

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN VİZYONER LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN OKUL ETKİLİLİĞİ İLE
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep UÇAK

İstanbul
Mart, 2023

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN VİZYONER LİDERLİK
ÖZELLİKLERİNİN OKUL ETKİLİLİĞİ İLE ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep UÇAK

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

İstanbul
Mart, 2023

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT ÖZKAN

(Islak İmza)

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

(Islak İmza)

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Erhan İÇENER
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerinin Okul Etkililiği ile Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Zeynep UÇAK
İstanbul-2023

ÖN SÖZ

Günümüz eğitim sisteminde bazı okulların diğer okullara kıyasla daha başarılı olduğu görülmektedir. Bunun en büyük sebeplerinden birinin de okul müdürlerinin liderlik davranışları arasındaki farklar olduğunu düşünüyorum. Ben de bu araştırmada okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin, okul etkililiğine pozitif yönde katkı sunacağı fikrine öğretmen gözüyle bakmak istedim.

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelemek ve vizyoner liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Liderlik kavramını bana sevdiren, hem bana hem de tüm öğrencilerine yeni bir vizyon kattığını düşündüğüm ilk günden son güne kadar tüm ilgisiyle, bilgisiyle, sabrı ve içtenliğiyle, her zaman gösterdiği güler yüzüyle bana destek olan, çok kıymetli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR'a, ve emeği geçen tüm yüksek lisans hocalarıma, tüm hayatım boyunca sevgiyle yanımda olan canım aileme, bu süreçte her zaman beni motive eden, bana yardımcı olan Doç. Dr. Tuğba Seda ÇOLAK ve Mustafa Reşit TOPAL başta olmak üzere tüm arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Zeynep UÇAK
İstanbul-2023

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN VİZYONER LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN OKUL ETKİLİLİĞİ İLE ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Zeynep UÇAK

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Orkun Osman BİLGİVAR

Mart, 2023 -111 Sayfa + xiv Sayfa

Bu araştırmanın amacı “Öğretmenlerce Algılanan Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerinin Okul Etkililiği İle Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” olarak belirlenmiş ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini İstanbul sınırları içerisinde 2021-2022 Eğitim Öğretim döneminde görev yapan; kolayda örnekleme yöntemiyle oluşturulan özel ve devlet okullarında görevli 396 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Vizyoner Liderlik Ölçeği” ve “Okul Etkililik Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilere uygulanan t-Testi analizi neticesinde; okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği “yüksek düzeyde” tespit edilmiştir. ANOVA analizi neticesinde değişkenler, demografik özelliklere göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında pearson korelasyon analizi bağlamında tüm alt boyutlarda anlamlı ve pozitif yönde “orta düzeyde” ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu regresyon analizi neticesinde vizyoner liderliğin okul etkililiğini “orta düzeyde” ve pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Vizyoner Liderlik, Okul Etkililiği.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' VISIONARY LEADERSHIP CHARACTERISTICS AND SCHOOL EFFICIENCY

Zeynep UÇAK

Master, Educational Administration

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Orkun Osman BİLGİVAR

March 2023 - 111 Pages + xiv Pages

The aim of this research was determined as "Examination of the Relationship Between the Visionary Leadership Characteristics of School Principals Perceived by Teachers and School Effectiveness" and the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the realization of the research. The population of the research is those who work within the borders of Istanbul in the 2021-2022 academic year; The sample consisted of 396 teachers working in private and public schools, which were formed by convenience sampling method. "Personal Information Form", "Visionary Leadership Scale" and "School Effectiveness Scale" were used as data collection tools in the research. As a result of the normality test and t-Test analysis applied to the obtained data; School principals' visionary leadership characteristics and school effectiveness were determined at a "high level". As a result of the ANOVA analysis, the variables showed significant differences according to the demographic characteristics. In the context of Pearson correlation analysis between school principals' visionary leadership characteristics and school effectiveness, it was observed that there was a significant and positive "moderate" relationship in all sub-dimensions. As a result of the multiple regression analysis, it was determined that visionary leadership significantly predicted school effectiveness in a "moderate" and positive direction.

Keywords: Leadership, Visioner Leadership, School Efficiency.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem.....	2
1.2. Amaç.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Lider ve Liderlik Kavramı	7
2.2. Lider Yönetici Farkı	9
2.3. Liderlik Teorileri	11
2.3.1. Özellikler Teorisi.....	11
2.3.2. Davranışsal Liderlik Teorisi	12
2.3.3. Liderlik Türleri	15
2.4. Vizyoner Liderlik	24
2.4.1. Vizyoner Liderin Özellikleri	24
2.4.2. Vizyoner Liderin Örgütler Açısından Önemi.....	26
2.4.3. Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderliği.....	27
2.4.5. Vizyoner Liderliğin Boyutları	30
2.5. Okul Etkililiği.....	32
2.5.1. Etkililik Kavramı	33
2.5.2. Okulun Etkililiği.....	34

2.5.3. Etkili Okulun Özellikleri	37
2.5.4. Etkili Okul Kriterlerinin Belirlenmesinde Yaklaşımlar	41
2.6. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar	45
2.6.1. Vizyoner Liderlikle İlgili Araştırmalar.....	45
2.6.2. Okul Etkililiği ile İlgili Araştırmalar	48
2.6.3. Liderlik ve Okul Etkililiği ile İlgili Araştırmalar	53
YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59
3.3.2. Vizyoner Liderlik Ölçeği.....	59
3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeği	60
3.4. Verilerin Analizi	61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	63
ARAŞTIRMA BULGULARI	63
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	63
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	63
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular	64
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	72
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	73
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	75
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Tartışma ve Sonuçlar	75
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç	75
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç	76
5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç	77
5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	85
5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	87
5.2. Öneriler	88
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	89
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	89
5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler.....	89

KAYNAKÇA.....	91
EKLER	103
ÖZGEÇMİŞ	111



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Liderlik Özellikleri	12
Tablo 3.1. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı	58
Tablo 3.2. Katılımcıların Görev Yapılan İlçeye Göre Dağılımı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 3.3. Katılımcıların Branş Dağılımı	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 3.4. Katılımcıların Görev Kademelerine Göre Dağılımları	58
Tablo 3.5. Katılımcıların Demografik Özellikleri	58
Tablo 3.6. Vizyoner Liderlik Alt Boyutları Cronbach Alpha Katsayı Değerleri....	60
Tablo 3.7. Dağılımın Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	61
Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeyleri	63
Tablo 4.2. Okulların Etkililik Düzeyleri	63
Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Okul Türü Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	64
Tablo 4.4. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	65
Tablo 4.5. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Medeni Durumları Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	65
Tablo 4.6. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	66
Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Görev Kademeleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları	66
Tablo 4.8. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	67
Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Kıdemleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.10. Okul Etkililiği ile Okul Türü Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	70
Tablo 4.11. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Cinsiyeti Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.12. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Medeni Durumu Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.13. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Eğitim Durumu Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	70

Tablo 4.14. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 4.15. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Kademeleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 4.16. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Kıdemleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 4.17. Vizyoner Liderlik ve Okul Etkililiği Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları.....	72
Tablo 4.18. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerinin, Okul Etkililiğine Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	73



KISALTMALAR LİSTESİ

- Akt** : Aktaran
- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
- SPSS** : (Statistic Packets For Social Sciencences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi
- vd.** : Ve diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Geçmişten günümüze baktığımızda eğitim olgusunun insanlık tarihi için oldukça önemli ve eskiye dayandığı görülmektedir. Eğitim, toplumların kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal devamlılığını sağlaması nedeniyle büyük öneme sahiptir. Hayatımızın her alanında var olan, toplumları bir arada tutan, miras ve ortak kültürün aktarıcısı olan eğitim doğduğumuz ilk günden hayatımız boyunca devam edecektir. Bu nedenle eğitim, geçmişten günümüze disiplinler arası araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada ve ülkemizde eğitim hizmetini veren kurumlar, okullardır. Şişman'a (2020) göre okullar, eğitim sistemi içinde ülkelerin süreklilik ve istikrarını, sosyal bütünleşmeyi sağlamak, kültürel ve sosyal mirası aktarmak üzere oluşturulmuş sosyal eğitim kurumlarıdır. Bu anlamda okulların bir örgüt olarak hedeflerine istenilen düzeyde ulaşması ve etkili olması beklenmektedir. Etkili okul ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, estetik ve psikomotor gelişmelerinin sağlandığı en uygun bir öğrenme çevresi olarak tanımlanmıştır (Özdemir, 2000: 82). Bu bağlamda en büyük görev okul yönetimine düşmektedir. Okul yönetiminin niteliği, eğitimsel değişimi sağlayabilmesi ve gelişmeleri takip edebilmesi için önemli bir yere sahiptir. Okul liderlerinin görev ve sorumlulukları, kendi farklarını ortaya koyma, kurumun niteliğini arttırma, öğrencilere yardım edebilmek için kendilerini geliştirme, gelişmelerin takibini sağlama ve uygulanabilirliğini arttırmayı içerir. Gelecek nesillerin düşüncelerini besleyen ve geliştiren eğitim, toplumların geleceğini için önemli bir yatırım olarak görülmektedir (Balcı, 2014: 26). Bu sebeple eğitim ve eğitimin yürütüldüğü kurum olan okullar ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar, okulların mevcut şartları benzer olmasına rağmen, bazı okulların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu başarının nedenlerini inceleyerek etkili okul üzerine daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Yapılan araştırmalarda etkili bir liderliğin, göstermiş olduğu liderlik özelliklerinin etkili okul için gerekli olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticisi boyutu etkili okulu oluşturmada oldukça önemli bir yere sahiptir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin liderlik özellikleri etkili okula ulaşılması anlamında oldukça önemlidir. Okulu etkili bir şekilde yönetme ve sürdürmede hususunda okul yöneticisinin öneminin büyük olduğu, pek çok araştırmacının üzerinde fikir birliğine vardığı bir konudur (Helvacı ve

Aydoğan, 2011: 42). Özellikle yöneticinin liderlik davranışları, okulun hedeflerine ulaşması ile beraber öğretmenlerin mesleki doyumunu, motivasyonu gibi konularla ilişkili bulunmaktadır. Arder “liderlik, okul etkililiğin temelidir” demektedir. Okulu etkili kılmada okul yöneticisi, bir ğretim lideri olarak kendisini göstermelidir. Vizyoner liderlik her şeyden önce yeni bir misyon, yeni bir vizyon ve liderlik özellikleri gerektirir. Çağdaş okulda yöneticinin varlığı ve vizyonu bir koordinasyon aracıdır ve bir katalizör görevi görmektedir (Akyüz, 2002: 9). Bu bağlamda vizyoner liderlik özellikleri gösteren yöneticilerin varlığı, rolü, tutum ve davranışları okul etkililiğini artıracadığı ve katkıda bulunacadığını göstermektedir.

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Problem

En geniş tanımıyla lider, toplum ya da örgüt içinde yönlendirici, birleştirici ve örnek olarak alınan kişidir. Liderlerin güç kaynağı, kişilik özellikleri ve kurallardır (Sabancı, 2017: 12). Liderlik temelli araştırmaların hemen hepsinde liderlik olgusu izleyicileri etkileme kabiliyeti olarak ifade edildiği (Acar, 2006; Eranıl, 2014; Gl, 2019; şentürk vd, 2019; Tanrıbil, 2015) görülmektedir. Genel yaklaşımlar doğrultusunda liderlik, örgütsel amaçlar doğrultusunda izleyicilerin davranışlarını etkileyebilme, öngörülen hedeflere ulaşılabilmesi için örgüt ve izleyicilerin faaliyetlerini amaçlar paralelinde şekillendirebilme (şentürk vd., 2019: 27); izleyicilerini amaçlara erişim konusunda gdleyebilme ve motive etme yeteneği (Tanrıbil, 2015:74) gibi tanımlarla ifade edilebilmektedir.

Vizyoner lider yeni bir bakış açısıyla geleceğe bakabilendir. Okul yöneticilerinden beklenen davranışlardan biri de vizyoner bir davranış biçimine sahip olmalarıdır. Visyon sahibi liderler, elde olan bilgileri sezgileriyle işleyerek daha geniş kapsamda faydalı bilgi üretebilirler. Böylelikle ngr sahibi olan vizyoner liderler, oluşturdukları vizyonun izleyicileri tarafından takip edilebilmesini de mümkün kılmaktadırlar (Gl, 2019: 33). Ayrıca bu liderler düşünceleri ile kendilerini takip edenleri etkileyebilirler. Liderler, aynı zamanda kurumlarına yeni ufuklar çizebilen insanlardır. Kurumlarda mevcut düzenin aksine yeni bir vizyon, sorunların çözümü için de yol gösterici olacaktır. Böylece başarılı bir lider öğretmenlerini ortak bir vizyon paydasında toplayabilecektir (elik, 1997: 468).

Okulların, örgütün amaçlarına ulaşma düzeyi okul etkililiğini olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2014: 38). Başka bir ifade ile etkililik örgüt tarafından belirlenmiş amacın gerçekleştirilmesi olarak ifade edilebilir. Etkililik, hedeflere ulaşmak için uygun yöntemin belirlenmesini ve örgütsel iş birliğini gerektirir. Balcı (2014), etkili okulun öğrencilerin bedensel, duygusal ve zihinsel yönden geliştiren, gelecekteki rollerine hazır hale getiren nitelikte okullar olduğunu belirtmiştir. Okul etkililiği araştırmaları sonucunda okul etkililiğinin sorgulandığı kişilerin ve durumların okul etkililiğinin boyutlarını oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bir okulun yöneticilerinin çalışma biçimi, öğretmenleri, öğrencileri, eğitimin müfredatı, okulun kültürü, okulun çevresi ve veli profili gibi değişkenlerin okul etkililiğini açıklayan faktörler olduğu söylenebilir (Balcı, 2014: 38). Örgütler hedeflerine yaklaştıkça etkililiği artacaktır. Bu bağlamda okulların koydukları hedeflere ulaşmasıyla “etkili okul” tanımını ortaya çıkar.

Okul etkililiğine ilişkin çalışmalarda genellikle etkili okul karakteristiğini belirlemeye odaklanmışlardır. Bu karakteristik kriterler, aynı zamanda teorik çerçevesi çizilmiş olan etkili okulun özelliklerini de ifade etmektedirler. Bu özellikler arasında öğrenci merkezli olması, tüm paydaşlara zengin bir iklim sunması, onları çok yönlü geliştirmesi, akademik, sosyal, davranışsal, bilişsel olarak geleceğe taşıması, mesleki beceri sunması, iş birliğine dayalı, karar verme, etkili bir lider özelliklerini taşıyan yöneticilerin varlığıdır.

Okul etkililiği araştırmaları, okul geliştirme çabalarına yön vermeleri itibariyle önemli sonuçlar içermektedirler. Bu bağlamda vizyoner liderlik özellikleri gösteren yöneticilerin okul etkililiğini artırması öngörülmektedir. Etkili okul araştırmalarına göre, okul yöneticisi, okulun etkililiğinde anahtar bir rol oynamaktadır. Yöneticinin göstermiş olduğu liderlik davranışı okul etkinliğinin temel yordayıcısı konumundadır (Balcı, 2014: 113) Buradan hareketle araştırmanın problem cümlesi “*Öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile arasında ilişki var mıdır?*” olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Çalışmanın temel amacı; Öğretmenlerce algılanan Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerinin Okul Etkililiği İle Arasındaki İlişkinin İncelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara ilişkin sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

1. Öğretmenlerce algılanan okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerce algılanan okul etkililiği ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi, okul kademesi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri, okul etkililiğini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Modern yönetim yaklaşımlarının getirdiği değişimler ve dönüşümler üzerine ortaya çıkan vizyoner liderlik kavramının önemi gittikçe artmıştır. Vizyon temelini bugünden alarak geleceği hedefleyen bir kavram olup buna bağlı olarak da vizyoner lider çağın gereksinimlerini göz önünde tutarak hareket eden ve bu yönde davranış biçimlerine sahip olan bir yapıda olmalı, sahip olduğu vizyon ile liderliğini ayakta tutmalıdır. Vizyoner liderlik, örgütlerin geleceğe yönelik vizyon oluşturabilme yeteneği olarak da nitelendirilebilecektir (Yeyrek, 2018:1). Bu bakımdan vizyoner liderlere önemli sorumlulukları üstlenmektedirler. Söz konusu organizasyonların amaçlarına ulaşmasında paylaşılan vizyonu, bir motivasyon kaynağı olarak kendisi oluşturmalıdır (Şentürk vd., 2019: 1).

Öğretmenlerin, eğitim öğretim hizmeti verirken motivasyon düzeylerinin yüksek olması gerekir (Kocabaş ve Karaköse, 2005: 82). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yükseltilmesinde okul yöneticilerine düşen pay oldukça büyüktür. Okul yöneticileri öğretmenlerin takdir edilme, adil ve eşit davranma, fark edilme, kararlara etkin katılma gibi onları motive edecek liderlik davranışları sergilemeli, öğretmenlerin ihtiyaçlarının farkında olmalı ve bunların karşılanması yolunda liderlik özelliklerini etkin ve efektif olarak öne çıkarmalıdır (Deniz ve Erdener, 2016: 31).

Okul yöneticisinin vizyoner liderlik özelliklerinin yüksek olması, eğitim adına yapılan yenilik ve değişimlerin başarıya ulaşması hususunda oldukça önemlidir. Bu bağlamda okul yöneticisine biçilen rolün eğitimin tüm paydaşlarını aynı vizyona inandırarak,

onları aynı hedefler doğrultusunda bir araya getirmesi açısından da önemlidir (Doğan, 2016).

