifade etmiştir. Bass, Burns'ün aksine, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kavramlarını bir sayı doğrusunun iki ayrı ucunda birbirlerinin karşıtı iki kavram olarak düşünmemiş, bunun yerine her birini bütünün bir parçası olarak ele almıştır. Bass'a göre lider, hem etkileşimci liderlik hem de dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterebilir. Zaten daha sonra yapılan birçok araştırma da bunu doğrular nitelikte çıkmış ve dönüşümcü liderlerin çoğunun güçlü bir etkileşimci lider oldukları saptanmıştır (Şirin, 2008: 47).

Etkileşimci liderlik bürokratik otoriteye ve örgütsel meşruiyete dayanmaktadır. İşlemci lider görev bitirme ve iş gören itaatini odak noktası olarak almakta; işgören performansını, katı bir ödül ve ceza sistemiyle ilişkilendirmektedir. Kısacası etkileşimci lider, örgütün gündelik eylemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Tracey ve Hinkin, 1994, Akt. Çelik, 2012b: 154-155). Dönüşümcü liderler ise kişisel etki ve ikna etmeye dayalı olarak meşruiyetinin kaynağını izleyicilerinden alır. Etkileşimci lider günü kurtarmaya çalışırken, dönüşümcü lider örgütün geleceğini belirler. Etkileşimci liderlik, liderlik konumunda bir kişiyi veya işgören konumunda bir kişiyi içermesine karşın, dönüşümsel liderliğin temeli konum değildir. Etkileşimci liderlik, özellikle koşullu ödül, etkili liderlik için geniş bir temel sağlar. Fakat etkileşimci liderlikte daha fazla çaba, etkililik ve doyum sağlanırsa, dönüşümcü liderlik için ortam hazırlanmış olur (Celep, 2004: 59-60).

Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin ortak noktası, örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır. Fakat bu iki liderlik yaklaşımının temel varsayımları farklılaşmaktadır. Bass ve diğerleri (2003) örgüt liderinin her iki liderlik yaklaşımından da faydalanabileceğini ve bu yaklaşımların etkililiğinin belirlenmesinde örgütsel şartların önemli bir etken olduğunu öne sürmektedir.

Tablo 3. Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderliğin Karşılaştırılması

	ETKİLEŞİMCİ	DÖNÜŞÜMCÜ
Zaman Yönelimi	Kısa, bugün	Uzun, gelecek
İletişim Dikey	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
Odaklama	Dikey, yukarıdan aşağıya	Çok yönelimli
Ödül Sistemi	Finansal hedefler	Müşteri (İç ve Dış)
Güç Kaynağı	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Karar Verme	Makam	İzleyenler
İş Gören	Merkezleştirilmiş, Yukarıdan aşağıya	Katılım sağlanmış, Aşağıdan yukarıya
İtaat	Mal yerine konma	Geliştirilebilir kaynak
Değişmeye İlişkin Tutum	Emir	Rasyonel açıklama
Yönlendirme	Kaçınma, direnme ve statükoyu koruma	Kaçınmama, benimseme
Mekanizması Denetim Aşırı Uyum	Kazanç	Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış Açısı	İçsel	Dışsal
Görev Tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel	Zenginleştirilmiş, grupsal

Kaynak: Tichy ve Devenna,1996; Akt: Çelik, 2012: 156

Tablo 3' te görüleceği üzere dönüşümcü liderler, uzun bir gelecek için hedefler ve değerler ortaya koyarken grubun ve izleyenlerin vizyonla iletişimini sağlamaktadır. İşgörenleri kendi vizyonuna bağlanmasını güçlendirmekte ve arzu edilen davranışlar ödül sistemi ödüllendirilmekte ve örgütsel özdeşleşmeyi iş görenlerin katılımı, geliştirilmesine bağlı görmektedirler. Etkileşimci liderler ise statükoyu koruma, örgütün gündelik eylemleri üzerine yoğunlaşmakta, kurallar ve emirlerle iş gördürme, bürokratik otorite ve örgütsel meşruiyeti ikame ettirme, iş gören performansını katı bir ödül ve ceza sistemiyle ilişkilendirmekte ve işgörenin itaatini odak almaktadır.

OKUL ETKİLİLİĞİ

2.5. Örgüt Kavramı

Örgüt, “ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik” anlamına gelmekle birlikte örgüt, “önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda ihtiyaçları karşılamak üzere, insan gücü ve diğer kaynakların bir araya getirilmesidir” (Başaran, 1992: 11).

Bursalıoğlu'na (2012) göre örgüt, bir yapıdır ve aynı zamanda üyeleri tarafından oluşturulan bir koalisyon olarak da görülebilir. Bu koalisyonun temeli; uzlaşma, uyum ve kontrole dayalıdır. Belirli bir planlama, dinamik bir çalışma ve etkin bir iletişimle bu koordinasyon ne kadar yaratıcı olursa, örgüt de o kadar canlı ve etkili olur.

Örgütler, belirledikleri amaçları gerçekleştirebildikleri sürece ayakta durabilirler ve ancak etkili ve yeterli oldukları oranda varlıklarını koruyabilirler (Aydın, 2000: 15). Bu yüzden örgütlerde “etkililik” büyük önem taşımaktadır.

Örgütte belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi, örgütsel amacın öngördüğü her türlü girdinin temini ve örgüt üyelerinin amaca dönük olarak yaptığı eylemlerle mümkün olabilir (Açıkalın, 1997: 3). Hiçbir örgüt kendine gerekli olan gücü (girdiyi) kendisi üretemez. Örgütler girdilerini çevreden alırlar. Örgütlerin ihtiyaç duydukları girdileri alabilmeleri için de çıktılarını çevreye pazarlayabilmeleri gerekir (Başaran, 1992: 11) .

2.6. Etkililik Kavramı ve Örgütsel Etkililik

Etkililik kavramı çok eskilere dayanmaktadır. Ancak o günden bugüne etkililiğin açık, spesifik, uygulamalı, kapsamlı ve kuramsal çerçevelere uyan bir tanımı henüz yapılamamış, sadece etkililiğin çok boyutlu bir örgütsel kavram olduğu konusunda görüş birliği sağlanabilmiştir (Balcı, 2013: 1).

Etkililik sözlük anlamında beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamları karşılamaktadır. (Şişman, 2012: 3).

Karslı'nın (2004) aktarımına göre çeşitli etkililik tanımları şunlardır; çıktılardan sağlanan başarı (Grasso, 1994), amacı gerçekleştirme düzeyi (Hoy ve Miskel, 1987), gerekli kaynakları elde etme yeteneği (Hendrix ve McNichols), çevreye uyum sağlama yeteneği (Hoy ve Miskel, 1987).

Katz ve Kahn etkililiği, “doğru şeyleri yapma yeteneği” şeklinde tanımlamışlardır. Etkililik, en uygun hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için kullanılacak uygun yöntemleri seçmeyi kapsamaktadır (Aksu, 1994: 5). Barnard’a göre, örgütte etkililik ortak amacın gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Amacın gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür. Belirlenmiş bir amaç gerçekleştirildiğinde, söz konusu etkinlik “etkili” olarak nitelendirilir. Başka bir anlatımla etkililik, bir girişimin amacının, istenilen ölçüde gerçekleştirilmesidir (Akt. Aydın, 2000: 14-16). Başaran’a (1992) göre örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliğini, sağlığını, dirikliğini ve topluma yararlılığını sürdürebilmesidir.

Price (1968) ise etkili örgütlerin özellikleri ile ilgili; (1) verimlilik, (2) moral, (3) örgütün değişmelere uyum yeteneği, (4) örgütsel kararların çevre tarafından kabul edilme düzeyi, (5) örgüt üyeleri arasında paylaşılan değer ve normlar yönünden benzerlik olmak üzere beş özellik sıralamıştır (Akt. Şişman, 2012: 5).

Batten (1989), etkili örgütlerle ilgili olarak; (1) amaca yönelme, (2) iyimser ve olumlu tutumlar, (3) performansa göre ödemeler, (4) yönetim birimiyle her düzeyde bütünleşme, (5) değişmeden zevk alma, (6) gelecek görüşlülük, (7) katılma duygusu, (8) değişme ve yeniliklerle bütünleşme, (9) açık ve anlaşılır felsefe ve ilkeler, politika ve programlar, süreç ve prosedürler, uygulama ve projeler, amaçlar ve yararlar gibi özellikleri sıralamıştır (Akt. Şişman, 2012: 5).

Peters ve Waterman (1987); mükemmel örgütlerin şu özellikleri taşıdıklarını saptamışlardır: (1) belirsizlik ve çelişkiyi yönetmek, (2) eylem yanlısı olmak, (3) müşteriye yakın olmak, (4) özerklik ve girişimcilik, (5) insanlar aracılığıyla verimlilik, (6) işin içinde olmak değerlere yönelmek, (7) en iyi bilinen işe sarılmak, (8) yalınlık, az kurmay, (9) esnek gevşek ve sıkı özelliklerin bir arada olmasıdır (Akt. Şişman, 2012: 5).

Örgütler etkili olmak için zaman içinde üç zorunlu temel etkinliği mutlaka gerçekleştirmeleri gerekmektedir; (1) amaçlarını gerçekleştirme, (2) içyapısını koruma ve (3) çevresine uyum sağlama, bunlar sağlıklı ve etkili örgütlerin tanımlayıcı özellikleridir (Argyris, 1964: 123).

Özetle örgütsel etkililik kavramı, örgütler ve yönetim alanında gündeme gelen farklı teorik yaklaşımlara göre farklı biçimlerde tanımlanabilmektedir. Aşağıda da açıklanacağı üzere amaç modeline göre etkililik, amaç ve işlevleri gerçekleştirebilme, kaynaklar yönünden örgütün çevresinden gerekli kaynak ve girdileri sağlayabilme durumunu; sonuçlar açısından, örgütün öngörülen sonuçları gerçekleştirebilme durumu olarak tanımlanabilmektedir (Şişman, 2012: 3).

2.7. Örgütsel Etkililik Modelleri

Örgütsel etkililik yönetim biliminde üzerinde çok durulan bir konu olmasına karşılık, örgüt ve yönetim kuramında, örgütsel etkililiğin kavramsallaştırılması, ölçülmesi, daima karmaşık ve tartışmalı bir konu olma özelliğini korumuştur. Bunun nedeni her örgütü diğerinden ayıran özelliklerinin olması ve ortak kabul gören bir modelin geliştirilememiş olmasıdır. Araştırmacılar, bütün bu sınırlılıklara rağmen örgütsel etkililiği ölçmeye dönük bazı modeller geliştirmişlerdir (Şişman, 2012: 7).

2.7.1. Amaç Modeli

Hendrix ve McNichols'e (1984) göre örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi etkililik için yeterlidir. Çünkü örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için vardır. Bir başka ifadeyle, amaçlar örgütün varoluş nedenidir. Bu nedenle örgütlerin geleceğe dönük olarak gerçekleştirmeyi öngördükleri eylem ve sonuçlar amaçlar ile ortaya konulmaktadır.

Bu modele göre bir örgüt, amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir (Balcı, 2013: 4). Amaç modeli okulların performans ve etkililiğinin değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan modellerden biridir. Bu açıdan diğer örgütlerle gibi okullarında gerçekleştirmeleri beklenen bazı amaçları olduğu kabul edilmektedir (Şişman, 2012: 9).

Bu modele çeşitli eleştiriler de getirilmiştir. Bu eleştirileri Karanlı (2004) şöyle aktarmıştır: (Cameron, 1978; Hoy ve Ferguson, 1989; Hoy ve Miskel, 1996).

1. Örgütler çeşitli amaçlara sahiptir ve bunlar birbirleriyle uyumlu değildir.
2. Örgütlerde daha çok yöneticilerin amaçları öne çıkar ve odaklaşma bu amaçlarda oluşur.
3. Amaçlar değişebilmektedir, oysa bu modelde amaçlar sabit olmayı gerektirmektedir.
4. Teorik amaçların işlevselliğinin analizi zordur, bazen yanlış değerlendirmelere neden olabilir.
5. Amaçlar davranışa dönük olmadığında etkililiğin tek ölçütü olarak görülemezler.

2.7.2. Sistem Kaynak Modeli

Amaç modelinin dayanağı olan kuramsal görüş, Örgütlerle çevresi arasındaki ilişkiler üzerinde durmamaktadır. Oysa dış bağlantıları göz önüne alınmadan örgütü açıklamak güçtür. Sistem modeli bu eksikliği gidermiştir. Bu model, örgütün, sürekli olarak değişen bir çevre içinde etkili olarak işleyebilmesi için gerekli koşulları belirtmektedir. Böylece örgütü, erişmeğe çalıştığı ideal duruma göre değerlendirmek yerine, benzer amaçlı başka örgütlerle karşılaştırma olanağı doğmakta, başka deyişle örgütsel etkililik göreceli bir anlam kazanmaktadır (Tosun, 1981: 7).

Hoy ve Miskel'e (1987) göre bu model girdi üzerine yoğunlaşır. Örgütün öğelerinin iç içe işlenmesi konusunda önemli değerler oluşturmak, uyum yeteneğine kavuşmak, liderliği optimal kılmak, karar ve iletişim süreçlerini iyi işletmek üzerine kurulmuştur.

Sistem-kaynak modeline ilişkin üç temel sayıtlı vardır (Hoy ve Ferguson, 1985 Akt: Karşlı, 2004);

1. Örgüt çevresini kendi çıkarları doğrultusunda kullanan açık bir sistemdir.
2. Bir örgüt henüz belli bir büyüklüğe ulaşmadan karşılaştığı talepler o kadar karmaşık hale gelir ki, birkaç anlamlı örgütsel amaç tanımlamak bu yüzden olanaksızlaşır. Çok etkili örgütlerde bürokratik beklentiler, informal gruplar ve bireysel gereksinimler çevre üzerinde etki sağlamak için az etkili örgütlerden daha iyi bir biçimde birlikte çalışır ve tüm örgütler ihtiyaçları olan gerekli kaynaklara ulaşmaya, gereksiz gerginlikten kaçınmaya özel bir önem verir.
3. Etkili bir örgüt, geniş bir kontrol mekanizmasıyla kaynakları adil olarak dağıtır.

Model bazı yönlerden eleştirilmiştir (Cameron, 1986: 88). Bu eleştirilerden biri, modelin kaynakların kullanımı ve çıktılardan daha çok girdiler üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bir örgüt, sağladığı girdileri tükettiğinde, diğer işlevleri yerine getirmeme sorunuyla karşı karşıyadır. Örgütün artan girdileri ise esas itibariyle işlevsel bir amaç olarak görülmelidir. Dolayısıyla bu modelinde esas itibariyle bir amaç modeli olduğu da ileri sürülmektedir (Hoy ve Miskel, 1996, Akt: Şişman, 2012: 11).

2.7.3. Ekolojik ya da Çevresel Model

Örgütler sosyal bir çevre içinde yer alır. Dolayısıyla örgütle ilişkisi olan sahipler, ortaklar, çalışanlar, müşteriler, baskı grupları, devlet kuruluşları ve meslek örgütleri vardır (Şişman, 2012: 11). Katılanların doyumun modeli olarak da adlandırılan bu modele göre; örgütsel etkililik, örgütün yaşamını sürdürmesinde önemli bir rol oynayan çevrenin, kritik katılımcıların, çıkar ve baskı gruplarının örgütten beklentilerini karşılama düzeyi olarak ele alınmaktadır. Bu modele göre örgütün yaşaması farklı bileşen ve kurumların gereksinimlerinin doyurulmasına bağlıdır. Amaç ve sistem yaklaşımlarına paralel olarak bu yaklaşım, bir yandan amaçlar üzerinde dururken bir yandan da çevresel koşul ve tanımları içerir. Örgütün amaçlarına ulaşip ulaşmadığını belirlemeden önce amaçların uygun amaçlar olup olmadığı tartışılmalıdır. Eğer örgütün amaçları, çevrenin ve iş görenlerin ihtiyaç ve beklentileri ile örtüşmüyorsa uygun amaçlar olamazlar (Karşlı, 2004: 20).

2.8. Etkili Okul

Senge'ye (2007) göre açık bir sosyal sistem olarak okullar, öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleridir. Okulun nihai amacı öğrenci öğrenmesidir. Okullar öğrencilerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini sağlayan, başarıya kapasitelerini genişletebilecekleri, yeni düşünce örüntülerinin teşvik edildiği, ortak hayallerin beslendiği yerlerdir.

Okullar, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşu yönüyle birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından

daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniş, çevresindeki örgütlerin ya yön verdiği ve yahut etkilediği örgütlerdir (Bursalıoğlu, 2012: 33).

Çağımızda okullar, yaygın olarak bir öğrenme yeri olarak tanımlanır. Okulların başlıca işlevleri, bireyleri dış çevrenin olumsuz etkilerinden koruma, sosyalleştirme, yeteneklere göre sıralama, bilgi ve beceri kazandırma, bireysel yaratıcılık ve kendine özgüveni geliştirme olarak görülmektedir (Şişman, 2012: 29).

Etkili okul hareketi, ABD’de Coleman ve arkadaşlarının (1966) eğitim sosyolojisi açısından fırsat eşitliği kapsamında yapılan araştırmalarının sonucunda, okulların gerçekleştirmesi beklenen en temel amaçlarından biri olan önceki yaşantı ve davranışlarına göre öğrencilerde bir takım farklılıklar meydana getirmede fakir öğrenciler üzerinde hiçbir etkisinin olmadığı yönündeki, Coleman Raporu olarak bilinen tespitlerine tepkiyle başlamıştır (Şişman, 2012: 29).

Coleman Raporuna tepki gösteren araştırmacılar, fakir okulların oldukça zor koşullar altında başarılı öğrencileri nasıl yetiştirebildiklerini araştırmışlardır. Benzer koşul ve öğrencilere sahip diğer okullar bunu başaramazken bu okulları bu sonuca götüren değişkenlerin neler olduğunu tanımlamaya odaklanmışlardır. Etkili okulların değişkenlerine ilişkin araştırmacılar arasında bazı görüş farklılıkları olmasına rağmen bulguları arasında benzerlikler vardır (Edmons, 1982; Akt: Harbaugh, 2005: 2).

Cremers ve Scheerens (1990) yapılan araştırmaların bir sentezini yaparak “Etkili Okul Değişkenlerini” şu şekilde belirtmektedir:

- ✓ Güçlü bir öğretimsel liderlik,
- ✓ Temel becerilerin kazandırılmasına vurgu,
- ✓ Öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentiler,
- ✓ Öğrenmeyi kolaylaştıracak güvenli ve düzenli bir çevre,
- ✓ Öğrenci gelişiminin sürekli olarak gözlenmesi.

Klopf ve diğerlerine göre (1982), etkili okulu; farklı zekâ ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve estetik yönden gelişimlerinin en uygun sağlandığı bir öğrenme çevresinin oluşturulduğu bir okul olarak açıklarken, Brookover (1985) ise; sadece seçilmiş değil de tüm öğrencilere temel beceri ve gerekli davranışları kazandıran bir okul olarak tanımlamaktadır (Akt: Balcı, 2013: 10).

Etkili okulun en önemli niteliği ise diğer okulların aksine eğitimsel etkililik düzeyinin yüksek olmasıdır. Bir okulun etkililik düzeyi öğrencilerin eğitimsel başarı düzeyleri ile ölçülür (Ostroff ve Schmitt, 1993: 345). Başka bir ifadeyle okulun başarısı ve etkililiği öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişim ile belirlenir (Purkey, 1985: 353).

Lezotte (1985), etkili okulla ilgili araştırma ve literatürden aşağıdaki önermeleri geliştirmiştir (Akt: Balcı, 2013: 30-31):

1. Eğitimin temel amacı öğrencileri alternatif tercihlerle güçlendirmektir. Öğrencilerin yapmak istedikleri şeyler için çeşitli tercihleri olabilmelidir.
2. Okulların temel işlevi, öğretim ve öğrenimdir. Okullar bunu sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.

3. Bir okulun etkililiğini gösteren temel kanıt öğrenci ürünlerindedir. Bu nedenle okulun görev ve işlevleri doğrultusunda öğrencilerden beklenenler açık ve spesifik olarak ortaya konmalıdır.
4. Etkili okul, tüm öğrencilerine temel becerileri öğretmekte başarılı olan bir okuldur. Etkili okulun odağında nitelik ve eşitlik vardır.

Etkili okul akımı, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir. Etkili okul olmak, daha fazla kaynağa sahip olma anlamına gelmez, mevcut kaynaklarla daha iyi sonuçlara ulaşmayı ifade eder. Etkili okulda öğretim, performans geliştirme, okulun esas görevi olarak görülmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006: 122).

Etkili okullar, yönetim, öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve veli boyutları yönünden belirgin özelliklere sahiptirler. Dünyanın pek çok ülkesindeki eğitimsel reformların amacı, kavramsal ve pratikte uygulanabilir bir okul etkililiği çerçevesi belirlemek ve bunu sürekli geliştirerek uygulamaktır. Etkili okulun hedefi toplumun eğitim gereksinimlerine cevap verebilecek niteliğe ulaşmaktır. Çünkü etkili okul, yalnızca eğitimsel değil aynı zamanda teknik, ekonomik, insani, toplumsal, politik ve kültürel boyutları da içermektedir (Şişman, 2002a: 27-29; Baştepe, 2002: 35).

2.8.1. Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okullar, öğrenmeyi ve tüm öğrencilerin başarılı bir şekilde gelişimlerini sağlayan okullardır. Etkili okul için basit bir reçete yoktur. Birçok faktör birleşerek bir okulun ne olduğunu, nasıl bir okul olduğunu belirler ve bu anlamda her okul biriciktir. Buna rağmen, okul etkililiğine katkısı olan bir özellikler ya da faktörler kümesi belirlemek olasıdır (Karlı, 2006: 14).

Etkili okul akımı, geçen yüzyılın son çeyreğinde eğitim ve okul yönetimi alanında araştırmacı ve uygulamacılara ilham kaynağı olmuştur. Etkili okul çalışmaları Okul ve okulun etkileri ilgili bazı sayıtlılar üzerine kurulmuştur. Bunlardan bir kısmı şöyle sıralanabilir (Şişman, 2012: 38-39):

1. Okullar, etkili/iyi ve etkisiz /kötü okullar olarak sınıflandırılabilir. Bazı okullar, diğer okullardan daha iyi ve daha başarılı olabilir,
2. Okullarda uygulanan standart testlerin sonuçlarına göre, fakir çevrelerden gelen ve toplumdaki azınlık gruplara mensup çocukların eğitiminde, temel becerilerin çocuklara kazandırılmasında okulların etkili olup olmadığı belirlenebilir,
3. Başarılı okullar, bu başarıya ulaşmalarını sağlayan birtakım çevresel bağlamsal özelliklere sahiptir. Bu özellikler dıştan müdahale edilebilir, yönlendirilebilir ve iyileştirilebilir niteliktedir,
4. Başarılı okullarda, okulun bu başarıya ulaşmasını sağlayan özellikler daha çok nitel mahiyettedir,
5. Etkili okulların özelliklerini belirlemeye dönük olarak yapılan araştırmalar, okulların başarı konusunda bilgi sahibi olmanın ötesinde okulları ıslah etme ve iyileştirme yönünde yapılacak her türlü çalışmaların da temelini oluşturabilir,
6. Okullar her türlü geçmişe sahip olan özelliklerle de dezavantajlı öğrenciler için başarılı eğitimi gerçekleştirebilirler,

7. Etkili okullarda amaç öğrencileri bilgi sahibi yapmanın ötesinde geliştirmektir,
8. Okullar çevre özelliklerine bakılmaksızın bütün öğrenciler için kaliteli eğitimi gerçekleştirebilecek bir potansiyele sahip olabilir.

Edmonds'un (1979) geliştirdiği ve genel olarak “etkili okul formülü” ya da “beş etken formülü” diye adlandırılan yaklaşıma göre öğrenci başarı düzeyindeki farklılıklar beş temel etken ile ilişkilidir (Akt: Karip ve Köksal, 1996: 248):

1. Disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi,
2. Okul yöneticisinin güçlü bir öğretimsel liderlik özelliğine sahip olması, amaçları belirlemesi, disiplini sağlaması, sık sık sınıf gözlemi yapması ve öğrenme için özendirici koşullar oluşturması.
3. Temel beceri dallarına, özellikle matematik ve okumaya ağırlık verilmesi.
4. Öğretmenlerin, tüm öğrencilerin başarabileceği beklentisine sahip olması.
5. Öğrenci başarı düzeyinin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve bunun için de öğretim amaçlarının açık olarak tanımlanması.

Okulun başarısı öğrencilerinin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişme ile ölçülür. Bu yüzden okul bütün öğrencilerini geliştirmeye özen göstermelidir. Bir okulun en önemli etkililik göstergesi, onun fiziksel özellikleri değil fakat yönetici ve öğretmenlerinin yapıcı tutum, davranışları ve öğrencilerinin akademik başarı ve başarısızlıklarından kendisini sorumlu tutmasıdır (Purkey ve Smith, 1985: 353).

Özdemir (1998), etkili okulların özelliklerini şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Açık ve belirgin amaçlar ve amaçlar üzerine odaklanmış okul misyonuna sahiptir,
- ✓ Yöneticiler kendilerini sekreterlikten ziyade, öğretim lideri olarak görürler ve bu yönde faaliyet gösterirler,
- ✓ Tüm taraflar yüksek beklentilere sahiptirler,
- ✓ Her öğrenciye zamanında öğrenme fırsatı ve öğrencilerin öğrenmesini geliştiren öğrenme imkânları sunarlar,
- ✓ Öğrenci ilerlemesini takip ederler ve zengin akademik programlara sahiptirler,
- ✓ Okul-aile ilişkisini geliştirirler,
- ✓ Güçlü yönetsel liderlik sistemini benimserler,
- ✓ Uygun okul iklimine sahiptirler,
- ✓ Temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde odaklaşırlar,
- ✓ Etkin bir yöneltme sistemi vardır,
- ✓ Okul kaynakları temel öğrenci başarısını geliştirmeye yönlendirilir.