Ekili okul konusu son yıllarda eğitimde üzerinde daha çok durulan bir kavram haline almış ve eğitimin amaçlarına ulaşmasında etkili okulların fonksiyonları önem kazanmıştır (Baştepe, 2004: 35). Bu sebeple dünyanın birçok yerinde eğitimde etkili okulun çerçevesini oluşturmak, sürekliliğini sağlamak ve okul liderliğinin etkili okul oluşumundaki fonksiyonlarını belirlemek adına çalışmalara yapılmıştır. Bu çalışmaların pek çoğu etkili okulların oluşturulmasında liderliğin farklı bağlamlardaki etkilerine işaret etmekte ancak hemen hepsinin genel bağlamda liderliğin olumlu etkisinde hemfikir oldukları söylenebilmektedir (Şişman, 2002:27-29).Liderler örgütlerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde başat aktörler oldukları gibi eğitim örgütlerinin etkililiği noktasında da önemli bir konumda yer almaktadırlar (Karlı 2006: 16). Ayrıca etkili okulun oluşumunda lider yön belirleyici ve strateji oluşturucu olarak aktif bir rol üstlenmektedir (Şişman ve Turan 2004: 126). Nitekim eğitim örgütlerinde kaynakların oluşturulması, verimli bir biçimde kullanılmaları ve tüm aktörlerin koordinasyonu gibi hususlar liderlik vasıfları gelişmiş yöneticilerle mümkün olmaktadır. Bu sebeple etkili okulun oluşumunda lider lokomotif bir konuma sahiptir.

Yapılan etkili okul araştırmalarında, okulların sahip olduğu özelliklerin öğrenciler ve öğretmenler başta olmak üzere örgütün tüm paydaşlarını olumlu yönde etkilediği gözlemlenmiştir. Çeşitli araştırmalar ve geliştirilen modeller, okul etkililiği açısından öneminin belirlenmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Şişman (2002) tarafından belirlenen etkili okulların karakteristiklerinden biride okul müdürüdür. Zigarelli (1996) ise etkili okulu oluşturan altı temel özelliğinden biri olan okul yöneticisinin liderlik özelliği ve iletişim boyutunun önemi üzerinde durmuştur.

Bu çalışma, okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiğini nasıl etkilediğini belirleyerek eğitim araştırmalarına katkı sağlayacaktır. Okullarda çalışan müdürlerin, okulları daha etkili bir hale getirmeleri katkı sağlarken; eğitimin tüm paydaşlarını birbirleriyle daha etkili iletişim kurarak okul geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayacaktır.

Okul müdürlerinin etkili okulun oluşmasında ve devamlılığının sağlanmasında temel rolleri vardır. Bu amaçla, okul müdürlerinin sergileyeceği vizyoner liderlik

davranışlarının, okul etkililiğine etkisinin katkısının nasıl olacağı önemlidir. Bu bağlamda okul müdürlerince sergilenen vizyoner liderlik davranışlarının okul etkililiği ile arasındaki ilişkiyi incelemek literatüre katkı sağlamak açısından önemlidir. Bu sebeple araştırılması planlanan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi konusu ile ilgili literatürde herhangi bir çalışmaya ulaşılmaması, çalışmanın özgünlüğünü arttırmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir oldukları varsayılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların ölçek ifadelerini doğru ve yansız cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde yer alan devlet ve özel okullarda göre yapan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul etkililiği arasındaki ilişki ile sınırlıdır.
3. Araştırma veri toplama araçları ile ulaşılabilen bulgularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Liderlik: Başkalarına bir eylemin nasıl, ne zaman, hangi enstrümanlar kullanılarak, hangi yöntemlerle yapılacağını etkileme, ikna etme ve motive etme araçlarını kullanarak gösterme, öğretme süreci ve bu yöndeki davranış biçimidir (Northouse, 2004: 14).

Vizyoner Liderlik: Liderlerin takipçilerini grup halinde etkileyebilen ve harekete geçirebilen vizyonları oluşturma ve aktarmaya dayalı bir liderlik sürecidir (Erdoğan, 2010:11).

Okul Etkililiği: Okul etkililiği “*örgütün amaçlarına ulaşma derecesi*” olarak tanımlanmıştır (Balcı, 2014: 42).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde tez konusuna ilişkin çerçeveyi oluşturan liderlik ve vizyoner liderlik kavramları ile birlikte okul etkililiği kavramına yer verilmiştir. Bu kavramların literatürde ele alınış biçimleri, birbirleriyle olan ilişkiler bağlamında değerlendirilerek sunulmaya gayret edilmiştir.

2.1. Lider ve Liderlik Kavramı

Liderlik karmaşık, çok boyutlu bir olgudur. bir davranış; bir stil; bir beceri; bir süreç; bir sorumluluk; bir deneyim; yönetimin bir işlevi; bir otorite konumu; etkileyici bir ilişki; karakteristik; ve bir yetenek olarak tanımlanabilmektedir (Northouse, 2004: 21). John Maxwell, liderliği etki yoluyla tanımlayarak (Maxwell, 2004: 24). "Liderlik, kolektif eylemin canlandırılması kapasitesidir" demiştir. Robert Greenleaf, etkili liderliği, diğerlerini takip ederken onlara hizmet eden insanlar olarak tanımlamış (Bennis ve Nanus, 1997:7), Drucker ve Peter (2000) ise lideri takipçileri olan kişi olarak ifade etmiştir. Ancak bazı teorisyenler liderliğin sosyal etki süreçlerinin bir biçimi olduğuna inanmaktadır (House ve Aditya, 1997: 410).

Takipçilerin özellikleri, tutumları, yapılarındaki nitelikler ve içinde buldukları vaziyetler açısından liderlik kavramının çeşitli tarifleri yapılmış böylece birbirinden farklı yaklaşımlar günümüze kadar gelmekle beraber liderlik ile ilgili ortak bir tanıma varılamamıştır (Bilgivar, 2018: 1). Bununla beraber çeşitli liderlik tanımları olmasına rağmen, tanımların çoğu iki bileşene odaklanmıştır. Bunlar ortak bir amaç elde etmek için bir grup bireyi etkileme süreci ve bir vizyon geliştirmek şeklinde kendini göstermektedir.

Liderler motivasyona ve ilhama odaklanır (Kotter, 1990: 104). Liderler, uzun vadeli hedeflere ulaşmak, vizyonlarını takip etmek, ortak hedeflere erişebilmek için riskleri göze almak ve mevcut statükoya karşı durabilmek için istek oluşturmayı amaçlar (Bennis ve Nanus, 1997: 9).

Lider, takipçilerinin yararlarını açık tutar, bu nedenle insanlar lideri gönüllü olarak takip eder ve lider, takipçisini dönüşümsel bir stil kullanarak yönlendirir (Bass, 2010: 20). Liderler, dürüstlük gibi bazı kritik niteliklere sahip olmalıdır; görüş; tokluk;

belirleyici; güven; bağıllık; özveri, yaratıcılık; risk almak; tokluk; iletişim yeteneği ve görünürlük (Capowski, 1994:12). Ayrıca liderlerin karizması olmalıdır; misyon duygusu; insanları olumlu bir ortamda etkileme yeteneği; ve problem çözme becerisi (House, 1977: 68).

Ayrıca araştırmalar, etkili bir lider olmanın aşağıdaki gibi ortak davranışlara ve özelliklere bağılı olduğunu göstermektedir: güven, koçluk becerileri, hizmet anlayışı, uzmanlık, güvenilirlik, sorumluluk sahibi olma, iyi bir dinleyici olma, vizyoner olma, gerçekçilik, dürüstlük, paylaşma isteği; güçlü benlik saygısı; teknik veya bağılamsal ve tanıma (Bennis ve Nanus, 1997:9).

Yapılan tanımlamalara bakıldığında liderliğin, bir grup ve örgüt içinde bir kişinin diğer kişilerin faaliyet ve ilişkilerini yapılandırmak üzere bilinçli olarak o kişileri etkilediği ve yönlendirdiği bir sosyal süreç olarak tanımlandığını görmekteyiz (Yukl, 1999: 286). Diğer bir açıklamada liderlik, başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda etkileme ve yönlendirme sürecidir. Bu yönlendirme, liderin etkileme gücü ile alakalıdır (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2001). Liderlik süreci, karmaşık ve dinamik bir değişim olarak düşünülebilir. Bu süreç, hem dinamik hem de etkileşimli bir süreçtir.

Liderlik sürecinin temelini, başkalarını etkileyebilmesi oluşturmaktadır. Etkileme olayı ile liderin kullandığı güç kaynakları arasında yakın bir korelasyon bulunmaktadır. Liderler, farklı kaynaklardan aldıkları güç ile insanları belirli yönlerde davranışa sevk edebilmektedirler (Koçel, 2014: 63).

Günümüzde çağdaş yaklaşımlar arasında liderlik kavramı, örgütlerin başarısında en önemli parametrelerden biridir. Lider, kendi vizyonunu yaratır; grup üyelerini bu vizyon doğrultusunda yönlendirerek örgütün olmak istediği yere ulaşmasını sağlamaktadır (Johnson, 2012:1263). Liderlik sürecinde, liderler fırsatların kaşmaması için ve rekabet avantajı elde etmek için strateji belirlerler; grup üyelerini bu yönde etkileyerek örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmasına katkıda bulunurlar. Dolayısıyla liderlik sürecinin diğer bir önemli konusu da stratejinin belirlenmesi ve örgütün stratejik hedeflerine ulaşmasının sağlanmasıdır.

2.2. Lider Yönetici Farkı

Hizmet sunumunda ve organizasyon devamlılığında yönetim ve liderlik olguları önemli olan alanları ifade etmektedir. Her iki kavram bazı açılardan benzer olsa da, farklı bakış açıları, beceriler ve davranışlar itibarıyla farklılaşabilmektedirler. Liderler, neyin başarılabilirliğine ilişkin vizyona sahibi olacak, bunu diğerlerine iletcek ve vizyonun gerçekleşebilmesi adına stratejiler geliştirecektir. Liderler insanları motive ederler, hedeflere ulaşmak için kaynak ve diğer destekler için mücadele verirler. Yöneticiler ise en iyi sonuçları elde etmek için mevcut kaynakların iyi organize edilmesini sağlarlar. Düşük ve orta gelirli birçok ülkenin kaynak kısıtı ve zorlu şartlarında, optimum sonuçlara ulaşmak için bir yöneticinin de lider olması gerekir (Bass, 2010: 34).

Tüm yöneticilerin lider olduğu varsayılabilir olsa da bu doğru değildir çünkü yöneticilerden bazıları liderlik araçlarını kullanmadıkları gibi bazı insanlar herhangi bir yönetim pozisyonuna sahip olmadan liderlik edebilmektedirler. Bu nedenle, lider ve yönetici arasındaki farklılıklar hakkında ki tartışmalar süregelmektedir. Bazı araştırmacılar, yönetim ve liderliğin örtüşmesine rağmen, iki faaliyetin eş anlamlı olmadığını iddia etmektedir (Bass, 2010: 34). Ayrıca, örtüşmenin derecesi bir anlaşmazlık noktasıdır (Yukl, 1999: 301).

Liderlik ve yönetim, benzersiz bir dizi faaliyet veya işlev gerektirir. Liderler ve yöneticiler, belirli hedeflere ulaşmak için belirli güçleri kullanarak diğerlerini etkiledikleri için bazı benzerlikleri paylaşırken, bazı belirgin farklılıklar da vardır (Northouse, 2004:46). Yöneticiler sorunsuz işleyen bir işyerini sürdürürken, liderler mevcut konumu test eder ve yeni işlevleri teşvik eder, bu nedenle uzun vadeli hedefler ararlar (Yukl, 1999: 292). Günümüzün hareketli iş ortamında, organizasyonlar, optimal başarı için hem etkin yönetime hem de etkili liderliğe ihtiyaç duymaktadır (Kotterman, 2006: 15).

Katz (1995), yönetimi yönetici, idari ve denetleyici pozisyonlar aracılığıyla bir grup veya organizasyonun yönetimini uygulamak olarak tanımlamıştır. Katz, yönetim sorumluluklarını genellikle görev odaklı ve personel geliştirme, yüksek potansiyele sahip kişilere rehberlik etme, etik ve disiplini korurken çatışmaları çözme hususlarını içerdiğini öne sürmektedir (Katz, 1995: 34). İyi bir yönetimin amacı topluma verimli ve sürdürülebilir bir şekilde hizmet sunmaktır. Ayrıca Kotter, yönetimi, grup veya

organizasyon için planlama, organizasyon, bütçeleme, koordinasyon ve izleme faaliyetlerini yürüten bir iş olarak tanımlamıştır (Kotter, 1990: 105). Northouse, yönetimi, kaynakların etkin kullanımı yoluyla belirli hedeflere ulaşıldığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Bu nedenle, genel olarak Yönetim, örgütsel hedeflere ulaşmak için kullanılan bir süreçtir(Northouse, 2004: 57).

Aşağıdakiler de dahil olmak üzere, iyi bir yönetim oluşturmak için belirli koşulların varlığı önem taşımaktadır (Northouse, 2004: 57-58):

- Yöneticiler ve ekip üyeleri liyakate göre seçilmelidir;
- Yöneticilerin personelinin ve amirlerinin saygısını kazanmaları gerekir;
- Yöneticilerin sundukları hizmetlerin rolü, görevleri ve amacı hakkında bilgi, beceri ve anlayışa sahip olmaları gerekir;
- Temel destek sistemleri iyi çalışır; açık personel yönetimi kuralları ve düzenlemeleri; iyi planlanmış ve zamanında teslim ve şeffaf finansal süreçler; iyi planlanması gerekir.

Kotterman (2006) liderlikle yönetimin benzer olduklarını ancak aynı şey olmadıklarını savunmaktadır. Hem liderlik hem de yönetim, etkilemeyi, insanlarla çalışmayı ve ortak hedeflere ulaşmak için çalışmayı içerir. Ancak liderlik ve yönetim alanları çok farklı kabul edilir (Kotterman, 2006: 16). Katz (1995) liderliğin çok yönlü bir etki ilişkisi olduğunu, yönetimin ise tek yönlü bir otorite ilişkisi olduğunu ileri sürer.

1977'de Abraham Zaleznik, lider ve yönetici arasındaki fark hakkında ilk bilimsel ve dönüm noktası olan makalesini kaleme almıştır (Zaleznik, 1977: 6). Zaleznik, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için hem etkili yöneticilere hem de etkili liderlere ihtiyaç duyduğundan bahsetmekte ancak liderlerin ve yöneticilerin farklı katkıları olduğunu savunur. Liderler yeni yaklaşımları, değişimi ve izleyicilerin bağlılıklarını kazanmak için insanların inançlarını anlamaya çabalayıp çalışmayı teşvik ederken, yöneticiler istikrar odaklıdır, yetki kullanır ve işleri başarmak için çalışırlar. Bu nedenle yönetim ve liderlik, farklı insan tiplerine ihtiyaç duyar (Zaleznik, 1977:7).

Westley ve Mintzberg (1989), yöneticilerin sistemler ve yapılarla ilgilendiğini, ancak liderlerin motivasyon, iletişim ve paylaşılan hedeflere odaklandığını ifade etmektedir. Ayrıca Watson, yöneticilere kıyasla liderler için 7S stratejisinin içerdiğinden bahsetmiştir; strateji (strategy), yapı(structure), sistemler(systems), paylaşılan

değerler (sharing worths), beceriler (skills) ve tarz (style). Liderliğin stratejik motivasyonla ilgili olduğunu ifade etmekle birlikte Bennis ve Nannus (1985), liderler ve yöneticiler arasındaki farkları tek bir cümleyle kısaca açıklar: "*Liderler doğru şeyleri yapar; yöneticiler işleri doğru yapar.*" Ayrıca, Bennis ve Nannus (1985), yirmi birinci yüzyılda hayatta kalabilmek için yöneticilere değil yeni nesil liderlere ihtiyaç olacağını savunmaktadır.

2.3. Liderlik Teorileri

2.3.1. Özellikler Teorisi

1920 ve 1950 arasında yapılan liderlik araştırmaları, lideri diğer grup üyelerinden ayıran liderin fiziksel, psikolojik ve karakteristik özellikleri üzerinde odaklanmış, bireysel özelliklerin liderin etkinliği arasındaki pozitif korelasyon olduğu üzerinde çalışmıştır. Buna göre sürecinin etkinliğini belirleyen temel faktörler liderin sahip olduğu özelliklerdir (Güney vd., 2007:4).

Liderlik, $L = f(\text{liderin özellikleri, takipçiler, ortam})$ biçiminde ifade edilirse, bu teoride liderin özelliklerine birinci planda önem verilmektedir (Eren, 2000). Farklı bir görüşe göre özellikler teorisiyle ilgili araştırmalarda karşı karşıya kalınan güçlüklerden birisi, liderin özelliklerini ölçebilecek bir tanımlamanın gücü ve tanımlanan herhangi bir özelliğin farklı şekillerde anlaşılmasıdır (Koçel, 2014: 51).

Liderlerin doğuştan geldiği inancı, antik Yunan ve Roma'ya kadar uzanırken özellikler teorisi "büyük adam" teorisi olarak adlandırılmaktadır. Bu özellikler, fiziksel görünüş, akıcı konuşkanlık, zekâ, çekicilik, kilo, kendine güven vb. doğuştan gelen özelliklerdir. Lideri diğerlerinden ayıran temel özellikleri, Tablo 2.1'de görüleceği şekilde sınıflandırmak mümkündür (Hellriegel ve Slocum, 1992: 163) :

Tablo 2.1. Liderlik Özellikleri

Fiziksel Özellikler	Kişisel Özellik	Sosyal Geçmiş	İşle İlgili Özellik
Yaş	Uyum	Eğitim Seviyesi	Üstünlük Odaklı
Görünüş	Dominant	İyi Okullarda Eğitim	İnisiyatif Alma
Kilo	Duygusal	İş Tecrübesi	Sonuç Odaklı
Zeka	Özgüven	Sosyal Olma	İşe Bağlılık
Uzun Boy	Atılgan		Duygusal Zeka
Saç ve Göz Rengi	Yardımsesver		

Akdemir'e (2008: 124-125) göre özellikler yaklaşımını bir bütün olarak değerlendirdiğimizde şu saptamaya varabiliriz:

- Bazı kişilik özellikleri ile kişilerin lider olarak algılamaları arasında bir ilişki söz konusudur. Ancak bu ilişki, durum, zaman, görev gibi değişkenler göz önüne alınarak dikkatle değerlendirilmeli ve sadece özelliklere dayalı olarak liderlik sürecinin açıklanmayacağı bilinmelidir.
- Özellikler yaklaşımının gelişimine katkı sunan araştırmaların bulgularında liderlik eğitiminde durum, görev, zaman gibi değişkenler göz önüne alınarak yararlanmak olasıdır.

Buraya kadar olan açıklamaları özetlemek gerekirse, bu teoriye göre "*lider olunmaz, lider doğulur*" demek daha doğru olacaktır. Diğer bir deyişle liderin doğuştan gelen özellikleri ön plana çıkmaktadır. Doğuştan gelen özellikler kişiyi, yaşamın her alanında gruplara liderlik etmesine neden olmaktadır.

2.3.2. Davranışsal Liderlik Teorisi

Liderlik sürecini açıklamada özellikler teorisinin, yetersiz kalmasından ötürü araştırmacılar, II. Dünya Savaşı yıllarında bir kişinin davranış biçimi ve liderlik etkinliğini nasıl ortaya koyduğunu kavrayabilmek adına araştırmalar yapmışlardır. Yapılan araştırmalar, kişisel özellikler yerine kişinin davranış biçiminin grup üyelerinin performans ve memnuniyetleri üzerinde etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bu teoriye göre liderin davranışlarının, grubun verimliliğini ve grup üyelerini verimli bir şekilde etkilediği görülmüştür (Ivanchevic ve Matteson, 1993). Davranışsal liderlik

teorisinde, lideri lider yapan davranışlar liderin astları ile iletişim biçimi, yetki devri konusundaki etkinliği, karar alma biçimi, planlama ve kontrol yaklaşımları, anlaşmazlıklar olması halinde çözüm yaklaşımları ve amaçları belirleme şekli gibi davranışlardır (Koçel, 2014: 54).

Liderin başarılı ve etkin olması için liderin davranışları haricinde, liderin tutum ve becerileri de önemli bir etkidir (Akdemir, 2008). Bu teorinin özellikler teorisinden farkı, kişilerin lider olabilmek için eğitilmesi gerektiğidir. Etkili liderlik tarzının tanımı, temelde bir liderin davranış biçimi ve astların bu davranış biçimine gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerle açıklanmaktadır (Şimşek ve Eroğlu, 2013: 127). Davranışsal liderlik teorisine yönelik literatürde liderlerin davranış ve tutumlarını belirleyen uygulamalı araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan en çok bilenen iki çalışma aşağıdaki gibidir.

Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Davranışsal liderlik teorisini destekleyen önemli araştırmalardan biridir. 1945'li yıllarda Ohio State Üniversitesinde yapılan bir çalışmada liderlerin davranışını saptamak ve grup üzerindeki etkisini göstermek için "Lider Davranışını Tanımlama Soru Karnesi" kullanılarak anket yapılmıştır. Anket sonucuna göre liderin iki tür davranış biçimi gösterdiği ortaya çıkmıştır (Özkalp ve Kirel, 2011: 88).

Araştırmada yapılan faktör analizi bulgularına göre kişiyi dikkate alma ve inisiyatif gibi iki değişkene ulaşılmıştır. Araştırmacılar, bu değişkenleri birbirini dışlayan ya da birbiri ile çelişen boyutlar olduğunu belirtmemiş, aksine etkili liderler her iki boyutu da kombine etmektedir; çünkü bu iki boyut birbirinin tamamlayıcısı olarak önerilmiştir (Daft, 2003:52).

- ***Kişiyi dikkate alma:*** Bu değişken astlarına karşı hassas, onları duygu ve düşüncelerine saygı göstermesi, karşılıklı güveni inşa etmesi gibi davranışları kapsamaktadır. Takdir etme, problemleri dinleme, astlarından önemli kararlara ilişkin fikirlerini alma gibi örnekler davranışına örnek olarak gösterilebilir (Daft, 2003; Koçel, 2014).

- ***İnisiyatif (Yapıya yönelik):*** Örgüt yapısını harekete geçirmeye yönelik bu değişken, liderlerin hedefleri belirlemesi, astlara görevlerinin dağıtılması, grup üyelerinin çalışmasının yapılandırılması ve grubun örgütsel amaçları gerçekleştirmeleri için

yönlendirme yapması gibi davranışları içermektedir. Kısacası bu davranış biçimi işe yönelik, diğer bir ifadeyle iş merkezli bir davranış biçimidir (Dessler, 1998: 149).

Araştırmalarda, liderlerin kişiyi dikkate alma ve inisiyatif davranışları sonucunda bazı bulgular elde edildiği görülmüştür. Liderin kişiyi önemseyen, dikkate alan, davranış biçimi arttıkça işe devamsızlık ve personel devir hızı azalmaktadır. Liderin yapıya yönelik davranışı arttıkça grup üyelerinin performansının arttığı görülmüştür (Koçel, 2014: 61)

Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Davranışsal liderlik teorilerinden biri de Ohio State Üniversitesiyle benzer zamanda yapılan Michigan Üniversitesi araştırmalarıdır. 1947 yılında yapılan araştırmanın amacı, grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğunu belirlemektir. Bu araştırmada kullanılan faktörler verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, şikâyetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon olarak belirlenmiştir (Şimşek vd, 2014: 208). Michigan Üniversitesi araştırma bulgularına göre lider davranışları, "kişiye yönelik ve işe yönelik lider" olarak iki grupta toplanmıştır.

Kişiye yönelik davranış: Bu davranışı sergileyen liderler, karar verme sürecinde, yetki devrini esas alan ve izleyicilerini destekleyici bir çalışma ortamı yaratarak grup üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanmasına ve onların tatmin edilmesine yönelik hareket ederler. Çalışan merkezli lider, takipçilerin kişisel gelişimi, büyümesi ve başarısı ile ilgilenmektedir (Ivanchevic ve Matteson, 1993: 204). Bu tip liderin esas amacı, grup üyelerinin (çalışanların) kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamaktır (Özkalp ve Kırel, 2011: 86).

İşe yönelik davranış: İş merkezli liderler, katı çalışma standartları koyan, görevleri en son ayrıntısına kadar düzenleyen ve izlenecek çalışma metotlarını belirleyen davranış sergilerler. Bu değişkende en önemli davranış, liderlerin astlarını yakından denetlemesidir. Böylelikle astlar, belirtilen amaçları görevlerini kullanarak yerine getirirler. Bu tür liderler, takipçilerin davranışını ve performansını etkilemek için zorlayıcı, ödüllendirici, meşru bir güce bel bağlar (Ivanchevic ve Matteson, 1993: 204).

Bu doğrultuda kişiye yönelik davranış sergileyen liderlerin daha verimli ve etkili olduğu yönündedir. İzleyicilerine önem veren, onları motive eden ve dikkate alan liderlerin örgütsel performansı olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlayabiliriz.

2.3.3. Liderlik Türleri

Bu kısımda liderlik türleri ve bu liderlik türlerinin özelliklerine yer verilmiştir.

2.3.3.1 Etkileşimci Liderlik

Etkileşimci lider, takipçilerin ihtiyaç ve isteklerinin farkında olur ve belirtilen amaçlara ulaşmak veya belirli görevleri yerine getirmek için bu ihtiyaç ve arzuların nasıl karşılanması gerektiğini belirler. Böylece, izleyiciler performansından ötürü ödüllendirilirken, lider de görevin yerine getirilmesinden faydalanır. Bu liderlik tarzına sahip kişiler, örgütün sorunsuz ve verimli çalışmasını sağlamak için bugüne ve mükemmelliğe odaklanırlar. Etkileşimci liderlik, oldukça etkili olabilir. Beklentileri açıklığa kavuşturmak suretiyle liderler, takipçilerin güvenini artırmaya yardımcı olurlar; takipçilerin ihtiyaçlarını karşılayarak üretkenliği ve maneviyatı geliştirebilirler. Etkileşimci lider, değişimi teşvik etmek yerine örgüt içinde istikrarı korur (Daft, 2003: 101).

Etkileşimci liderlik, yönetici ve çalışanlar arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanır. Lider, kendisi ve takipçileri arasında nitelikli bir etkileşimi sağlayan davranışlar sergiler. Bass (1990:22) etkileşimci liderliği açıklamak için aşağıdaki dört karakteristik özelliği ele almıştır:

Koşullu ödül: Liderler, izleyicilerini motive etmek için çabaları ve gösterdikleri iyi performans için ödüllendirme yapmaktadır.

İstisnalarla yönetim-aktif: Takipçiler, iyi performans gösteremediği ve başarısız olduğu durumda liderler, düzeltici önlemler almaktadır.

İstisnalarla yönetim-pasif: Liderler, takipçilerin performansları standartları karşılamadığı durumda araya girerek düzeltici önlemler alırlar.

Tam serbesti: Liderler, takipçileri üzerindeki yetkisini kaldırarak takipçilerini kendi haline bırakır. Buna paralel olarak sorumluluk almaktan ve karar vermekten genelde kaçınır.

Etkileşimci liderlik, bireysel çalışanların örgütsel hedeflere ulaşmalarına katkıda bulunurken bireysel çıkarlarını kendi çıkarlarına uydurmalarını sağlamak için koşullu ödüller ve yaptırımların kullanılmasını gerektiren bir liderlik modelidir. Bu, uygun teşviklerle bireysel çalışanların kişisel çıkarlarının örgüt çıkarlarına uygun olabileceği varsayımına dayanır. Çalışanlar ödüllendirildiğinde veya onlara yaptırım uygulandığında bu işlemler, doğrudan çalışanların özel çabası veya performansı ile ilişkili olmalıdır. Aksi takdirde etkileşimin etkili olması beklenemez (Turan ve Bektaş, 2014: 324).

2.3.3.2 Dönüşümsel Liderlik

Dönüşümsel liderlik, takipçilerinin inançlarında, ihtiyaçlarında ve değerindeki değişimleri içeren etkileme ve değiştirme sürecidir (Burns, 1978:4).

Dönüşümsel liderlik, bir örgüt için ortak bir vizyon ve hedef oluşturma konusunda astlarına ilham verme, onları problem çözmede yenilikçi olmalarını teşvik etme, astlarına koçluk, mentorluk ve destek sağlama yoluyla astlarının liderlik kapasitelerini geliştirme sürecidir (Bass ve Riggio, 2006:4). Kısacası dönüşümsel liderlik, örgütlerde değişim ve yenilenmeyi gerçekleştirerek örgütleri yüksek performansa ulaştırma sürecidir (Koçel, 2014:57).

Dönüşümsel liderler, dört temel bileşenden birini veya birkaçını kullanarak üstün sonuçlar elde etme yollarını kullanırlar. Dönüşümcü liderlerin kendinde topladığı bu unsurlar idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama şeklinde aşağıda açıklanmaktadır (Bass ve Riggio, 2006:6-9) :

İdealleştirilmiş etki: Liderler, takipçilerinin onlarla özdeşleşmesine neden olan karizmatik şekilde davranmaktadır. Liderler, takipçilerinin kendilerine saygı ve hayranlık duyacak, güvenecek şekilde takipçilerini etkilerler. Takipçiler, liderleri ile özdeşleştiği için onları taklit ederler.

Telkinle güdüleme: Dönüşümsel liderler, takipçilerinin çalışmalarını anlamlandırmak ve değer vermek suretiyle takipçilerini motive eder ve ilham verir, takipçileri arasında takım ruhu uyandırır; gelecekte ulaşılabilir hedefleri öngörme konularındaki müzakerelere takipçilerin katılımını sağlar. Takipçilerin karşılamak istedikleri ve açıkça hedeflere ve paylaşılan vizyona bağlılıklarını göstermek istediklerine dair açıkça iletilmiş beklentiler yaratırlar.

Entelektüel uyarım: Dönüşümcü liderler, varsayımları sorgulayarak, sorunları yeniden ele alırlar; eski durumlara yeni bakış açılarıyla yaklaşarak takipçilerinin yenilikçi ve yaratıcı olma çabalarını teşvik ederler. Liderler, takipçilerin yeni fikirler yaratmalarını desteklerler. Yaratıcı problem çözümleri, problemlere çözüm bulma sürecine katılan takipçilerden talep edilmektedir. Takipçiler yeni yaklaşımlar denemeye teşvik edildiği için takipçilerin fikirleri liderinkinden farklı olmasından dolayı eleştirilmez.

Bireysel destek sağlama: Dönüşümsel liderler, koç veya mentor gibi davranarak her bir izleyicinin başarı ve büyüme konusundaki gereksinimlerine özel önem verirler. Takipçiler ve meslektaşlar, sahip oldukları potansiyel seviyelerine göre geliştirilirler. Bireysel değerlendirme, destekleyici bir iklim ile birlikte yeni öğrenme fırsatları yaratıldığında uygulanır. Bireylerin farklı ihtiyaç ve istekleri lider tarafından kabul görmektedir. Bundan dolayıdır ki liderin davranışı, bireysel farklılıkların kabul edildiğini göstermektedir.

2.3.3.3. Karizmatik Liderlik

Karizma, kavramı eski Yunanca 'da "bağış" veya "armağan" anlamlarına gelen, günümüzde de hediye kavramının İngilizce karşılığı olan "gift" kelimesinden türetilmiştir. Kavramın literatüre kazandırılmasında ise Max Weber tarafından öncülük etmiştir. Karizmatik liderliği genellikle krizin yarattığı kaos durumlarında ortaya çıkıp kontrolü eline alan; kurtarıcı, statüko karşıtı, sıra dışı gibi güçlü kişilik özellikleri sergileyen kişilerde görülen bir liderlik tarzı olarak ifade etmek mümkündür. Karizmatik liderlerde bulunan güçlü kişilik özelliklerinin ortak olarak sayılanları cesaret, özgüven, cesaret, izleyicilerinde uyandırma, motive etmek ve ikna kabiliyeti olarak sayılabilmektedir. Karizmatik liderlik, resmi güçten ziyade bireysel ilham verici niteliklere dayanan diğerleri üzerinde etkili olan bir kişinin liderliğidir (Çelik ve Sünbül, 2008:50-51).

Berlew'e göre, izleyicilerinin gözünde heyecan uyandıran karizmatik liderler, üç liderlik davranış şeklinin sergilenmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu davranışlar "örgütün vizyonunu oluşturma ve geliştirme, bu çerçevede değer odaklı fırsat ve eylemler üretme ve izleyicilerinin kendilerini daha güçlü hissetmelerini temin etme şeklinde örneklendirilmektedir. Karizmatik liderlerin sahip olması gereken üç temel kişisel özelliği bulunmaktadır: Bunlar, "özgüveni yüksek, etkileme gücünün en üst

düzeyde olması, baskınlık ihtiyacı ve inançlarının ahlaki yönden doğruluğuna dair güçlü ikna yeteneği şeklinde ifade edilebilmektedir (Koçel, 2014:57).

Karizmatik liderlerin kişisel nitelikleri arasında vizyon veya çekici ideolojik hedefler, güven uyandıran davranış, ilham verici ve / veya ilham verici aktiviteler yaratma ve / veya ilham verme aktiviteleri, öz güven, baskınlık, nüfuz etme ihtiyacı, retorik veya berrak bir ifade etme yeteneği yer almaktadır (Conger ve Kanungo, 1998: 302).

2.3.3.4. Stratejik Liderlik

Operasyonel becerileri nedeniyle birçok lider, başarılı olmasına karşın günümüz iş ortamı sistematik düşünen, gelecek odaklı, değişim eğilimli stratejik liderlere daha fazla ilgi göstermektedir. Daha fazla stratejik netlik oluşturabilen, taktik ve stratejiler arasında güçlü bağıntılar oluşturabilen ve kendinin yanı sıra başkalarının perspektiflerini de geliştirebilen bu türden liderler örgütsel başarıya kalıcı katkılar sağlayabilmektedirler (Hughes ve Pollard, 2006:388).

Stratejik liderlik, geçmişe ait verilerden, bilgi ve tecrübelerden yararlanarak, günün gerekliliklerini yerine getirirken, iç ve dış çevre analiziyle elde ettiği verilerle gelecekte olmak istediği yer için diğerlerinin enerjisini de katarak harekete geçmek; bunu değişen koşullara uygun hale getirmektir (Kumkale, 2015:58). Stratejik liderlik, felsefi işletme gerçekleriyle (kısıtlı kaynak ve olanaklar) birleştiren liderlik tarzı olarak da ifade edilebilmektedir.

Stratejik liderliğe ilişkin bir diğer tanım, örgütün uzun vadeli varoluşunu ve faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini tesis eden, kısa vadeli finansal istikrarı koruyabilen ve kararların oluşmasında diğer karar alıcıları etkileyebilen liderlik yaklaşımı şeklinde yaklaşım sergilemektedir (Rowe, 2001: 82). Ireland ve Hitt (2005:63) stratejik liderliği, bir kişinin örgütü için uygun bir gelecek tesis edecek değişimi başlatmak için esneklik sağlama, stratejik düşünme, öngörme ve diğerleriyle çalışma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

2.3.3.5. Yönetmel Liderlik

Etkili yönetim, liderlik gerektirir. Yöneticilik ve liderliğin davranışsal işlevlerini ayırmak nadiren mümkün değildir. Bir yönetici, işletmenin belirli amaçlara yönelik çeşitli faaliyetlerini organize eder, yönetir ve kontrol eder. Öte yandan lider, astlarına güven verir, onlarla azami işbirliği yapar ve faaliyetlerini düzenli bir şekilde yürütür.

Yönetsel liderlik, bir yöneticinin becerileri ile liderin niteliklerini birleştirir. Önemli bir liderlik tarzı olan yönetsel liderlik daha etkili görev performansı, çalışan memnuniyeti ve örgütsel etkinlik için yönetici ve lider rollerini birleştirmeye odaklanmaktadır (Ireland ve Hitt, 2005:68)

Yönetsel liderler işi, stratejiler oluşturmak ve kararlar almak için bazı fikirlerin ve insanların bir araya gelmelerini sağlayan bir süreç olarak görür. Bu süreçte müzakere eder, pazarlık yapar ve ödülleri, cezaları veya diğer zorlama biçimlerini kullanırlar. Yönetici liderler, karar alma sürecinde rollerine göre insanlarla ve işlerin nasıl yapıldığı ile ilgilenirler (Rowe, 2001: 86).