Sergiovanni (1995), günümüzde ulaşılmak istenen etkili okulun özellikleri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır. Etkili okullar:

- ✓ Öğrenci merkezlidirler: Etkili okulda amaç bütün öğrencilerin başarılı olmasıdır.
- ✓ Öğrencilere zengin akademik programlar sunarlar: Sunulan zengin akademik programlarla öğrencilerin çok yönlü gelişmelerini sağlamak etkili okulların temel amacıdır.
- ✓ Öğrencileri geliştiren öğrenme olanakları sunarlar: Öğretmenler, öğrencilere ulaşmaları gereken yüksek standartlar koyarlar. Bu standartlara ulaşmalarını sağlayacak etkili öğretim yöntemleri kullanırlar, öğrencilerle yakından ve düzenli olarak ilgilenerek, çabalarını ve başarılarını teşvik eder ve ödüllendirirler.

- ✓ Olumlu bir örgütsel havaya sahiptirler: Etkili okullar, performans standartları, amaçlar ve misyondan oluşan açık bir örgütsel kimliğe sahiptirler. Öğretmen ve yöneticiler öğrenme için eşit, açık, dostça ve kültürel düzeyi gelişmiş bir ortam yaratırlar.
- ✓ Mesleki etkileşimi beslerler: Etkili okullar öğretmenlerin işlerini en üst düzeyde yapmalarını sağlayacak ortamlarla beslenir ve öğretmenler kendilerini etkileyen kararlara katılırlar. Öğretmenler, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, programların uygulanması, eğitsel uygulamalar gibi konularda birlikte çalışırlar.
- ✓ Yoğun hizmet içi eğitim ortamlarıdır: Mevcut ve gelecekteki eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için öğretmenlerin sürekli hizmet içi eğitim programları ile desteklenmesi gereklidir.
- ✓ Paylaşımçı liderlik gerektirirler: Okul yöneticileri, iş birliğine dayalı sorun çözme, takım ve grup olarak karar verme, iş görenlerini tanıma ve yetkilendirme, bağlılık ve iletişimi geliştirme, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kişisel gereksinimlerine duyarlı olmaya dayalı bir liderlik anlayışını geliştirmeli ve kullanmalıdırlar.
- ✓ Yaratıcı sorun çözmeyi beslerler: Etkili okullarda çalışanlar, klasik-otoriter yapı ve uygulamalara gönülsüzdürler. Bu okullarda çalışanlar sorunlarla mücadele etmeye, yeni düzenlemeler yapmaya, sorun çözmeye ve uygulamaya gönüllü davranırlar.
- ✓ Aile ve toplum katılımını sağlarlar: Etkili okullarda aile ve toplum kesimleri, okuldaki öğrenme ve öğretim etkinliklerine, karar verme sürecine katılırlar ve okuldaki etkinlikleri geliştirecek bir kaynak olarak hizmet verirler.

Gelişmiş ülkelerde, okulların kendilerine yüklenen sorumluluk ve işlevleri ne ölçüde gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla okulun etkileri, okulun etkililiği ve etkili okul başlıkları adı altında yapılan araştırmalar, bütün öğrencilerin öğrenebileceği tezinden yola çıkarak bu konuda çeşitli stratejilerin oluşturulmasında önemli roller oynamıştır (Şişman, 2012: 189).

Özetle, etkili okullar Edmons'ın (1982) tanımıyla, içinde güçlü bir liderliğin, düzenli insani bir ortamın olduğu, öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlendiği, bütün öğrenciler için yüksek beklentilerin ve şartların olduğu ve tüm öğrencilere önemli becerileri öğretmeye odaklanmış okul olarak nitelendirilebilirler (Akt: Lunenburg ve Ornstein, 2013: 308) .

2.8.2. Etkili Okulun Boyutları

Etkili okul literatürünün incelenmesinden etkili okulun ilişkide bulunduğu boyut ya da faktörler bir takım özelliklere göre ayrılabilir. Ülkemizde yürütülen çalışmalarda da etkili okulun değişkenleri açısından, Balcı (2013), ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine ne derecede sahip olduğunun belirlenmesinin amaçlandığı araştırmasında etkili okulun değişkenleri olarak şunlara yer verilmiştir: Okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler. Şişman (2012) ise hazırladığı araştırma raporunda etkili okulun değişkenlerine ek olarak okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutları üzerinde durmuştur: Baştepe (2002) tarafından yürütülen ve normal ve taşımali ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini belirlediği doktora çalışmasında da okul etkililiği değişkenlerine ek olarak okul iklimi, okulun fiziksel durumu boyutlarını da eklemiştir. Bu çalışmada da etkili okulun boyutları; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitim-öğretim süreci ve ortamı, veliler başlığı altında sıralanmıştır.

2.8.2.1. Etkili Okulda Yönetici

Yönetim örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için insan ve madde kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve kontrol eder. Okul yöneticisi, amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirler veren, çalışmaları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen, bakanlığın eğitim politikası ve amaçları doğrultusunda kurumları yaşatmak ve etkili bir biçimde işlerliğini sürdürmesini sağlayan eğitim lideridir (Gürsel, 2012: 35-81). Gerçekte okul yöneticisi formal yetkilerden güç alan bir üsttür, ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 2012: 40). Lider olarak nitelendirilebilecek bir yönetici, etrafındakileri etkileme ve onların beklentilerinin ötesindeki amaçların gerçekleştirilmesinde bilinçli olarak bütünleştirme yeteneğine sahip olmalıdır. Çalışanların okula bağlanmalarını sağlayabilmeli, enerjilerini, okulun amaçları doğrultusunda eşgüdümlü olarak harekete geçirebilmelidir (Aydın, 2010: 321).

Hemen hemen tüm etkili okul araştırmalarına göre, okul yöneticisi okulun etkililiğinde anahtar bir rol oynar ve etkili okulların en önemli faktörüdür. Yapılan araştırmalar etkili okullarla yöneticilerin liderlik stilleri arasında bir ilişki olduğunu, özellikle öğretimsel liderliğin kilit rol oynadığını göstermiştir (Balcı, 2013: 119; Simit ve Andrew, Akt: Çelik, 2012b: 37-38). Çelik (2012b) okul yöneticisinin öğretimsel liderlik davranışlarını dört temel boyut altında incelemiştir:

1. **Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi:** Okul yöneticisi okulun amaçlarına ulaşmasında gerekli olan kaynakları sağlayıp bir araya getirir. Konferans ve hizmet içi eğitim kurslarına önem verir. Etkili okul yöneticisi zaman ve kaynakları etkili biçimde kullanır.
2. **Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi:** Sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye çalışır. Öğretmenlerin öğretim materyalleri ile stratejilerini doğru kullanmasını özendirir. Belirli aralıklarla personelini değerlendirir. Kısaca, daha iyi bir öğretim için olanak sağlar.
3. **İletişimci olarak okul yöneticisi:** Etkili iletişim yoluyla okulun etkinlik ve programlarının anlaşılmasını sağlar. Öğretmenleri okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye doğru yöneltir.
4. **Görünür kişi olarak okul yöneticisi:** Okulun her yerinde görülür, sınıf ortamında ve koridorlarda öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunur, okulun değerlerini davranışlarıyla güçlendirir. Öğretmen ve öğrencilerin başarılarını değerlendirerek ödül dağıtıcı olarak güçlü bir etki oluşturur. Bu nedenle etkili okul araştırmalarında liderlik boyutu büyük önem kazanmaktadır.

Etkili okul yöneticileri, okulu ve öğretmeni geliştirme ve öğrenci başarısını arttırmaya odaklanmışlardır. Bu amaçla etkili okul yöneticilerinin, hem öğrenciler hem de öğrenciler için yüksek performans standartlarını belirlediği ve bunlara ulaşıp ulaşılmadığını, sınıf ziyaretleri ile yakından takip ettiği, aldığı geri bildirimlerle öğretimle ilgili yeni kararların verilmesini sağladığı görülmüştür (Şişman, 2012: 140-142). Çelik (2012b:37-38), okulu ve öğretmeni geliştirme sürecinde, yöneticilerin oluşturacakları çalışma gruplarının, sağlıklı bir okul iklimi

oluşturmayı ve kolektif bilinci geliştirmeyi sağladığını, grup içinde yapılacak eylem planı hazırlama ve karar verme süreçlerinde birlikte hareket etmenin, ortak sonucu da kabullenme zorunluluğu doğuracağını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler arasında oluşan düşünce alışverişi, okul yaşamındaki düzeni etkileyerek hem öğretmen hem öğrenci performansını artıracığını vurgulamıştır.

Okulun evrensel amaçlarından biri bireyin sosyalleşmesini sağlamak olduğundan, bu amacını gerçekleştirmek isteyen okulun uygun bir örgütsel kültüre ve iklime sahip olması gerekir. Toplumsal kültürle okul kültürünü kaynaştıramayan bir okul yöneticisi okulun etkililiğini düşürür. Okulu mekanik bir yapı olarak gören okul yöneticisi sosyal sermayeyi geliştiremez. Sosyal sermayesi zayıf olan okullarda öğretmenler mekanik bir biçimde derse girip çıkan, diğer öğretmenlerle ve okul yöneticileri ile etkileşimde bulunmayan varlıklar; eğitim yöneticisinin görevi de bu mekanik varlıklarla okulun rutin işlerini yöneten kişi olarak görülebilir (Çelik, 2012a: 51-102).

Etkili okul yöneticilerinin, aile ve toplumla iyi ilişkiler içinde olduğu, onların okula katılım ve desteğinin sağlandığı belirlenmiştir. Etkili okul yöneticileri içindeki buldukları çevrenin ve ailenin, okulun amaçlarından haberdar olmalarını, öğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarının farkında olmalarını sağlarlar. Çeşitli yollarla bu ilişkileri geliştirebilir ailelerin kendi çocuklarının gelişimine ve eğitimine doğrudan aktif şekilde katkıda bulunmalarını sağlayabilirler. Özetle, araştırmalardan ulaşılan sonuçlardan hareketle etkili bir okulda bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenebilecek başlıca davranışlar özetle şunlar olabilmektedir (Şişman, 2012: 146-147):

- ✓ *Bir eğitim ve öğretim lideridir.*
- ✓ *Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir.*
- ✓ *Güçlü yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahiptir.*
- ✓ *Okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar.*
- ✓ *Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar.*
- ✓ *Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir.*
- ✓ *Açık okul kuralları belirler ve uygular.*
- ✓ *Öğrenci başarısı hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletir.*
- ✓ *Okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirir.*
- ✓ *Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır.*
- ✓ *Okul programlarının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle*
- ✓ *Temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır.*
- ✓ *Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar.*
- ✓ *Okul programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder.*
- ✓ *Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar.*
- ✓ *Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar.*
- ✓ *Okuldaki zamanını gözlem ve incelemeler yaparak harcar.*

- ✓ Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar.
- ✓ Başarıların ödüllendirilmesini ve başkalarının tanınmasını, bilinmesini sağlar.
- ✓ Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder.
- ✓ Okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine öncülük eder.
- ✓ Okulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar.
- ✓ Okulda diğerlerinin yeterliliğine inanır, güvenir, yetki devreder.
- ✓ Okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar.
- ✓ Diğerleri için iyi bir rol ve davranış modeli olur.

Bu bulgulardan etkili okul yöneticisinin, okulun asıl işlevini öğrencinin öğrenmesi anlamakla kalmayıp, bunu zaman zaman vurguladığı ve ilgililere de hatırlattığı sonucunu çıkarmak mümkün görülmektedir (Balcı, 2013: 119).

2.8.2.2. Etkili Okulda Öğretmen

Öğretmen sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretim-öğrenme sürecinin temel aktörüdür. Her ne kadar sınıfın örgütlenme biçimi, fiziksel özellikleri, öğretimi etkilemekte ise de sınıf içi süreçlerde temel belirleyici öğretmendir. Sınıfın, öğrenme sürecinin örgütlenmesinde, yönetiminde, öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesinde temel belirleyicidir (Şişman, 2012: 148).

Demirel (2007), öğretmenlerin kişisel niteliklerini: güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık, profesyonellik olmak üzere üç ana grupta; mesleki niteliklerini ise (1) öğretim etkinliklerini planlama (2) öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma (3) etkili iletişim kurma (4) sınıfı yönetme (5) zamanı etkili kullanma (6) öğrenilenleri değerlendirme (7) rehberlik yapma olmak üzere yedi ana grupta toplamıştır.

Etkili okullarda okul yöneticilerinin özellikleriyle ilgili olduğu kadar öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili çeşitli özellikler sıralanmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre etkili öğretmenlerin (Şişman, 2012: 149):

- ✓ Sınıflarıyla ilgili kararları vermede özerk oldukları,
- ✓ Kendileri ve öğrencileri için en iyi ve en yararlı olanı seçmede özgür oldukları,
- ✓ Öğrencilere temel becerileri kazandırma üzerine yoğunlaştıkları,
- ✓ Doğrudan öğretim yöntemlerini kullandıkları, belirlenmiştir.

Adminton ve Hunter (1966), öğrenmeyi etkileşim süreci olarak almakta ve öğretmenin rol davranışlarını sınıf etkinlikleri bakımından şöyle sıralamaktadır (Akt: Demirel, 2007: 190):

- ✓ Öğrencileri güdülemek,
- ✓ Sınıf etkinliklerini planlamak,
- ✓ Öğrencilere bilgi vermek,
- ✓ Öğrencileri disipline sokmak,
- ✓ Öğrencilere danışmanlık yapmak.

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen, elindeki tüm olanakları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi nasıl örgütleyeceği konusunu çok yönlü olarak düşünmelidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde, konuların özelliklerine ve öğrencilerin beklentilerine en uygun olan etkinlikler belirlenerek sınıf içi öğretim süreçleri gerçekleştirilmelidir (Gökçe, 2002: 113).

Öğretmen sınıfı öğretim için hazırlayarak derse başladığında öğrenciler daha çok öğrenirler. Bunu yapabilmesi için öğretmenin; öğrencilerin dikkatini derse çekmesi, öğrencilere yeni öğrendiklerini eski öğrendikleriyle ilişkilendirmede yardım etmesi ve yeni konulara geçmeden öğrencinin mevcut bilgilerini belirlemesi gerekmektedir. Etkili öğretmenler ders saatindeki kayıpları en aza indirmenin yollarını ararlar ve derslerini mümkün olduğunca az kesintiyle anlatırlar. Derse zamanında başlarlar ve zamanında bitirirler, öğrencilerin zamanlarını dolu dolu geçirmelerini sağlarlar ve dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırmaya çalışırlar. Öğretim lideri olarak rollerine güvenirler ve öğrencilerin başarılı olmaları ve olumlu davranışlar sergilemeleri için sorumluluk alırlar (Tatar, 2004: 5-8).

İyi bir öğretmen, iyi bir aktöre benzer. Meseleye böyle yaklaşıncı sınıfta atılan ilk adım bir oyuncunun sahneye çıkmasıyla büyük bir benzerlik gösterir. Öğrenciler onu dikkatle izler eğer etkinlik iyiyse ona katılır aksi takdirde katılmazlar. Öğretmen, sınıf içerisinde kıt ve değerli olan zamanı rasyonel bir şekilde kullanmak durumundadır (Ada ve Baysal, 2012, 110)

Etkili öğretmenler, dersleri öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirdiklerinde ve onlara başarılı olabilecekleri görevler verdiklerinde öğrencilerin derslere daha fazla katıldıklarını bilirler. Öğrencilerin farklı yeteneklerinin ve öğrenme hızlarının olduğunu bildiklerinden erken bitiren öğrencilere yeni ödevler verirler. Ders boyunca tüm öğrencilerle etkileşim halinde olmanın öğrencilerin ne kadar iyi yaptıklarını anlamanın en iyi yolu olduğunu bilirler. Derse, dersin amaçlarını belirterek başlarlar. Ev ödevlerinin doğru yapıp yapılmadığını kontrol ederler ve ihtiyaç olduğunu gördüklerinde konuları tekrar ederler (Tatar, 2004: 6).

Etkili bir öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki: açıklık, önemsemek, birbirine gereksinim duymak, birbirinden ayrı olmak özelliklerine sahipse ve gereksinimlerini karşılıklı giderebiliyorsa iletişim etkili olacak ve bu başarıya yansiyacaktır (Gordon, 1998: 21). Etkili öğretmenler öğrencilerin sadece davranışlarını değil anlama düzeylerini de izlerler. Öğrencilerin performansını ve gelişimini dikkatlice ve sürekli değerlendirirler ve anlayıp anlamadıklarını çeşitli yöntemlerle kontrol ederler. Eğer öğrenci yeterince anlamamışsa bazı değişiklikler yaparlar. İzleme aynı zamanda öğretmenin ilgisinin öğrencinin gelişimine yoğunlaşmasına neden olur. Eğer öğretmen öğrencilerin soru sorarak ve sorulan sorulara cevap vererek özgürce katıldıkları interaktif bir sınıf ortamı oluşturabilirse öğrencilerin anlama seviyelerini kontrol etmek için pek çok fırsat ortaya çıkacaktır (Tatar, 2004: 9).

Etkili öğretmenler öğrencilere akademik performansları hakkında sık sık bilgi verirler. Bunu genellikle geribildirim ve pekiştirmeyle yaparlar. Hem pekiştirme hem de geribildirim öğrencinin performansına karşılık verme biçimleridir. Bunlar, öğrenciler bir soruyu cevapladıklarında, bir tartışmaya katıldıklarında, ev ödevini yaptıklarında veya bir projeyi bitirdiklerinde öğretmenin kullandığı becerilerdir (Tatar, 2004: 10).

Eğitim konusunda son dönemde yapılan çalışmalarda öğretme işinin, temelinin iletişim olduğu, sınıfın bir iletişim sistemi olduğu önemle vurgulanmaktadır. Öğrenci hakkında konuşmadan öğretmen hakkında hem zor hem de anlamsızdır. Etkili öğretmen öğretme öğrenme sürecinin tüm öğelerini planlı olarak bütünleştirmekle yükümlüdür (Aydın, 2013: 237).

Etkili öğretmenler hem ne öğreteceklerini hem de nasıl öğreteceklerini çok iyi bilirler. Çok geniş bir öğretim becerisine ve bunları uygun zamanlarda kullanabilme yeteneğine sahiptirler. Öğrenmeyi kolaylaştıran bir tutum sergilerler. Sıcak ve olumlu bir iklim bu öğretmenlerin sınıflarında hemen göze çarpar (Jensen ve Kiley, 2000: 85). Etkili okullarda öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili konularda işbirliği içinde çalışırlar. Okulu oluşturan üyeler (yönetici-öğretmen-öğrenci) arasındaki işbirliği, yapılan araştırmalarda etkili okulla ilgili önemli özellik olarak bulunmuştur. Etkili öğretmenler, öğrencilerle ilgili yüksek standartlar belirlemeli ve öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentiye sahip olmalıdır (Hannaway ve Talbert, Akt: Şişman, 2012: 149).

Öğretmenlerin okul içi kararlarda söz sahibi olmaları, kararlara katılmaları etkili okul araştırmaları bulguları içinde yer almaktadır. Karar sürecine etkili biçimde katılma olanağı bulan öğretmenlerin, mesleki tutumları gelişirken, başarı için güdülenmeleri kolay olacaktır (Aydın, 2000: 21). Okulun ve öğretim kadrosunun dinamik olması için öğretmenlerin mesleki beceriler yönünden sürekli kendilerini yenileme ve kendini geliştirme arzusu içinde olmaları etkili okulu açıklamada öğretmenler açısından üzerinde sıkça durulan bir özelliktir. Öğretim kadrosun okul içinde ve dışında katıldıkları mesleki etkinlikler, okulu geliştirmenin de değişkenlerinden biridir (Şişman, 2012: 150).

Özetle Smith (1985), etkili okuldaki öğretmenlerin davranış ve özelliklerini şöyle sıralamaktadır (Akt: Balcı, 2013: 157):

- ✓ İyi organize olmuştur,
- ✓ Sınıfın rutin işleri çok zaman gerektirdiğinden öğrencilere akademik görevlerde daha çok zaman verir,
- ✓ Sınıfı bir bütün olarak ya da büyük guruplar içinde eğitime eğilimindedir,
- ✓ Akademik başarıyı vurgular ve tüm öğrencilerden başarı bekler,
- ✓ Sınıf etkinliklerini seçer ve yönetir,
- ✓ Öğrencilerin bir konuyu başardıklarından, öğrendiklerinden emin olmadan bir başka konuya geçmez,
- ✓ Olabildiğince öğrencileri öğrenme etkinliklerine katar,
- ✓ Öğrencilere başarabilecekleri-başarma ihtimali olan ödevler verir,
- ✓ Konusuna-alanına hakimdir,
- ✓ Fevkalade iyi sunma becerileri vardır,
- ✓ Öğrenci gelişimini sorular sorarak ve sınıfın etrafında daireler oluşturarak yönetir,
- ✓ Uygun dönütler verir,
- ✓ Gönüllü öğrencilerden çok değişik öğrencilere sorular yöneltilir,
- ✓ Çocuklar cevabı bilemediğinde rehberlik eder ve eşleyici sorular sorar, olumlu davranışı pekiştirir, olumsuzları kontrol eder,
- ✓ Sınıf ders dönemleri içinde anında ödevlere not vermez,
- ✓ Sınıf etkinliklerinin kesintiye uğramasına izin vermez.

2.8.2.3. Etkili Okulda Öğrenci

Okulun önemli unsurlarından biri şüphesiz ki öğrencidir. Öğrenciler, okulda yapılan bütün etkinliklerin ana merkezi olma özelliği gösterirler. Çünkü eğitim etkinliklerinin odağında, öğrencilere istendik davranış kazandırma faaliyeti yer almaktadır. Okulda eğitim hizmetinin bu temel öge etrafında şekillenmesi gerekir (Karşlı, 2004: 72). Okul öğrenciyi yetenekleri, ilgileri ve gereksinimlerine göre, hızla sanayileşen, şehirleşen bir çevre ve topluma, demokratik vatandaşlığın giderek güçleşen görevlerine, bilimsel yöntem ve üretimin geçerli olduğu bir çevreye, artan ve çeşitlenen bilgi ve becerilere hazırlamalıdır (Bursalıoğlu, 2012: 48).

Etkili okullar, “öğrenci merkezli yapılandırılmış okullar” olarak tanımlanmaktadır. Okulda öğrencilerin mutluluğu, temel amaçtır. Etkili okullarda öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, çeşitli komite ve kurallarda görev ve sorumluluk almaktadırlar. Katılma ve sorumluluk öğrencilerin okul ve eğitimle ilgili süreçlerde etkin rol almalarını ifade eder (Urena, 1988: 16). Bu da eğitim sürecinde etkin rol almak anlamına gelir. Öğrenciler mümkün olduğu kadar okul yaşamının çeşitli yönlerine katılır, öğrenmenin iyileştirilmesi konusunda sorumluluk almaya, öneri geliştirmeye teşvik edilirler. Öğrenciler aktif biçimde rol üstlenirler (Yaralı, 2002: 16).

Etkili okullarda öğrenciler, kendilerinden beklenilenin bilincinde olup başarı konusunda okul kadrosunda olduğu gibi yüksek beklentilere sahip bulunmaktadır. Öğrenciler okulda çeşitli sosyal kulüp çalışmalarına etkin olarak katılmakta, kendi çalışmalarını kontrol etme ve değerlendirme sorumluluğuna sahip olmaktadır. Diğer taraftan öğrenciler üst düzeyde akademik benlik duygusuna sahiptirler. Üst düzeyde akademik benlik algısı, belki başarıyı garanti etmez, ancak bunun eksikliği başarıyı düşürebilir. Öğrenciler, akademik başarısızlıkla ilgili ise düşük düzeyde duygulara sahiptir (Brookover ve diğerleri, 1982; Akt. Şişman, 2012: 165).

Etkili okullarda her öğrenci bir değer kabul edilip bireysel farklılıklar sürekli göz önünde bulundurulur, yardım ve destek sağlanır. Yeterli oldukları konularda ise daha da gelişmeleri için teşvik edilirler. Öğrencilerin çalışmaları sürekli değerlendirilir ve çalışmaları ile ilgili düzenli dönüt verilir. Okulun eğitim-öğretim hatta yönetim etkinliklerine katılmaları sağlanır. Öğrencinin etkin öğrenme çabası içine girmesi sağlanır. Etkili okullarda amaç, her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Öğrenciler, birbirinin benzerliklerine ve farklılıklarına değer verirler. Her öğrencinin yeteneklerine değer verilir, “sen yapabilirsin” güveni kazandırılarak, amaçlar açıkça ifade edilir (Balcı, 2013: 33-157).

2.8.2.4. Etkili Okulda Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı

Bütün örgütlerin sosyal sistemin ana görevi ile ilgili olarak bir teknik özü vardır. Okullarda öğretme ve öğrenme süreci örgütün özünü oluşturur. Bütün diğer etkinlikler okullarda yönetim kararlarını şekillendiren bu temel öğretme ve öğrenme sürecinin yanında ikincildir. Öğrenme bireyin bilgi ya da davranışında istikrarlı bir değişme olduğunda gerçekleşir (Hoy ve Miskel, 2010: 29).

Etkili okullar; önceden açık amaçlar belirlerler ve öğrencilere temel becerileri kazandırma üzerinde yoğunlaşırlar. Bilişsel öğrenme ve öğrenmenin transferi üzerinde yoğunlaşırlar. Sınıfta geçen zamanın çoğunu öğrenmeye ayırırlar. Öğrenci gelişim ve başarısını düzenli bir biçimde ölçer ve değerlendirirler. Bireysel ya da grup olarak öğrencilerle ilgili asgari düzeyde kabul edilebilir amaç ve standartlar belirlerler. Grup çalışmalarına önem verir, küçük öğrenme üniteleri üzerinde yoğunlaşırlar (Turan, 2013: 84).

Çağdaş etkili okulda öğretim programı, çocukların ilgi ve ihtiyaçları, okul çevresi ve konu alanına göre yapılandırılır. Çağdaş okulda öğrenme kaynakları ders kitapları, alıştırma kitapları, bilgisayarlar, yayın ve kapalı devre televizyon sistemleri gibi modern teknik ve araçlardan oluşur. Okulda kurslara, modüler öğretime ve öğrencilerin araştırma ve bilimsel dokümanlara ulaşmasına olanak verilir. Çağdaş etkili okulda öğrenci ve öğretmene yardımcı pek çok merkezler bulunur (Akyüz, 2002: 110).

Etkili bir eğitim ve okul sistemi kurmaya yönelik öğrenme öğretme sürecinde değişen anlamlar yeni bir paradigmayı tanımlamaktadır. Öğrenme öğretme sürecinde amaçlar ve değerlendirme üzerine odaklanan bu paradigma değişikliğinin özelliklerinden bazıları şunlardır (Lezotte, 1991; Purkey ve Smith, 1983; Rowan, 1983; Akt: Turan, 2013: 85):

Amaçlar:

- ✓ *Eğitim sisteminin amaçlarıyla ile toplumun geleceği arasında stratejik bir ilişki kurulmuştur.*
- ✓ *Okulda her düzeyle ilgili öğretim amaçları açıkça belirlenmiştir ve bu amaçlar okulun genel amaçlarını yansıtır, temel becerilerin kazandırılmasını sağlar.*
- ✓ *Öğretim amaçlarıyla ilgili standartlar bütün öğrenciler için aynıdır.*
- ✓ *Öğretim kadrosu, öğretimle ilgili amaçlardaki öncelikleri bilir ve kabul eder.*
- ✓ *Öğrencilerle ilgili amaçların gerçekleşmesine ilişkin kayıtlar tutulur.*
- ✓ *Öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimleri amaçlar bağlamında düzenli olarak izlenir ve raporlaştırılır.*
- ✓ *Öğrencilerin öğrenme güçlükleri erken belirlenir ve önlemler alınır, eğitimle ilgili her konuda stratejiler geliştirilir.*

Değerlendirme:

- ✓ *Öğrencilerin sıralanıp başarısız diye nitelendirildiği bir yapı yerine öğrencilerin başarılı olacaklarına dair tam inanç vardır.*
- ✓ *Değerlendirmelerden elde edilen bilgi, öğretim programının geliştirilmesi için kullanılır.*
- ✓ *Test programları, öğrencileri seçmek ve düzeylerine göre sıralamak için değil, öğrenmeleri teşhis etmek için yapılır.*
- ✓ *Yeteneğe göre gruplamadan öte, esnek ve heterojen gruplama kullanılır.*
- ✓ *Akademik rekabete itibar edilmez; birlikte öğrenme ve güdüleme için bir araç olarak görülür.*
- ✓ *Öğrenciler arasında akademik tabakalaşma en alt düzeydedir.*

Etkili ve verimli bir eğitim-öğretim sürecinin önemli değişkenlerinden birisi de akademik öğrenme zamanıdır. Etkili okulda bu öğrenme ve öğretme zamanı, öğretmenin kontrolü ve yönlendirmesi ile tamamen öğrenme ve öğretmeye ayrılmaktadır (Cremers ve Scheerens, 1990: 60).

Özetle, etkili okul öğrenci merkezli bir okuldur. Öğrencinin ilgisini çeken, başarılı olabileceği eğitim alanını belirleyip, onu yönlendirerek gelişebileceği en üst noktaya kadar geliştirebilen bir okuldur. Dolayısıyla öğrencinin eğitimsel gelişiminin sağlandığı eğitim-öğretim süreci, etkili okulun önem verdiği en önemli boyutların başında gelmektedir (Baştepe, 2009; 80).

2.8.2.5. Etkili Okulda Veliler

Aile, çocuğun doğuştan üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Çocuğun içinde yaşayacağı topluma uyumunu sağlayacak olan toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarımı, yaşamının ilk yıllarında ailede başlar ve yaşam için gerekli temel bilgi ve beceriler bu dönemde kazanılır. Eğer aile uyumlu özellikte ise çocuk için elverişli bir eğitim ortamı olmaktadır (Küçükylmaz, 2008: 39). Sağlıklı bir aile ortamı eğitimin ilk aşamasını oluşturmaktadır.

Çocuğun, okula başlaması ile birlikte kazanması gereken davranışlar, öğrenmesi gereken bilgiler ve uyması gereken kurullarla karşı karşıya kalır. Öğretmene alışması, yeni arkadaşlıklar kurması, öğrenim becerilerini geliştirmesi, karşılaştığı sorunlarla baş etmesi gerekmektedir. Kısacası okula başlamak çocuğun yeni bir dünyaya adım atması demektir (Ada ve Baysal, 2012: 115). Ailenin bu süreçte çocuğun yanında ve destekçisi olması gerekir. Çocukları ile ilgilenen, sorunlarını çözmeye çalışan, okulla iş birliğini geliştiren ailelerin çocuklarının başarısı ilgilenmeyen ailelere göre çok daha yüksektir. Okulun etkililiği ve öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik açıdan gelişmesi ve başarılı olması açısından okul-aile iş birliği son derecede önemli görülmektedir (Rosenblatt ve Peled, 2002, 349-367). Diğer taraftan aileler, okulda okul yönetim kurullarında, okul amaç ve programlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde karar süreçlerine katılarak, okul aile birliği ve koruma derneklerine katılarak çocuklarının eğitime dolaylı katkıları olabilir. Hemen her ülkede bunu sağlamaya dönük bazı düzenlemeler vardır (Şişman, 2012: 182).

Okulların kendine özgü bir kültürleri vardır ve bu okulun aile ile etkileşiminde önemli rol oynamaktadır. Bazı okullar velilere açık, olumlu ve sıcak bir etkileşim izlenimi verirken bazı okullarda kapalı ve savunmacı bir yapı içinde olarak ailelere okulda istenmedikleri imajını verebilmektedirler. Burada gerek öğretmenin ve diğer personelin ailelere yönelik tavrı, gerekse okul yöneticisinin yönetim stili önemli bir etkendir (Küçükylmaz, 2008: 39).

Etkili okullarda aile katılımı ve ailelerin beklentileri müdürler üzerinde önemli etkiye sahip olmaktadır. Birçok araştırma aile katılımı ve desteğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okul dışındaki aktiviteleri de okul performansları üzerinde büyük etkiye sahip olmaktadır. Aile katılımının yüksek olması, öğrencilerin eğitimsel deneyimlerinin daha iyi olmasını sağlamaktadır. Katımlı ebeveynler

çocuklarının başarısını motive etmede daha etkin olacak ve özellikle çocuklarının ödevlerinde yardımcı ya da destek olacaktır (Gökçe ve Kahraman, 2010: 183).

Etkili okullarda veliler, okulu ve öğretmenleri ziyaret etmekte, çocuğun eğitimi konusunda okulla sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Bir öğrenci velisi, öğretmenlerle hiç görüşmemiş olsa bile, en azından öğretmenler, velilerle öğrenci ve sınıf etkinlikleri, öğrenci ihtiyaçları, öğretim malzemeleri, sorumluluklar ve beklentiler konusunda haberleşebilmelidir. Veliler, öğrencilerin durumlarından haberdar edilmelidir. Çıkan sorunlar, daha ciddi boyutlara ulaşmadan aileler haberdar edilerek uyarılmalı ve gerekli önlemler alınmalıdır. Evde çocuklarına yardım edebilmeleri için okul ve öğretmen tarafından velilere özel yollar gösterilmeli ve anlatılmalıdır (Şişman, 2012: 187).

Okul, çevre ve veliler arasında iyi ilişkilerin geliştirilebilmesi için okulun öncelikle içinde yer aldığı çevrenin beklenti ve ihtiyaçlarını bilmesi gerekir. Veliler de okulun kendilerinden ne beklediğinin bilincinde olmalıdır. Etkili okullar, aile ve toplumun, okulun amaçlarının, öğrenci ve öğretmenlerin sorumluluklarının farkında olmasını sağlamaktadır. Etkili okullarda ailelerin, kendi çocuklarının gelişim ve öğrenmelerine aktif olarak katılmaları sağlanmaktadır (Urena, 1988: 19).

Redding (2001)'e göre okul-aile işbirliğini sağlanması şu çalışmaların yapılması gerekir (Akt. Ada ve Baysal, 2012: 119) :

- ✓ *Okulda yapılacak toplantı ve etkinliklerin zamanı, ailelerin katılımı için gerekli hazırlık ve düzenlemeleri yapabilecekleri kadar uzun bir süre önce duyurulmalıdır.*
- ✓ *Ailelere, okulu istedikleri zaman ziyaret edebilmeleri, kütüphaneden yararlanmaları, öğretmen ve yöneticilerle görüşmeleri ve sınıf ziyaretleri için izin verilmelidir.*
- ✓ *Okulun sahip olduğu olanak ve kaynaklar, ailelerin okul için düzenleyecekleri etkinliklerde kullanılmalıdır.*
- ✓ *Okulda ailelerin düzenleyecekleri toplantılar için olanak sağlanmalıdır.*
- ✓ *Çalışan ailelerin katılabilmeleri için akşam toplantıları düzenlenmelidir.*
- ✓ *Ailelerin yararlı katkıları ve çalışmaları ödüllendirilerek, teşvik edilmelidir.*
- ✓ *Ailelere, çocuklarının evdeki eğitimi için neler yapabileceklerine ilişkin bilgi verilmelidir.*
- ✓ *Toplantı ve etkinlikler son dakikada ertelenmemeli, iptal edilmemelidir.*

Ailenin katılımının sağlanmadığı bir ortamda okulun etkili olmasını sağlamak olanaksızdır. Aile çocuğun informal eğitiminin gerçekleştirildiği, okullar ise çocuk ve gençlere formal eğitim olanaklarının sunulduğu kurumlardır. Toplumsal amaçlara ulaşmada bu formal ve informal eğitim süreçlerinin birbirleri ile bütünleştirilmesi ve tutarlılık göstermeleri büyük bir önem taşımaktadır. Okulun belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için, öğrencinin içinde yaşadığı ailenin de okulda verilen formal eğitim sürecine katılması ve destek vermesi gerekmektedir. Bunun başarılması ise, okulun içinde bulunduğu toplumun gereksinim, değer, yapı ve eğitime bakış açısını tanıması, ailelerin ise okulları çocuklarının toplumda hak ettikleri yere gelmesinde önemli bir rol oynayan, kendilerine ait kurumlar olarak benimsemelerine bağlıdır (Pehlivan, 2000: 321).

2.9. Okul Etkililiğini Ölçmeye Dönük Bazı Modeller

Okul etkililiğini tanımlayan birçok model geliştirilmiştir. Farklı durumlarda ve farklı zamanlarda farklı modeller kullanılabilir (Cheng, 1996; Akt. Şişman, 2012: 54). Aşağıda bu modellerden başlıcalarına değinilecektir.

2.9.1. Amaç Modeli

Amaç modeline göre bir örgüt amaçlarını başardığı ölçüde etkilidir. Modelin iki temel varsayımı: (1) örgütte rasyonel karar alıcılara, spesifik amaçlar kümesi yol gösterir. (2) Bu amaçlar yeterli sayıda, yeterince anlaşılır olarak ilgililerce tanımlanabilir. Modelin katkısı, okul planında kapsanan amaçların işlevselliğine bağlıdır (Balcı, 2013: 4).

Okullar, oldukça karmaşık amaçlara sahip olup, eğitim ve okulla ilgili yasalarda ve programlarda yer almaktadır. Okulların etkililiğin ölçülebilmesinde amaç modelinin ve okul amaçlarının kullanılabilmesi, bu amaçların açık, ölçülebilir, sabit ve herkes tarafından aynı şekilde yorumlanabilir olmasına bağlıdır (Şişman, 2012: 56).

Amaç Modeli örgütsel amaçların gerçekleştirilme derecesini örgütsel etkililiğin göstergesi olarak kabul etmekte, ancak örgütsel amaçların karmaşıklığı ve değişken nitelikleri, açık ve anlaşılır olarak tanımlamanın güçlüğü nedeniyle bazı araştırmacılar tarafından yetersiz görülmektedir (Aksoy, 2006: 32, Cameron, 1986: 88).

2.9.2. Sistem ya da Kaynak-Girdi Modeli

Sistem ya da kaynak-girdi modeline göre örgütte istekler sayısız, karmaşık ve dinamiktir. Bu nedenle uygun spesifik amaçlar tanımlamak mümkün değildir. Bununla birlikte spesifik amaçları tanımlamadaki güçlük okulun işlevlerini yerine getirmesine engel olmamalıdır. Bu görüşe göre işlevlerin yerine getirilmesi için temel gereksinim amaçlardan çok kaynaklar ve girdilerdir. Bütün örgütlerde olduğu gibi okul örgütünün de kendinden beklenen işlevlerini yerine getirebilmesi için birtakım kaynaklara ve girdilere ihtiyacı vardır. Bu kaynaklar arasında aileyle ilgili kaynaklar, okul kaynakları, öğrenci kaynağı, toplumsal özellikler ve akran grupları gelir. Sistem kaynak modeline göre okulun etkililiği, okulun kaynak - girdi sağlayabilme yeteneğine bağlı görülmekte, dolayısıyla bir okul söz konusu kaynak ya da girdileri sağlayabildiği oranda etkili sayılmaktadır. Okulun etkililiğini kaynak-girdi modeliyle belirlemeye çalışan araştırmalar, daha çok okulun girdileriyle çıktıları arasındaki ilişkilere yoğunlaşmaktadır (Balcı, 2013: 5, Şişman, 2012: 57).

Cheng (1996)'e göre modelin girdiler üzerinde yoğunlaşması eleştirilen tarafıdır. Okul, sağlamış olduğu girdileri, okulun amaçlarını ve işlevlerini gerçekleştirme yolunda her zaman etkili olarak kullanamayabilir. Böylece okulun sağladığı girdilerin kalitesi, okulun etkililiğini garanti etmeyebilir. Bu modelin, okulun girdileri ile çıktıları arasında ilişkinin açık olduğu durumlarda kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Akt: Şişman, 2012: 57).

2.9.3. Süreç Modeli

Süreç modeli okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde okul ve sınıf içi bazı süreçlerin işleyişi gözlenerek bunlara ilişkin veriler sağlanmasını ve bunlara göre okulun etkililiği hakkında yargıda bulunulmasıdır. Model amaçlardan çok araçlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durum da modelde sınırlılıklara yol açmıştır (Şişman, 2012: 58). Model, eğitim, öğretim, yönetsel süreçlere odaklanmış olup modelin katkısı, bu süreçlerin okulun işlevleriyle ilişkisine bağlıdır. Modelde bilgi gelişmemiştir (Balcı, 2013: 5).

Bu modelin, okulun etkililiğinin belirlenmesinde kullanabilmesi, söz konusu süreçlerle okulun çıktıları arasındaki ilişkilerin net bir biçimde ortaya konulabilmesine bağlı görülmektedir. Örneğin, demokratik ülkelerdeki okullarda demokratik eğitim konusu üzerinde önemle durulmaktadır. Demokratik eğitimi gerçekleştirmede, okul yönetim süreçleri ve öğretme-öğrenme süreçlerinde de demokrasinin işletilmesinin gerekli olduğu düşünüldüğünde, karar verme sürecine ve öğretme-öğrenme sürecine katılım düzeyi, okulun etkililiğinin değerlendirilmesinde birer ölçüt olarak seçilebilir (Cheng, 1996; Akt. Şişman, 2012: 58).

2.9.4. Doyum Modeli

Doyum modeli, okul ve eğitim, öğretim paydaşlarının uygulamalardan sağladıkları doyum düzeyine odaklanır. Modelin katkısı, stratejik tarafların beklentilerinin, okul fonksiyonlarıyla ilişkisine bağlıdır; ilişkililik bilinmez ve bazı taraflar ihmal edilir (Balcı, 2013: 5).

Son yıllarda diğer işletmelerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de toplam kalite yönetimi yaklaşım sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu yaklaşımda da kalitenin temel göstergesi, yaygın biçimde iç ve dış müşterilerin doyum düzeyi olarak görülmektedir (Şişman ve Turan, 2001). Okula bu açıdan yaklaşıldığında müşteri kavramı, okul içi ve okul dışı çevre yönünden çeşitli paydaşları kapsamaktadır. Buna göre okulun etkililiği, okulla ilgili paydaşların okul eğitiminden doyum düzeylerine bağlı olarak açıklanmaktadır. Şu halde, söz konusu paydaşların okulla ilgili beklentileri, tutarlı ve uyumlu ise ve okul da bu beklentilere cevap verebiliyorsa, doyum modelinin okulun etkililiğini değerlendirmede kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Cheng, 1996; Akt. Şişman, 2012: 59).

2.9.5. Yasallık (Meşruiyet) Modeli

Okullar geçmişte, görece daha istikrarlı ve değişimlerin yavaş olduğu bir çevrede idiler. Çağımızın hızlı toplumsal gelişmeleri okulları giderek yarışmacı ve meydan okumacı bir çevreyle karşı karşıya bırakmaktadır. Okullar arasında kaynaklara sahip olma açısından ciddi bir yarış olmaktadır. Okulların kaynak sağlayabilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek için dış çevrenin desteğini almaları ve kendilerini sorumlu hissetmeleri gerekmektedir. Diğer taraftan okulların kalite güvence sistemlerini oluşturmaları meşruiyet kazanmalarını sağlayan formal mekanizmalardır (Cheng, 1996; Akt. Şişman, 2012: 60).

2.9.6. Etkisizlik Modeli

Etkisizlik modeli okuldaki uygulama eksikliklerine ve yetersizliklerine odaklanır. Modelin katkısı, okuldaki uygulama eksiklikleri ve zayıflıklarının okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır. İlişkililik dolaylı ve kapalıdır (Balcı, 2013: 5).

2.9.7. Örgütsel Öğrenme Modeli

Örgütsel öğrenme modeline göre çevresel değişmelerin okul üzerindeki etkisi ve okulun işlevlerine ilişkin içsel engellerin varlığı kaçınılmazdır. Okullar, çevreye nasıl uyum sağlayabileceğini öğrendiği ve söz konusu çevrenin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunabildiği ölçüde etkili okul olarak nitelendirilmektedir.

Bu model, bir yönüyle süreç modeline de benzemektedir. Ancak model, etkili okul performansı için öğrenme davranışının önemini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu model, özellikle sürekli değişen bir dış çevre içinde eğitimsel reform süreci içinde yer alan veya gelişen okullar göz önüne alındığında yararlı bulunmaktadır. Şu halde okulun etkililiğinin temel göstergeleri, toplumsal değişme ve ihtiyaçlardan haberdar olma, okul içi süreçleri gözden geçirme, program değerlendirme, çevre analizi yapma ve okul gelişim planları yapılmasını içermektedir. Kısaca, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında (siyasi, ekonomik, teknolojik vb.) gözlenen bazı değişmeler, okulların da bu değişmelere hızlı bir biçimde uyum sağlamalarını gerekli kılmaktadır (Cheng, 1996; Akt. Şişman, 2012: 60).

2.9.8. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Toplam Kalite Yönetimi modeli doyum, süreç ve örgütsel öğrenme modellerinin bir bileşimi olarak görülebilir. Modele göre bir okul, okul işlevlerini gerçekleştirmek için okul süreçlerinde sürekli bir gelişime dayalı olarak paydaşlarının beklentilerini karşıladığı oranda etkilidir (Şişman, 2012: 61).

2.9.9. Hoy ve Ferguson Modeli

Hoy ve Ferguson modeli, örgütün doğası, etkililiğin tanımı, etkililiğin alanı, üyeler, ölçülebilir durumları, göz önüne alınması gereken durumlar olarak kabul edilmektedir. Önerilen model, okulu sosyal bir sistem olarak görmektedir. Model, hem amaçların, hem de sistemin gerekliliklerinin çözümlenmesine dönük bir çerçeve sunmaktadır. Etkililik modeli, sosyal sistemin bütün üyelerini (yönetici, öğretmen, öğrenci) dikkate almaktadır. Dolayısıyla okulun etkililiği, iç ve dış sorunlarla başa edilmesine, bütün üyelerin beklentilerinin karşılanmasına, kaynakların etkin kullanılmasına ve sonuçta öğrencilerin başarılı olmasına bağlı görülmektedir (Hoy ve Ferguson, 1989; Akt. Şişman, 2012: 63).

Hoy ve Ferguson'un okulun etkililiği ile 1996 yılında geliştirdiği bu modelin kavramları, sosyolog Talcot Parsons'un sosyal sistem yaklaşımına dayanmaktadır. Parsons, bir sosyal sistemin yaşamını sürdürebilmesi, uyum, amaçları gerçekleştirebilme, bütünleşme, gizil güç ilkeleriyle açıklamıştır (Şişman, 2012: 63).

2.9.10. Cameron'un Örgütsel Etkililik Modeli

Cameron'un modelinde, doğrudan eğitim örgütleri için örgütsel etkililiği ölçmeye dönük dört temel alana ilişkin 130 değişken özellik belirlenmiş, bunlar da dokuz boyutta (alt başlıkta) toplanmıştır. Belirlenen dört temel alan, iç akademik alan, moral alan, program dışı etkenler ve dış uyumdur. Model, esas itibariyle kolej ve üniversitelerde örgütsel etkililiği ölçmek için geliştirilmiş olup modelde yer alan dokuz boyut ise şunlardır (Gigliotti, 1987; Smart ve Ham, 1993; Akt. Şişman, 2012: 64):

1. Öğrencilerin buldukları okuldaki eğitim yaşantılarından doyum düzeyi,
2. Öğrencilerin akademik yönden gelişme düzeyi ve okulun bu gelişim için sağladığı fırsatlar,
3. Öğrencilerin kariyer yönünden gelişimi ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar,
4. Öğrencilerin akademik ve mesleki olmayan (sosyal, kültürel, duygusal) alanlardaki gelişimi ve okulun bu konularda sağladığı fırsatlar,
5. Yönetici ve öğretmenlerin yaptıkları iş ve görevlerle ilgili doyum düzeyi,
6. Okulun öğretim kadrosunun mesleki yönden gelişim durumu ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar,
7. Okulun içinde yer aldığı dış çevre ile etkileşimi uyum ve hizmet ilişkileri üzerinde yoğunlaşma durumu,
8. Okulun, içinde yer aldığı dış çevreden sağladığı öğrenci, öğretmen, finansman, araştırma desteği, politik destek gibi girdiler,
9. Okulun örgütsel sağlığı (örgütsel süreç ve işlemlerdeki yardımlaşma ve işbirliği ile örgütsel dinamizmi).

Daha önce açıklanan modellere göre oldukça kapsamlı olan bu model, çok boyutlu bir model olarak kabul edilebilir. Bu model temel alınarak okulların etkililiğini belirlemeye dönük bazı araştırmalar yapılmıştır.

Bu modelin okullarda etkililik araştırmaları için yukarıdakilerle kıyaslandığında daha elverişli bir model olduğu söylenebilir. Zira modelde üzerinde durulan boyutlar, Çoğu etkili okul araştırmalarında üzerinde durulan boyutlarla benzerlikler göstermektedir (Şişman, 2012: 65).

2.10. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik ve Okul Etkililiği

Toplumsal yapıda meydana gelen hızlı değişimler, eğitim sistemlerini ve bu sistemleri yöneten kişilerin davranış ve rollerini etkilemiştir. Okul yöneticilerinin küreselleşen dünya sisteminde uluslararası bir bakış açısına sahip olması gerekmektedir (Çelik, 2012b: 162). Değişime hazırlıklı olmak, hatta değişimi yönetmek görevi büyük ölçüde okul sisteminin dinamik bir parçası olan ve liderlik görevi üstlenen yöneticilere düşmektedir (Şişman, 1997: 68).

Eğitimde dönüşümcü liderliğin kavramsallaştırılmasında özellikle okul dışı örgütlerde geliştirilen dönüşümcü liderlik modelinden yararlanılmıştır. Dönüşümcü liderlik davranışının altı boyutu belirlenmiştir (Çelik, 2012b: 150):

- 1. Bir vizyon belirleme ve geliştirme:** Lider; okula yeni ufuklar açacak bir kimlik geliştirmek için, geleceğin vizyonunu belirleme, gerçekleştirme ve okul personeline aşılama çalışır.
- 2. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme:** Lider, öğretmenlerin ortak hedefler doğrultusunda işbirliği yapmalarını özendirici davranışlar sergiler.
- 3. Bireysel destek sağlama:** Lider öğretmenlere karşı saygılı olmaya ve onların duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye çalışır.
- 4. Entelektüel uyarım:** Lider işgörenlerin işe ilişkin varsayımlarını yeniden denemelerine olanak sağlar ve performansı artıracak düşüncelerin oluşumunu özendirir.
- 5. Bir davranış modeli oluşturma:** Lider, temel değerleri işgörelere benimseterek örnek davranış seti oluşturur.
- 6. Yüksek performans beklentisi:** Lider, işgörelerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterir.

Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan yöneticilerin etkili olmalarına bağlıdır. Bu durum okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Balcı, 1993: 23). Okul yöneticilerinin işgörelerin olabildiğince düşündüklerinden daha fazlasını yapmaya güdüleyerek yenilik ve değişime açık olmaları gerekmektedir (Celep, 2004: 150).

Leithwood, okul düzeyinde dönüşümcü liderlik araştırmaları sonucu okullarda dönüşümcü liderliğin üç temel amacını saptamıştır (Akt: Çelik, 2012b: 152):

1. Personel geliştirmeye yardım etme, işbirliğine dayalı mesleki bir okul kültürünü yaşatma: Lider öğretmenlerle ile sık sık bir araya gelir. Birlikte gözlem yapar, birlikte eleştirirler ve planlar yaparlar. İşbirliğine dayanan sorumluluk ve sürekli gelişimi sağlama anlayışı birbirine bir şeyler öğretmeyi ve sonuçta daha iyi öğretimin nasıl başarılacağı çalışmalarında bulunur. Okulun değer ve inançlarını etkili bir biçimde iletir. Liderliği ve gücü öğretmenleri ile paylaşır.

2. Öğretmen mesleki gelişimini özendirme: Öğretmenin meslekî gelişimini sağlamak için, amaçların öğretmenlerce içselleştirilmesini özendirir. Dönüşümcü Lider, öğretmenlerin okulun misyonu ile güçlü bir şekilde bütünleştirilmesine katkıda bulunur.

3. Öğretmenlerin daha etkili olarak sorun çözmelerine yardımcı olma: Öğretmenlerin birtakım yeni etkinliklerde olağanüstü çaba göstermelerini teşvik etmeye dayalı bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi, öğretmenler grubun bir üyesi olarak gerçek inançları paylaşma temeline dayanır. En iyi çözüm, yöneticinin tek başına değil, öğretmenlerle birlikte bulunduğu çözümdür.