Yönetsel liderlik, reaktif bir sürece sahiptir; hedeflere yönelik pasif tutumu benimsemektedir; hedefler, isteklerden ve hayallerden değil, gerekliliklerden doğar. İzleyicilerin faaliyet ve kararlarını etkileyen, fonksiyonel alanlarda uzmanlık gösteren, finansal performansı arttırmak için en düşük maliyet ve zaman odaklı davranışlarda bulunan ve destekleyen bir liderliktir. Bu tarz liderliğe sahip kişiler, mevcut düzenin koruyucuları ve düzenleyicileri olarak görürler; açık bilgi değişiminin ve birleşiminin yönetilmesine ve standart çalışma prosedürlerine uygunluğun sağlanmasına odaklanmaktadır. Bu liderler, determinizme inanmakta diğer bir deyişle yaptıkları seçimler iç ve dış ortam tarafından belirlenmektedirler (Rowe, 2001: 90).

2.3.3.6. Entelektüel Liderlik

İnsan unsuru, işletmelerin iş merkezlerinde önemli bir entelektüel sermaye unsuru olarak yerini almıştır. İnsan unsuruyla birlikte işletmelerin amaç ve hedeflerine ulaşmada düşünce ve bilginin öneminin artmasıyla, liderlik anlayışının boyut değiştirdiği görülmektedir. Bilgi toplumuna geçiş ile birlikte var olan liderlik modelleri yetersiz kalmakta, liderlerin uzmanlık, karizma, otorite gibi özellikleri etkili olamamaktadır. Bu nedenle, liderin entelektüel yönleri öne çıktığı gibi zihinsel yetenekleri gelişmiş, genel kültür, bilgi ve beceri düzeyi yüksek olan "entelektüel liderlere" olan ihtiyaç daha da belirginleşmektedir (Şimşek, Çelik ve Akgemci, 2015: 39).

TDK'ye göre entelektüel, bilim, kültür ve tekniğin değişik dallarında özel öğrenim sahibi, aydın kimse olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Entelektüel, belirli görüşleri, fikirleri ve doktrinleri seslendirip temsil etmeyi kendine iş edinme ve bunları sadece kendisi veya salt bilim aşkına yapmamaktır. Ekonomik, yönetsel, ideolojik

kaygıya sahip olmaksızın mesleki ve toplumsal konularda okuma, yazma, eleştirme, düşünme işleriyle ilgilenmek olarak tanımlanabilir. Yine diğer bir tanımda çağının bilgisiyile donanmış, sahip olduğu bilgi düzeyi ile düşünceleri ve davranışları tutarlı olan kişidir. Bilim, teknik ve kültürün değişik alanlarında eğitim görmüş, kendini özenle yetiştirmiş ve kamusal sorunlara ve konulara ilgi duyan kimsedir (Akdemir, 2008: 62).

Entelektüel liderler, uzmanlıklarının ve deneyimlerinin yanı sıra iyi bir yönetim bilgisine sahiptirler. Yüksek teknik yeteneği, üstün bir yönetsel beceri ve kültürel duyarlılık, uyum gösterme yeteneği, üstün beceri ve kavrayışlı dil yeteneği, kişisel zenginlik ve olgunluk, duygusal dengelilik, uyum ve birlik yeteneği, müzakerelerde açıklık, geleceğe yönelik yaratıcı düşünce ve vizyoner bakış açısı ile barış ve sevgiyi her an gerçekleştirebilecek bir esneklik ve sadelik entelektüel liderlerin sahip olduğu özellikler olarak gösterilebilir. Entelektüel liderler, yönetim davranışları ve süreçlerinde analitik düşünebilen, bilgiye dayalı performansını ortaya çıkararak değer yaratmaya odaklanan, sorumluluk paylaşımını benimsemiş, takım üyelerinin motive olabilecekleri bir ortam oluşturarak kendini yönetme becerisi kazandıran ve kritik durumlarda izleyicilerini kendi başlarına karar verebilecek kişiler olarak gören liderlerdir. Geçmişin kalıplaşmış yaklaşımları, alışkanlıkları ve ataletin yanı sıra yetinmecilik şeklindeki davranış biçimlerine karşı yoğun bir mücadele içerisinde olan garanticilik kültürünü dışlayan, esnek, yaratıcı ve pragmatik davranışlar ile başarı sınırlarını zorlayan bir liderlik modelidir (Akgemci, 2007).

2.3.3.7. Pozitif Liderlik

Pozitif liderlik, bireyleri ve örgütleri neyin cesaretlendirdiğini, örgütlerde doğru gittiğini, yaşamı neyin sağladığını, neyin iyi olarak yaşandığını, neyin olağanüstü olduğunu ve neyin ilham verdiğini vurgulayan, kısacası örgütlerini en iyiye ulaştırmayı hedefleyen liderlerdir. Pozitif liderler, işletmelerde kişilerarası gelişen, erdemli davranışlar, olumlu duygular ve enerji veren ağlar gibi çıktıları teşvik ederler (Cameron, 2015:10).

Bazı araştırmalarda, pozitif liderliğin liderlik ve performans arasında olumlu yönde aracı değişken olduğu iddia edilmektedir. Pozitif liderliğin, performans dâhil örgütlerin sonuçları üzerinde olumlu etkisi vardır. Pozitif liderlik, liderlik ve performans ilişkisinde arabuluculuk rolü olan çalışanlarda olumlu duygular yaratır.

Pozitif liderlik, çalışanların performanslarını güçlendirmeye yol açan kurumsal iklimde güven, esneklik, içsel motivasyon, olumlu duygular ve inanç yaratır (Barua vd., 2019).

Pozitif liderliği aşağıdaki maddelerle özetlemek mümkündür (Gordon, 2017:15-17) :

- Pozitif liderler, pozitif kültürleri yönlendirirler.
- Pozitif liderler, pozitif bir vizyon yaratır ve o vizyonu paylaşırlar. Daha açık bir ifadeyle pozitif liderlik, daha parlak ve daha iyi bir gelecek görmek ve yaratmakla ilgilidir.
- Pozitif liderler, iyimserlik, pozitif bir bakış ve inançla liderlik yapmaktadırlar.
- Pozitif liderler, gerçeklerle yüzleşirler ve olumsuzluğu ortadan kaldırırlar.
- Pozitif liderler, bir arada olan ve birbirine bağlı takımlar yaratırlar.
- Pozitif liderler, mükemmellik için çabalarlar.
- Pozitif liderler, metanetli ve cesaretli olurlar.

2.3.3.8. Yenilikçi Liderlik

Yaratıcı fikirler, hizmetler, ürünler ve çözümler üretmek üzere çalışanları etkilemek için örgütlerde farklı liderlik stilleri sentezlemeyi içerir. Yenilikçi liderlik, yeniliğin hayata geçirilebilmesi için gerekli olan koşulları tesis etme süreci olarak da tanımlanmaktadır. Yenilikçi düşünme ve uygulamayı destekleyen takım, ağ, fiziksel alan, ortak hareket etme, karar verme yapıları gibi şartları oluşturma ve yaratma gibi süreçler bu şartları meydana getirmektedir. Yine başka bir tanımda yenilikçi liderlik, kişiler arası ilişkiler, uygun çalışma koşulları yaratma, motivasyon düzeyini yükseltme, iletişim sistematikliğini mükemmelleştirme, orijinal fikirlerin doğuşunu zemin hazırlama ve fikirlerin yeni biçimlere ve değerlere dönüşümünü kolaylaştırma şeklindeki yaklaşımlar olarak da tanımlanabilmektedir (Avolio vd., 1991: 10-11).

Bu tanımlamalardan farklı olarak yenilikçi liderlik, insanların ihtiyaçlarını karşılamak için siyasi, ekonomik, sosyal, teknolojik ve çevresel sorunları çözmek için inovasyon veya inovasyon yoluyla köklü değişiklikler yapma sürecidir şeklinde tanımlanmaktadır. Radikal değişiklikler sağlayan lider, yenilikçi lider olarak adlandırılmaktadır. Yine farklı bir bakış açısıyla yenilikçi liderlik, yenilik kültürünü geliştirmek ve çalışanlar arasında yenilik konusunda güveni artırmak suretiyle stratejik yön belirleyerek yeniliği geliştirme sürecidir (Gordon, 2017: 17).

Bu tanımlamalara göre yenilikçi liderlerin, günlük rutinleri sırasında yeniliği teşvik ederek ve destekleyerek çalışanlarının genel davranışlarını etkileme olanağına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yenilikçi liderliği, olumlu sonuçlara doğru ilerlemek için "yeni ve daha iyi" fikirler oluşturmak için başkalarını düşünme ve etkileme yeteneği olarak tanımlandığında aşağıdaki beş unsuru görmekteyiz (<https://georgecouros.ca/blog/archives/5921>) :

1. Farklı düşünme yeteneği,
2. Farklı düşünerek bir şeyler yaratma yeteneği,
3. Her liderin liderlik uygulamalarında modelleyebilme yeteneği,
4. Başkalarını da etkileme yeteneği,

2.3.3.9. E-Liderlik

Küreselleşme, demografik değişimler, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler yeni ekonomik düzenin ortaya çıkmasına neden olmuş, işletmeler müşterilerine daha hızlı cevap verebilmek için bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla elektronik ticarete başlamıştır. Elektronik ortamda ticaretin başlaması işletmelerin verimlilik ve etkinliğini de arttırmıştır. Yer ve zamandan bağımsız bir şekilde sanal örgüt veya sanal takımların ortaya çıkmasıyla elektronik işletmeler, piyasada yerini almış ve buna bağlı olarak liderlik boyut değiştirerek elektronik liderlik (e-liderlik) olgusu ortaya çıkmıştır (Naktiyok, 2006: 20). Sonuç olarak dijital çağın etkisiyle, liderlik, e-liderlik olarak literatürde ve uygulamada yerini almıştır.

E-Liderlik kavramını literatüre kazandıran Avolio, e-liderliği bireyler, gruplar ve örgütlerin tutum, duygu, düşünce, davranış ve performansını değiştirmek maksadıyla ileri bilgi teknolojileri aracılığı ile izleyicilerini etkileme süreci olarak tanımlamaktadır (Avolio vd., 1991: 14).

E-liderlik, ileri bilgi teknolojisinin yeni bağlamında faaliyet göstermekte, ileri bilgi teknolojisinin liderlikle nasıl etkileşime geçtiğine, liderliğin ileri bilgi teknolojisi ile uyumuna ve bunun örgütler üzerindeki sonuçlarını nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Liderlik ve e-liderlik arasındaki temel fark, e- liderliğin, faaliyetlerin bilgi teknolojisi tarafından yönlendirildiği bir bağlamda gerçekleşmesidir. Böyle bir bağlamda, liderin sadece takipçilerle olan iletişimi bilgi teknolojisi yoluyla gerçekleştirmekle kalmaz, aynı

zamanda bilginin toplanması ve yayılması da bilgi teknolojisi yoluyla gerçekleşmektedir (Bansal ve Singh, 2017: 396).

2.3.3.10. Paternalist (Babacan) Liderlik

Batı kültüründe gelişen liderlik teorileri ve modellerinden çok farklı bir liderlik biçimi olan paternalist liderlik, geleneksel Çin kültürüne dayanmakta ve Konfüçyüsçülüğün "hayırseverlik" kavramını "otoritecilik" ve taocu "ahlâk" düşünceleriyle bütünleştiren bir liderlik yaklaşımıdır. Kolektivist kültürlerin değerleriyle uyumlu olan paternalist liderlik Uzakdoğu ülkeleri gibi kolektif kültürlerde bireylerin sadakat karşılığında korunan güçlü gruplara entegre edilirken, ABD gibi birey temelli kültürlerde de kişisel seçimler ve başarılar üyelerin kimliğini şekillendirir (Pellegrini vd., 2010: 337).

Paternalistik liderlik; sertliği, disiplin ve otoriteyi, babacan bir atmosfer altında oluşturulan yardımseverlik ve ahlakçılıkla birleştiren bir liderlik tarzı olarak tanımlanır. Bu tanıma bağlı olarak, paternalistil liderlik, üç önemli unsura sahiptir: Bunlar, otoriter yönetim, hayırseverlik ve ahlaki liderlik olarak ifade edilmektedir. Otorite, liderin mutlak otoritesinin yanı sıra astlarının sorgulanamaz itaatini gerekli kılan bir davranış ve yönetim biçimidir. Yardımseverlik, liderin astların kendileri ve aileleri için ihtimam sergilemesi ve ihtiyaç olan konularda yardım etmesi olarak açıklanmaktadır. Ahlaki liderlik ise liderin erdem, öz disiplin ve fedakârlık davranışlar taşıması olarak ifade edilebilir. (Cheng vd., 2014: 204).

Paternalist liderlerle astları arasında baba-evlat benzer bir davranış sistemi söz konusudur. Dolayısıyla, bu davranışı sergileyen liderler çalışanlarının hayatlarının ailevi, sosyal, kariyer gibi her yönü ile yakından ilgilenirler. İş ile sosyal hayatın birbirinden azami ölçüde ayrıştığı ve iş ilişkilerinin profesyonellik temelli inşa edildiği toplumlarda bu türden yaklaşımlar rahatsızlık yaratabilmekte ve mahremiyete müdahale etme şeklinde de algılanabilmektedir (Pellegrini vd., 2010: 337).

2.3.3.11. Bilge Liderlik

Bilge liderlik, klasik liderliğin izleyicilerde ortaya çıkardığı duygulara ek olarak sevgi, görev ve anlamlılık duygularını da eklemektedir. Görev duygusu işin yapılmasının bir görev olarak algılanmasını ifade ettiği gibi bilge liderliğin buna ek olarak kattığı sevgi duygusu yapılan işin sevilerek yapılmasını, işleyiş içerisinde sorumluluk üstlenmeden

kaçılmamasına temel oluşturmaktadır. Bilge lider izleyicileri hem işlerine hem de liderlerine gönülden bağlılık hissi ile hareket ederler ve yaptıkları işe manevi bir anlam yükleme eğilimi sergilerler. Bilge liderler de izleyicilerinin bu manevi eğilimlerini dikkate alarak işleyişi yönlendirmeye çalışırlar (Özgür, 2011: 108).

2.4. Vizyoner Liderlik

Takipçilerinin ortak hayalleri çerçevesinde geleceği hazırlayan ve geleceğin büyük resmini tasvir eden, ulaşılması gereken hedefi işaret edip bu hedefe ulaşabilecek yollar hakkında bilgi vermeyen, takipçilerinin yeni fikirler üretmesine imkân veren ve risk almalarını teşvik eden liderlik modelidir (Günlü, 2012; 190). Diğer bir tanıma göre vizyoner liderlik, liderlerin takipçilerini topyekün etkileyerek harekete geçirebilmek için bu yönde etkili olacak vizyonları oluşturma ve izleyicilerine aktarmaya dayalı olan bir liderlik sürecidir (Erdoğan, 2010:44).

Vizyoner liderlik sürecinde liderlerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Günlü, 2012; 192-193) :

- Vizyoner liderler, belirsizlik ve zorluklara karşı tercüman olma ve yönlendirici olma fırsatlarını değerlendirirler.
- Vizyon sahibi liderler, gerçek ihtiyaçları ve gerçek koşulları ortaya çıkarırlar ve adlandırırlar.
- Vizyoner liderler, sorunların üstesinden gelmek için yeni fikirler geliştirirler.
- Vizyoner liderler, geleceğe dair ilgi uyandıran vizyonlar sunarlar.

Özetle vizyoner liderler, işletmeyi başarıya götürecek yolda geleceğin resmini çalışanlarıyla birlikte çizen, çalışanları en iyi şekilde motive ederek performanslarını üst seviyelere getiren, güçlü örgüt kültürü oluşturup örgüt genelinde bu kültürün kabullenilmesini tesis eden, tüm bunları hayata geçirirken gelişim ve değişim gerekliliği bilinciyle hareket ederek izleyicilerini de bu yönde güdüleyebilen kişilerdir (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4011).

2.4.1. Vizyoner Liderin Özellikleri

Bireysel değer ve inançlar konusunda duyarlılığı olan vizyoner liderler, bu değer ve inançlar yoluyla hitap ettiği kişileri güdüler ve kendileri de güdülenirler. Hedefine koyduğu örgütsel amaçları gerçekleştirme kararlığı ve inancı taşımaktadır. Paylaşılan bir örgüt kültürü yaratırlar, üretkendirler ve örgütü geliştirmeye yönelik daha iyi bir

gelecek hayal ederler. Olaylara sıradan insanlara göre farklı bakarlar. Başaramamak bu tip liderleri yıldırılmaz aksine destekleyen bir güç olarak bakarlar sonuca. Elde ettikleri başarısızlık yeni atılımlarda bu tarz liderlere tecrübe olacağından atacakları adımı ona göre belirlemektedirler (Doğan, 2007: 148). Değişim konusunda kilit rol üstlenen vizyoner liderler, ilk olarak öz değerlendirme gerçekleştirebilen devamlı bir iyileşme peşinde olan, insan kaynaklarını önemseyen, paylaşma ve sürekli öğrenme-aktarma anlayışıyla tutum geliştiren kimselerdir (Yılmaz ve Akdemir, 2005: 64-65).