Dönüşümcü liderlik, eğitimde örgütsel yenileşme açısından kritik bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Dönüşümcü lider, öğretmenleri entelektüel açıdan özendiren, onlara dönüşüm ruh ve heyecanını aşılamanı sağlayan liderdir. Bu yönüyle eğitimde temel dönüşümler gerçekleştiren liderlerin bir yönüyle ilham kaynağı olması ve karizmatik davranışlar göstermesi gerekir (Çelik, 2012b: 240).

Leithwood, dönüşümcü liderliğin okulları yeniden yapılandırmada önemli rolü olduğu iddiasının desteklendiği sonucuna varmaktadır. Benzer şekilde H.C. Silins (1992) dönüşümcü liderlerin, etkileşimci liderlerden daha olumlu etkileri olduğunu bulmuştur (Hoy ve Miskel, 2010: 400).

2.11. İlgili Araştırmalar

2.11.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililiği üzerine ülkemizde doğrudan yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak yöneticilerin liderlik stilleri ile başka değişkenler yordanaarak yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Liderlikle ilgili çalışmalar:

Karip (1998), okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik kapasitelerini belirlemek amacıyla, Ankara İli merkezinde özel ilköğretim okullarında görev yapan 39 müdür, müdür yardımcısı ile devlet ilköğretim okullarında görev yapan 53 müdür ve 102 müdür yardımcısına uyguladığı ölçeğin sonucunda, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğu, liderlik kapasitesi bakımından devlet ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerini özel ilköğretim okulu müdürlerinden daha yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Çelik (1998), “Eğitimde Dönüşümcü Liderlik” başlıklı araştırmasında, okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 146 ilköğretim okulu yöneticisiyle yapılan çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin, belirlenen 35 liderlik özelliğinin çoğunluğunu yüksek düzeyde gösterdikleri belirlenmiştir.

Şirin (2008), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik 38 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve 2 Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nda görev yapan, 89 yüksekokul yöneticisi ile 521 akademisyene uyguladığı çalışmasının sonucunda,

- ✓ Yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin ilk önce dönüşümcü ve sonra etkileşimci liderlik stili sergilediklerini,
- ✓ Yöneticiler akademisyenlerden daha yüksek ve anlamlı bir ortalama ile kendilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini bulmuştur.

Buluç (2009a), sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleriyle örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, Ankara’daki 12 ilköğretim okulunda çalışan 250 öğretmene Ölçek uygulamış ve sonucunda ise okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ve etkileşimci liderliğin koşullu ödül boyutuyla örgütsel bağlılık arasında pozitif yönlü yönde, laissez-faire davranışlarıyla örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır.

Buluç (2009b), ilköğretim okullarında bürokratik okul yapısının işleyişi ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği bir diğer araştırmasının bulgularına göre yöneticilerin genellikle dönüşümcü liderlik davranışları sergilediklerini belirlemiştir.

Dursun (2009), ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik boyutlarında liderlik özelliklerini gösterme düzeyini, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini, yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve yöneticilerin etkileşimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Karabük merkez ve ilçelerinde 2007-2008 öğretim yılında evrenini 73 ilköğretim okulunda görevli 1206 ilköğretim öğretmenin oluşturduğu araştırmasının sonucunda;

- ✓ Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirmekte oldukları; dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından en fazla idealleştirilmiş etki (davranış)'ı en az bireysel desteği; etkileşimci liderliğin alt boyutlarından en fazla koşullu ödülü, en az ise tam serbestlik tanıyan liderlik (laissez - faire)'i gerçekleştirdiklerini,
- ✓ Öğretmenlerin sonuçlara ilişkin görüşlerinde en fazla gerçekleşen alt boyutun etkililik, en az gerçekleşen alt boyutun ise ekstra çaba olduğunu,
- ✓ Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük, kişisel başarı tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu,
- ✓ Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının tümünün duygusal tükenme ile negatif, kişisel başarı ile ise pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin bireysel destek, telkinle güdüleme ve idealleştirilmiş etki (atfedilen) davranışlarının görülme sıklığı arttıkça, öğretmenlerin duyarsızlaşma yaşama düzeylerinin azaldığını,
- ✓ Koşullu ödülün, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile düşük düzeyde negatif; kişisel başarı ile ise düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu,
- ✓ Tam serbestlik tanıyan liderliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile düşük düzeyde pozitif yönlü ilişkiye sahip olduğunu,
- ✓ İstisnalarla yönetim (aktif/pasif) ile tükenmişliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır.

Okçu (2011), Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi başlıklı doktora çalışmasında, Siirt il ve ilçe merkezi sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 66 ilköğretim okulunda görev yapan 1315 öğretmenle yaptığı araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır:

- ✓ İlköğretim okulu öğretmenlerinin algularına göre okul yöneticileri, liderlik stillerini orta düzeyde gerçekleştirdikleri ve dönüşümcü liderlik davranışlarını etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla sergiledikleri;
- ✓ Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile yıldırma arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu;
- ✓ Dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin yıldırma algularını düşürdüğü; etkileşimci liderliğin ise örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı, ancak yıldırma üzerindeki etkisi pozitif yönlü yönde ve düşük düzeyde olduğu;

- ✓ Dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin pozitif yönlü yönlü olmasına rağmen etkileşimci liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı; örgütsel bağlılık ile yıldırma arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça yıldırma yaşama düzeylerinin azaldığı;
- ✓ Okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttığı ve yıldırma yaşama düzeylerinin azaldığı; okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına bir etki yapmadığı ve öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeylerini arttırdığı;
- ✓ Dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığa göre yıldırma üzerinde ve örgütsel bağlılığında yıldırma üzerinde etkileşimci liderliğe göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gültekin (2012), İstanbul ili Anadolu yakasındaki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışını ve okul iklimini belirlemek, okul müdürlerinin liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ve okul ikliminin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada; okul müdürlerinin en çok dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğinin görüldüğünü ve okul ikliminde moral ve anlayış gösterme yüksekken çözülme ve uzak durmanın ise düşük olduğunu tespit etmiştir.

Etkili Okul ile ilgili yapılan çalışmalar:

Kuşaksız (2010), İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek ve araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bazı değişkenlere (cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları okuldaki çalışma süreleri, mesleki kıdem) göre okulların etkililiklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla 2008-2009 eğitim-öğretim yılında çalışma evrenini İstanbul ili Üsküdar ilçesinde 64 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2212 öğretmenin, örneklemini ise 472 öğretmen oluşturduğu araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- ✓ Öğretmenlerin görüşlerine göre, Üsküdar ilçesindeki ilköğretim okullarında etkili okul boyutları yönünden en etkili boyut “okul yöneticisi” boyutu olup, en az etkili boyut ise “öğrenciler” boyutudur.
- ✓ Etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğretmen”, “öğrenci”, “okul kültürü ve ortamı” ile “okul çevresi ve veli” alt boyutlarında erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerden daha yüksektir. “Okul programı ve eğitim-öğretim süreci” boyutunda cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmamıştır.
- ✓ Etkili okulun “okul yöneticisi”, “öğrenci” ile “okul kültürü ve ortamı” alt boyutlarında önlisans mezunu olan öğretmenlerin algıları lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. “Okul çevresi ve veli” boyutunda ise önlisans mezunu olan öğretmenlerin algıları lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- ✓ Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre etkili okulun “okul

kültürü ve ortamı” boyunda farklılık bulunmuştur. Çalıştıkları kurumda 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin algıları 0-2, 3-5 ve 6-8 yıl görev yapanlara göre daha yüksektir.

- ✓ Etkili okulun tüm boyutlarında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılıklar bulunmuştur.

Çobanoğlu (2008), ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine göre, örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve algılanan örgütsel kimliğin ve imajın çekiciliğinin okulların etkililik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelediği ve araştırmanın evrenini Denizli Merkez ilçede üç farklı bölgede bulunan 44 devlet ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan 1821 öğretmen oluşturduğu, örneklemini ise küme örnekleme yöntemiyle bu bölgelerden seçilen 12 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli 595 öğretmen oluşturduğu doktora çalışmasının sonucunda;

- ✓ Etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel kimliği ve anlamlandırılmış dış imajı, az etkili okullarda görev yapan öğretmenlere göre farklı ve daha çekici olarak algıladıklarını,
- ✓ Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okulları diğer okullardan ayırt eden örgütsel kimlik özelliklerinin temizlik-bakım, işbirliği, planlama, demokratiklik, amaçlara odaklanmış misyon, istikrarlılık, samimiyet, personel gelişimine ve araştırmaya önem verilmesi, uygun sınıf içi ortam, iyi tanınırlık ve daha başarılı olma olarak ortaya çıktığını,
- ✓ Ayrıca, algılanan örgütsel kimliğin ve anlamlandırılmış dış imajın çekiciliği ile okul etkililiği ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğunu bulmuştur.

Ayık (2007), İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla 2007-2008 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki 72 resmi devlet ilköğretim okulunda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği doktora çalışmasının sonucunda: ilköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu, okul kültürü ve etkili okul ile ilgili görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat görev türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yelok (2006), “Genel liselerde görevli öğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşleri” konulu araştırmasında, Ankara İli merkez ilçelerinde 36 genel lisede görevli 563 öğretmenin görüşlerine yer vermiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara yer vermiştir:

- ✓ Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticisi yönetsel işleri birinci planda işler olarak algılamakta, buna karşın öğretim işlerini dolayısı ile öğretim liderliğini ikinci plana atmaktadır.
- ✓ Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmekte fakat öğrencileri ve kendilerini geliştirmek için ek zaman ayırmamaktadırlar.
- ✓ Genel liselerde okul-veli ilişkisinin sağlıklı ve okulun fiziki yapısının yeterli değildir.

Keleş (2006), Çorum İl merkezi, Sungurlu ve Alaca ilçelerinde yer alan 23 ilköğretim okulunda 296 öğretmen üzerinde yaptığı “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır:

- ✓ Öğretmenler, okul yöneticilerini ve öğretmenleri başarılı bulmuşlardır.
- ✓ Öğretmenler, öğrencileri etkili okula ulaşmaya katkı sağlayacak nitelikte görmemektedirler.
- ✓ Öğrencilerin öğrendiklerini birbirlerine anlatma becerileri çok düşük düzeydedir.
- ✓ Öğretmenlerin öğrenci velilerinden beklentilerinin veliler tarafından karşılanmadığını, öğrenci velilerinin etkili okula ulaşmada yeterli katkıyı sağlayamadıklarını göstermiştir.
- ✓ Araştırmaya alınan okullar, okul ortamlarının etkili okul ortamına orta derecede sahiptir.

Tınmaz (2000), “Kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin etkililiği” başlıklı araştırmasında, İstanbul İli, Bahçelievler ilçesinde 5 kamu, 5 özel ilköğretim okulunda görevli 25 yönetici ve 207 öğretmenin görüşlerine yer vermiştir. Araştırma sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

- ✓ Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin özel ilköğretim yöneticilerine göre yönetsel beceri boyutunda insan kaynağının yeterince değerlendirilmemesi (öğretmen katılımı, önerilerin dikkate alınması, değerlendirilmesi ve teşvik edilmesi), kaynak sağlama ve denetim konularında etkili olmadıkları, özel ilköğretim okulu yöneticilerinin ise yönetsel beceri boyutunda genelde etkili oldukları,
- ✓ Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin teknik beceri boyutunda, araştırma, bilgiye ulaşma, yönlendirme, öğrencilerin sosyal-kültürel ve psikolojik gelişim düzeyleri konularında etkili olmadıkları,
- ✓ Kamu ilköğretim okulu yöneticilerinin insan ilişkileri beceri boyutunda rehberlik etme ve veli katılım ve desteğinin sağlanması konularında etkili olmadıkları,
- ✓ Her iki sektör ilköğretim okulu yöneticilerinin de personelden verilen görevi yerine getirmesi istenirken, onların yetenek ve yeterliliklerini dikkate almadıkları belirlenmiştir.

Yenipınar (1998), Bolu İli merkez ilçelerinde görevli 34 okul yöneticisi ve 202 öğretmenin görüşlerine göre, ilköğretim okul yöneticilerinin etkililik düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda; yöneticilerin, teknik, insan ilişkileri ve kavramsal becerilerinin çoğunlukla etkili olduğu görülmüştür. Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde en etkili katkıyı yapanlardan biri olan okul yöneticileri, yönetici ve öğretmenler tarafından çoğunlukla etkili algılandıkları saptanmıştır.

Balcı (1993), Türkiye’deki ilköğretim okullarının etkili okula sahip olma derecelerini değerlendirmek için yaptığı çalışmasının önemli bir amacı da ülkemizdeki etkili okul araştırmalarına ışık tutmak ve yol göstermek olmuştur. Ülkemizdeki ilköğretim okullarının etkili okula özelliklerine göre durumlarını saptamak için ilköğretim okullarında görev yapan

müfettiş adayı öğretmenlerin görev yaptıkları eski okullarını betimlemeleri için Ölçek hazırlamış ve geliştirmiştir.

Balcı, aşağıda yer alan şu sorulara yanıt aramıştır: Öğretmen algılarına göre Türkiye'deki ilköğretim okulları etkili okulun

1. Okul yöneticisi
2. Öğretmenler
3. Okul ortamı
4. Öğrenciler
5. Veliler boyutundaki özelliklere ne derece sahiptirler.
6. Öğretmenlerin bireysel özellikleri ile birinci sorudaki etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın okul yöneticisi ile ilgili olarak, öğretmen görüşlerinde okul yöneticisinin öğretim liderliği olmalı, yönetsel liderlik öğretim liderliğini destekliyor olarak algılanmalıdır. Öğretmenlerin eğitim yöneticisi faktörünü algılamalarına genelde yaş, branş ve öğretmenlik hizmet süresi gibi etkenlerin etmedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin algılamalarına göre orta yaş ve altı düzeyde bulunan “öğretmenler” faktörüne ilişkin özellikler genelde öğrencilerin daha çok öğrenmesine katkı getirici özellikler izlenimi vermektedir. Öğrencilere yönlendirilmiş ev ödevi verme, tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanma, onların bir konuyu öğrenmelerine çok zaman ayırma gibi. Araştırmacının kanısına göre; sınıfların çok kalabalık olması öğretmenlerin bu konulara az değinmelerinin nedeni olabilir. Okul ortamına ilişkin özellikler içinde ortalama ve altı düzeyde algılananların genelde öğretim sürecinin özüne değil destekleyici etkenlerine ilişkin olduğu görülmektedir. Araç-gereç eksikliği, küçük sınıflarda öğretim yapılmaması gibi. Öğretmenlerin algılamalarına göre diğerlerine oranla daha az gerçekleşme imkânı bulan “öğrenciler” özellikleri genelde okulun kültürüne ve yönetimin tutumuna bağlıdır. Öğretmenlerin algılamalarına göre “veliler” faktörüne ilişkin özelliklerin hepsi de orta ve altı düzeyde gerçekleşmektedir. Araştırmacıya göre bu demektir ki etkili okul faktörleri içinde genelde en az gerçekleşme olanağı bulunan veliler faktörüdür.

Şişman (1996), tarafından yapılan etkili okul yönetimi adlı araştırmasında, Eskişehir ili içindeki ilkokulların saptanan etkili okul özellikleri yönünden nasıl bir görünüm sergilediklerini belirlemek amacıyla şu sorulara cevap aranmıştır: Öğretmenlerin algılarına göre, Eskişehir ili içindeki ilkokullar; okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve veliler boyutlarında yer alan etkili okul özelliklerine ne ölçüde sahip oldukları araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilkokullarda etkili okul boyutları yönünden genelde en etkili boyut yönetici boyutu olup yönetici boyutunu, en yüksek ortalama ile sırasıyla okul kültürü ve ortamı, öğretmen, okul programı ve eğitim- öğretim süreci boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin algılamalarına göre ilkokullarda en az etkili bulunan boyut ise öğrenci boyutudur. Bu boyutu ikinci sırada en düşük ortalama ile okul çevresi ve veliler boyutu izlemektedir. İlkokullarda genel olarak öğretmen boyutuyla ilgili en yüksek ortalama sahip özellik, öğretmenlerin öğrenciler için ideal davranış modeli oluşturma özelliğidir. En düşük ortalama sahip özellikler ise, öğretmenlerin öğrencilere yönelik beklentilerine ilişkin özelliklerdir Bunlar her öğrenciye

öğretebileceklerine inanma, tüm öğrencilerin çok başarılı olmalarını bekleme ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanma özellikleridir. İlkokullarda genel olarak öğrenci boyutu ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip özellikler, öğrencilerin başarılı olma konusunda yüksek beklentilere sahip olma ve öğretmenlerin öğrettiklerinin çoğunu öğrenebilme özellikleridir. En düşük ortalamaya sahip özellikler ise öğrencilerin birlikte ve işbirliği içinde öğrenme anlayışına sahip olma ve eğitim- öğretimle olabildiğince bütünleşme özellikleridir. Genel olarak ilkokullarda okul programı ve eğitim-öğretim süreci boyutunda en yüksek ortalamaya sahip özellikler, eğitim-öğretimde öğrencinin ne, nasıl ve niçin sorularına cevap verildiği, öğrencinin beklenti ve ihtiyaçlarından hareket edildiğine ilişkin özelliklerdir. En düşük ortalamaya sahip iki özellik ise zaman yönetimi ile ilgili olup sınıftaki zamanın çoğunun öğretime ayrılması ve gerektiğinde yavaş öğrenen öğrencilere zaman ayrılması durumlarıdır. İlkokullarda genel olarak okul kültürü ve çalışma ortamı ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip özellikler, okulun çevre ve velinin önerilerine açık olma ve okul amaçlarına ulaşmada yönetici, öğretmen ve öğrenci arasında işbirliğinin olması durumlarıdır. En düşük ortalamaya sahip özellikler de okulda her örnek davranışın ödüllendirilmesi ve pekiştirilmesi ve farklı, olağan dışı düşünmenin ve bunu ifade edebilmenin teşvik edilmesidir. İlkokullarda okul çevresi ve veliler boyutu ile ilgili en yüksek ortalamaya sahip iki özellik, velilerin öğrenci hakkında yönetici ve öğretmenlerle rahatça görüşebilme ve okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine çekinmeden iletebilme özellikleridir. En düşük ortalamaya sahip özellikler ise, çevre ve velilerin okula maddi ve manevi katkıda bulunmaya istekli olma ve okulun kendilerinden neler beklediğinin bilincinde olma özellikleridir.

Çelikten (1999) tarafından Kayseri'nin Melikgazi ve Kocasinan merkez ilçelerinde bulunan ve "etkili okul" olarak saptanan (1997-1998 öğretim döneminde üniversiteye öğrenci yerleştirme ölçütü olarak alınmıştır) 8 genel liseyi örneklem olarak aldığı, örnek olay tarama modeli ile yapılan araştırmasının amaçları şu şekilde belirtilmiştir: Etkili okul olarak saptanan okulların özelliklerinin neler olduğu, etkili okullar ile okul müdürlerinin karar alma yöntemleri arasında ilişki olup olmadığı, anılan okul müdürlerinin astlarına ne derecede yetki aktardıklarıdır. Sekiz okulun yöneticileriyle daha önce saptanan 6 soruyla mülakatın sonuçları şöyledir: Etkili okul kendiliğinden, rastgele ve hiçbir çaba harcamadan ortaya çıkan bir kurum değildir. Söz konusu okul türü özellikle bilinçli olarak yapılan etkinliklerin sonucudur ve bu etkinliklerin baş mimarı da okul yöneticisidir. Bu bağlamda okul müdürüne düşen görevler; okulun amaç ve görevlerini açık bir şekilde tanımlamak, okulda sağlıklı bir atmosfer yaratmak ve bu ortamın öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemesi için fedakârlık yapmak, kurum kaynaklarını programlı ve öğretimi olumlu yönde etkilemek için kullanmaktır. Okul yöneticisi hangi düzeydeki okulda görev yaparsa yapsın ve çalıştığı okul ne derece etkili olursa olsun karar verme onun en önemli sorumluluğu olacaktır. Yönetici için belli bir konuda karar vermek yeterli değildir. Aynı zamanda verilen kararı yerine getirmesi, takip etmesi de gerekir.

2.11.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Hallinger (2003) yaptığı çalışmanın sonucunda dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip bir okul müdürünün yaptığı eylemlerle sınıfta ve okulda meydana gelecek gelişmeleri etkileyerek öğrencilerin başarısına ve okulun etkililiğine dolaylı olarak katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Tucker ve Russel (2004), dönüşümcü liderin örgütü nasıl etkilediğini inceledikleri çalışmalarında, dönüşümcü liderin bulunduğu örgüt içinde değişim ve hareket sağladığını, varolan yapıyı değiştirmeye, insanlara yeni vizyonlar ve imkanlar sağlayarak etkilemeye çalıştığını, başarılı dönüşümcü liderin, otorite ve gücünü kendisini takip etmeleri ve ona güvenmeleri için insanlara ilham vermek ve onları motive etmek için kullandığını belirtmişlerdir.

Wikely ve diğerleri (2002), etkili okul geliştirme programları kapsamında, Birmingham'da 444 okulda yapmış oldukları araştırmada, LEA (Local Education Authority - School District) programı bir yıllık bir süre ile denemişler ve olumlu sonuçlar almışlardır. Bu program kapsamında araştırmacılar, okullarda bir yıllık bir süre içerisinde şu noktaları geliştirmeye çalışmışlardır:

- ✓ Etkili liderlik geliştirme,
- ✓ Yönetim ve organizasyonda pratik çalışmalar,
- ✓ En uygun öğrenim ortamlarının yaratılması,
- ✓ Öğrenme ve öğretme pratikleri,
- ✓ Sınıf ortamlarının gelişiminin teşvik edilmesi,
- ✓ Müşterek konu tekrarlarının yapılması,
- ✓ Ailelerle güçlü bir iletişimin sağlanması.

Araştırma sonucunda tüm okullarda farklı seviyelerde olsa da bir akademik gelişim olduğu saptanmıştır.

Harris (2002), değişime karşı direnç gösteren okullarda, liderin görevleri ve pratikte neler yapılabileceği üzerine yaptığı araştırmada; bu tür okullarda etkili liderin şu özelliklere sahip olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır:

- ✓ Değişime karşı direnen okullarda etkili lider, mevcut olan duruma dayalı olarak problemleri ve tansiyonu yönetmek durumundadır. Etkili lider okulun temel değerlerinden sapmadan tahmin edilebilir durumlara karşı dirençli, ısrarlı ve mücadeleci olmalıdır.
- ✓ Etkili lider her şeyden önce insan merkezlidir. Örgüt üyelerinin ihtiyaçları örgütün ihtiyaçlarından daha önemlidir. Bu etkili liderin profesyonel bir değeridir.
- ✓ Etkili lider, liderliği diğer çalışanlarla paylaşır ve desteklerini alır. Öğretmenlerin liderlik yapmaları için çeşitli formlar oluşturur.
- ✓ Etkili lider, işbirliğine gönüllülük ile ahlaki amaçları birleştirir. İş görenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarını teşvik eder. Liderliğin sınırlarını genişleterek çalışanların takım çalışması sergileme ve karara katılma hususlarında işbirlikçi bir

ortam hazırlar.

ABD’de etkili okul konusunda yapılan klasik araştırmalar, Brookover ve Lezotte (1979), Brookover ve Diğerleri (1978, 1979) ile Teddlie ve Stringfield (1993) tarafından yapılan araştırmalardır. Brookover ve Lezotte’nin araştırması ABD’de konuyla ilgili yapılan ilk kapsamlı araştırma olup araştırma örnek olay araştırması niteliğindedir. Araştırma, Michigan bölgesinde sekiz ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Seçilen okullardan ikisi, basarı düzeyi dşuk olan okullar olup Araştırma iki okul kümesi arasında karşılaştırmalı bir biçimde yapılmıştır. Etkili okullarla ilgili olarak ulaşılan sonuçlar şoyledir: 1. Temel okuma yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılması, 2. Bütün ğrencilerin amaçlarda öngörülen temel becerileri kazanmış olmaları, 3. Öğrencilerin eğitimsel başarılarına ilişkin yüksek düzeyde beklentiler, 4. Temel becerileri öğrencilere kazandırma konusunda sorumluluk duygusuna sahip olma, 5. Okuma ğretime fazla zaman ayrılması, 6. Okul müdürlerinin bir ğretim lideri olması, 7. Öğretmenlerin sorumluluk duygusu taşması, 8. Ailelerle iyi ilişkiler kurulması, 9. Öğretmenlerin eğitimle bütünleşmesi (Akt: şişman, 2012: 85-88).

Rutherford ve diğerleri (1984), yapılan araştırmalar sonucunda etkili okul yöneticisi davranışlarını şu şekilde tespit etmişlerdir. Etkili okul yöneticisi, sınıf ortamlarına katılır ve öğretime sürekli gözlemler, çalışanlardan neler beklendiğini açık ve anlaşılır şekilde ifade eder, ğretim programlarını koordine eder, ğretim programlarının planlanmasında ve değerlendirilmesinde katılır, öğretimin amacına ulaşması için gerekli alternatif yöntemler belirler ve uygular, ğretim programlarının yüksek standartlara sahip olmasını ilgililerden bekler ve bu beklentisini paylaşır. (şişman, 2012: 85-88)

Klophf ve diğerleri (1982) ne göre etkili yönetici, öğretmenin her yönden gelişmesine bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden imkan veren optimum bir öğrenme çevresini sağlayabilen bir liderdir. Bu yazarlar araştırmalarında aşağdaki özellik ve yeterliklerin okul yöneticilerini etkili yaptığını tespit etmişlerdir. **A- Temel Yönetici zelliklerini:** (1) Fikir, bilgi, kültür dünyasını bütünleştirebilme, (2) Personeline eşit şekilde yöneticiler olarak ilgi gösterme, (3) Girişimcilik ve meraklılık, (4) Aklını ve yargısını kullanabilme, (5) İkna yolu ile personelinin üretkenliğini arttırabilme, (6) İnsanlarla açık ve dürüst olarak ilişkiye girebilme olarak saptarken; **B- İşlev ve Yeterliliklerini ise** (1) ğrenme çevresinin yaratılması, (2) ğrenme ihtiyaçlarının saptanması, (3) ğretim programının geliştirilmesi, (4) Personelin geliştirilmesi, (5) Finansman yönetimi olarak sıralamıştır.