Vizyonu olan lider, yeni bakış açılarını deneyimler, aktiftir ve yeni oluşumlar tespit eder. Fikirler üretir, bir düşünce veya vizyona dayanak oluşturur. Yeni durumlar ve fikirler ortaya koyar, sorunların çözümünde özgün seçenekler sunar, ihtiyaç duyulduğunda grup kurallarının dışında ayrı görüşe sahip olarak bulunabilir (Akiş, 2004). Vizyonu olan lider gücünü çalışanlarına ceza mekanizmasına başvurmadan, hâkimiyet kaygısı ile hareket etmeden motive ederek fikirlerinin eylemlerini harekete geçirebilme özelliğine sahiptir. Vizyoner lider, problemlere küresel gelişmeleri dikkate alan sezgisel bakış açısı ile yaklaşır. Etraftaki hadiseleri değerlendirirken geniş bir perspektiften bakmayı seçer buna göre düşüncelerini geliştirir, ileriki dönemler için yaşanabilecek değişimlerle uyumlu planlar oluşturur (Bloch ve Whitely, 2005: 602). Bu tip liderler, yalnızca gelecek adına olayları yorumlamazlar, risk oluşturabilecek cesaret isteyen kararlar alarak bu doğrultuda strateji geliştirirler. Liderler, plan yaparken öncelikle neyi gerçekleştirmek istediklerini belirlerler sonraki aşamada bunu nasıl yapacaklarını düşünürler. Vizyoner liderin diğer bir özelliği de, bugünü açık bir biçimde anlayarak ve geleceğe yoğunlaşmak arasındaki uyumu kurabilmektir. Vizyon sahibi lider, yerleşik değer yargılarını çok önemsemez. Düne bakarak, geleceği anlamaya uğraşmaktadır. Bir olaya neden olan faktörleri, farklı olasılıklara göre analiz ederek çıkış noktaları arar. Gelecekle ilgili varsayımlarını gerçeğe dönüştürme konusunda kararlı hareket ederler ve süreci olması gerektiği gibi yönetirler. Tüm aşamalar gerçekleşirken stratejilerle ilerlemektedirler bu şekilde geleceğe odaklanarak ve mücadele ederler. Vizyoner liderlerde ön plan çıkan özelliklerin başında gelen sezgisel hareket yeteneği, içgüdüsel düşünme bu tarz liderleri diğerlerinden farklı kılan özelliklerdir. Sıradan insanlardan farklı düşünme, bakış açısı geliştirme ani çıkan problemlerin çözümünde liderin elindeki güç olacaktır (Doğan, 2007: 144).

Vizyoner liderler çalışanları vizyon ile motive ederler. Örgüt vizyonunun başı liderdir ve iş görenlerin ilerdeki örgüt hedeflerine konsantre olmalarını sağlarlar. Vizyoner

liderler çalışanlarını amaca odaklarken onların görüşlerini de dikkate alır, iletişim halindedir, onların inandığı değerlere karşı saygılıdırlar. Vizyoner lider üzerindeki yetkileri astlarına dağıtarak, sorumluluk paylaşımı ile plan ve programda onların da düşüncelerini dikkate alırlar. Böylece vizyonu örgütün bütününe yayarak, çalışanların vizyonu benimsemelerini, ileri düzeyde başarılı olmalarını sağlarlar (Quigley, 1998: 135).

2.4.2. Vizyoner Liderin Örgütler Açısından Önemi

Hem küçük hem de büyük organizasyonlarda organizasyon yönetimi, yetkin, bilgili liderlerle başarılı olabilir ve organizasyon hedeflerine ulaşabilir. Yetkin liderler doğru kararları alacak ve başarısızlıkları önleyerek verimli performansa yol açacaktır. Etkili liderler, kuruluşlarının sürdürülebilirlik ve mükemmellik geliştirmesini sağlamak için genellikle başarılı insanlardan kişisel gelişim, teorik ve pratik bilgi ve deneyim isterler (Hinterhuber & Friendrich, 2002; Hinterhuber & Popp, 2002).

Bir dizi yıkıcı güçle karşı karşıya olan günümüzün küresel ekonomisinin zorlu koşullarında başarılı olmak için kuruluşların, farklı müşterilerin farklı ihtiyaçlarına çok daha yüksek düzeyde özelleştirilmiş yanıtlar elde etme yeteneklerini geliştirmeleri gerekir. Vizyoner liderlik, bir liderin, organizasyonu ileriye taşımak ve yeni başarı seviyelerine ulaşmak için yönler vererek ve öncelikler belirleyerek, organizasyonun vizyonunu oluşturma ve iletme yeteneğidir (Nanus, 1992; Sashkin, 1987). Finkelstein ve Hambrick'e (1997) göre, vizyon sahibi bir lider, akıllı olmalı ve bir örgütü büyümeye ve başarıya götürecektir stratejiyi nasıl uygulayacağını bilmelidir (akt. Robbins, 2003: 67-68).

Vizyoner liderlik, bir liderin örgütsel dönüşümlere imkan sağlayan vizyonu tanımlamaya katılmaları için astları güçlendirerek, örgütsel arzuyu gelecekteki hedefle ilişkilendirmek için vizyonu paylaşma yeteneğini bünyesinde barındırır (Brown & Anfara, 2003: 46). Genel olarak, vizyoner liderliğin üç ayırt edici özelliği vardır:

1) Vizyonları paylaşmak, organizasyon tarafından gelecek yıllarda arzu edildiği gibi ilerleme için değişikliklere odaklanan etkili bir vizyon yaratmanın yanı sıra sonuçları değerlendirmek için astlar için kavramları birbirine bağlayarak uygulanan vizyoner liderliği geliştirme adımıdır (Kakabades vd., 2005; Zaccaro & Banks, 2004: 368),

2) Hayal gücü prosedürleri, vizyoner liderin vizyonu astlarına bağlamasını ve iletmesini gerektirir. Lider, vizyonu değiştirmenin neden ve sonucunu açıklayabilmeli ve astların karara katılmasına izin verebilmeli, öncelikle direnci azaltmak ve aynı zamanda ortak sorumluluğu artırmak için kararlar alabilmektedir (Kakabades vd., 2005: 238).

3) Yetkilendirme yoluyla liderin organizasyondaki değişiklikleri yönetmedeki rolünü gerektiren astların güvenini artırmak ve kendi verimliliğini artırmak, aynı zamanda vizyonun kabul edilmesini sağlamak şeklindeki alt vizyonları belirleme adımlarıdır (Kakabades vd., 2005; Zaccaro & Banks, 2004: 382).

Böylelikle vizyoner lider örgütsel açıdan bir bütünlük sağlamanın yanı sıra örgütün hedeflerine ilerlemede topyekün katılımı da tesis etmiş olacak ve kendi donanımı ile izleyenlerini motive etmenin yanı sıra amaçların benimsenmesi ve geliştirilmesi duygusunu da izleyenlerine aktarabilecektir.

Yol haritası olarak ifade edilen vizyonun güvenilir olması liderle ilgilidir, vizyonun benimsenmesi zamanla alakalıyken, yorumlanması kişilerin sadakat düzeyine, başarısı da liderin ve insanların yükümlülük taşıma düzeyine bağlıdır. Vizyon, örgüt için yenilik demektir, iş görenlerin örgüte karşı sadakat duygularını artırırken, yüksek düzeyde performans sergilemelerini sağlar (Maxwell, 2004). Gelecekte başarı elde etmek isteyen liderler, sadece bugünü değerlendirmektense, geçmişi, bugünü ve yarını aynı çizgide ele alarak tekrar düzenleyen, bilgiyi işleyebilen, olayları yönlendirebilen ve idare eden strateji geliştiren vizyoner liderler olacaktır (Marşap, 2009:246).

2.4.3. Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderliği

Okullar, faaliyet amaçları itibariyle diğer örgütlerden farklı bir konumda olup okul yöneticisinin öncelikli görevi okul vizyonunu okul kültürü ile bağdaşık biçimde şekillendirmesidir (Durukan, 2006). Okulun faaliyet amacının temelinde öğrencinin başarılı bir birey olarak yetiştirilmesi ve hem akademik hem de bireysel açıdan toplumsal beklentiler ve eğitimin amaçları doğrultusunda yetiştirilmesi bulunduğundan vizyonun bu amaca yönelik şekillendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Nitekim kurumsallaşmış bir okul vizyonu öğrenci başarısını artıracak gibi etkin bir okulun tesis edilmesinde de önemli bir rol oynayacaktır. Öte yandan okul vizyonu, okulun bütünlüğünü sağlamada önemli bir çerçeve niteliğinde olup okul müdürünün bu çerçeveyi oluştururken gelecekte eğitimin hangi ihtiyaçları

karşıyalacağı konusundaki öngörülerine dayalı olarak bir vizyon oluşturması okulun amaçlarına erişimde daha verimli sonuçlar üretebilecektir (Starratt, 1995: 204).

Okullarda yönetici niteliğindeki müdürler eylem odaklı iken lider müdürler vizyon odaklı hareket ederler. Kurumsal okul vizyonu örgütsel olarak gerçekleştirildiğinde devamlılık sağlanabildiği gibi süreç içerisindeki olumsuzluklar ve sorunların çözümü noktasında da bir yol haritası oluşturulmuş olur. Vizyoner okul yöneticisi hem kendi gelişimini sağlayabilmekte hem de izleyicilerinin okul vizyonuna bağlılığını tesis ederek onların da gelişimine katkıda bulunmaktadır. Böylelikle donanımlı bireyler yetiştirme amacıyla faaliyet gösteren okulun bu amaca daha başarılı sonuçlarla ulaşabilmesinin zemini oluşturulmuş olur (Çelik, 1995: 16).

Eğitim liderleri , okulun tüm paydaşlarını dikkate alarak gelecek adına ortak bir vizyon oluşturan, bunu yaparken de öğretmenlerle beraber tüm süreci yöneten, onları motive eden okulun amaçları doğrultusunda çalışarak okulu sosyal, ekonomik, teknolojik açıdan sürekli yenileyerek dönüştüren kişiler olmalıdır (Bilgivar, 2018: 20).

Bireysel vizyonların paylaşılan vizyona dönüşebilmesinde okulun paylaşımcı ve güçlü kültür yapısını öne çıkarmaktadır. Çünkü kolektif bilinç sayesinde güçlü örgüt meydana gelmektedir. Sonuçta kim tarafından geliştirildiğinden çok örgütsel kültürle tutarlı olması önemlidir. Okul yöneticisinin vizyoner liderlikteki en önemli görevi, paylaşılan vizyonun okulun kültür yapısıyla uyumunu sağlamaktır. Vizyonun eylem haline kolay bir şekilde dönüşmesinde ortak vizyon ve kültürel birliğin etkisi oldukça büyüktür.

Vizyoner okul yöneticisi eğitimde güncel yenilikleri ve değişimleri takip ederek gelecekte ihtiyacı olan bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte toplum geleceğini inşa edecek olan nesilleri yetiştirecek olan öğretmenlerin de kendilerini güncellemelerini ve değişime uyum sağlamalarını motive edecektir (Çelik, 1995). Bunun yanı sıra okulda topyekün katılımı daha geniş kapsamlı bir vizyonun oluşması için öğretmenlerin katılımını sağlayacak (Özden, 2005: 36) sezgi ve muhakeme gücü ile toplumun gelecekte ihtiyacı olan bireylerin hangi alanlarda eğitilmesi gerektiğini belirleyebilecektir. Dolayısıyla gelecek için ihtiyaç olan bireylerin yetiştirilmesinin önünü açmış ve zeminini hazırlamış olacaktır (Çelik, 1995: 34).

ISLLC tarafından geliştirilmiş olan liderlik standartlarının birinci sırasında yer alan vizyoner liderliğin performansa bağlı boyutunun eğitim alanındaki özellikleri aşağıdaki şekliyle sıralanmıştır (Gümüseli, 2001: 540):

- Okulun vizyonu ve misyonunun okul çalışanları, öğrenciler, aileler ve çevrenin tüm üyelerine aktarılması,
- Çeşitli sembol, tören ve benzeri etkinliklerle vizyon ve misyonun aktarılmasında gereken ortamları hazırlamak,
- Okul vizyonunun özünün bütün paydaşlar düşünülerek planlanması ve sonuçlandırılması için,
- Okul toplumu üyelerinin vizyona erişmedeki paylarının onaylanması ve değer verilmesi için,
- Okulla ilgili öğrenci, personel, veli ve çevrenin okulun vizyonu ve misyonu hakkındaki bütün gelişmelerden bilgilendirilmeleri için,
- Okul vizyonunun eğitim planlarını, uygulamalarını ve programlarını şekillendirmesi, Okul geliştirme süreçlerine okul paydaşlarının dâhil edilmesini,
- Okulun vizyon ve misyonunun geliştirilmesi yönünde öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili değerlendirme verilerinin kullanılmasını,
- Okulun vizyonuna erişmedeki sorunların belirlenmesi ve aşılmasını,
- Uygulama planının içinde yer alan açıkça ifade edilen hedef ve stratejilerin vizyon ve amaçlara ulaşma yolunu açacak şekilde geliştirilmesini,
- Okulun vizyon ve misyonunun geliştirilmesi için varolan bütün kaynakların kullanılmasını,
- Okulun misyonunun yürütülmesine katkı sağlamak için gerekli kaynakların araştırılması ve elde edilmesini,
- Okul vizyonu ve misyonu ile ilgili uygulanan planların izlenmesi, değerlendirilmesi ve görülen aksaklığın düzeltilmesini sağlayacak süreçlerin önündeki engelleri aşacak yönde etkinliklere yer verir.

Netice itibariyle vizyoner okul yöneticisi okulun var oluş amacını dikkate alarak okul vizyonuna yön verecek ve böylelikle yalnızca okulun etkililiğini sağlamış olmakla kalmayıp aynı zamanda toplumun geleceğine yön verecek bireylerin yetişmesine de önemli katkılar sağlamış olacaktır.

2.4.5. Vizyoner Liderliğin Boyutları

2.4.5.1. Vizyoner Düşünme

Vizyoner liderler diğer liderlerden vizyon sahibi olma özellikleri itibariyle ayrılmaktadırlar. Bu özelliklerine bağlı olarak vizyoner liderler gelecek odaklı düşünen ve ileri görüşlü liderler olarak ifade edilmektedirler. Düşünsel odaklarında vizyonlarına bağlı olarak gelişim ve gelecek teması bulunan vizyoner liderlerin bu stratejik değerlendirme biçimleri liderlik yeteneği olarak kabul edilmektedir (Yeyrek, 2018:64-67). Olayları değerlendirme yetenekleri farklı olan vizyoner liderlerin bu özellikleri aynı zamanda liderlikte vizyoner düşünme biçiminin önemine de işaret etmektedir (Babil, 2009: 14).

Modern liderlik yaklaşımları içerisinde gün geçtikçe önemi artan vizyoner liderlik organizasyonlarda daha yaygın hale gelmekte ve örgütsel amaçların belirlenmesinde vizyoner yaklaşımlar kabul görmektedir. Çünkü vizyoner yaklaşımların örgütsel gelişimdeki önemi gün geçtikçe daha belirgin hale gelmekte, vizyoner liderlerin gelişim seyrinde farkındalık ve öngörülerinin de örgütler açısından son derece verimli sonuçlar doğurmaya başladığına ilişkin araştırma sonuçları liderlikte vizyonerliği daha tercih edilir kılmaktadır (Erani, 2014: 66-67). Ayrıca vizyoner liderlerin olayları daha yüksek sentez ve analiz kapasitesiyle ele almalarının yanı sıra (Şentürk vd., 2019:5) gelecek profili belirlemede bu analiz yeteneklerinin yani vizyoner bakış açılarının varlığı örgütlerde vizyoner liderliği daha da ön plana çıkarmaktadır (Çelik, 1997: 466).

2.4.5.2. Eylemselci Yaklaşım

Eylemselcilik vizyoner liderliğin önemli boyutlarından birisi olup amaçlar doğrultusunda sergilenen aktif tavrı ifade etmektedir. Vizyoner liderler, eyleme geçme konusunda daha yetenekli ve bunun yanı sıra izleyicilerini de eyleme geçirme noktasında motive edici kişilik özelliklerine sahiptirler. Risk alma ve cesaretlendirme konularında izleyicileri için önemli bir motivasyon kaynağı olan vizyoner liderler başarısızlıktan korkmadıkları gibi çevrelerini de bu konuda cesaretlendirici ve başarı odaklı olarak güdüleme yeteneği sergilerler (Bulut ve Uygun, 2010). Vizyoner liderlerin başarıya odaklı olmaları kendileri ve izleyicileri için harekete geçmeyi telkin edici olup (Kalyoncu, 2008) bu anlamda örgütsel başarıya ulaşmada hedeflere ulaşma düzeyleri ve çabaları daha yüksek seviyelerdedir. Öte yandan örgütsel faaliyetlerin

hayata geçirilmesinde proaktif olarak izleyicileri ile birlikte çaba sergilerler (Grady, 2011: 286).

Eyleme geçme güduları yüksek olan vizyoner liderlerin bu konuda hareket kaynakları yüksek enerjili olmalarıdır. Bu yönleri izleyicilerini etkiler ve örgütün amaçlarına ulaşma çabasına izleyicileri de dahil ederler. Ayrıca, güçlü bir vizyona sahip olmaları itibariyle de izleyicilerine güven verici ve cesaretlendirici bir rol üstlenmişlerdir (Gül, 2019: 54).

2.4.5.3. Gelecek Tasviri

Vizyon kavramı gelecek tasviri ile paralellik içeren bir mahiyete sahiptir. Vizyoner liderler de örgütün gelecekte bulunacağı noktaya ilişkin öngörü sahibi kimseler olup bu yönde becerileri oldukça gelişmiştir. Bu gelecek öngörüsü, örgütün başarıya ulaşmasında izleyeceği yolu da tayin ettiği gibi izleyicilerinin de gelecek planlarına dahil olmalarını ve örgütsel bir hedef tayininde topyekûn katılımı mümkün kılarlar (Tekin ve Ehtiyar, 2011: 4009). Geleceğe bakış açıları sıradan olmayıp farklılıklar içerdiği gibi bir anlamda geleceğe de yön verebilme kabiliyetine sahiptirler (Şentürk vd., 2019: 33). Yani gelecek öngörülerini ile olası risk ve fırsatları belirleyebilme yetenekleri onların örgütsel olarak izleyecekleri yolu da daha sağlıklı ve güvenli kılacağından alınacak önlemler veya yapılacak atılımlar ile düşük vizyonlu liderliklerin önünde yer alırlar (Kalyoncu, 2008: 12).