Bu bulgulardan temel yönetici özelliklerinin, etkili yöneticinin okulda uygun bir öğrenme çevresi yaratabilmesi için nasıl bir yapı kuması gerektiğini, etkili yönetici yeterliklerinin ise doğrudan doyurucu bir öğrenme ortamının nasıl sağlanacağını gösterdiği ileri sürülebilir.

Rutherford ve diğerleri (1984) bu konudaki 27 araştırmayı incelemiş ve etkili yönetici davranışlarının şunlar olduğunu bulmuşlardır.

1. Sık sık sınıf öğretimini gözleme ve ona katılma
2. Personelden beklentilerini açıkça ifade etme
3. Öğretim programını koordine etme
4. Öğretim programının planlama ve değerlendirilmesine aktif olarak katılma

5. Öğretim programı için yüksek standartlara sahip olma ve bunu ilgililere iletme

Araştırma ayrıca etkili yöneticinin amaç beklentilerini açık ve ulaşılabilir olarak geliştirip personele ulaştırılmakla kalmadığını bunların başarılması içinde alternatif yollar geliştirip uygulamaya koyduğunu ortaya koymuştur.

Clark ve diğerleri'nin (1980) 1700 araştırma, 50 örnek olay ve 38 gözlem ve mülakat incelemeleri, etkili okulun başarısının büyük oranda okul liderinin başarısına bağlı olduğunu göstermiştir. Etkili okul liderlerinin amaçları gerçekleştirmede performans ölçütleri koymakta, üretken bir iş çevresi yaratıp ihtiyaç duyulan desteği sağlamakta becerili olduğunu bulmuştur. Araştırma etkili okulda kritik derecede önemli olan iki şeyin okul yöneticisinin eğitime dönük tutumunun ve okul programından beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticisinin kişisel ve mesleki özelliklerinin ise okul başarısında pek etkili olmadığı tespit edilmiştir (Akt. Balcı, 2013:154-156)

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren, örneklem, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonuçları, verilerin uygulanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada liderlik stilleri (dönüşümcü-etkileşimci) ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla korelasyon türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. İlişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı sembolleştirilir. Bu sembolleştirme ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılandırılır (Karasar, 2012: 77-81).

Araştırmada, Konya ili Ereğli ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yöneticilerin Liderlik Stillерinin okulların etkililiğini etkileyip etkilemediği; etkiliyorsa ne yönde etkilediği korelasyon türü ilişkisel tarama modeliyle belirlenerek, var olan durum saptanmış ve böylece konu incelenerek, bir durum saptaması yapılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan 94 resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 1720 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Ereğli ilçe merkezindeki tüm okullarda görev yapan 150 yönetici ve 450 öğretmene gönüllük esasına dayalı olarak ulaşılarak, araştırmacı tarafından gerekli ön açıklama yapılmak suretiyle ölçme araçları uygulanmıştır. Uygulama çalışmalarından sonra toplanan bu ölçme araçlarından kurallara uygun olarak doldurulmayanlar değerlendirme dışı bırakılmış, 334'ü öğretmen 58'i müdür 58'i müdür yardımcısı olmak üzere, toplamda 450 ölçme aracı değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, görev, eğitim, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi gibi bazı demografik değişkenlerin dağılımları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Erkek	251	55,8
	Kadın	199	44,2
Öğretim kademesi	İlkokul	177	39,3
	Ortaokul	118	26,2
	Lise	155	34,4
Görev	Öğretmen	334	74,2
	Müdür Yrd./Başyrd.	58	12,9
	Müdür	58	12,9
Eğitim	Lisans	433	96,2
	Yüksek lisans	17	3,8
Mesleki kıdem	5 yıl ve daha az	49	10,9
	6-10 yıl	99	22
	11-15 yıl	93	20,7
	16-20 yıl	101	22,4
	21 yıl ve daha fazla	108	24
Okuldaki çalışma süresi	1 yıl ve daha az	108	24
	2-5 yıl	243	54
	6-10 yıl	63	14
	11 yıl ve daha fazla	36	8

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dahil olan öğretmen ve okul yöneticilerin; 251'i (%55,8) erkek, 199'u (%44,2) kadın; 177'si (%39,3) ilkokulda, 118'i (%26,2) ortaokulda, 155'i (%34,4) lisede görev yapmaktadır, 334'ü (%74,2) öğretmen, 58'i (%12,9) müdür yardımcısı ve müdür başyardımcısı, 58'i (%12,9) müdür olarak görev yapmaktadır, 433'ü (%96,2) lisans düzeyinde, 17'si (%3,8) yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüş, 49'u (%10,9) 5 yıl ve daha az, 99'u (%22,0) 6-10 yıl, 93'ü (%20,7) 11-15 yıl, 101'i (%22,4) 16-20 yıl, 108'i (%24,0) 21 yıl ve daha fazla süre mesleki kıdeme sahip olup, 108'i (%24,0) 1 yıl ve daha az, 243'ü (%54,0) 2-5 yıl, 63'ü (%14,0) 6-10 yıl, 36'sı (%8,0) 11 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda görev yapmakta oldukları anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu, liderin davranış şekillerini ölçmek için Bruce Avolio ve Bernard Bass (1985) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (The Multifactor Leadership Questionnaire-5-X Short, MLQ) Türkçe versiyonunun Değerlendiren ve Lider Formu; Okulların etkililik düzeylerinin ölçülmesinde Ali Balcı (2007) tarafından geliştirilen "Etkili Okul Ölçeği" araştırmacıların kullanım lisansı ve izni alınarak kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Kişisel bilgiler formunda araştırma kapsamında yer alan yönetici ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine ait kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Formun başında çalışma ile genel açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyeti, çalıştığı okul türü, eğitim durumu, görev, mesleki kıdem ve okulda çalışma süresini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)

Bass ve Avolio tarafından 1985 yılında dönüşümcü ve etkileşimci liderlik türlerini ölçmek amacıyla, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multi Factor Leadership Questionnaire - MLQ) geliştirilmiştir (Avolio ve Bass, 2004: 5).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği, Dönüşümcü liderliği belirleyen 20 madde, Etkileşimci liderliği belirleyen 16 madde, liderlik davranışlarının sonuçlarını belirleyen 9 madde olmak üzere toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik; İdealleştirilmiş Etki (Davranış), İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen), Telkinle Güdüleme, Entelektüel Uyarım ve Bireysel Destek alt boyutlarından; Etkileşimci liderlik ise Koşullu Ödül, İstisnalarla Yönetim (Aktif), İstisnalarla Yönetim (Pasif), Laissez- Faire liderlik alt boyutlarından; Liderlik davranışlarının sonuçları ise Ekstra Çaba, Etkililik ve Doyum olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Maddelerin boyutlara göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutları

LİDERLİK STİLLERİ	BOYUTLARI	MADDE NO
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	6, 14, 23, 34
	İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	10, 18, 21, 25
	Telkinle Güdüleme	9, 13, 26, 36
	Entelektüel Uyarım	2, 8, 30, 32
	Bireysel Destek	15, 19, 29, 31
ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK	Koşullu Ödül	1, 11, 16, 35
	İstisnalarla Yönetim (Aktif)	4, 22, 24, 27
	İstisnalarla Yönetim (Pasif)	3, 12, 17, 20
	Laissez-Faire	5, 7, 28, 33
LİDERLİK DAVRANIŞININ SONUÇLARI	Ekstra Çaba	39, 42, 44
	Etkililik	37, 40, 43, 45
	Memnuniyet	38, 41

Ölçek maddeleri; Hiçbir zaman (0), Seyrek olarak (1), Bazen (2), Sıklıkla (3) ve Her zaman (4) şeklinde likert tipinde oluşturulmuştur. Araştırmada Ölçekteki dönüşümcü ve etkileşimci liderlik boyutları kapsama alınmış, liderlik davranışlarının sonuçları kapsam dışında tutulmuştur.

Ölçekteki ters yönde olan sorular ise; 3 (Sorunlar ciddi hale gelinceye kadar karışmaz), 5 (Önemli konular oluştuğunda karışmaktan kaçınır), 7 (Gerektiğinde ortada olmaz), 12 (Harekete geçmeden önce işlerin ters gitmesini bekler), 17 (Bir şeyi düzeltmesi için öncelikle o şeyin kötüleşmesi gerekir), 20 (Harekete geçmesi için problemlerin sürekli bir hale gelmesi gerekir), 28 (Karar almaktan çekinir), 33 (Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir) numaralı sorulardır.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin uygulandığı yönetici ve öğretmenlerin cevaplarından ortaya çıkan puanlar $4.00-0.00=4.00$ puanlık bir genişliğe sahiptir. Genişlik 5'e bölünerek yöneticilerin liderlik stilleri ölçeği aralıkları $4/5=0.80$ olarak saptanmıştır. Buna göre;

0.00-0.80 (hiçbir zaman),

0.81-1.60 (seyrek olarak),

1.61-2.40 (bazen),

2.41-3.20 (sıklıkla),

3.21-4.00 (her zaman) olarak değerlendirilmektedir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6' da yer almaktadır. Çalışma öğretmen ve yönetici örnekleme ayrı ayrı uygulandığından güvenilirlik her iki örneklem için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tabloya göre ölçeklerin Cronbach Alpha ve Açıklanan Varyans değerleri yeterli düzeydedir.

Tablo 6. Çok Faktörlü Liderlik (MLQ) Ölçeği Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

Ölçek	Örneklem	Cronbach Alpha	Toplam Varyans
Dönüşümcü Liderlik	Öğretmen	.956	72%
	Yönetici	.916	69%
Etkileşimci Liderlik	Öğretmen	.861	66%
	Yönetici	.731	55%

3.3.3. Etkili Okul Ölçeği

Okulların etkililik düzeylerinin ölçülmesinde Balcı (2007) tarafından geliştirilen "Etkili Okul Ölçeği" araştırmacının izni alınarak kullanılmıştır. "Etkililik" ile ilgili 71 soru bulunmaktadır. Etkili Okul Ölçeği; okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır.

Etkili Okul Ölçeğinin uygulandığı yöneticiler ve öğretmenlerin cevaplarından ortaya çıkan puanlar $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe sahiptir. Genişlik 5'e bölünerek etkili okul ölçeği aralıkları $4/5=0.80$ olarak saptanmıştır. Buna göre;

1.00 – 1.80 (hiçbir zaman),

- 1.81 – 2.60 (seyrek olarak),
 2.61 – 3.40 (bazen),
 3.41 – 4.20 (sıklıkla),
 4.21 – 5.00 (her zaman) olarak değerlendirilmektedir.

Etkili Okul Ölçeği ve alt boyutlarına ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır. Çalışma öğretmen ve yönetici örnekleme ayrı ayrı uygulandığından güvenilirlik analizi her iki örneklem için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Tabloya göre ölçeklerin Cronbach Alpha ve açıklanan Varyans değerleri yeterli düzeydedir.

Tablo 7. Etkili Okul Ölçeği Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

Ölçek	Örneklem	Cronbach Alpha	Toplam Varyans
Etkili Okul	Öğretmen	.98	61%
	Yönetici	.97	59%

3.4. Verilen toplanması ve analizi

Ölçek uygulamasından elde edilen veriler SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 15.0) programında analiz edilmiştir.

Veriler analiz edilmeden önce, Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre liderlik stilleri ve Etkili Okul ölçeklerinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov Testi ile test edilmiştir. Tablo 8’deki test sonuçlarından anlaşılacağı gibi bütün değişkenlerde sonuçlar anlamlı çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle bütün değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri görülmüştür ($p > .05$). Bu nedenle alt probleme ilişkin bağımsız değişkenlerle liderlik stilleri ve Etkili Okul alt boyutları parametrik olmayan testlerle sınanmıştır. İkili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi; çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $p < .05$ tercih edilmiştir. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farkın çıktığı durumlarda farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Yöneticilerin liderlik stilleri ile Etkili Okul alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon (r) katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Tablo 8. Yöneticilerin ve Öğretmenlerin algılarına göre Liderlik Stilleri ve Etkili Okul Alt Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Grup	Ölçek	Alt Boyut	Kolmogorov Smirnov		
			Statistic	df	p
Yöneticilerin algısı	Dönüşümcü Liderlik	İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	.145	116	.000
		İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	.184	116	.000
		Telkinle Güdüleme	.213	116	.000
		Entelektüel Uyarım	.152	116	.000
		Bireysel Destek	.157	116	.000
	Etkileşimci Liderlik	Koşullu Ödül	.211	116	.000
		İstisnalarla Yönetim (Aktif)	.158	116	.000
		İstisnalarla Yönetim (Pasif)	.111	116	.001
		Laissez-Faire	.17	116	.000
	Etkili Okul	Okul Yöneticisi	.115	116	.001
		Öğretmenler	.149	116	.000
		Okul Ortamı	.107	116	.002
		Öğrenciler	.109	116	.002
		Veliler	.182	116	.000
Öğretmenlerin algısı	Dönüşümcü Liderlik	İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	.136	334	.000
		İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	.148	334	.000
		Telkinle Güdüleme	.166	334	.000
		Entelektüel Uyarım	.148	334	.000
		Bireysel Destek	.125	334	.000
	Etkileşimci Liderlik	Koşullu Ödül	.146	334	.000
		İstisnalarla Yönetim (Aktif)	.094	334	.000
		İstisnalarla Yönetim (Pasif)	.093	334	.000
		Laissez-Faire	.124	334	.000
	Etkili Okul	Okul Yöneticisi	.147	334	.000
		Öğretmenler	.095	334	.000
		Okul Ortamı	.093	334	.000
		Öğrenciler	.087	334	.000
		Veliler	.084	334	.000

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerinden veri toplama araçları ile elde edilen verilere, bu verilerin analiz sonuçlarına dayalı bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre sıralanıp düzenlenerek verilmektedir.

Alt Problem 1. Yöneticilerin liderlik stilleri yönetici ve öğretmen algılarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 9. Yönetici ve Öğretmen algılarına göre Liderlik Stilleri Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

Liderlik Stilleri	Madde Sayısı	Görev	\bar{x}	SS	Düzeyi
Dönüşümcü Liderlik					
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	4	Yönetici	3.27	.52	Her zaman
		Öğretmen	2.64	.94	Sıklıkla
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	4	Yönetici	3.49	.46	Her zaman
		Öğretmen	2.83	.82	Sıklıkla
Telkinle Güdüleme	4	Yönetici	3.23	.47	Her zaman
		Öğretmen	2.78	.89	Sıklıkla
Entelektüel Uyarım	4	Yönetici	3.36	.49	Her zaman
		Öğretmen	2.6	.88	Sıklıkla
Bireysel Destek	4	Yönetici	3.27	.61	Her zaman
		Öğretmen	2.36	.92	Bazen
Etkileşimci Liderlik					
Koşullu Ödül	4	Yönetici	3.36	.54	Her zaman
		Öğretmen	2.76	.89	Sıklıkla
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	4	Yönetici	2.24	.68	Bazen
		Öğretmen	2.24	.81	Bazen
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	4	Yönetici	2.73	.53	Sıklıkla
		Öğretmen	2.49	.69	Sıklıkla
Laissez-Faire	4	Yönetici	0.84	.79	Seyrek olarak
		Öğretmen	1.33	1	Seyrek olarak

Tablo 9’ da görüldüğü gibi yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri sırasıyla “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” (\bar{x} =3.49), “Entelektüel Uyarım” (\bar{x} =3.36) , “İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)” (\bar{x} =3.27), “Bireysel Destek” (\bar{x} =3.27), “Telkinle Güdüleme” (\bar{x} =3.23) olarak gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri sırasıyla “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” (\bar{x} =2.83), “Telkinle Güdüleme” (\bar{x} =2.78), “İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)” (\bar{x} =2.64), “Bireysel Destek” (\bar{x} =2.36) olarak gerçekleşmiştir.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun “Koşullu Ödül” (\bar{x} =3.36), en az gerçekleşen alt boyutun ise “Laissez-Faire” alt boyutu (\bar{x} =0.84) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun “Koşullu Ödül” (\bar{x} =2.76), en az gerçekleşen alt boyutun ise “Laissez-Faire” (\bar{x} =1.33) olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri dönüşümcü liderlik stilinin bütün alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerini “Her zaman” düzeyinde, etkileşimci liderlik stilinde ise “Koşullu Ödül” alt boyutunun “Her zaman”; “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutunun “Bazen”; “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutunun “Sıklıkla”; “Laissez-Faire” alt boyutunun “Seyrek olarak” gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili “Bireysel Destek” alt boyutunda “bazen”, diğer alt boyutlarda ise “Sıklıkla” düzeyinde gösterdiklerini belirtirken etkileşimci liderlik stilinde ise “Koşullu Ödül” ve “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutlarının “Sıklıkla”; “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutunun “Bazen”; “Laissez-Faire” alt boyutunun “Seyrek olarak” düzeyinde gösterdikleri belirtmişlerdir.

Tablo 9 standart sapmalar açısından incelendiğinde ise yöneticilerin algılarının dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarıyla ilgili hemen hemen bütün boyutlarda standart sapması öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu bulgu yöneticilerin kendi içinde kuvvetli bir algı birliğine sahip olduklarını, öğretmenlerin ise kendi içinde belirgin bir algı birliği içinde olmadıklarını göstermektedir.

Tablo 10. Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stilleri Alt Boyutlarının Karşılaştırılmasına Ait MWU Testi Sonucu

Alt Boyut	Görev	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>U</i>	<i>P</i>
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş	Öğretmen	334	202.37	67592.5		
Etki (Atfedilen)	Yönetici	116	292.09	33882.5	11647.5	.000*
İdealleştirilmiş	Öğretmen	334	194.85	65081.5	9136.5	.000*
Etki (Davranış)	Yönetici	116	313.74	36393.5		
Telkinle	Öğretmen	334	207.56	69323.5	13378.5	.000*
Güdüleme	Yönetici	116	277.17	32151.5		
Entelektüel	Öğretmen	334	193.57	64654	8709	.000*
Uyarım	Yönetici	116	317.42	36821		
	Öğretmen	334	191.31	63899	7954	.000*
Bireysel Destek	Yönetici	116	323.93	37576		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	Öğretmen	334	200.5	66966.5	11021.5	.000*
	Yönetici	116	297.49	34508.5		
İstisnalarla	Öğretmen	334	226.36	75603	19086	.812
Yönetim (Aktif)	Yönetici	116	223.03	25872		
İstisnalarla	Öğretmen	334	212.52	70981.5	15036.5	.000*
Yönetim (Pasif)	Yönetici	116	262.88	30493.5		
Laissez-Faire	Öğretmen	334	241.27	80585	14104	.000*
	Yönetici	116	180.09	20890		

* $p < .05$

Tablo 10 incelendiğinde, etkileşimci liderliğin, “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutu dışında, hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderliğin alt boyutlarında yönetici öğretmen algıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Tablo 10’daki sıra ortalamaları incelendiğinde öğretmenler algılarının, İstisnalarla yönetim (pasif) ve Laissez-faire alt boyutları dışında bütün alt boyutlarda yöneticilere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, ilgili boyutlarda ise anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu bulgu, yöneticilerin öğretmenlere kıyasla kendilerini daha olumlu algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Alt Problem 2. Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin yöneticilerin kendi algıları; a. cinsiyetlerine, b. öğrenim durumlarına, c. mesleki kıdemlerine, d. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 11. Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonuçları

Liderlik Stili	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>U</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	Erkek	108	59.7	6447.5	302.5	.152
	Kadın	8	42.31	338.5		
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	Erkek	108	59.7	6448	302	.148
	Kadın	8	42.25	338		
Telkinle Güdüleme	Erkek	108	58.78	6348	402	.738
	Kadın	8	54.75	438		
Entelektüel Uyarım	Erkek	108	59.52	6428	322	.223
	Kadın	8	44.75	358		
Bireysel Destek	Erkek	108	59.43	6418	332	.27
	Kadın	8	46	368		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	Erkek	108	59.64	6441.5	308.5	.171
	Kadın	8	43.06	344.5		
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Erkek	108	58.02	6266	380	.567
	Kadın	8	65	520		
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Erkek	108	59.86	6464.5	285.5	.107
	Kadın	8	40.19	321.5		
Laissez-Faire	Erkek	108	57.8	6242	356	.403
	Kadın	8	68	544		

Tablo 11’ de görüldüğü üzere, yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin tüm alt boyutlarında erkek yöneticiler ile kadın yöneticilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Yani başka bir ifade ile yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik algıları cinsiyet değişkeni göre farklılaşmamıştır.

Tablo 12. Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Okul Türü	n	Sıra Ort.	X ²	p	Farkın Kaynağı
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	A-İlkokul	63	61.39	1.055	.59	
	B-Ortaokul	24	55.38			
	C-Lise	29	54.81			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	A-İlkokul	63	58.83	1.017	.601	
	B-Ortaokul	24	53.13			
	C-Lise	29	62.22			
Telkinle Güdüleme	A-İlkokul	63	58.05	0.154	.926	
	B-Ortaokul	24	60.81			
	C-Lise	29	57.57			
Entelektüel Uyarım	A-İlkokul	63	58.03	0.729	.695	
	B-Ortaokul	24	54.88			
	C-Lise	29	62.52			
Bireysel Destek	A-İlkokul	63	59.62	0.447	.8	
	B-Ortaokul	24	59.88			
	C-Lise	29	54.93			
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	A-İlkokul	63	59.31	3.754	.153	
	B-Ortaokul	24	47.98			
	C-Lise	29	65.45			
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	A-İlkokul	63	56.8	1.109	.574	
	B-Ortaokul	24	56.17			
	C-Lise	29	64.12			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	A-İlkokul	63	66.91	11.317	.003*	A>C,
	B-Ortaokul	24	56.44			
	C-Lise	29	41.93			
Laissez-Faire	A-İlkokul	63	53.78	2.789	.248	
	B-Ortaokul	24	64.77			
	C-Lise	29	63.57			

* $p < ,05$

Tablo 12’de görüldüğü üzere yöneticilerin algılarına etkileşimci liderlik “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutu dışında hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderliğin alt boyutlarında farklı okul türlerinde görev yapan yöneticilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yani, yöneticilerin dönüşümcü liderlik algılarında okul türlerine göre farklılaşma olmamıştır.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutunda okul türüne göre yöneticilerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=11.317$; $p < .05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan yöneticilerin “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” puan ortalaması lisede görev yapan yöneticilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Başka bir ifade ile İlkokul yöneticileri istisnalarla yönetim (pasif)

stilini lise yöneticilerinden daha çok kullanmaktadırlar. Yani sorunlar ciddi boyutlara ulaştığında, işler kötüye gittiğinde müdahale etmeyi becerememe, sorunlar sürekli hale gelmesini bekleme ilkokul yöneticilerinde liselerdeki yöneticilerden daha fazladır denilebilir.

Tablo 13. Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Ait MWU Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim Durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>U</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	Lisans	109	59.61	6498	260	.152
	Yüksek Lisans	7	41.14	288		
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	Lisans	109	58.52	6378.5	379.5	.981
	Yüksek Lisans	7	58.21	407.5		
Telkinle Güdüleme	Lisans	109	58	6322.5	327.5	.521
	Yüksek Lisans	7	66.21	463.5		
Entelektüel Uyarım	Lisans	109	59.11	6442.5	315.5	.436
	Yüksek Lisans	7	49.07	343.5		
Bireysel Destek	Lisans	109	58.74	6403	355	.756
	Yüksek Lisans	7	54.71	383		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	Lisans	109	58.71	6399	359	.791
	Yüksek Lisans	7	55.29	387		
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Lisans	109	58.87	6416.5	341.5	.639
	Yüksek Lisans	7	52.79	369.5		
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Lisans	109	57.08	6222	227	.07
	Yüksek Lisans	7	80.57	564		
Laissez-Faire	Lisans	109	57.37	6253.5	258.5	.15
	Yüksek Lisans	7	76.07	532.5		

Tablo 13 incelendiğinde yöneticilerin algılarına göre hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlik stili tüm alt boyutlarında eğitim durumu ile liderlik stilleri algısı arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülecektir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle yöneticilerin eğitim durumu, liderlik stilleri algısında belirleyici bir değişken olmamıştır.