Gelecek tasviri vizyoner liderliğin temel dinamiklerinden birisi olup diğer liderlik türlerinden de ayrıldığı en belirgin yönlerinden birini oluşturmaktadır. Nitekim vizyoner lider-gelecek ilişkisi örgütsel bağlamda oldukça önemli olup (Mohtsham, 2007: 264) vizyoner lider gücünü bir anlamda bu gelecek tasvirinden almaktadır (Oğuz, 2015).

2.4.5.4. Değişime Açık Olma

Değişim, vizyon kavramı ile ilişkili bir sürece işaret etmekle birlikte vizyoner liderliğin de önemli bir boyutunu ifade etmektedir. Özellikle günümüz dünyasında kaçınılmaz olan değişime ayak uydurmak bir anlamda çağın gereksinimlerini karşılamakla eş anlamlı olarak ifade edilebilmektedir. Vizyoner lider, yenilikçi ve sürekli öğrenme eğilimine sahip olma yönleri itibariyle değişime ayak uydurabilmekte ve bu bağlamda sürekli öğrenen bir yapı tesis edebilmektedirler (Tekin ve Ehtiyar,

2011: 4013). Dolayısıyla vizyoner liderlik değişim odaklı ve değişim eğilimli bir yapıya sahiptir.

Vizyoner lider, yenilikçileri ve geleceğe ilişkin öngörülerini ile ön plana çıkmaktadırlar. Örgütte yeni yönelimler ve yenilik içeren faaliyetler başlatma arzusu vizyoner liderliğin dinamik yapısından iler gelmekte ve bu sebeple vizyoner liderler süreklilik arz eden bir değişim seyri içerisinde hareket etmektedirler. Nitekim vizyon, bir defaya mahsus oluşturulan ve sürekli aynı biçimiyle dikkate alınan bir olgu olmayıp dönemin gerekliliklerine göre sürekli revizyon gerektiren ve yenilikler katılarak iyileştirilen bir projeksiyonu ifade eder. O halde vizyon sürekli değişim içerisinde olan bir süreç olup (Şentürk vd., 2019:46). Vizyoner liderlikte buna bağlı olarak sürekli bir değişim eğilimi sergileyen ve bu değişimi geleceğe ilişkin öngörüler doğrultusunda şekillendiren bir liderlik türü olarak ifade edilebilecektir (Bulut ve Uygun, 2010). Tüm bunlara bağlı olarak da vizyoner liderliğin özünün değişim ve değişime ayak uydurma olduğu söylenebilmektedir. Dolayısıyla vizyoner lider örgütsel işleyişin yanı sıra örgüt kültüründe de değişimci bir yaklaşımı mevcut kılmalı ve örgüt vizyonu yenilikçi bir perspektifte değişime ayak uydurabilmelidir (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014: 573).

2.5. Okul Etkililiği

Okul etkililiği konusu genel olarak literatürde eğitim verimliliği olgusu ile bütünleşik bağlamda ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra eğitimde etkililik konusu eğitim kalitesiyle de paralel olarak değerlendirilen bir husus olup etkili eğitim veya etkili okul kavramının literatürde kaliteli bir eğitim yapısı ile değerlendirildiği de görülmektedir.

Genel bağlamda ve özelde eğitim alanında da tüm paydaşların değerleri, arzuları ve hedefleri kadar çeşitli ortamlar ve koşullar için de uygun olacak biçimde yalın ve benzersiz bir eğitim kalitesi tanımı gerçekleştirmenin zor olduğu yönünde ortak bir kanaatin (Adams, 1993; Chapman ve Adams, 2002; Scheerens, 2004; UNICEF 2000) varlığından bahsedilebilir. Genel anlamda, eğitim kalitesi, eğitimin çıktıları dikkate alınarak istenen standartlara ve hedeflere ulaşmayı ifade eder veya Creemers ve Scheerens'in (1992) işaret ettiği gibi, okulun bir bütün olarak işleyişinde, okulun işleyişini açıklamaya katkıda bulunan özellikleri ve faktörleri ifade etmektedir. Farklı sınıf, okul veya eğitim sistemlerindeki öğrenciler arasındaki sonuçlar itibariyle ortaya çıkan farklılıklar da eğitim kalitesinin bir izahı olarak değerlendirilmektedir (Harvey ve Green 1993: 21). Bu türden tanımlar her ne kadar nihai hedefi vurgular nitelikte

olsa da eğitimde kalitenin tam olarak izahını yapmakta kesin bir sonuca varamamaktadırlar.

Yapılan araştırmalarda eğitim etkililiğini değerlendiren çalışmalarda eğitim kalitesinin bileşenlerini tanımlamak suretiyle bir sonuca ulaşılmaya çalışıldığı görülmektedir. Vlasceanu, Grunberg ve Parlea (2004) eğitimin etkililiğinin kalitesine, eğitimin bağlamsal ortamına, kurumun misyonuna ve amaçlarına ve ayrıca bir eğitim kurumunun belirli standartlarına atıfta bulunan çok boyutlu, çok düzeyli ve dinamik bir kavram olarak tanımlamaktadır. Hawes ve Stephens'a (1990) göre etkililik, üç tür çabanın sonucudur. Bu çabalar, belirlenen hedeflere ulaşmadaki başarı, insan ve çevre koşullarına uygunluk ve ayrıca yeni fikirlerin keşfedilmesinde belirgin olan "daha fazlası"nı sağlamak şeklinde ifade edilebilmekte ve bunların yanı sıra mükemmellik için bir çaba ve yaratıcılığın teşvik düzeyiyle değerlendirilmektedir.

2.5.1. Etkililik Kavramı

Etkililik kavramı örgütsel ve yönetsel bağlamlarda oldukça fazla ilgi gören ve tanımlanmasında da belirsizlikler olan bir görünüme sahiptir. Literatürde etkililik kavramının varlığı 1900'lü yılların başlarına denk gelse de günümüzde bu kavramın tanımlanmasında kullanılan kriterler farklılaşmış ve yeni yaklaşımlarla yapılan tanımlar literatürde yer almıştır. Bunun yanı sıra kavramın çok boyutlu ve örgütsel bir mahiyete sahip olduğu konusunda da genel bir kanaat oluşmuştur (Helvacı ve Aydoğan, 2011:44). Yönetim bilimlerinde etkililik kavramının belirgin biçimde kullanımı ise II. Dünya Savaşı sonrasındaki dönemde yaygınlaşmış ve ekonomi disipliniyle başlayan kullanım diğer alanlarda da yaygınlaşmıştır (Yükçü ve Atağan, 2010: 4). Sözlük anlamı itibariyle etkililik, bir eylem neticesinde beklenen veya arzu edilen etkiyi oraya çıkarma yeteneği ve belirgin çıktılar ve olgusal sonuçlar şeklinde tanımlanmaktadır (Şişman, 2013: 71).

Etkililik, örgütün faaliyetleri odağında yer alan amaçların gerçekleştirilme seviyesi ve çıktılarda ulaşılması hedeflenen başarının elde edilme oranı olarak tanımlanabilmektedir. Bununla birlikte kazanımlar, performans, verimlilik, kalite düzeyi, örgütsel birliktelik, motivasyon, planlama ve uygulama gibi hususlar da etkililik tespitinde yer alan kriterler olup etkililik değerlendirmesinde bu kriterler de dikkate alınmaktadır (Hesapçıoğlu, 2006: 148-149). Bir diğer deyişle kaynaklardan en iyi şekilde yararlanmak suretiyle amaçların olası en iyi düzeyde gerçekleştirilmesi de

etkililik olarak ifade edilebilecektir (Yükçü ve Atağan, 2010: 7). Bu tanımlardan hareketle etkililiği önemli bir belirleyicisi olarak kalite kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kalite kavramı örgütsel performansa bağlı olarak etkililik altında da değerlendirilebileceği gibi verimlilik de yine etkililikle benzer sonuçlara işaret eden bir diğer kavram olarak değerlendirilmektedir. Ancak, modern yaklaşımlarda etkililik bu kavramlarla senkronize bir davranış biçimine işaret etmekte ve bunlardan farklı olarak etkililiğin bu kavramların oluşmasındaki düzey farklılıklarına vurgu yapmaktadır (Şişman, 2013: 74-75). Yani etkililik verimliliği ve kaliteyi yakalamadaki başarı düzeyi olarak da tanımlanabilmektedir.

2.5.2. Okulun Etkililiği

Eğitim alanında etkililik yaklaşımının odağında ise etkili okul kavramı yer almaktadır. Bir örgüt olarak okulun etkililik tanımlaması dairesinde değerlendirilmesinde öncelikle etkili örgüt/organizasyon tanımının netlik kazanması gerekmektedir ki uygulamada örgütsel olarak okulun sergilediği farklılık temel amacının eğitim olması ile izah edilmektedir (Yükçü ve Atağan, 2010: 8). Buna bağlı olarak etkili okul faaliyeti olan eğitim itibarıyla amaçlanan hedeflere yani donanımlı bireyler yetiştirmeye odaklı bir örgüt olarak bu amacı gerçekleştirebilmesi ölçeğinde etkili olarak değerlendirilebilecektir (Balcı, 2014: 107).

Eğitimde etkililik araştırmalarının temeli eğitimde kalite ve fırsat eşitliği konusundaki Coleman vd. (1966) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularına dayandırılmaktadır. Araştırmacılar, eğitim başarısını öğrencilerin bireysel yeteneklerine dayandıran sonuçlar ortaya koymuşlar ve bu sonuçlara karşı oluşan tepkilerle birlikte farklı araştırmacılar, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaran ve geliştiren okul ve yöneticiler olgusuna odaklanmışlar ve buna bağlı olarak güçlü ampirik bulgulara erişmişlerdir. Bu araştırma ile birlikte etkili okul kavramının ortaya çıktığı ve öğrencilerin başarı düzeylerindeki farklılıkların okulun etkililiği ile açıklanabildiği görüşü literatürde her geçen gün daha fazla kabul görür olmuştur (Şişman, 2013: 52).

Edmonds (1979) ve Rutter vd. (1979) etkili okul ve etkili eğitim bağlamlarında yapılan ilk araştırmalardan olup okulların ve okul ortamının öğrencilerin eğitim çıktıkları üzerinde belirli bir etkisi olduğunu kanıtlamışlardır. Bu araştırmaları takip eden diğer araştırmalarda da benzer bir metodoloji kullanılarak çok çeşitli çalışmalar yürütülmüş

ve 1980'lerde eğitimsel etkililik araştırmalarına odaklanan bir bilimsel alan oluşmuştur (akt.Kyriakides, 2006: 490). Bu yönde yapılan araştırmalar ise eēitim ve okul etkililiēine ilişkin araştırmaları belirli kronolojik aşamalarda deēerlendirmiřler ve kavramın gelişimini dönemsel baēlamalarda ele almışlardır (Creemers vd., 2010; Creemers ve Kyriakides, 2006: 348; Reynolds vd., 2014: 198). Bu aşamalar, belirli bir süre boyunca temel araştırma sorularındaki deēiřiklikleri ve bu alandaki teorik kavramların ve metodolojinin gelişimini ortaya koymaktadırlar.

İlk aşama, temel amacın retmenlerin ve okul ortamının farklı özelliklerinin ērencilerin eēitim ıktıları üzerinde belirli bir etkiye sahip olduēunu göstermek ve kanıtlamak olduēu 1980'lerin başlarını kapsamaktadır. Bu aşamadaki araştırmalar, ērencilerin başarısı iēin etkili retmenlerin ve okul ortamının öneminin nceliēini kanıtlamış ve bu etki özellikle bařlangıēta dezavantajlı olan belirli ērenci grupları (rneēin, sosyo-ekonomik aēidan dezavantajlı gruplar veya etnik azınlıklar) arasında daha belirgin bir biēimde ortaya çıkmıştır (Reynolds vd., 2014: 199)

İkinci dönem araştırmalar ise 1980'lerin sonu ve 1990'ların başına kadar uzanmakta ve eēitimsel etkililik araştırması öncelikle eēitimsel etkililik ile olumlu ērencilerin eēitim ıktıları arasındaki baēıntıları belirlemeye odaklanmışlardır. Bu aşamada çok düzeyli ve hiyerarşik veri analizi yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır (Goldstein, 1995: 357). Araştırmacılar, bu istatistiksel yöntemleri kullanarak, okul etkilerinin varlıēını, bu etkilerin zaman iēindeki istikrarını ve bu tür etkilerin ērencilerin eēitim çıktılarının çeşitli lēmleri üzerindeki tutarlılıēını kanıtlamışlardır. Bu dönemin nihai sonucu, hem retmenlerin hem de okulların, ērencilerin eēitim başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduēu şeklinedir (Levin ve Lezotte, 1990; Scheerens ve Bosker, 1997:187).

ēnc dönem araştırmalar ise 1990'larda ve yeni yüzyılın ilk yıllarında gerēekleřtirilmiř ve çeşitli eēitimsel etkililik modellerinin oluşturularak (Creemers, 1994; Scheerens, 1992) ve bunların güçlü ampirik incelemeleri ile karakterize edilmişlerdir. Bu modeller, farklı hiyerarşik düzeylerde (ērenciler, üretmenler, sınıflar ve okullar düzeyinde) işleyen belirli faktörlerin ērencilerin eēitim çıktılarını neden ve nasıl etkilediēini aēıklamayı amaēlamıřlardır. Aēık ve net bir şekilde tanımlanmış eēitimsel etkililik modelleri, bu yöndeki uluslararası araştırmaları

kültürel farklılıkların modellerdeki rollerini değerlendiren araştırmaları tetiklemiş ve öte yandan ampirik araştırmalarda bu modeller referans alınmış ve böylelikle teorik ve pratik bağlamlarda güçlü bağıntılar oluşturulabilmiştir. Bir diğer ifadeyle bu dönem yapılan çalışmalar neticesinde etkili okul ile başarılı öğrenci arasındaki ilişki daha somut ve ampirik bulgulara dayalı olarak ortaya konmuştur (Levin ve Lezotte, 1990: 147).

Araştırmalarda dördüncü dönem olarak tabir edilen 21'nci yüzyıl başlarını kapsayan dönem çalışmaları ise günümüze kadar devam eden süreci ifade etmektedir. Bu dönemde yapılan araştırmalar eğitimsel etkililiğin dinamik doğasının incelenmesine odaklanmışlardır. Öğrencilerin eğitim başarılarını etkileyen faktörler, okulların veya öğretmenlerin doğuştan gelen, değişmez özellikleri olarak görülmemektedir. Özelliklerin zaman içinde değişkenlik gösterdiği ve etkilerinin öğrenci başarısının ölçüsüne göre değişebileceği gerçeği giderek daha fazla dikkate alınmaya başlanmıştır. Ayrıca, okul özelliklerinin farklı öğrenci grupları arasında farklı etkilere sahip olabileceği düşüncesi de kabul görmeye başlamış ve buna bağlı olarak okul etkililiği tek düze bir model olmaktan öte mevcuda göre şekillenmesi gereken bir dinamizm olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir yaklaşım, yeni metodolojik ve istatistiksel yaklaşımların geliştirilmesine ve uygulanmasına yol açmış, bu doğrultuda “*Dinamik Eğitimsel Etkililik Modeli*” gibi yeni model yaklaşımlarının ortaya çıkmasına da yol açmıştır (Creemers ve Kyriakides, 2006: 350).

Netice itibariyle etkili okul kavramının oluşum süreçleri 1980'ler itibariyle başlamış ve araştırmalar belirli dönemlerde etkili okulu referans kriterlere dayandırdıkları gibi günümüz anlayışını oluşturan bu süreç sonunda etkili okulun, mevcudun ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve kalıplar arasında sıkıştırılmamış bir yapı olması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Reynolds vd. (2014) araştırmaların tanımsal kriterlerini ve odaklarını dönemlere göre aşağıdaki şekliyle özetlemişlerdir:

- Birinci aşama (1980'ler): Öğretmenlerin ve okulların öğrencilerin başarıları üzerinde belirli etkileri olduğunu kanıtlama girişimleri.
- İkinci aşama (1990'lar): Okul etkililiği ile ilgili ilişkileri belirleme ve etkili okulların özelliklerini kataloglama girişimleri.

- Üçüncü aşama (2000'ler): Öğrenciler, öğretmenler, sınıflar ve okullar düzeyindeki faktörleri kapsayan okul etkililiği modelleri geliştirme girişimleri.
- Dördüncü aşama (yeni yüzyıl): Bileşenlerinin değişen doğasını hesaba katan okul etkililiğinin dinamik doğasını keşfetme girişimleri.

2.5.3. Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okulların çoğunun kendilerine özgü olan özellikleri, öğrenci başarısı ile ilişkilidir. Bu nedenle, bu başarı ile korelasyon sergileyen unsurlar etkili okulların özgün niteliklerini oluşturmaktadır (Lezotte, 1991: 107).

Başarı ile korelasyon sergileyen hususlar, yüksek ve eşitlikçi öğrenimi seviyelerine ulaşmanın araçlarıdır. Tüm çocukların gelecek yıl yani bir sonraki aşamada başarılı olabilmeleri için gerekli olan temel bilgi, kavram ve becerileri öğrenmeleri beklenmektedir. Ayrıca, etkili okullar araştırmasına dayalı okul geliştirme süreçleri uygulandığında, akademik mükemmelliğe ulaşan öğrencilerin oranlarının ya arttığı ya da en azından aynı kaldığı bulunmuştur. Etkili okullara ilişkin yapılan araştırma neticesinde bu okulların temel ortak özelliklerinin açık okul misyonu, başarı için yüksek beklentiler, öğretim liderliği, öğrenme fırsatı ve görevde zaman, güvenli ve düzenli ortam, olumlu aile-okul ilişkileri ve öğrenci ilerlemesinin izlenmesi olduğu ifade edilmiştir (Creemers ve Kyriakides, 2006: 352).

2.5.3.1. Net Bir Okul Misyonu

Lezotte (1991), etkili okullarda öğretim hedefleri, örgütsel öncelikler, değerlendirme prosedürleri ve sorumluluk konularında ortak bir anlayış ile bağlılığın yanı sıra açıkça ifade edilmiş bir okul misyonunun var olduğunu öne sürmektedir. Ancak sayılan kriterleri içeren bu etkili okul özelliği, öğretmenlere ve öğretmenlerin de tüm öğrencilere hem alt düzey akademik becerileri hem de üst düzey bilişsel becerileri nasıl öğretebilmeleri gerektiğine odaklanılmasına dönüşmüştür.