Tablo 14. Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H testi sonucu

Liderlik Stilleri	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra Ort.	X^2	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	A-6-10 yıl	12	47.08	3.804	.283	
	B-11-15 yıl	29	53.17			
	C- 16-20 yıl	39	65.21			
	D- 20 yıldan fazla	36	59.33			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	A-6-10 yıl	12	55.88	5.446	.142	
	B-11-15 yıl	29	48.9			
	C- 16-20 yıl	39	67.42			
	D- 20 yıldan fazla	36	57.44			
Telkinle Güdüleme	A-6-10 yıl	12	57.38	3.424	.331	
	B-11-15 yıl	29	52.26			
	C- 16-20 yıl	39	66.1			
	D- 20 yıldan fazla	36	55.67			
Entelektüel Uyarım	A-6-10 yıl	12	48.46	5.37	.147	
	B-11-15 yıl	29	58.36			
	C- 16-20 yıl	39	67.56			
	D- 20 yıldan fazla	36	52.14			
Bireysel Destek	A-6-10 yıl	12	60.96	11.12	.011*	B>D, C>D
	B-11-15 yıl	29	61.03			
	C- 16-20 yıl	39	69.22			
	D- 20 yıldan fazla	36	44.03			
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	A-6-10 yıl	12	49	7.359	.061	
	B-11-15 yıl	29	46.57			
	C- 16-20 yıl	39	64.74			
	D- 20 yıldan fazla	36	64.51			
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	A-6-10 yıl	12	65.13	2.777	.427	
	B-11-15 yıl	29	52.16			
	C- 16-20 yıl	39	63.79			
	D- 20 yıldan fazla	36	55.67			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	A-6-10 yıl	12	72.88	3.126	.373	
	B-11-15 yıl	29	52.76			
	C- 16-20 yıl	39	58.95			
	D- 20 yıldan fazla	36	57.85			
Laissez-Faire	A-6-10 yıl	12	66.17	10.083	.018*	C>B, C>D
	B-11-15 yıl	29	47.29			
	C- 16-20 yıl	39	70.28			
	D- 20 yıldan fazla	36	52.21			

**p*<.05

Tablo 14' te görüldüğü gibi yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stili “İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)” ($X^2=3.804$; $p>.05$); “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” ($X^2=5.446$; $p>.05$); “Telkinle Güdülenme” ($X^2=3.424$; $p>.05$) ve “Entelektüel Uyarım” ($X^2=5.370$; $p>.05$) alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları yöneticilerin kıdemlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stili “Bireysel Destek” alt boyutunda mesleki kıdeme göre yöneticilerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=11.120$; $p<.05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin “Bireysel Destek” puan ortalaması 20 yıldan fazla hizmet süresine sahip yöneticilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha yüksektir. Başka bir ifade ile mesleki kıdemleri 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan yöneticilerin bireysel destek alt boyutunda öğretmenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini gerçekleştirecek destek sağladıkları düşünülebilir.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili “Koşullu Ödül” ($X^2=7.359$; $p>.05$); “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” ($X^2=2.777$; $p>.05$) ve “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” ($X^2=3.126$; $p>.05$) alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre yöneticilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Yöneticilerin algılarına göre “Koşullu Ödül”, “İstisnalarla Yönetim (Aktif)”, “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni açısından fark bulunmamaktadır. Yani yöneticilerin mesleki kıdemleri, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve (pasif) alt boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili “Laissez-Faire” alt boyutunda mesleki kıdeme göre yöneticilerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=10.083$; $p<.05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin “Laissez-Faire” puan ortalaması 11-15 yıl ve 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip yöneticilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha yüksektir. Başka bir ifade ile mesleki kıdemi 16-20 yıl olan yöneticilerin, mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip yöneticilerden daha fazla tam serbesti tanıyan liderlik stili benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 15. Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Liderlik Stilleri	Okuldaki Çalışma Süresi	<i>n</i>	Sıra Ort.	X^2	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	A-1 yıl ve daha az	26	58.77	3.049	.384	
	B-2-5 yıl	70	58.56			
	C- 6-10 yıl	15	65.4			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	35.6			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	A-1 yıl ve daha az	26	62.21	3.923	.27	
	B-2-5 yıl	70	57.74			
	C- 6-10 yıl	15	64.27			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	32.6			
Telkinle Güdüleme	A-1 yıl ve daha az	26	65.79	1.888	.596	
	B-2-5 yıl	70	55.81			
	C- 6-10 yıl	15	56.9			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	63.1			
Entelektüel Uyarım	A-1 yıl ve daha az	26	61.46	4.566	.206	
	B-2-5 yıl	70	53.86			
	C- 6-10 yıl	15	69.17			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	76.1			
Bireysel Destek	A-1 yıl ve daha az	26	59.5	3.373	.338	
	B-2-5 yıl	70	54.82			
	C- 6-10 yıl	15	71.17			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	66.8			
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	A-1 yıl ve daha az	26	73.6	9.031	.029*	A>B,
	B-2-5 yıl	70	51.53			
	C- 6-10 yıl	15	64.4			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	59.9			
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	A-1 yıl ve daha az	26	48.58	14.136	.003*	C>A, A>D, B>D, C>D
	B-2-5 yıl	70	61.51			
	C- 6-10 yıl	15	75.2			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	17.8			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	A-1 yıl ve daha az	26	53.21	7.616	.055	
	B-2-5 yıl	70	61.94			
	C- 6-10 yıl	15	63.6			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	22.5			
Laissez-Faire	A-1 yıl ve daha az	26	69.04	4.298	.231	
	B-2-5 yıl	70	53.85			
	C- 6-10 yıl	15	59.1			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	67			

**p* < .05

Tablo 15’de görüleceği üzere yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stili tüm alt boyutlarında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre yöneticilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Başka bir ifade ile yöneticilerin okuldaki çalışma süresi, dönüşümcü liderlik algılarında belirleyici olmamıştır.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili “Koşullu Ödül” alt boyutunda okuldaki çalışma süresine göre yöneticilerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=9.031$; $p<.05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 1 yıl ve daha az olan yöneticilerin “Koşullu Ödül” puan ortalaması 2-5 yıl hizmet süresine sahip yöneticilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yani okulda 1 yıl ve daha az (yeni) kıdeme sahip yöneticilerin gösterilen çabaların karşılığını vermeye daha çok çalıştığını, performans hedefleri hakkında öğretmenleri bilgilendirdiği ve beklenen performans edimi gerçekleştiğinde memnuniyetini sunduğu bulgusuna erişilebilir.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” ($X^2=7.616$; $p>.05$) ve “Laissez-Faire” ($X^2=4.298$; $p>.05$) alt boyutlarında okuldaki çalışma süresi farklı olan yöneticilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Yöneticilerin algılarına göre “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” ve “Laissez-Faire” alt boyutlarına ait puan ortalamaları yöneticilerin okuldaki çalışma süreleri değişkenine göre farklılaşmamaktadır. “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutunda okuldaki çalışma süresine göre yöneticilerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=14.136$; $p<.05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan yöneticilerin “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” puan ortalaması okuldaki çalışma süresi 10 yıldan az olan yöneticilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha düşüktür. Yöneticilerin algılarına göre Okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan yöneticilerin “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” puan ortalaması okuldaki çalışma süresi 1 yıl ve daha az olan yöneticilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Alt Problem 3.

Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algıları; a. cinsiyetlerine, b. öğrenim durumlarına, c. mesleki kıdemlerine, d. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 16. Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu

Liderlik Stili	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>u</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	Erkek	143	164.77	23562	13266	.653
	Kadın	191	169.54	32383		
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	Erkek	143	168.59	24108.5	13500.5	.857
	Kadın	191	166.68	31836.5		
Telkinle Güdüleme	Erkek	143	162.16	23189.5	12893.5	.379
	Kadın	191	171.49	32755.5		
Entelektüel Uyarım	Erkek	143	172.66	24690.5	12918.5	.395
	Kadın	191	163.64	31254.5		
Bireysel Destek	Erkek	143	167.09	23894.5	13598.5	.947
	Kadın	191	167.8	32050.5		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	Erkek	143	166.4	23795.5	13499.5	.857
	Kadın	191	168.32	32149.5		
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Erkek	143	171.81	24569.5	13039.5	.478
	Kadın	191	164.27	31375.5		
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Erkek	143	168.83	24142	13467	.827
	Kadın	191	166.51	31803		
Laissez-Faire	Erkek	143	169.81	24283.5	13325.5	.703
	Kadın	191	165.77	31661.5		

Tablo 16' da görüldüğü üzere, öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin tüm alt boyutlarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Yani başka bir ifade ile öğretmenlerin cinsiyetlerinin yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik algısı üzerinde belirleyici etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H testi sonucu

Liderlik Stili	Okul Türü	n	Sıra Ort.	X ²	p	Farkın Kaynağı
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	A-İlkokul	114	168.79	3.799	.15	
	B-Ortaokul	94	181.39			
	C-Lise	126	155.97			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	A-İlkokul	114	172.85	1.491	.475	
	B-Ortaokul	94	172.04			
	C-Lise	126	159.28			
Telkinle Güdüleme	A-İlkokul	114	172.75	3.321	.19	
	B-Ortaokul	94	177.3			
	C-Lise	126	155.43			
Entelektüel Uyarım	A-İlkokul	114	169.35	1.013	.603	
	B-Ortaokul	94	173.84			
	C-Lise	126	161.1			
Bireysel Destek	A-İlkokul	114	170.55	6.606	.037*	B>C
	B-Ortaokul	94	184.93			
	C-Lise	126	151.74			
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	A-İlkokul	114	165.99	0.368	.832	
	B-Ortaokul	94	164.01			
	C-Lise	126	171.48			
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	A-İlkokul	114	166.13	5.133	.077	
	B-Ortaokul	94	185.15			
	C-Lise	126	155.58			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	A-İlkokul	114	157.44	3.084	.214	
	B-Ortaokul	94	180.87			
	C-Lise	126	166.63			
Laissez-Faire	A-İlkokul	114	186.42	6.7	.035*	A>B, A>C
	B-Ortaokul	94	157.58			
	C-Lise	126	157.79			

* $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stili “Bireysel Destek” alt boyutu ve etkileşimci liderlik stili “Laissez-Faire” alt boyutları dışında tüm alt boyutlarda okul türü değişkeni yöneticilerin liderlik stilleri algısında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). “Bireysel Destek” alt boyutunda ise okul türüne göre öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=6.606$; $p < .05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin “Bireysel Destek” puan ortalaması lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde ($p < .05$) daha yüksektir. Yani ortaokullarda

yöneticilerin liselerden daha fazla öğretmenlerin gelişimine destek sağladıkları ve özendirdikleri savunulabilir.

Etkileşimci liderlik stili “Laissez-Faire” alt boyutunda okul türüne göre öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=6.700$; $p<.05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin “Laissez-Faire” puan ortalaması ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha yüksek çıkmıştır. Başka bir ifadeyle ilkokullardaki liderlerin daha fazla serbesti tanıyan liderlik davranışı gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu

Liderlik Stili	Eğitim Durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>u</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	Lisans	324	167.97	54421.5	1468.5	.613
	Yüksek Lisans	10	152.35	1523.5		
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	Lisans	324	168.79	54689	1201	.161
	Yüksek Lisans	10	125.6	1256		
Telkinle Gütüleme	Lisans	324	168.24	54510.5	1379.5	.421
	Yüksek Lisans	10	143.45	1434.5		
Entelektüel Uyarım	Lisans	324	168.3	54530.5	1359.5	.384
	Yüksek Lisans	10	141.45	1414.5		
Bireysel Destek	Lisans	324	168.14	54476.5	1413.5	.384
	Yüksek Lisans	10	146.85	1468.5		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	Lisans	324	168.35	54545.5	1344.5	.357
	Yüksek Lisans	10	139.95	1399.5		
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Lisans	324	168	54431.5	1458.5	.59
	Yüksek Lisans	10	151.35	1513.5		
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Lisans	324	166.98	54101.5	1451	.573
	Yüksek Lisans	10	184.35	1843.5		
Laissez-Faire	Lisans	324	167.5	54271	1619	.997
	Yüksek Lisans	10	167.4	1674		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stili tüm alt boyutlarında eğitim durumu ile liderlik stilleri algısı arasında anlamlı farklılık olmadığı görülecektir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin eğitim durumu, liderlik stilleri algısında belirleyici bir değişken olmamıştır.

Tablo 19. Öğretmenlerin algılarına göre Liderlik Stillерinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Liderlik Stili	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	X ²	p	Farkın Kaynağı
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	A-5 yıl ve daha az	48	174.73	2.688	.611	
	B- 6-10 yıl	88	167.03			
	C-11-15 yıl	64	171.8			
	D-16-20 yıl	62	150.47			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	174.09			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	A-5 yıl ve daha az	48	183.81	3.681	.451	
	B- 6-10 yıl	88	153.11			
	C-11-15 yıl	64	173.08			
	D-16-20 yıl	62	171.02			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	166.22			
Telkinle Gütüleme	A-5 yıl ve daha az	48	189.02	3.493	.479	
	B- 6-10 yıl	88	161.59			
	C-11-15 yıl	64	166.44			
	D-16-20 yıl	62	157.44			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	169.99			
Entelektüel Uyarım	A-5 yıl ve daha az	48	183.49	7.238	.124	
	B- 6-10 yıl	88	159.91			
	C-11-15 yıl	64	189.61			
	D-16-20 yıl	62	159.1			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	153.69			
Bireysel Destek	A-5 yıl ve daha az	48	186.64	4.416	.353	
	B- 6-10 yıl	88	161.55			
	C-11-15 yıl	64	174.24			
	D-16-20 yıl	62	151.13			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	170.13			
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	A-5 yıl ve daha az	48	171.32	0.904	.924	
	B- 6-10 yıl	88	162.53			
	C-11-15 yıl	64	173.91			
	D-16-20 yıl	62	171.14			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	162.2			
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	A-5 yıl ve daha az	48	129.01	12.912	.012*	B>A, C>A, D>A
	B- 6-10 yıl	88	187.56			
	C-11-15 yıl	64	168.19			
	D-16-20 yıl	62	178.27			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	158.75			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	A-5 yıl ve daha az	48	182.67	6.692	.153	
	B- 6-10 yıl	88	169.04			
	C-11-15 yıl	64	184.96			
	D-16-20 yıl	62	148.98			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	155.94			
Laissez-Faire	A-5 yıl ve daha az	48	121.63	16.68	.002*	B>A, C>A, D>A, E>A
	B- 6-10 yıl	88	179.8			
	C-11-15 yıl	64	155.01			
	D-16-20 yıl	62	186.37			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	177.91			

*p< ,05

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinin tüm alt boyutları ile etkileşimci liderlik stili “Koşullu Ödül” ve “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Öğretmenlerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutunda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=12.912$; $p < .05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” puan ortalaması 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili “Laissez-Faire” alt boyutunda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2=16.680$; $p < .05$). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre 5 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “Laissez-Faire” puan ortalaması 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde ($p < .05$) daha yüksektir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Liderlik Stili	Okuldaki Çalışma Süresi	<i>n</i>	Sıra Ort.	X^2	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	A-1 yıl ve daha az	82	180.59	4.464	.215	
	B-2-5 yıl	173	163.14			
	C- 6-10 yıl	46	149.14			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	183.45			
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	A-1 yıl ve daha az	82	171.21	1.712	.634	
	B-2-5 yıl	173	161.26			
	C- 6-10 yıl	46	175.71			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	179.55			
Telkinle Güdüleme	A-1 yıl ve daha az	82	180.01	3.218	.359	
	B-2-5 yıl	173	166.93			
	C- 6-10 yıl	46	148.5			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	165.86			
Entelektüel Uyarım	A-1 yıl ve daha az	82	173.36	1.502	.682	
	B-2-5 yıl	173	167.13			
	C- 6-10 yıl	46	171.16			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	149.76			
Bireysel Destek	A-1 yıl ve daha az	82	179.6	2.175	.537	
	B-2-5 yıl	173	165.97			
	C- 6-10 yıl	46	161.23			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	154.2			
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu Ödül	A-1 yıl ve daha az	82	162.8	1.276	.735	
	B-2-5 yıl	173	172.39			
	C- 6-10 yıl	46	156.33			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	169.14			
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	A-1 yıl ve daha az	82	177.2	6.285	.099	
	B-2-5 yıl	173	157.88			
	C- 6-10 yıl	46	163.48			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	199.41			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	A-1 yıl ve daha az	82	158.44	1.327	.723	
	B-2-5 yıl	173	172.36			
	C- 6-10 yıl	46	169.7			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	161.48			
Laissez-Faire	A-1 yıl ve daha az	82	165.02	0.192	.979	
	B-2-5 yıl	173	168.39			
	C- 6-10 yıl	46	164.96			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	172.53			

Tablo 20 'de görüldüğü gibi öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin tüm alt boyutlarında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Öğretmenlerin algılarına göre “dönüşümcü ve etkileşimci liderlik” algısında okuldaki çalışma süresi belirleyici değildir.

Alt Problem 4. Okullarının etkililik düzeyleri yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ne düzeydedir?

Tablo 21. Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Alt Boyutlarına Ait İstatistikler

Alt Boyut	Madde Sayısı	\bar{X}	SS	Düzeyi
Yöneticilerin algısı				
Okul Yöneticisi	12	4.31	.51	Her zaman
Öğretmenler	24	3.91	.51	Sıklıkla
Okul Ortamı	23	4.09	.49	Sıklıkla
Öğrenciler	6	3.83	.55	Sıklıkla
Veliler	6	3.46	.86	Sıklıkla
Öğretmenlerin algısı				
Okul Yöneticisi	12	3.67	.87	Sıklıkla
Öğretmenler	24	3.85	.64	Sıklıkla
Okul Ortamı	23	3.79	.65	Sıklıkla
Öğrenciler	6	3.5	.79	Sıklıkla
Veliler	6	3.2	.94	Bazen

Tablo 21 incelendiğinde, yönetici ve öğretmen algılarına göre “Okul Yöneticisi” ve “Veliler” boyutu dışında kalan tüm boyutlarda benzeştiği ve etkili okul özelliklerinin “sıklıkla” düzeyinde algılandığı görülecektir. Yöneticilerin algılarına göre etkili okulun boyutlarını algılama ortalamaları “Okul Yöneticisi” ($\bar{x}= 4.31$), “Okul Ortamı” ($\bar{x}= 4.09$), “Öğretmenler” ($\bar{x}= 3.91$), “Öğrenciler” ($\bar{x}= 3.83$), “Veliler” ($\bar{x}= 3.46$) olarak sıralanmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre etkili okul boyutlarını algılama ortalamaları “Öğretmenler” ($\bar{x}=3.85$), “Okul Ortamı” ($\bar{x}= 3.79$), “Okul Yöneticisi” ($\bar{x}= 3.67$), “Öğrenciler” ($\bar{x}= 3.5$), “Veliler” ($\bar{x}= 3.2$) olarak sıralanmıştır. Yöneticilerin, okullarını öğretmenlerden tüm boyutları ile daha fazla etkili algıladıkları söylenebilir.

Alt Problem 5. Okullarının etkililik düzeylerine ilişkin görüşler, yöneticilerin a. cinsiyetlerine, b. öğrenim durumlarına, c. mesleki kıdemlerine, d. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 22. Etkili Okul Algısının Görev Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin MWU testi sonucu

Alt Boyut	Görev	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>u</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticisi	Öğretmen	334	197.25	65881.5	9936.5	.000*
	Yönetici	116	306.84	35593.5		
Öğretmenler	Öğretmen	334	224.49	74978	19033	.779
	Yönetici	116	228.42	26497		
Okul Ortamı	Öğretmen	334	208.49	69636.5	13691.5	.000*
	Yönetici	116	274.47	31838.5		
Öğrenciler	Öğretmen	334	211.32	70579.5	14634.5	.000*
	Yönetici	116	266.34	30895.5		
Veliler	Öğretmen	334	215.25	71893.5	15948.5	.004*
	Yönetici	116	255.01	29581.5		

* $p < .05$

Tablo 22’ de görüldüğü gibi “Öğretmenler” alt boyutu dışında “Okul Yöneticisi”, “Okul Ortamı”, “Öğrenciler” ve “Veliler” alt boyutlarda Yöneticilerin puan ortalaması öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p < .05$). Buradan yola çıkarak yöneticilerin okullarını öğretmenlere göre daha etkili gördükleri söylenebilir.

Tablo 23. Yöneticilerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu

Alt Boyut	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>u</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticisi	Erkek	108	59.52	6428	322	.229
	Kadın	8	44.75	358		
Öğretmenler	Erkek	108	58.31	6297.5	411.5	.823
	Kadın	8	61.06	488,5		
Okul Ortamı	Erkek	108	58.53	6321.5	428.5	.97
	Kadın	8	58.06	464.5		
Öğrenciler	Erkek	108	58.83	6353.5	396.5	.697
	Kadın	8	54.06	432.5		
Veliler	Erkek	108	59.29	6403.5	346.5	.347
	Kadın	8	47.81	382.5		

Tablo 23 incelendiğinde yöneticilerin algılarına göre Etkili Okul tüm alt boyutlarında erkek yöneticiler ile kadın yöneticilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Yöneticilerin algılarına göre cinsiyet değişkenin, “Etkili Okul” algısında belirleyici olmadığı söylenebilir.

Tablo 24. Yöneticilerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	Sıra Ort.	X^2	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Okul Yöneticisi	A-İlkokul	63	56.04	1.369	.504	
	B-Ortaokul	24	57.42			
	C-Lise	29	64.74			
Öğretmenler	A-İlkokul	63	64.13	3.889	.143	
	B-Ortaokul	24	51.6			
	C-Lise	29	51.97			
Okul Ortamı	A-İlkokul	63	56.91	1.825	.402	
	B-Ortaokul	24	54.15			
	C-Lise	29	65.55			
Öğrenciler	A-İlkokul	63	53.97	3.45	.178	
	B-Ortaokul	24	68.71			
	C-Lise	29	59.9			
Veliler	A-İlkokul	63	59.55	2.409	.3	
	B-Ortaokul	24	49.67			
	C-Lise	29	63.53			

Tablo 24’ te görüleceği üzere yöneticilerin algılarına göre etkili okul ölçeğinin tüm alt boyutlarında okul türü değişkenine göre yöneticilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Başka bir ifade ile yöneticilerin algılarına göre okul türü değişkeni, “Etkili Okul ” algısında belirleyici bir faktör olarak görülmemiştir.

Tablo 25. Yöneticilerin Algılarına göre Etkili Okul Algısının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu

Alt Boyut	Eğitim Durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>U</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticisi	Lisans	109	59.14	6446	312	.419
	Yüksek Lisans	7	48.57	340		
Öğretmenler	Lisans	109	58.88	6418	340	.63
	Yüksek Lisans	7	52.57	368		
Okul Ortamı	Lisans	109	58.93	6423	335	.589
	Yüksek Lisans	7	51.86	363		
Öğrenciler	Lisans	109	58.22	6345.5	350,5	.718
	Yüksek Lisans	7	62.93	440.5		
Veliler	Lisans	109	58.7	6398.5	350,5	.797
	Yüksek Lisans	7	55.36	387.5		

Tablo 25 incelendiğinde yöneticilerin algılarına göre Etkili okul ölçeğinin tüm alt boyutlarında lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Bu bulgular eğitim durumu değişkenin, “Etkili Okul” algısını etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 26. Yöneticilerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	X^2	p	Farkın Kaynağı
Okul Yöneticisi	A-6-10 yıl	12	43.71	5.572	.134	
	B- 11-15 yıl	29	52.45			
	C- 16-20 yıl	39	66.56			
	D- 21 yıl ve üzeri	36	59.57			
Öğretmenler	A-6-10 yıl	12	50.13	10.342	.016*	C>A,
	B- 11-15 yıl	29	54			
	C- 16-20 yıl	39	72.4			
	D- 21 yıl ve üzeri	36	49.86			
Okul Ortamı	A-6-10 yıl	12	31.96	11.394	.01*	B>A,
	B- 11-15 yıl	29	60.93			
	C- 16-20 yıl	39	68.27			
	D- 21 yıl ve üzeri	36	54.81			
Öğrenciler	A-6-10 yıl	12	58.33	2.38	.497	
	B- 11-15 yıl	29	61.81			
	C- 16-20 yıl	39	62.47			
	D- 21 yıl ve üzeri	36	51.58			
Veliler	A-6-10 yıl	12	50.79	2.978	.395	
	B- 11-15 yıl	29	51.57			
	C- 16-20 yıl	39	61.59			
	D- 21 yıl ve üzeri	36	63.31			

* $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde yöneticilerin algılarına göre Etkili Okul algısı ile mesleki kıdem değişkenine göre etkili okulun “Öğretmenler” ($X^2=10.342$; $p<.05$) ve “Okul ortamı” ($X^2=11.394$; $p<.05$) arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Buna göre, mesleki kıdemi; 16-20 yıl olan yöneticilerin etkili okulun “Öğretmenler” boyutuna ilişkin görüşlere 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticilerin görüşlerinden anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha fazla katıldıkları söylenebilir. Yine mesleki kıdemi; 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip yöneticilerin etkili okulun “Okul Ortamı”na ait görüşleri 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip yöneticilerin görüşlerinden anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Tablo 27. Yöneticilerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H testi sonucu

Alt Boyutlar	Okuldaki Çalışma Süresi	n	Sıra Ort.	X ²	p	Farkın Kaynağı
Okul Yöneticisi	A-1 yıl ve daha az	26	51.62	2.095	.553	
	B-2-5 yıl	70	60.06			
	C- 6-10 yıl	15	58.53			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	72.3			
Öğretmenler	A-1 yıl ve daha az	26	65.65	9.319	.025*	C>D
	B-2-5 yıl	70	52.57			
	C- 6-10 yıl	15	78.2			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	45.2			
Okul Ortamı	A-1 yıl ve daha az	26	62.65	4.474	.215	
	B-2-5 yıl	70	56.39			
	C- 6-10 yıl	15	68.87			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	35.4			
Öğrenciler	A-1 yıl ve daha az	26	64.15	3.513	.319	
	B-2-5 yıl	70	55.39			
	C- 6-10 yıl	15	68.03			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	44			
Veliler	A-1 yıl ve daha az	26	52.75	4.487	.213	
	B-2-5 yıl	70	62.44			
	C- 6-10 yıl	15	46.07			
	D- 11 yıl ve üzeri	5	70.5			

* $p < .05$

Tablo 27 incelendiğinde yöneticilerin algılarına göre etkili okul algısında okuldaki çalışma süresi değişkenine göre “öğretmenler” alt boyutunda farklılık olduğu görülmektedir ($X^2=9.319$; $p<.05$). Buna göre, etkili okul “öğretmenler” alt boyutundaki görüşlere okuldaki çalışma süresi 6-10 yıl olan yöneticilerin, okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan yöneticilerden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Alt Problem 6. Okullarının etkililik düzeylerine ilişkin görüşler, yöneticilerin a. cinsiyetlerine, b. öğrenim durumlarına, c. mesleki kıdemlerine, d. okulda çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 28. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu

Alt Boyut	Cinsiyet	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>U</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticisi	Erkek	143	168.04	24030	13579	.929
	Kadın	191	167.09	31915		
Öğretmenler	Erkek	143	162.76	23274	12978	.437
	Kadın	191	171.05	32671		
Okul Ortamı	Erkek	143	163.59	23393.5	13097.5	.522
	Kadın	191	170.43	32551.5		
Öğrenciler	Erkek	143	170.78	24421.5	13187.5	.59
	Kadın	191	165.04	31523.5		
Veliler	Erkek	143	167.81	23996.5	13612.5	.96
	Kadın	191	167.27	31948.5		

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre etkili okul ölçeğinin tüm alt boyutlarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin algılarına göre cinsiyet değişkeni, “Etkili Okul ” algılarında belirleyici olmamıştır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	Sıra Ort.	χ^2	<i>p</i>	Farkın Kaynağı	
Okul Yöneticisi	A-İlkokul	114	157.34	4.579	.101		
	B-Ortaokul	94	185.04				
	C-Lise	126	163.61				
Öğretmenler	A-İlkokul	114	177.46	5.256	.072		
	B-Ortaokul	94	176.26				
	C-Lise	126	151.96				
Okul Ortamı	A-İlkokul	114	169.24	1.595	.45		
	B-Ortaokul	94	175.95				
	C-Lise	126	159.63				
Öğrenciler	A-İlkokul	114	175.76	8.176	.017*	A>C,	
	B-Ortaokul	94	182.97				B>C,
	C-Lise	126	148.49				
Veliler	A-İlkokul	114	185.47	10.572	.005*	A>C,	
	B-Ortaokul	94	174.22				B>C,
	C-Lise	126	146.22				

* $p < .05$

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin etkili okul algılarına okul türü değişkenine göre etkili okul “öğrenciler” ve “veliler” alt boyutlarında anlamlı farklılar olduğu görülmektedir ($p<.05$). Buna göre ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin hem “Öğrenciler” hem de “Veliler” alt boyutundaki görüşlere ilkokulda görev yapan öğretmenlerden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin MWU Testi Sonucu

Alt Boyut	Eğitim Durumu	<i>n</i>	Sıra Ort.	Sıra Topl.	<i>U</i>	<i>p</i>
Okul Yöneticisi	Lisans	324	169.48	54911.5	978.5	.033*
	Yüksek Lisans	10	103.35	1033.5		
Öğretmenler	Lisans	324	168.7	54659	1231	.196
	Yüksek Lisans	10	128.6	1286		
Okul Ortamı	Lisans	324	169.33	54864	1026	.048*
	Yüksek Lisans	10	108.1	1081		
Öğrenciler	Lisans	324	168.74	54670.5	1219.5	.182
	Yüksek Lisans	10	127.45	1274.5		
Veliler	Lisans	324	168.18	54490	1455	.463
	Yüksek Lisans	10	145.5	1455		

* $p<.05$

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre Etkili Okul “Okul Yöneticisi” ($U=978.50$; $p<.05$) ve “Okul Ortamı” ($U=1026.00$; $p<.05$) alt boyutu ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre, lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin “Okul Yöneticisi” alt boyutu puan ortalaması yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin “Okul Ortamı” alt boyutu puan ortalaması yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde ($p<.05$) daha yüksektir.

“Okul Yöneticisi” ve “Okul Ortamı” boyutundaki farkın kaynağının sebebi, oranca ve sayıca yüksek lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin sayısının ($n=10$), lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerden ($n=324$) az olması gösterilebilir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Algılarına göre Etkili Okul Algısının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	Sıra Ort.	X^2	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Okul Yöneticisi	A-5 yıl ve daha az	48	189.33	7.912	.095	
	B-6-10 yıl	88	145.37			
	C- 11-15 yıl	64	177.71			
	D- 16-20 yıl	62	171.45			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	167.51			
Öğretmenler	A-5 yıl ve daha az	48	180.05	1.929	.749	
	B-6-10 yıl	88	159.07			
	C- 11-15 yıl	64	167.28			
	D- 16-20 yıl	62	174.52			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	163.58			
Okul Ortamı	A-5 yıl ve daha az	48	176.79	1.635	.803	
	B-6-10 yıl	88	158.26			
	C- 11-15 yıl	64	170.72			
	D- 16-20 yıl	62	173.55			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	164.53			
Öğrenciler	A-5 yıl ve daha az	48	167.07	6.277	.179	
	B-6-10 yıl	88	150.22			
	C- 11-15 yıl	64	173.85			
	D- 16-20 yıl	62	189.04			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	164.72			
Veliler	A-5 yıl ve daha az	48	177.22	7.872	.096	
	B-6-10 yıl	88	143.61			
	C- 11-15 yıl	64	171.16			
	D- 16-20 yıl	62	182.86			
	E- 21 yıl ve üzeri	72	173.74			

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre etkili okulun tüm alt boyutlarında mesleki kıdem değişkenine öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Yani mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin etkili okul algısında belirleyici olmamıştır.

Tablo 32. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Algısının Okuldaki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Farklaşmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Alt Boyutlar	Okuldaki Çalışma Süresi	<i>n</i>	Sıra Ort.	X^2	<i>p</i>	Farkın Kaynağı
Okul Yöneticisi	A-1 yıl ve daha az	82	164.55	0.489	.921	
	B-2-5 yıl	173	169.62			
	C- 6-10 yıl	46	171			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	158.8			
Öğretmenler	A-1 yıl ve daha az	82	155.75	3.164	.367	
	B-2-5 yıl	173	174.92			
	C- 6-10 yıl	46	171.61			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	152.08			
Okul Ortamı	A-1 yıl ve daha az	82	166.1	0.164	.983	
	B-2-5 yıl	173	169.06			
	C- 6-10 yıl	46	167.93			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	162.18			
Öğrenciler	A-1 yıl ve daha az	82	168.44	4.353	.226	
	B-2-5 yıl	173	162.26			
	C- 6-10 yıl	46	193.61			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	156.24			
Veliler	A-1 yıl ve daha az	82	169.02	2.324	.508	
	B-2-5 yıl	173	167.11			
	C- 6-10 yıl	46	180.68			
	D- 11 yıl ve üzeri	33	147.38			

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin algılarına göre Etkili Okulun alt boyutlarında okuldaki çalışma süresi değişkenine öğretmenlerin ortalama puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Başka bir ifadeyle okuldaki çalışma süresi değişkeni öğretmenlerin etkili okul algısında belirleyici olmamıştır.

Tablo 33'te görüldüğü üzere yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stili “İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)”, etkili okul “Öğrenci” ve “Veliler”, “Entelektüel uyarım”, “bireysel destek” alt boyutu etkili okul “Veliler” alt boyutları dışında kalan diğer tüm boyutlarda pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik ile etkili okul algısı arasında orta düzeyde ($r=.385$), pozitif yönlü ($r>0$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Etkileşimci liderlik stilinde ise “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutu etkili okulun “Öğretmenler”, Okul Ortamı”, Öğrenciler”, “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutu ile etkili okul “Öğretmenler”, Okul Ortamı” ve “Laissez-Faire” alt boyutu ile etkili okul tüm alt boyutları dışında kalan boyutlarda anlamlı bir ilişkinin varlığı bulgusu elde edilmiştir. Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili ile etkili okul algısı arasında düşük düzeyde ($r=.385$), pozitif yönlü ($r>0$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stili ile etkili okulun tüm alt boyutlarıyla orta düzeyde ($r=.557$), pozitif yönlü ($r>0$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine Öğretmen algılarına göre “Laissez-Faire” alt boyutu negatif bir ilişki saptanırken bunun dışında tüm alt boyutlarda pozitif yönlü yönde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Öğretmenlerin algılarına göre etkileşimci liderlik stili ile etkili okul algısı arasında düşük düzeyde ($r=.243$), pozitif yönlü ($r>0$) ve anlamlı ($p<.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Genel anlamda hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililiği arasında pozitif yönlü yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak varılan sonuçlar literatürde yer alan diğer araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yöneticilerin liderlik stilleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan araştırmanın okul yöneticileri ve öğretmen algılarından elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

5.1. Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine yönelik sonuçların tartışılması.

Yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” ($\bar{x}=3.49$), en az gerçekleşen alt boyutun ise “Telkinle Güdülenme” ($\bar{x}=3.23$) olduğu, bütün alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerinin “Her zaman” düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun “İdealleştirilmiş Etki (Davranış)” ($\bar{x}=2.83$), en az gerçekleşen alt boyutun ise “Bireysel Destek” alt boyutu ($\bar{x}=2.36$) olduğu, dönüşümcü liderlik stillerini gösterme düzeyleri ise “Bireysel Destek” alt boyutunda “bazen”, diğer alt boyutlarda ise “Sıklıkla” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun “Koşullu Ödül” ($\bar{x}=3.36$), en az gerçekleşen alt boyutun ise “Laissez-Faire” alt boyutu ($\bar{x}=0.84$) olduğu, “Koşullu Ödül” alt boyutunun “Her zaman” düzeyinde, “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutunun “Bazen”, “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutunun “Sıklıkla”, “Laissez-Faire” alt boyutunun “Seyrek olarak” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun “Koşullu Ödül” ($\bar{x}=2.76$), en az gerçekleşen alt boyutun ise “Laissez-Faire” ($\bar{x}=1.33$) olduğu, etkileşimci liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri “Koşullu Ödül” ve “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutlarının “Sıklıkla”; “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt boyutu “Bazen”; “Laissez-Faire” alt boyutunun “Seyrek olarak” düzeyinde gösterdikleri saptanmıştır.

Genel olarak bakıldığında yöneticilerin algılarına göre, dönüşümcü liderlik stilinin bütün alt boyutlarındaki davranışlarını gösterme düzeyi ($\bar{x}=3.32$) “her zaman” şeklinde, etkileşimci liderliğin bütün boyutlardaki davranışlarını gösterme düzeyi ise ($\bar{x}=1.83$) “Seyrek olarak” şeklinde saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarındaki davranışları gösterme düzeyi ($\bar{x}=2.64$) “sıklıkla” olurken, etkileşimci liderlikte ($\bar{x}=2.20$) “bazen” düzeyinde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin algıları arasında etkileşimci liderliğin, “İstisnalarla yönetim (Aktif)” alt boyutu dışında kalan, hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderliğin diğer tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları her iki grubun algılarına göre etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirildiği görülmektedir. Burada okul yöneticileri kendi algılarına göre her ne kadar dönüşümcü liderlik stili davranışlarını fazla gerçekleştirmiş görseler de, etkileşimci liderlik stilini gerçekleştirme oranları da oldukça yüksektir. Bu güne kadar yapılan çalışmalar dönüşümcü liderlerin genelde iyi birer etkileşimci lider olduklarını da göstermektedir. Bu sonuçlar Karip (1998), Çelik (1998), Açıkalin (2000), Eraslan (2003), Gültekin (2012)’in yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin kendi değerlendirmelerine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Standart sapmalar açısından incelendiğinde liderlik stilleri tüm alt boyutlarında yönetici algılarının standart sapmalarının öğretmen algılarının standart sapmasından düşük olması yöneticilerin kendi içinde kuvvetli bir algı birliğine sahip olduklarını, öğretmenlerin ise kendi içlerinde bir algı birliği içinde olmadıklarını göstermektedir (Şirin, 2009:182). Bu durum okul yöneticilerinin kendilerinin olumlu taraflarını görmek istemelerinden kaynaklanabilir ve kendilerini sorgulamalarını önleyici bir durum oluşturarak yeteneklerini geliştirmelerine engel olabilir (Kazancı, 2010; 56). Gunigundo (1998)’nun çalışmasının sonucunda da yöneticiler kendilerini öğretmenlerin değerlendirmesinden daha yüksek seviyede dönüşümcü lider olarak değerlendirmişlerdir (Celep, 2004: 150).

Dursun (2009)’un ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik boyutlarında liderlik özelliklerini gösterme düzeyini, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini, yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Karabük merkez ve ilçelerinde yaptığı araştırmasının sonucunda da; öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirmekte oldukları; dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından en fazla idealleştirilmiş etki (davranış)’ı en az bireysel desteği; etkileşimci liderliğin alt boyutlarından en fazla koşullu ödülü, en az ise tam serbestlik tanıyan liderlik (laissez - faire)’i gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinin “Bireysel Destek” alt boyutunu az düzeyde gerçekleştirmeleri öğretmenlerin bireysel gelişimine ek çaba sarf etmediklerinin ve okulun amaçları doğrultusunda farklılıkları yönetemediklerinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Cemaloğlu’na (2007) göre koşullu ödül boyutunun yüksek olmasının sebebi okul yöneticisinin okulun amaçlarını açıklaması, öğretmenlerin alacağı ödül ve cezaları baştan belirlemesinin Türk eğitim sisteminin klasik davranış örüntüsü olmasındandır. Etkileşimci liderliğin laissez-faire alt boyutunun en az gerçekleşme nedeni ise eğitim sistemimizin liderin sözde var olduğu bir liderlik biçimini onaylamamasındandır.

5.2. Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin yöneticilerin kendi algıları; a. cinsiyetlerine, b. okul türü c. öğrenim durumlarına, d. mesleki kıdemlerine, e. okulda çalışma sürelerine göre farklılıkların tartışılması.

Yöneticilerin cinsiyet, eğitim durumu gruplarının yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri algılarında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Yöneticilerin okul türü gruplarının dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları dönüşümcü liderlik stiline tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, etkileşimci liderlik stili “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının liderlik stili algıları sadece dönüşümcü liderlik stili “Bireysel Destek” ve etkileşimci liderlik stili “Laissez-Faire” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Yöneticilerin okuldaki çalışma süresi gruplarının dönüşümcü liderlik algısında anlamlı farklılık göstermezken, etkileşimci liderlik stili “Koşullu Ödül” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Balcı (2009) ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin eğitimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi adlı çalışması ve Arslantaş ve Pekdemir (2007)’in yaptıkları araştırmada da yöneticilerin dönüşümcü liderlik algılarının cinsiyet, eğitim durumu, okulda çalışma süresi değişkeni ile anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

5.3. Yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları; a. cinsiyetlerine, b. Okul türüne c. öğrenim durumlarına, d. mesleki kıdemlerine, e. okulda çalışma sürelerine göre farklılıkların tartışılması.

Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, okuldaki çalışma süresi gruplarının yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları bütün alt boyutlarda farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul türü gruplarının yöneticilerin liderlik stilleri algıları dönüşümcü liderlik “Bireysel Destek” ve etkileşimci liderlik stili “Laissez-Faire” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem grupları liderlik stilleri algıları dönüşümcü liderlik tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, etkileşimci liderlik stili “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” ve “Laissez-Faire” alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre Dönüşümcü Liderlik stili ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Etkileşimci liderlik “Laissez-Faire” alt boyutunda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkı Şirin (2008)’in çalışması da desteklemektedir.

Kazancı (2010) İlköğretim okullarında yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını incelediği yüksek lisans çalışmasında, Balcı (2009) ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin eğitimsel liderlik ve dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi, Karaçay Şevik (2012)’in İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında da cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri açısından benzer sonuçlara ulaşmıştır.

5.4. Okullarının etkililik düzeyleri yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine yönelik sonuçların tartışılması.

Yöneticilerin algılarına göre etkili okul algısı “Okul Yöneticisi” alt boyutunda ($\bar{x}=4.31$) olarak, en az “Veliler” alt boyutu ($\bar{x}=3.46$) olduğu ve “Okul Yöneticisi” alt boyutunun “Her zaman” düzeyinde; diğer alt boyutların ise “Sıklıkla” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiler okullarını “sıklıkla” ($\bar{x}=3.92$) düzeyinde etkili görmekte-dirler. Yöneticiler kendilerini etkili okulun en etkili boyutu olarak görmüşlerdir.

Öğretmenlerin algılarına göre Etkili Okul algısı; en fazla “Öğretmenler” alt boyutunda ($\bar{x}=3.85$); “Okul Ortamı” alt boyutu ($\bar{x}=3.79$); “Okul Yöneticisi” ($\bar{x}=3.67$), “Öğrenciler” alt boyutu ($\bar{x}=3.50$); “Veliler” alt boyutu ($\bar{x}=3.20$) olarak izlediği ve “Veliler” alt boyutunun “Bazen”, diğer alt boyutların ise “Sıklıkla” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler okullarını ($\bar{x}=3.60$) “sıklıkla” düzeyinde etkili görmekte-dirler. Öğretmenler kendilerini etkili okulun en etkili boyutu olarak görmüşlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin algılarına göre etkili okul algısı yüksek çıkmakta ve yöneticiler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz’ın (2006) ilköğretim okullarının etkili okula özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonucu da destekleyicidir. Farklılığın azaltılabilmesi adına yönetici ve öğretmenlerin iletişiminin artırması ve iş birliği içinde çalışmaları ve görüşlerin karşılıklı olarak anlaşılması gerekmektedir.

Rowan ve meslektaşlarının (2002) çalışmalarında da öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve geliştirilmesinde etkili öğretmenlerin ve sınıf ortamında aktif öğretim ve kapsanan içeriğin orta düzeyde olumlu ilişkili olduğu (Hoy ve Miskel, 2010, 283) sonucu çalışmamızın öğretmenlerin etkili okul algısında öğretmen ve okul ortamı boyutunu önemli görmeleri sonucunu destekler niteliktedir.

Balcı (1993), Şişman (1996), Oral (2005), Yılmaz (2006) ve Yelok (2006), okulların etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış oldukları araştırmaların sonuçlarına göre de; etkili okulun en etkisiz boyutunun “Veliler” alt boyutu olduğunu saptamışlardır. Oysa ki, etkili okulların veli ve çevreleri ile etkili iletişim ve işbirliği içersinde olmaları beklenmektedir.

5.5. Okulların etkililik düzeylerine ilişkin görüşler, yöneticilerinin a. cinsiyetlerine, b. okul türüne c. öğrenim durumlarına, d. mesleki kıdemlerine, e. okulda çalışma sürelerine göre farklılıkların tartışılması.

Okul yöneticilerin cinsiyet, okul türü, eğitim durumu gruplarının etkili okul algısı tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermemiştir. Yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının etkili okul algılarına göre “Okul Yöneticisi”; “Öğrenciler” ve “Veliler” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, “Öğretmenler” ve “Okul Ortamı” alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Yöneticilerin okulda çalışma süresi gruplarının “etkili okul” algılarına göre “Okul Yöneticisi”; “Okul Ortamı” ;“Öğrenciler” ve “Veliler” alt boyutlarında farklılık göstermezken “öğretmenler” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir.

Yılmaz (2006)'ın ilköğretim okullarının etkili okula özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma yöneticilerin eğitim durumu gruplarının etkili okul algısında benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir. Eğitim seviyesi yükseldikçe etkili okul algısının yükselmesi beklenmektedir ancak çalışma evrenindeki yöneticilerin 107'sinin lisans, 9'unun da yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum etkili okulların oluşturulmasında yöneticilerin "yöneticilik" konusunda üst öğrenim görmeleri ve ya hizmet içi eğitim almaları, kendilerini bu konuda daha fazla yetiştirmelerinin sağlanması gerekmektedir.

5.6. Okulların etkililik düzeylerine ilişkin görüşler, öğretmenlerinin a. cinsiyetlerine, b. Okul türüne c. öğrenim durumlarına, d. mesleki kıdemlerine, e. okulda çalışma sürelerine göre farklılıkların tartışılması.

Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki çalışma süresi gruplarının etkili okul algıları anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmenlerin okul türü gruplarının etkili okul algıları "Okul Yöneticisi"; "Öğretmenler"; "Okul Ortamı" alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, "Öğrenciler" ve "Veliler" alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu gruplarının etkili okul algıları "Öğretmenler", "Öğrenciler", "Veliler" alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, "Okul Yöneticisi" ve "Okul Ortamı" alt boyutunda anlamlı olarak farklılık göstermiştir.

Keleş'in (2006) ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma dereceleri hakkında öğretmen görüşleri adlı çalışması da öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, okuldaki çalışma süresi gruplarının algıları araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Yılmaz'ın (2006) ilköğretim okullarının etkili okula özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim ve mesleki kıdem gruplarının etkili okul algısında benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir

5.7. Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililiği arasında bir ilişkinin tartışılması.

Yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stili "İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)", etkili okul "Öğrenci" ve "Veliler"; "Entelektüel Uyarım" ve dönüşümcü liderlik "Bireysel Destek" alt boyutu etkili okul "Veliler" alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmazken, bunların dışında kalan diğer tüm boyutlarda pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stilinde ise "İstisnalarla Yönetim (Aktif)" alt boyutu etkili okulun "Öğretmenler", Okul Ortamı", Öğrenciler", etkileşimci liderlik "İstisnalarla Yönetim (Pasif)" alt boyutu ile etkili okul "Öğretmenler", Okul Ortamı" alt boyutları ve etkileşimci liderlik "Laissez-Faire" alt boyutu ile etkili okulun tüm alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmazken, bunların dışında kalan diğer tüm alt boyutlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stili ile etkili okulun tüm alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Yine Öğretmen algılarına göre etkileşimci liderlik stili "Laissez-Faire" alt boyutu ile etkili okulun tüm alt boyutları arasında negatif

yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanırken bunun dışında tüm alt boyutlarda pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Genel olarak baktığımızda araştırmanın sonuçlarına göre, yöneticilerin liderlik stillerinin okulların etkililiğini pozitif yönde ve anlamlı şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Clark ve diğerlerinin (1980) gözlem ve mülakat incelemeleri, etkili okulun başarısının büyük oranda okul liderinin başarısına bağlı olduğunu göstermiştir. Good ve Brophy (1986)'a göre neredeyse bütün etkili okul çalışmaları liderliğin önemini desteklemektedir, benzer biçimde Halinger (1996) ve Heck (2000) müdür liderliğinin öğrenci başarısı üzerinde ölçülebilir bir etkisi olduğunu ancak bu etkilerin dolaylı ve müdürlerin okulun iç yapılarını, süreçlerini ve vizyonlarını ustaca öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkilendirdikleri zaman ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır (Hoy ve Miskel, 2010: 284). Leithwood ve Jantzi'nin (2006) Dönüşümcü Okul Liderliği için Büyük Ölçekli Reform başlıklı çalışmalarında da: öğrenciler, öğretmenler ve onların sınıf uygulamaları üzerine yöneticilerin dönüşümcü liderlik etkilerinin güçlü bir ilişkisinin olması da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine Leithwood tarafından 1994 yılında yapılan bir çalışmanın sonuçları, dönüşümcü liderliğin ayrıca öğretmenlerin kişisel hedefleri üzerinde güçlü, hem doğrudan hem de dolaylı etkisinin olduğu bulunmuştur. Bir sonraki aşamada bu hedefler öğretmenlerin okul ortamına ilişkin algıları üzerinde güçlü ve doğrudan bir etkiye, öğretmenlerin kendi kapasitelerine ilişkin algıları üzerinde ise, zayıf fakat manidar bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Barbara Thompson ve Fred Lunenburg'un 2003'te Amerika'da devlet okullarında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik büyük ölçekli iki çalışmalarında da dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel uyarım, bireysel destek ve telkinle güdüleme alt boyutları ile lider etkililik oranlarıyla ilişkiliydi. İdealleştirilmiş etki boyutunun ise istikrarlı kamu okullarında önemli olmadığı sonucuna vardılar (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 130).

Sonuç olarak gerek araştırmamızın sonuçları gerekse de yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları yöneticilerin liderlik stilleri ile okulların etkililiği arasında olumlu bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir.

VI. BÖLÜM

ÖNERİLER

6. ÖNERİLER

Yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerin liderlik stillerine ve okul etkililiğine ilişkin algılarından yola çıkarak geliştirilen önerilere aşağıda yer verilmiştir.

6.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- 1- Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin yüksek algıları, öğretmenlerin nispeten düşük algıları göz önüne alındığında yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını hissettirmeleri, yaptıkları iş ve dönüşümleri daha iyi anlatmaları, sergilemeleri, göz önüne getirmeleri, yeni şeyleri göstermeleri ve ya kendilerini daha iyi ifade etmenin yollarını bulmaları ya da aralarındaki iletişimi geliştirmeleri önerilir.
- 2- Yöneticilerin, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleki açıdan geliştirilmelerinde dönüşümcü liderliğin bireysel destek boyutuna daha fazla önem vermeleri önerilebilir.
- 3- İlkokullardaki yöneticilerin etkili yönetim, etkili iletişim stratejilerini kullanmaları, durumları ve olayları daha olmadan önce sezme, kavrama, anlama, analiz etme, müdahale etme becerilerinde kendilerini daha fazla yetiştirmeleri ve geliştirmeleri önerilir.
- 4- 20 yıldan fazla hizmet süresi olan yöneticilerin, öğretmenlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerini artıracak olan bireysel destek boyutunu ihmal etmemeleri önerilir.
- 5- Yöneticilerin ödüllendirme davranışlarının okuldaki çalışma süresi arttıkça azalmasının önüne geçilmesi için yöneticilerin okullar arası yer değişikliği yapmalarının fayda sağladığı ancak bu sürenin en az 5 yıldan az olmaması önerilebilir.
- 6- Lise ve ilkokullardaki yöneticilerin öğretmenlerine daha fazla bireysel destek sağlamaları, onların mesleki açıdan yetiştirilmelerine katkıda bulunmaları önerilebilir.
- 7- İlkokul yöneticilerinin “Laissez Faire” liderlik stilini daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç liderlik etmede uygun yöntem olmadığı, yönetim yetkisinin kullanılmadığı anlamına gelmektedir. Bakanlığın yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik olarak hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmesi ve ya eğitim yöneticiliğinin ikinci görev olmaktan çıkarılarak diğer bakanlıklarda olduğu gibi kariyer mesleği haline getirilmesi ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde yöneticilerin yetiştirilmesi ya da yönetici adaylarının lisansüstü eğitime alınarak gerekli eğitimden geçirilmeleri sağlanabilir.

- 8- Etkili okul algısında mesleki kıdem gruplarına göre tüm yöneticilerin etkili okulu oluşturmada tüm alt boyutları önemli görmeleri beklenir ancak “öğretmenler” ve “okul ortamı” alt boyutlarında diğer boyutlarını ihmal etmemeleri önerilir. Okul yöneticilerinin okul etkililiğini sağlama da inisiyatif alanları genişletilmeli yetki ve sorumlulukları genişletilmelidir.
- 9- Yönetici ve öğretmenlere yönelik “Etkili okul” konusunda hizmet içi eğitimler ve üniversitelerde eğitim fakültelerinde “etkililik” dersleri konulabilir.
- 10- Velilerin okuldaki etkililiği artırmada önemli rol oynadığı düşüncesinden okula-veli-çevre işbirliği ve ilişkilerin geliştirilmesine önem verilmeli, veliyi ve çevreyi okula katacak faaliyetlerde onların da beklentileri göz önünde bulundurularak ve okulla ilgili kararlara velileri katacak yönetim stratejileri uygulamaları önerilir.
- 11- Özellikle dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ile etkili okul arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulunması yöneticilerin hizmet içi yetiştirilmelerinde ve hizmet öncesi eğitim fakültelerinde liderlik derslerinin konularak liderlik kuramlarını öğrenmeleri ve kendilerini yetiştirmelerine olanak sağlanabilir.
- 12- Politikalar belirlenirken okul etkililiği ve öğrenci başarılarının artırılmasında kilit rol oynayan okul yöneticilerin liderliklerinin geliştirilmesine önem verilmeli ve yetiştirilmeleri için gerekli harcama kalemleri bütçelere ödenek konulmalıdır.