Haberman (2003), net bir okul misyonu oluşturma sorumluluğunu okul müdürüne yüklemekte ve müdürün liderlik rolünü üstlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu rolde etkili olmak için bir müdürün yapması gerekenleri ise ortak bir vizyon yaratmalı, bu vizyonu uygulamak için etkili terimler oluşturmalı ve göreve bağlılık yaratmalıdır. Ayrıca, öğrenmeyi sağlamak için gereken ısrarlı sıkı çalışma ortamını da tesis etmelidir şeklinde ifade etmektedir. Ancak, öğretmenlerin değişim sürecinin ayrılmaz

bir parçası olmaları için, bir müdürün vizyonunu körü körüne kabul etmekten daha fazlasını yapmaları gerekmektedir. Dolayısıyla okul vizyonu oluşurken öğretmenlerin sürece dahil olmaları ve müdürle birlikte hareket etmeleri esas olmalıdır (Cibulka ve Nakayama, 2000: 167).

Müdür, öğretmenleri değişim sürecine dahil ederek okulun, kariyerlerinin başlarında öğretmenler arasında geleneksel olarak yüksek devir oranına rağmen iyi öğretmenleri tutması daha mümkün olacaktır (Dunne ve Delisio, 2001). Öğretmenlerin profesyonel olarak kabul edildiği ve mesleki gelişimlerini hem okul içinde hem de okul dışında sürdürme fırsatlarına sahip olduğu bir atmosfer yaratmak, öğretmenleri mükemmelliğe götürür. Bu atmosferin oluşumuna bağlı olarak, çocukları mükemmelliğe yönlendirme daha da mümkün olabilecektir (Dunne ve Delisio, 2001)

2.5.3.2. Yüksek Başarı Beklentileri

Etkili okulda, eğitimcilerin tüm öğrencilerin okulun temel müfredatında başarılı olabileceklerine inandığı ve bu yönde yüksek beklentilerin olduğu bir iklim vardır. Ayrıca, kendilerinin, yani eğitimcilerin, tüm öğrencilerin bu donanımı elde etmelerine yardımcı olacak kapasiteye sahip olduklarına inanan bir kültürün varlığı da söz konusudur (Lezotte, 1991: 113).

Etkili okul, öğretmenlerin mükemmelliğini, işbirliğini ve akıl hocalığını dikkate alır ve böylece okullar her eğitimcinin benzersiz güçlere ve etkileyici öğrenme, büyüme ve gelişme potansiyeline sahip değerli bir katılımcı olarak kabul edildiği yerler haline gelir. Bu yaklaşım etkili okullarda öğrenciler için de geçerlidir (Johnson, 2012: 1265).

Yüksek performans gösteren okullarda, öğrencilere zorlu müfredat ve zorlu görevler verilir ve öğrencilerin başarılı olmaları beklenir. Yüksek performans gösteren okullar her çocuğu bir varlık olarak görür. Ayrıca her çocuğun topluma sunabileceği eşsiz bir armağanı ve katkıları olduğu kabul edilir (Dunne ve Delisio, 2001).

2.5.3.3. Öğretim Liderliği

Okulların, misyon ve vizyonunu iletmek için etkili liderlere ihtiyacı vardır. Müdür, okulun misyonunu pekiştirerek, ortak bir amaç duygusu yaratır ve eğitim personeli arasında bir dizi ortak temel değer oluşturur. Ortak temel değerlere ve ortak bir amaç duygusuna sahip olmak, öğretim ekibinin tüm üyelerine rehberlik etmeye yardımcı olur ve amaçlanan hedeflerden sapan bireyleri önler (Dunne ve Delisio, 2001).

Etkili okulda, müdür öğretim lideri olarak hareket eder ve okulun misyonunu personele, velilere ve öğrencilere etkili ve sürekli olarak iletir. Ayrıca müdür, öğretim programının yönetiminde öğretim etkinliğinin özelliklerini uygulayıcı konumunda yer almaktadır. Açıkça, okulun misyonunu ifade eden kişi olarak müdürün rolü, okulun genel etkinliği için çok önemlidir (Lezotte, 1991: 115). Bu bağlamda okul müdürlerinde bulunması gereken vizyoner liderlik özelliklerinden; “vizyoner düşünme, kaynakların etkin kullanımı, iletişim, eyleme geçme, gelecek tasfiri, değişime açıklık, risk alma, karar verme, güdüleme,” gibi özelliklere sahip müdürlerin görev aldığı okulların etkili olması beklenmektedir (Sabancı, 2007:334).

Johnson (1997), bir okul liderliğinin etkili olması için "uygun şekilde desteklenen, öğrencilerin öğrenebileceği ve öğretmenlerin öğretebileceği" bir ortam yaratmak için belirli "kritik unsurların" bulunması gerektiğini öne sürmektedir. Araştırmacı bu unsurları etkili idari liderlik; olumlu beklentiler; güçlü, entegre müfredat; ortak karar verme; ve öğretim ve başarı için kampüs çapında sorumluluk şeklinde sıralamaktadır. Bu unsurlar, müdürlerin, öğretmenlerin başarılı olabileceği ve genel okul hedeflerine ve ortamına katkıda bulunabileceği profesyonel bir ortam yaratmak için ihtiyaç duyduğu fikirleri içerir. Okulun müfredatı asla değişmemeli, bunun yerine öğrencilerin okulda ve yaşamda başarılı olmaları için ihtiyaç duyacakları bilgileri kazanmalarına yardımcı olan uzun vadeli bir hedefin değişmez bir parçası olmalıdır (Dunne ve Delisio, 2001).

2.5.3.4. Öğrenme Fırsatları ve Öğrenciler İçin Etkin Öğrenme Zamanı

Ne öğretileneğini bilmenin yanı sıra öğretmek için de gerekli zamanı ayırmak, etkili bir öğretimin oluşması için gerek koşul niteliğindedir. Öğretmenler ve idareciler, artan müfredat taleplerini sınırlı öğretim süresi ile dengelemelidir. Etkili okulda öğretmenler, temel müfredat alanlarındaki öğretime önemli miktarda sınıf zamanı ayırır. Bu sürenin yüksek bir yüzdesinde, öğrenciler aktif olarak tüm sınıf veya büyük grup, öğretmen tarafından yönetilen planlı öğrenme etkinliğine katılırlar (Lezotte, 1991:142).

Lezotte (1991), gerekli becerileri en kısa sürede öğretmek, neyin en önemli olduğuna karar vermek ve geri kalanını bırakmak için "organize terk etme" dediği bir "disiplinler arası müfredat" oluşturmanın etkili sınıf bakımından son derece gerekli bir yaklaşım olduğunu savunmaktadır.

2.5.3.5. Güvenli ve Düzenli Bir Ortam

Etkili okullarda, fiziksel zarar tehdidinden uzak, düzenli, amaçlı, işyerleri benzeri bir atmosfer vardır. Okul iklimi baskıcı değildir ve öğretme ve öğrenmeye elverişlidir (Lezotte, 1991:144). Lezotte (1991) ayrıca okulların sadece "istenmeyen davranışları" ortadan kaldırmaya değil, aynı zamanda okulu "güvenli ve düzenli" hale getirmek için öğrencilere gerekli davranışları öğretmeye ihtiyaç olduğunu savunmakta ve bunun etkili okulların bir özelliği olarak kabul edilmesi gerektiğini öne sürmektedir.

2.5.3.6. Pozitif Aile-Okul İlişkileri

Etkili okullarda, "ebeveynler okulun temel misyonunu anlar ve destekler ve onlara okulun misyonunu gerçekleştirmesine yardımcı olmada önemli roller oynama fırsatı verilir" (Lezotte, 1991). Ancak, etkin olmayan okulların çoğu düşük sosyoekonomik bölgelerde yer aldığından, bu okullara giden çocukların ebeveynlerinin çoğu, çocuklarını akademik faaliyetlerinde tam olarak destekleyemeyebilir (Hughes & Pollard, 2006:387).

Etkili okullara yönelik araştırmaların önemli bir kısmı, okulların yalnızca çocuğa değil tüm aileye hizmet etmesi ve onları eğitmesi (Johnson, 2012: 1268) ve ebeveynleri okul ailesinin değerli bir üyesi olarak dahil etmesi ihtiyacına odaklanmıştır. Okullar akşamları ve hafta sonları ebeveynler için programlar geliştirir, fikir şu ki, çocuklar ebeveynlerinin eğitime değer verdiğini görürlerse onlar da buna değer vereceklerdir. Bu olduğunda, "çocuklar sakinleşir ve öğrenme konusunda ciddileşirler ve ardından olumlu sonuçlar elde ederler" (Jones, 2006). Aile okul ilişkisinde okul yönetimi ebeveynleri eğitim sürecine dahil etmek ve ebeveyn-çocuk-okul ilişkisini güçlendirmek şeklinde bir tutum içerisinde olmalıdırlar. Ebeveynlere önemli bakış açıları getiren ve genellikle çocuklarının eğitimi desteklemek için kapasitelerinde kullanılmayan potansiyel geliştiren saygın ortaklar olarak davranılmalıdır (Seitsinger vd. 2008: 480).

2.5.3.7. Öğrenci Gelişiminin Titizlikle İzlenmesi

"Etkili okulda, öğrencinin temel hedefler üzerindeki ilerlemesi sıklıkla ölçülür, izlenir ve bu değerlendirmelerin sonuçları bireysel öğrenci davranış ve performanslarının yanı sıra bir bütün olarak müfredatı geliştirmek için kullanılır" (Lezotte, 1991: 116).

Lezotte (1991), öğrenci ilerlemesinin sık sık izlenmesinin "birinci nesil" olarak adlandırdığı süreç tamamlandıktan sonra, okulların "ikinci nesil"e ilerlemesi gerekeceğini ifade etmektedir. İkinci nesil boyunca, "teknolojinin kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerinin ilerlemesini daha iyi izlemesine olanak tanıyacaktı bu sebeple etkili okullarda teknolojiye yararlanmanın da günümüz koşulları için ayrı bir gereklilik olarak ortaya çıktığını söylemek mümkün olacaktır. Öte yandan teknolojinin öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerine ve gerektiğinde kendi öğrenmelerini düzenlemelerine imkan sağlayacak şekilde kullanılması da etkili okulun özelliklerindedir. Bilgisayarlı alıştırma testlerinin kullanımı, ev ödevlerinde anında sonuç alma yeteneği ve ekranda geliştirilen doğru çözümleri görme yeteneği, öğrencinin öğrenmesini sağlamak için mevcut araçlar için birkaç örnek olarak verilmektedir (Lezotte, 1991: 118-119). Araştırmacı ayrıca değerlendirme alanında vurgu, standartlaştırılmış normlara dayalı kağıt - kalem testlerinden müfredata dayalı, ölçüte dayalı öğrenci gelişme ölçütlerine doğru kaymaya devam edecektir. İkinci nesilde yani öğrenci ilerlemesinin sıklıkla izlenmesinde öğrenci öğreniminin izlenmesi öğrencinin akademik anlamda gelişiminin daha özgün değerlendirilebilmesini sağlayacaktır.

2.5.4. Etkili Okul Kriterlerinin Belirlenmesinde Yaklaşımlar

Bugüne kadar tek bir çözümü bulunamayan eğitim etkililiğinin ölçülmesindeki temel konu, eğitim etkililiğinin en iyi ölçütünün ne olduğu ile ilgilidir. Veya başka bir deyişle, hangi eğitim çıktıları okul veya öğretmen etkililiğinin iyi göstergeleri olarak kabul edilir? Birçok sonuç, eğitimsel etkililik araştırmasının tarihsel gelişiminin farklı aşamalarında temel kabul edilmiştir. Eğitimin çeşitli aşamalarında yapılan araştırmalarda öncelikle eğitimlerine devam eden öğrenci sayısı, sınıf tekrarı sıklığı veya özel eğitime katılan çocuk sayısı gibi frekans ölçüleri kullanılmıştır (Seitsinger vd. 2008: 482). Daha sonra, bu kriterlerin yalnızca okulların veya öğretmenlerin belirli özelliklerine değil, önemli ölçüde diğer dış etkenlere bağlı olduğu kabul edilmiş ve önceki kriterler yerine yeni kriterler oluşturulmuş ve genel kriter olan bir derse yönelik başarı neden olmaktan çıkıp sonuç olarak değerlendirmeye alınmıştır (Sosniak, 1994). Bu kriter belirleme arayışları etkili okulun tespiti için işlevsel ve çağdaş metodolojik yaklaşımları öne çıkarmıştır.

2.5.4.1 İşlevsellik Temelli Yaklaşımlar

Etkili okulun işlevselleştirilmesi, okulların ve öğretmenlerin özelliklerinin öğrencilerin eğitim başarıları üzerindeki etkilerinin en iyi nasıl ölçüleceği konusunu ifade etmektedir. Etkililiğin iyi bir şekilde işlevselleştirilmesi, bu alandaki tüm çalışmaların metodolojik bir zorluğudur, sonuçlarının doğruluğu ve bilimsel bulguların kavranması büyük ölçüde işlevselleştirmenin başarısına bağlıdır. Organizasyonel, materyal veya teknik koşulların bir sonucu olarak çalışma tasarımının sınırlamaları her zaman mevcuttur ve bu nedenle etkinliğin işlevselleştirilmesi belirli koşullara bağlı olarak uygun olduğundan her zaman optimal olmamaktadır. Ayrıca, eğitimsel etkinliğin işlevselleştirilmesine yönelik yaklaşımlar zaman içinde değişip gelişmiştir. Çağdaş araştırmalar, gelişmiş metodolojik ve istatistiksel yaklaşımların kullanılmasıyla önceki araştırmaların bazı kısıtlamalarının üstesinden gelerek yeni yaklaşımlar oluşturmuşlardır. Eğitim etkililiğinin işlemsel tanımlarının genel sınıflandırması Scheerens ve Bosker (1997) tarafından yapılmıştır ve temel olarak dört temel yaklaşımdan oluşmaktadır.

İlk yaklaşım ham öğretmenlerin veya okul etkilerinin ölçümlerine dayanmaktadır. Öğrencilerin belirli sınıflardaki veya okullardaki başarılarının ham ortalama sonuçları, belirli bir eğitim ortamındaki eğitimsel etkililiği ölçmek için kullanılır. İkinci yaklaşım, öngörülemeyen başarıya dayalı sözde öğretmen ve okul etkilerinden oluşur (Burusic vd., 2016). Bu tür bir işlevselleştirmenin ardındaki fikir, eğitim ortamının etkililiğinin gerçek göstergesinin, aslında, öğretmen ve okulla ilgili olanlar dışında, diğer faktörlerle açıklanmayan, öğrenci performansının değişkenliğinin bir parçası olduğudur. Üçüncü yaklaşım, zaman içinde öğrenme kazanımının ölçülmesine ve öğretmenlerin ve okulların özelliklerinin bu kazanım üzerindeki etkisine, yani öğrenme kazanımına dayalı öğretmen ve okul etkilerine dayanmaktadır. Eğitimsel etkililiğin işlevselleştirilmesine yönelik dördüncü yaklaşım, ikinci ve üçüncü yaklaşımın avantajlarını birleştirir ve "öngörülemeyen öğrenme kazancına dayalı öğretmen ve okul etkileri" olarak adlandırılabilir (Hill, 1995).

Scheerens ve Bosker (1997) Okulların etkili olup olmadığının belirlenmesine ilişkin olarak aşağıdaki yaklaşımların kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir (akt. Burusic vd., 2016):

- **Ham Öğretmenler veya Okul Etkileri:** bir sınıftaki veya okuldaki öğrencilerin ortalama sonuçlarını hesaplayın ve bunu mevcut bir başarı standardı ile karşılaştırın
- **Öngörülemeyen Başarıya Dayalı Öğretmen ve Okul Etkileri:** öğrencinin arka plan özelliklerini içeren bir regresyon modeli oluşturun ve kalan açıklanamayan varyansı (artık puan) okul başarısının bir ölçüsü olarak kullanın
- **Öğrenme Kazanımına Dayalı Öğretmen ve Okul Etkileri:** Zamanın iki noktasındaki öğrencilerin başarıları arasındaki farkı hesaplayın ve bunu bir başarı ölçüsü olarak kullanın
- **Öngörülemeyen Öğrenme Kazanımına Dayalı Öğretmen ve Okul Etkileri:** öğrencinin geçmiş özelliklerinin başarı üzerindeki etkilerini kontrol eden bir regresyon modeli oluşturun ve zamanın iki noktasında kalan başarı puanlarındaki farkı karşılaştırın

2.5.4.2. Çağdaş Metodolojik Yaklaşımlar

Yirmi birinci yüzyıla kadarki çalışmaların ortaya çıkardığı sonuçlara bağlı olarak okul etkililiği araştırmaları, tasarım, örnekleme ve istatistiksel yöntemlerle ilgili önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu metodolojik ilerleme, öğrencilerin başarısı üzerindeki öğretmen ve okul etkilerinin daha doğru bir şekilde değerlendirilmesini sağlamıştır. Eğitim ve okul etkililiği araştırmalarında iki metodolojik yaklaşım söz konusu olup bunlar boylamsal verilerin değerlendirilmesi ve hiyerarşik organizasyonun tanımlanması şeklinde ifade edilmektedirler (Creemers ve Kyriakides, 2006: 348).