6.2. Araştırmacılara yönelik öneriler:

- 1- Bu araştırmanın evreni, Konya ili Ereğli ilçesi ile sınırlı tutulmuştur. Bu araştırma sonuçlarının genellenebileceği evrenin büyüklüğü ile sınırlıdır. Araştırma sonuçlarının daha büyük evrenlere genellenebilmesi için buna benzer araştırmaların, çeşitli illerde veya değişik coğrafi bölgelerde hatta ülke düzeyinde yapılması, böylece araştırmalardan elde edilen bulguların birbirleriyle karşılaştırılarak daha kapsamlı sonuçlara ulaşılması önerilmektedir.
- 2- Araştırma konusu nicel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Aynı konu nitel yöntemlerle de analiz edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açıkalın, A. (1997). *Teknik Toplumsal ve Kuramsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- Ada, S ve Baysal, Z.N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Aksoy, K. (2006). *Örgütsel Etkililiğin Artırılmasına Yönelik İhtiyaç Değerleme Çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sosyoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Akyüz, M. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 109-119.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim Ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the Individual and Organization*. New York: John Wiley and Sons.
- Arslantas, C., I. Pekdemir. (2007). Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Görgül Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergi*, 1, 264.
- Avolio, B., ve Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set* (Third Edition). MindGarden, Inc.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi* (6.Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9.Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış* (9. Baskı). Ankara: Gazi.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma*. AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağı İle Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi/SBE, İzmir.
- Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.

- Bass, B. M. (1996). *A New Paradigm for Leadership: An Inquiry into Transformational Leadership*. Binghamton: State University of New York.
- Bass, B. M. (2002). *Cognitive, Social, and Emotional Intelligence of Transformational Leaders*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. . (2006). *Transformational Leadership* (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., ve Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*. 88, 207-218.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB.
- Başaran, İ. (1992). *Örgütsel Davranışın Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğt. Bil.
- Başaran, S., Koç, İ. (2000). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model*. Ankara: MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 76-83.
- Baştepe, İ. (2002). *Normal ve Taşlamalı Eğitim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları Malatya İli Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/SBE, Malatya.
- Bateman, T. (2002). *Management: Competing in The New Era*. Boston: Mcgraw-Hill Irwin.
- Benjamin, R. (1981). *The Rose in the Forest: A City Principal Who Beats the Odds*. *Principal*: 60, 10-15.
- Brestrich, E. T. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brestrich, E. T. (2000). *Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik*. Ankara: Seba.
- Buluç, B. (2009a). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* , 15, 5-34.
- Buluç, B. (2009b). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi* , 34, 60-70.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (17.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. (1986). A Study of Organizational Effectiveness and Its Predictors. *Management Science*. 32, 87-112.
- Can, H. (1991). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Adım.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik* . Ankara: Anı.

- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Örgüt Sağlığı Üzerindeki Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 11, 165-194.
- Creemers, B.P.M ve J. Scheerens. (1990). *School Effectiveness and Effective Instruction; The Need for a Further Relationship*. (s. 693). Jarusalem: Paper Presented at ICSEI.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik (İçinde). *Eğitim Yönetimi* (s. 423-442).
- Çelik, V. (2012a). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2012b). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (1999). Etkili Okullarda Karar Süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 9.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/SBE, Ankara.
- Çubukçu, P ve Girmen, Z. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*,16, 121-126.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (11.Baskı). Ankara: Pegem.
- Den Hartog, D. N., Van Muijen J.J. ve Koopman, P.L. (1997). Transactional Versus Transformational Leadership: An Analysis Of The MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* , 70, 19-34.
- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Yöneticileri Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/EBE, Ankara.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi* ,162, Bahar.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (13. Baskı). İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2013). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar* (11. Baskı). İstanbul: Beta.
- Gordon, T. (1998). *Etkilili Öğretmenlik Eğitimi*. İstanbul: Sistem.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , (35), 113.
- Gökçe, F. , Kahraman, P. B. (2008). Etkili Okulun Bileşenleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (XIII),183.
- Gültekin, C. (2012). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/SBE, İstanbul.
- Gürsel, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (9.Baskı). Konya: Eğitim.

- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Changes Reflections on the Practice of Instructional Leadership. *Cambridge Journal of Education* , 33, 329-351.
- Harbaugh, R. J. (2005). *Examining the Correlates of Effective Schools Present in an Intermediate School: A Case Study*. Pennsylvania: Immaculate University.
- Harris, A. (2002). School Leadership and Management. *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Contexts* , 22, 15-26.
- Hendrix, W., ve McNichols, C. (1984). Organizational Effectiveness As a Function of Managerial Style, Situational Environment and Effectiveness Criterion. *Journal of Experimental Education* , 3, 145-151.
- Howell, J. P. ve Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated-Business-Unit Performance. *Journal of Applied Psychology* , 78, 891-902.
- Hoy, K.W., Cecil, G.M. (2010). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (Third Edition). New York: Random House, Inc.
- Jensen, R. A. (2000). *Teaching, Leading and Learning: Becoming Caring Professionals*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23.Basım). Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4, 443-466).
- Karip, E., ve Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 247-248.
- Karslı, M. (2004). *Yönetmelik Etkililik*. Ankara: Pegem.
- Karslı, M. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. İstanbul: Morpa.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). SAÜ/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Keçecioglu, T. (2003). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Okumuş Adam.
- Keleş, B. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Dereceleri Hakkında Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, K. (2009). *Dershane ve İlköğretim Öğretmenlerinin Algularına göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/SBE, İstanbul.
- Koçel, T. (2013). *İşletme Yöneticiliği* (14.Baskı). İstanbul: Beta.
- Kurt, T. (2009). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Küçükylmaz, E. A. (2008). Okul, Aile ve Çevre İşbirliği. *Okul, Aile ve Çevre İşbirliği* (3.Ünite İçinde). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.
- Leithwood, K ve Jantzi D. (2006). Transformational School Leadership for Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. K. Leithwood İçinde, *School Effectiveness and School Improvement* (s. 201-227). Ontario, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Lunenburg, F.C. ve Ornstein, A. C. (2004). *Educational Administration*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Okçu, V. (2011). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Ostroff, C., Schmitt, N. (1993). Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency. *Academy of Management Journal*, (36), 345.
- Özalp, İ ve Öcal, H. (2000). Örgütlerde Dönüştürücü Liderlik. *Balıkseri Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 216.
- Özdemir, S. (1998). *Eğitimde Örgütsel Değişme*. Ankara: Önder.
- Özdemir, S. (2002). *Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2004). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (2013). *Örgütsel Davranış* (6.Baskı). Eskişehir: Ekin.
- Paşaoğlu, D., Tokgöz, N., Şakar, N., Özler, E., Özalp, İ. (2013). Liderlik. *Yönetim ve Organizasyon* (s. 96). İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.
- Pehlivan, İ. (2000). *Okul-Çevre İlişkileri, (Yönetici Adaylarının Eğitimi Ders Notları)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Purkey, C. (1985). School Reform. 'The District Policy Implications of the Effective School literature. *The Elementary School Journal*, 85, 353.
- Rosenblatt, Z. ve Peled, D. (2002). School Ethical Climate and Parental Involvement. *Journal of Educational Administration*, 40, 349-367.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Senge, P. (2007). *Beşinci Disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat.
- Sergiovanni, T. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Needham Heights: Allyn and Baycon.

- Şirin, E. F. (2008). *Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ve Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil.
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. *YY Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 5-10.
- Taymaz, H. (1995). *Okul Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Saypa.
- Tınmaz, M. (2000). *Kamu ve Özel Sektör İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tosun, M. (1981). *Örgütsel Etkililik*. Ankara: TODAİE, No:196.
- Tucker B. A. and R. F. Russell. (2004). The Influence of the Transformational Leader. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 10, 103-111.
- Turan, S. (2013). Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri. *Eğitim Felsefesi* (s. 84). İçinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web Ofset.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü*. (2014, Mayıs). Genel Türkçe sözlük: www.tdk.gov.tr adresinden alınmıştır.
- Urena, P. (1988). *School Effectiveness in the Dominican Republic*. Santa Domingo: British Columbia University.
- Wikeley, F. (2002). Effective School Improvement. *English Case Studies Educational Research and Evaluation* , 8, 363- 385.
- Yaralı, İ. (2002). *İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi/ SBE., Eskişehir.
- Yelok, F. (2006). *Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yenipınar, Ş. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin.

EKLER

EK - 1 : Kişisel Bilgi Formu

EK - 2 : Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)
Yöneticiler için,
Öğretmenler için,

EK - 3 : Etkili Okul Ölçeği

EK - 4 : İzin Yazıları

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Mind Garden İzin Yazısı

Etkili Okul Ölçeği İzin Yazısı

EK - 1 : KİŞİSEL BİLGİ FORMU**GENEL AÇIKLAMA**

Değerli Meslektaşlarım,

“Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Okulların Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bir tez çalışması yürütülmektedir. Araştırmanın gerek duyduğu bazı verileri toplamak üzere ilişikteki Ölçek formu geliştirilmiştir.

Ölçeğin birinci bölümünde, kişisel bilgilere ilişkin sorular; ikinci bölümünde, yöneticilerin liderlik stillerini belirlemeye ilişkin 45 madde; üçüncü bölümde ise okulların etkililik düzeylerini belirlemek üzere hazırlanmış 71 maddeden oluşan sorular yer almaktadır.

Ölçekte toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmektedir. Size uygun gelen yalnızca bir seçeneği (X) ve ya (O) işareti koyarak cevaplayınız.

Ayracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla.

Yusuf ÖZKAN

Mevlana Üniversitesi, SBE, Eğitim Bilimleri ABD,

Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve

Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

I.BÖLÜM**DEMOGRAFİK BİLGİLER**

- 1. Cinsiyetiniz** : 1 () Erkek 2 () Bayan
- 2. Öğretim kademeniz** : 1 () İlkokul 2 () Ortaokul 3 () Lise
- 3. Göreviniz** : 1 () Öğretmen 2 () Müdür Yardımcısı 3 () Müdür Başyardımcısı 4 () Müdür
- 4. Eğitim durumunuz** : 1 () Ön Lisans 2 () Lisans 3 () Yüksek Lisans 4 () Doktora
- 5. Mesleki kıdeminiz** :
- 1 () 5 yıl ve daha az 2 () 6-10 yıl 3 () 11-15 yıl 4 () 16-20 yıl 5 () 21 ve fazla
- 6. Bu okuldaki çalışma süreniz:**
- 1 () 1 yıl ve daha az 2 () 2-5 yıl 3 () 6-11 yıl 4 () 11-15 yıl 5 () 16 ve fazla

EK - 2 : ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ (MLQ)**YÖNETİCİLER İÇİN,****II. BÖLÜM ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ (MLQ) YÖNETİCİLER İÇİN**

Bir eğitim yöneticisi olarak, aşağıda ifade edilen durumları ne ölçüde yapabilirsiniz?					
	Hiçbir zaman (0)	Seyrek olarak (1)	Bazen (2)	Sıklıkla (3)	Her zaman (4)
1. Çaba göstermeleri karşılığında başkalarına yardım sağlarım.	0	1	2	3	4
2. Önemli varsayımların uygun olup olmadığını sorgulamak için onları tekrar incelerim.	0	1	2	3	4
3. Sorunlar ciddi boyutlara ulaşıncaya kadar müdahale etmeyi beceremem.	0	1	2	3	4
4. Dikkati düzensizliklere, hatalara, istisnalara ve standartlardan sapmalara yoğunlaştırırım.	0	1	2	3	4
5. Önemli konular ortaya çıktığında bu konulara bulaşmaktan kaçınırım.	0	1	2	3	4

ÖĞRETMENLER İÇİN,**II. BÖLÜM ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ (MLQ) ÖĞRETMENLER İÇİN**

BENİM YÖNETİCİM;					
	Hiçbir zaman (0)	Seyrek olarak (1)	Bazen (2)	Sıklıkla (3)	Her zaman (4)
1. Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.	0	1	2	3	4
2. Önemli kararları, uygun olup olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.	0	1	2	3	4
3. Problemler ciddi bir hal alınca kadar müdahale etmez.	0	1	2	3	4
4. Dikkati, düzensizlikler, hatalar, kural dışı durumlar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaştırır.	0	1	2	3	4
5. Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.	0	1	2	3	4

NOT: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ), kullanım lisansı www.mingarden.com adresinden ücret karşılığında izin alınarak uygulanmıştır. Kullanım lisansında ölçek maddelerinden 5 tanesinin örnek olarak ekte verilmesine izin verilmiştir. Bu sebeple yukarıda ölçeğin tamamı değil, maddeler arasından rastgele seçilen 5 tanesi yer almaktadır.

EK - 3 : ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

III. BÖLÜM ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ

Ölçek Maddeleri					
	Hiçbir zaman (0)	Seyrek olarak (1)	Bazen (2)	Sıklıkla (3)	Her zaman (4)
A. OKUL YÖNETİCİSİ (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak bu okulda okul yöneticisi” ifadesini getirerek cevaplayınız.) Bu okulda okul yöneticisi;					
1. Eğitim ve öğretim etkinliklerini önem sırasına dizer, planlar ve uygulamaya koyar.	0	1	2	3	4
2. Öğrenci başarısına ayrı bir önem verilmesini ve başarının ödüllendirilmesini sağlar.	0	1	2	3	4
3. Öğretim programlarını koordine eder.	0	1	2	3	4
4. Öğretmen ve öğrencilerden, eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır ve bunları onlara ulaştırır.	0	1	2	3	4
5. Personelin okula bağlanmasını sağlar.	0	1	2	3	4
6. Öğretmenlerin ilgilerine eğilir, onlara destek verir.	0	1	2	3	4
7. Sınıflarda olup bitenleri (ne tür kitap ya da materyal okutulmakta, öğrencilere materyaller nasıl ulaştırılmakta, sınıfta ne öğretilmekte vs.) sınıfları bizzat ziyaret ederek bilir.	0	1	2	3	4
8. Sıkça okulun her tarafında görülür.	0	1	2	3	4
9. Sürekli öğrenci ile temas halindedir.	0	1	2	3	4
10. Okulda kuralları korumada katı, ancak adildir.	0	1	2	3	4
11. Öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	0	1	2	3	4
12. Başkalarına eşit şekilde ve bireyler olarak ilgi gösterir.	0	1	2	3	4
B. ÖĞRETMENLER (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak “Bu okulda öğretmenler ” ifadesini getirerek cevaplayınız.) Bu okulda öğretmenler;					
13. Okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda anlaşmaya varmışlardır.	0	1	2	3	4
14. Öğrenme amaçlarına uygun Öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	0	1	2	3	4
15. Sınıfta düzenli ve disiplinli bir ortam sağlarlar.	0	1	2	3	4
16. Sınıfta açık ve mantıki ilişki kurallarını pekiştirirler.	0	1	2	3	4
17. Öğretimde doğrudan öğretim yaklaşımını (yani öğrencinin doğrudan öğrenme görevleri ile uğraşmayı, doğrudan öğrenci ile ilgilenmeyi) uygularlar.	0	1	2	3	4
18. Her derste ulaşılmaması istenen amaçları ve bunlara ulaştırıcı etkinlikleri açıkça gösterirler.	0	1	2	3	4
19. Öğrencilerin bir konuyu öğrenmesine çok zamanı ayırırlar.	0	1	2	3	4
20. Öğrencilere sıkça ve yönlendirilmiş ev ödevi verirler.	0	1	2	3	4
21. Tüm öğrencilerin öğretilebileceğine inanırlar.	0	1	2	3	4
22. Öğrencilerin zayıf oldukları konu ve alanlarda ısrar etmeyerek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	0	1	2	3	4
23. Yavaş öğrenen öğrencilere ilave ilgi gösterirler.	0	1	2	3	4

24. Kendi branşlarında öğretmenlik yaparlar.	0	1	2	3	4
25. Aynı sınıfları okutan diğer öğretmenler tarafından okutulan derslerin içeriğine aşinadırlar.	0	1	2	3	4
Öğretimin yönetiminde:					
26. Öğrencilerin bir konudaki ihtiyaçlarını teşhis ederek öğretime ilişkilendirirler.	0	1	2	3	4
27. Etkinlikleri (faaliyet) birbirlerine dayandırır.	0	1	2	3	4
28. Öğrenci çalışmalarını yakından izleyip sonucu bildirirler.	0	1	2	3	4
29. Esnek öğretim stilleri (pekiştirme, ödev verme, ödev düzeltme vs) uygularlar.	0	1	2	3	4
Aşağıdaki konularda öğretmenlerin etki derecesi:					
30. Öğrenci davranış kalıplarını kararlaştırmada etkilidirler.	0	1	2	3	4
31. Öğrencileri sınıfta yeteneklerine göre ayırmada etkilidirler.	0	1	2	3	4
32. Okul faaliyetlerinin planlanmasında etkilidirler.	0	1	2	3	4
33. Ders kitabı ve diğer öğretim materyallerinin seçiminde etkilidirler.	0	1	2	3	4
34. Öğretim içerik, beceri ve konularının seçiminde etkilidirler.	0	1	2	3	4
35. Öğrencileri disipline etmede etkilidirler.	0	1	2	3	4
36. Ev ödevlerinin nitelik ve miktarını kararlaştırmada etkilidirler.	0	1	2	3	4
C. OKUL ORTAMI (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak "Bu okulda okul ortamı " ifadesini getirerek cevaplayınız.) Bu okulda okul ortamı;					
37. Öğrenim çevresi öğrenci için okul başarısına katkıda bulunucu nitelikte değildir.	0	1	2	3	4
38. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve öğrenciler arasında uyum ve işbirliği vardır.	0	1	2	3	4
39. Başarılı olanlar her zaman ödüllendirilir.	0	1	2	3	4
40. Yaratıcı düşünenler teşvik görülür.	0	1	2	3	4
41. Değişme ve gelişmeyi teşvik edici bir kültür (norm, beklenti, inanç ve davranışlar bütünü) vardır.	0	1	2	3	4
42. Yönetici, öğretmen ve öğrenciler temel ilişki kurallarına inanırlar.	0	1	2	3	4
43. Yönetici ve öğretmenler öğrencilere ilgi duyarlar, öğrencilerde bunun farkındadır.	0	1	2	3	4
44. Başarılı öğrenciler okul toplumunda açıkça ilan edilir, toplum önünde onore edilir.	0	1	2	3	4
45. Öğrenci gelişimi test, yazılı sınavlarla izlenir anında öğrenciye başarısı hakkında bilgi verilir.	0	1	2	3	4
46. Öğrencilere sorumluluk almaları için (nöbet, disiplin kurulu üyeliği, yol yönetimi gibi) fırsat verilir.	0	1	2	3	4
47. Küçük sınıflarda küçük gruplarla eğitim yapılır.	0	1	2	3	4
48. Sınıftaki öğretim diğer öğrenme imkânları ile tamamlanır.	0	1	2	3	4
49. Eğitim araç ve gereçleri hayli zengindir.	0	1	2	3	4
50. Öğretmen ve yöneticiler okulun disiplin politikası konusunda yakın bir anlayış içindedirler.	0	1	2	3	4
51. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	0	1	2	3	4
52. Paylaşılmış yönetim ve programlama anlayışı hakimdir.	0	1	2	3	4
53. Eğitim ve öğretim için olumlu bir ortam vardır.	0	1	2	3	4
54. Tüm örgüt ve yönetim düzenlemeleri sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı niteliktedir.	0	1	2	3	4
55. Sınıfta dersler kesintiye uğramadan yapılır.	0	1	2	3	4

56. Öğretmenlerin etkili kullanımı vardır.	0	1	2	3	4
57. İşbirliğine dönük davranışı pekiştirir.	0	1	2	3	4
58. Bireysel çabayı özendirir	0	1	2	3	4
59. Her bir konunun neden öğretildiğinin çocuklara açıklanmasını vurgular	0	1	2	3	4
D. ÖĞRENCİLER (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak "Bu da öğrenciler" ifadesini getirerek cevaplayınız.) Bu okulda öğrenciler;					
60. Kendilerinden neler beklediğini bilir.	0	1	2	3	4
61. Kendi başlarına okuma, sınıf ve okul kütüphanelerini kullanmaları için özendirilirler.	0	1	2	3	4
62. Bazı okul işlerinden sorumlu tutulurlar.	0	1	2	3	4
63. Sık ve sistemli olarak değerlendirilirler.	0	1	2	3	4
64. Birbirleri için öğretmenlik yaparlar.	0	1	2	3	4
65. Öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırırlar.	0	1	2	3	4
E. VELİLER (Aşağıdaki cümlelerin başına, özne olarak "Bu okulda öğrenci velileri " ifadesini getirerek cevaplayınız.) Bu okulda öğrenci velileri;					
66. Okulun etkinliklerine destek verip katılırlar.	0	1	2	3	4
67. Okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	0	1	2	3	4
68. Günlük olarak okulu ziyaret edebilirler.	0	1	2	3	4
69. Öğrencilerin sorunlarını öğretmen ve yöneticilerle tartışabilirler.	0	1	2	3	4
70. Okulun kendilerinden neler beklediğini bilirler.	0	1	2	3	4
71. Öğrenci başarısında rol oynamaya isteklidirler.	0	1	2	3	4

EK - 4 : İZİN YAZILARI

For use by YUSUF ÖZKAN only. Received from Mind Garden, Inc. on January 21, 2014
Permission for YUSUF ÖZKAN to reproduce 450 copies
within one year of January 21, 2014

Multifactor Leadership Questionnaire**Instrument (Leader and Rater Form)****and Scoring Guide
(Form 5X-Short)****by Bruce Avolio and Bernard Bass****Published by Mind Garden, Inc.**

info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

IMPORTANT NOTE TO LICENSEE

If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work – via payment to Mind Garden – for reproduction or administration in any medium. **Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.**

The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument **within one year from the date of purchase.**

You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.

Copyright © 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All Rights Reserved.

For use by YUSUF ÖZKAN only. Received from Mind Garden, Inc. on January 21, 2014



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material;

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

for his/her thesis research.

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Robert Most", with a long horizontal line extending to the right.

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com



Yusuf ÖZKAN <yusufsariye@gmail.com>

Etkili Okul Ölçeğinize İzin

2 ileti

yusuf özkan <yusufsariye@gmail.com>

22 Ocak 2014 12:06

Kime: Ali.Balci@education.ankara.edu.tr

Sayın Prof. Dr. Ali Balcı,

Saygı değer hocam,

Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında “*Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*” adlı yüksek lisans tezimde kullanılmak üzere Etkili Okul ve Okul Geliştirme (2013) kitabınızda yayınlanmış olan ve Türkiye’de ilköğretim okullarının etkili okulun özelliklerine ne derecede sahip oldukları ortaya koymak üzere yapılan araştırmada verilerin toplanması amacıyla hazırlanmış olduğunuz “Etkili Okul Ölçeği”ni izniniz dâhilinde kullanmak istiyorum.

Sağlık ve esenlik dilekelerimle teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yusuf ÖZKAN,

Konya Ereğli Belkaya Fatih İlkokulu Müdürü Tel: [0 505 671 08 98](tel:05056710898)

Ali.Balci@education.ankara.edu.tr <Ali.Balci@education.ankara.edu.tr> 23 Ocak 2014
u.tr> 16:42

Kime: yusuf özkan <yusufsariye@gmail.com>

Yusuf Bey,

Kaynak göstermen şartıyla etkili okul Ölçeğimi kullanabilirsin. Kolay gelsin.

Prof. Dr. Ali Balcı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308/605.99/730938

19/02/2014

Konu: Araştırma İzni

MEVLANA ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 29/01/2014 tarihli ve 80769840/017 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans programı öğrencisi Yusuf ÖZKAN'ın "Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasının uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, Ereğli ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilginizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:

Anket Formu (5 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0d6c-8a4c-3c52-8410-1c09 kodu ile yapılabilir.

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel : 0332 353 30 50 Faks : 0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme:
Bilgi:F.GÖRES
Tel : 0332 353 30 50 /1319
istatistik42@meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

Genel Bilgi

06/02/1978 Niğde doğumluyum. Öğrenimimi Niğde'de tamamladım. 2002 yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesini bitirdikten sonra öğretmenliğe Niğde'de başladım. Askerliğimi Osmaniye’de yaptım. Halen Konya-Ereğli Belkaya İmam Hatip Ortaokulu ve Fatih İlkokulunun okul müdürlüğünü yapmaktayım. Evliyim, Ahmet ve Hatice isimli ikiz babasıyım.

Adres: Hamidiye M. Anıt C. Ekmel Apt. B Blok 73/5 Konya-Ereğli

Tel: 505 671 08 98

E-mail: yusufsariye@gmail.com

Web adresi: belkayaiho.meb.k12.tr

Eğitim ile İlgili Bilgiler

Y. Lisans 2006-2008 Selçuk Üniversitesi, SBE, Sınıf Öğretmenliği.

Lisans 1998-2002 Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Lise 1992-1996 Teknik Lise, Elektrik Bölümü, Niğde

İş Deneyimi

2002 – 2007 Öğretmen – Okul Müdürü, İlköğretim Okulu, Niğde

2007 – 2014 Okul Müdürü, İlköğretim Okulu, Konya-Ereğli

Yayınlar

2008- “Yakup Kadri Karaosmanoğlu’nun Eserlerinde Doğu-Batı Meselesi” Yüksek Lisans Projesi

Konuşulan Diller

Temel düzeyde İngilizce –Almanca

Bilişim Teknolojilerine dair Beceriler

MEB Bilgisayar İşletmenliği Sertifikası, Eğitim Fakültesi 236 Saatlik Seçmeli Bilgisayar Dersi Belgesi.

İlgi Alanları

Elektrik- elektronik, şiir, edebiyat.