Eğitimsel etkililik araştırmalarında birinci aşamada okulların özelliklerine ilişkin veriler, ikinci aşamada öğretmenlerin özelliklerine ilişkin veriler ve son olarak üçüncü aşamada öğrencilerin başarılarına ilişkin veriler toplanmaktadır. Dolayısıyla, bir sınıftaki tüm öğrencilere aynı öğretmen tarafından eğitim verildiği ve bir okuldaki tüm öğrenci ve öğretmenler aynı okul ortamına maruz kaldığı ve okulların aynı özelliklerini paylaştığı için toplanan verilerin çok düzeyli, hiyerarşik bir yapısı söz konusu olmaktadır. Bu çok düzeyli veri organizasyonu, istatistiksel analizleriyle ilgili birkaç özel soruna neden olur. Hiyerarşik olarak düzenlenmiş birimlerde hareket eden öğrencilerin özelliklerinin, farklı gruplara ait rastgele seçilen öğrencilere göre oldukça benzer olduğu görülmüştür (Seitsinger vd. 2008: 479). Bunun nedeni, bu belirli bir sınıftaki öğrencilerin tüm popülasyondan rastgele seçilmemesi ve tesadüfen o belirli

sınıfa kaydedilmemesidir. Buna bağılı olarak etkili okula ilişkin kriterlerin belirlenmesinde farklı seviyelerdeki değişkenleri benzersiz bir istatistiksel modele dahil eden yeterli istatistiksel prosedürler geliştirilmiştir. Araştırmacılar, bu modelleri kullanarak hiyerarşik olarak düzenlenmiş verileri yeterince işleyebilir ve belirli bir özelliğın orijinal ölçüm düzeyine ilişkin bilgi kaybını önleyerek doğru sonuçlara ulaşabilirler. Bu tür analizler, Çok Düzeyli Analizler (Hox, 2002), Çok Düzeyli Modelleme (Luyten ve Sammons, 2010), Rastgele Katsayı Modelleri (deLeeuw ve Kreft, 1986) veya Hiyerarşik Doğrusal Modelleme - HLM (Raudenbush ve Bryk, 2002) olarak adlandırılmakta ve etkili kriterlerin belirlenmesinde bu yaklaşımlardan yararlanılmaktadır. Bunun sebebi ise okul etkililiğının tek düze bir kriterler zinciri ile tanımlanamayacak kadar çok değişkene bağılı olarak şekillenmesi olduğu öne sürülmektedir (Gustafsson, 2010: 80).

Öğretmenlerin ve okulların etkilerinin dinamik doğasıyla ilgili eğitimsel etkililik araştırmasındaki ikinci zorluk, boylamsal araştırma tasarımlarının uygulanması yoluyla ele alınır. Bu tasarımlar, aynı varlıkların (örn. öğrenciler) zaman içinde daha fazla gözlemlerini veya ölçümlerini içermektedir. Boyuna tasarımların oluşturulması sırasında, çoklu ölçüm kavramının doğru tanımlarının sağlanmasına dikkat edilmelidir. Genellikle, ilk ölçümün doğası gereği, ileriye dönük uzunlamasına tasarım olarak adlandırdığımız şeye kıyasla biraz daha düşük kalitede veriler sağlar (Gustafsson, 2010: 83).

Boylamsal tasarımlarla elde edilen kriterler bu araştırma desenlerinin özellikleri gereği tekrar tekrar ölçülen öğeler veya birimlerle bağlantılıdır. Daha önce vurgulandığı gibi, eğitimsel etkililik araştırmasının özelliklerinden biri, belirli şekillerde iç içe geçmiş farklı düzeylerdeki verilerin olduğu gerçeğidir. Boylamsal araştırma sırasında benimsenen en yaygın yaklaşım, öğrenci performansının en alt düzeyde varlıklar olarak zaman içinde izlenmesi ve öğretmenlerinin veya okullarının özelliklerine ilişkin verilerin aynı zaman dilimi içerisinde toplanmasıdır. Bu tür tasarımlara "panel tasarımları" denir. Bununla birlikte, araştırmacılar bazen okullar gibi başka bir veri düzeyiyle ilgilenirler. Böylelikle okul etkililiğının belirlenmesine yönelik oluşacak kriterlerin hiyerarşik verilerle oluşturulması, değişken eğitim politikaları, müfredatları ve eğitim yaklaşımları dikkate alınarak şekillendirilmesi ve boylamsal yaklaşımlarla bu kriterlerin okul özelinde oluşturulması bir gereklilik sergilemektedir (Burusic vd., 2016: 8-9).

2.6. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

2.6.1. Vizyoner Liderlikle İlgili Araştırmalar

Literatürde vizyoner liderliğe ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiş ve bu başlık altında bu çalışmalara yer verilmiştir.

Vizyoner Liderlik ile ilgili 29 tane tez çalışması yapılmıştır. Tezlerin 16 tanesi eğitim, 11 tanesi işletme, 2 tane kamu programlarında yapılmıştır. Eğitim alanında yapılan tezlerin 15 tanesi yüksek lisans, 1 tanesi doktora tezidir. İşletme ve Kamu Yönetimi programlarında yapılan araştırmaların tamamı yüksek lisans tezidir. Ayrıca Vizyoner Liderlik ile ilgili yazılmış 80 tane makale bulunmaktadır. Alan yazı incelendiğinde bu araştırmada kullanılan Vizyoner Liderlik Ölçeği' ni kendi araştırmalarında kullanan çalışmalara ulaşılmış olup, aşağıda bunlara yer verilmiştir.

Aydoğan ve Bilgivar (2022), okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimine etkisini araştırmışlardır. 2020-2021 yılları arasını kapsayan bu çalışmada öğretmenler tarafından algılanan, okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmiştir.

Kaçmaz (2020), araştırmasında okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacının ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmasında, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin, tüm alt boyutları kapsayacak şekilde “yüksek” düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Özdilek (2019), çalışmasında okul müdürlerinin vizyonerlik düzeyleri ile okullardaki yetenek yönetimi çabaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacının ortaöğretim kademesinde gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen algıları doğrultusunda müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin “yüksek” olduğu belirtilmiş, en yüksek vizyoner liderlik ortalamasının “eyleme geçme” boyutu için gerçekleştiği bildirilmiştir. Ayrıca, araştırmada vizyoner liderlik genel bağlamı ve alt boyutlarına ait ortalamaların medeni durum, cinsiyet, branş ve öğrenim durumu değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık sergilemedikleri ifade edilmiştir.

Literatüre bakıldığında vizyoner liderlik ile ilgili farklı ölçekler kullanılarak elde edilen araştırmaların var olduğu tespit edilmiş olup, bunlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Mombourquette (2017), vizyonun okul etkililiğindeki rolüne yönelik araştırmasında öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin pozitif yönlü geliştirilmesinde okul yöneticilerinin bireysel ve okul temelli vizyonlarının ne ölçüde etki ettiğini araştırmıştır. Kanada’da gerçekleştirilen bu araştırma 27 ilk ve ortaokul müdürü ile yürütülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. Araştırma neticesinde örneklemin yaklaşık yarısının (12 kişi) vizyoner yöneticiler olduklarını ve okul etkililiği noktasında vizyonlarının rol sahibi olduğu belirtilirken diğer 15 kişi içerisinde belirli bir vizyon sergilemeyen ancak eğitim sürecini ve okul etkili düzeyde yönetebilen yöneticilerin de varlığı bildirilmektedir. Araştırmacı, vizyonerliğin okul etkililiğinde rol sahibi olmasının yanı sıra etkili okul inşası için eğitim liderliğinin önemli bir husus olduğunu ifade etmiştir.

Başaran (2016), öğretmen algılarına bağlı olarak okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini okul müdürlerinin kendilerinin vizyonerliklerine ilişkin görüşleri ile karşılaştırmalı bir yaklaşımla okulda işbirliğinin gelişmesi ve güçlenmesi noktasında vizyoner liderliğin bir model olup olamayacağını araştırmıştır. Araştırmasında öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerini müdürlerin kendi görüşleriyle kıyaslayarak, okulda işbirliğini geliştiren ve vizyoner liderliği güçlendiren bir etki yapmasını amaçlamıştır. Araştırmaya 57 okul müdür ve 351 öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen algılarında okul müdürlerinin vizyoner düşünme, eylem yönelimli olma, karar verme ve güdüleme düzeylerinin yüksek olmasının yanı sıra okul müdürlerinin kendilerini vizyoner olarak öğretmenlerden daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir.

Eranıl (2014), mesleki orta öğretim kurumlarında vizyoner liderlik ile iş doyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı meslek lisesi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine bağlı olarak şekillenmektedir. Bu iki değişken arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuş ve vizyoner liderliği yalnızca cinsiyetle anlamlı fark ilişkisi sergilediği bildirilmiştir.

Karamahmutoğlu (2014), ilk ve ortaöğretim kademelerinde eğitim veren resmi ve özel okullarda yaptığı araştırmasında okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişim davranışlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma, İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde faaliyet gösteren okullardan araştırmaya katılan 338 öğretmenle

gerçekleştirilmiş ve okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin öğretmenlerin okul türü, cinsiyet, kıdem ve okuldaki statü değişkenleri bakımından okul yöneticilerinin liderlik düzeyini anlamlı farklılıklarla değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin vizyoner liderliğe ilişkin olarak değişime açık olma boyutunda öğretmenler diğer boyutlara nazaran okul yöneticilerini en düşük ortalama ile değerlendirmişlerdir.

Babil (2009), ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin vizyoner liderlik özellikleriyle öğretmenlerin örgüte adanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmasını Eskişehir ilinde eğitim veren okullarda gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerinin genel ve alt boyutlar için öğretmen algıları doğrultusunda orta olarak tespit etmiştir. Öte yandan vizyoner liderlik ve alt boyutlarının demografik özelliklere göre yalnızca cinsiyete bağlı olarak farklılık sergilediğini ifade etmektedir. Bunun yanı sıra okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri arttıkça öğretmenlerin adanmışlık düzeylerini de arttığını, iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu araştırma bulguları, öğretmenlerin adanmışlıkları itibariyle okul etkililiği açısından paralel bir araştırma olarak değerlendirilebilmektedir.

Aksu (2009a), ilköğretim okullarında vizyoner liderlik ile toplam kalite yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiş araştırma neticesinde katılımcı öğretmenlerin cinsiyet, okuldaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre vizyoner liderlik algısının değişiklik gösterdiğini, kıdem, eğitim düzeyi, branş gibi değişiklikler için ise bir farklılığın oluşmadığını bildirmiştir. Bunun yanı sıra vizyoner düşünme ve değişime açıklığın toplam kalite yönetim düzeyini olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir.

Aksu (2009b), ilköğretim okullarında kriz yönetimi ile vizyoner liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında okul yöneticilerinin vizyonerlik düzeylerine yönelik olarak öğretmen ortalamalarının yüksek olduğunu ve eylem yaklaşımı sergileyen okul yöneticilerinin kriz yönteminde başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Sabancı (2007), okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmada, müdür yardımcıları müdürlerin vizyonerlik düzeylerini vizyoner düşünme, eylemselci yaklaşım, iletişim odaklılık, kaynakları kullanma ve gelecek odaklılık boyutları için orta düzeyde

değerlendirirken öğretmenler okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini aynı boyutlar için daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca okul müdürleri kendi vizyonerlik düzeylerini yüksek olarak değerlendirmişlerdir.

Acar (2006), ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerini değerlendirmiştir. Öğretmenler okul müdürlerini vizyoner düşünme, eylem odaklılık, iletişim boyutlarında yüksek ortalama ile değerlendirirken yenilikçi kararlar alma ve rehberlik etme, okul vizyonu oluşturma boyutları için de orta düzeyde başarılı bulmuşlardır.

2.6.2. Okul Etkililiği ile İlgili Araştırmalar

Literatürde okul etkililiğine ilişkin yapılan araştırmalar incelenmiş ve bu başlık altında bu çalışmalara yer verilmiştir. Okul etkililiği ile ilgili 34 tane tez çalışması yapılmıştır. Tezlerin tamamı eğitim alanında yapılmış olup, 27 tanesi yüksek lisans, 7 tanesi doktora tezidir. Ayrıca okul etkililiği ile ilgili yazılmış 68 tane makale bulunmaktadır.

Sosyolog Coleman ve arkadaşlarının 1966'da ABD'de 3000'den fazla okulda 650.000 öğrenci ve öğretmenlerin yer aldığı araştırma okul etkililiği alanında yapılan ilk özgün çalışmadır. Coleman raporu olarak bilinen araştırmada "Eğitimde Fırsat Eşitliği" araştırılmış, Okul Etkililiği Araştırması şeklinde de adlandırılan bu çalışmada birçok okul çalışma kapsamına dâhil edilerek ülke çapında anket çalışmaları yapılmıştır. Yaklaşık iki yıl kadar süren bu araştırmada devlet okullarında bir ayrımcılığın söz konusu olduğu beyaz ve siyahi öğrencilerin eğitim gördü okullarda bu ayrımcılığın ve eşitsizliğin var olduğu ortaya çıkmıştır. Beyaz öğrencilerin gittiği okullar daha çok merkezi okullar olup ve sınıf mevcutları az sayıdadır. Siyahi öğrencilerin gittiği okullarda durum bunun tam tersi yönündedir. Okulların fiziksel, yönetsel farklarının yanı sıra başarı konusunda da önemli farklar söz konusudur. Tüm bu durumlardan yola çıkılarak öğrencilerin geçmiş yaşantıları ve sosyal bağlam gibi özellikleri öğrencileri etkilediği görülmüştür. Bununla beraber okulların öğrenci başarısında çok büyük etkisinin bulunmadığını görüşünü ortaya çıkmıştır. (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld ve York, 1966: 1-704).

Edmonds ve arkadaşları azınlık çocuklarının eğitim, öğretim gördükleri okullarda yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin okuma ve matematik puanlarını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda okulların okuma ve matematiği öğretme konusunda etkili oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına

bakıldığında öğrencilerin aile geçmişinin özellikle ilkökul öğretimi üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. 1968 Eşit Eğitim Fırsatı Araştırması'nın (EEOS) yeniden incelenmesi, etkili ve etkisiz okullar arasındaki farklılıklarının, bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin sosyal sınıf ve aile geçmişindeki farklılıklara dayanmadığını göstermiştir. Bu araştırmada okul ve öğretmen etkililiği ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacak önemli öneriler yer almaktadır. Edmonds yaptığı araştırma sonuçlarına göre ABD 'de eğitim sistemindeki temel sorunun eşitlikle ilgili olduğunu ifade etmiştir (Edmonds, 1977: 1-10).

Brookover ve Lezotte (1979) tarafından ABD' de yapılan konuyla ilgili en çalışma en detaylı çalışmalardan biridir. Michigan bölgesindeki sekiz ilkökulda karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilen araştırmada başarısı düşük olan iki okul ile geri kalan diğer okulların özellikleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilere temel okuma yazma becerileri kazandırılmalı, öğrenciler okulun amaçlarında yer alan tüm becerileri edinmelidir. Okullardaki tüm çalışanlar sürece aktif şekilde dahil olması, ailelerle pozitif ilişkiler kurulması etkili okullarda olması beklenen özellikler olarak belirlenmiştir (Akt., Şişman, 2002: 95).

Zigarelli (1996), yaptığı araştırmada bir okulu etkili kılan 6 temel özelliğın olduğunu belirtmiştir. Bu belirlenen 6 özelliğın her biri öğrencilerin başarısının üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu etkili okul özellikleri; nitelikli öğretmen, başarı odaklı okul kültürü, öğretmen katılımı ve memnuniyeti, okul yönetimi pozitif ilişkileri, yüksek ebeveyn katılım ve okul müdürünün liderlik özelliğı ve katılımı olarak belirlenmiştir.

Alan yazı incelendiğinde bu araştırmada kullanılan Okul Etkililiğı Ölçeğı' ni kendi araştırmalarında kullanan çalışmalara ulaşılmış olup, aşağıda bunlara yer verilmiştir.

Koyuncu (2022), okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiğı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin algılarına göre iki değışken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yumuşak (2022), öğretmenlerin algılarına göre "okul liderliğı ve okul etkililiğı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi" araştırmasında, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin okul etkililiğini pozitif ve anlamlı yönde etkilediğı ifade edilmiştir.

Çakır (2021), öğretimsel liderliğin okul etkililiği ile arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada ilkokul öğretmenleri görev yaptıkları okulları etkili okul olarak değerlendirdikleri belirtilmiştir.

Aksu (2021), öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyini araştırdığı çalışmada Üsküdar ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin kendi okullarını etkili okul olarak görme düzeylerinin “yüksek” olduğunu belirtmiş. Ayrıca cinsiyet, eğitim durumu ve okul kademesi okul etkililiğini açısından anlamlı bir şekilde farklılığa rastlanmazken, kıdem durumu değişkeninde anlamlı bir farklılık görüldüğü belirtilmektedir.

Çalışkan Yılmaz (2021), “Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki” konulu çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ve etkili okul kavramlarını birlikte incelemiştir. Araştırmada farklı okul kademesinde çalışan farklı branşlardaki 605 öğretmenden veri toplanmış ve iki değişken arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Literatüre bakıldığında okul etkililiği ile ilgili farklı ölçekler kullanılarak elde edilen araştırmaların var olduğu tespit edilmiş olup, bunlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

Atış (2020), öğretmen görüşleri doğrultusunda okul etkililiğini etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmada öğretmenlerin özelliklerine odaklanmış ve psikolojik sağlamlık, öz benlik yeterliliği gibi kavramların öğretmenlerin okul etkililiğinde aktif rol almalarında önem arz eden özellikler olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmenlerin dışa dönüklük ve iletişim becerileri ile umut düzeyleri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve doğrusal bir ilişkiden bahsedilebilmektedir.

Özgenel ve Mert (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin performanslarının okul etkililiğini arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan çalışmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasındaki devlet okullarında görev yapan 426 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin performansları ile okul etkililiği arasında orta ve pozitif yönde bir ilişki söz konusudur. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin performanslarının okul etkililiğini olumlu yönde etkilediği ve yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz ve Ada (2019), okul etkililiğinde okul ikliminin etkilerini araştırdıkları çalışmalarında uygun okul ikliminin okul etkililiğini desteklediğini ve bu noktada okul yöneticilerinin doğrudan ve okul iklimini tesis etmek bakımından dolaylı olarak okul etkililiğinin baş aktörü olduğunu belirtmişlerdir.

Yalnızlar (2019), etkili okul ile örgütsel kimlik arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında örgütsel kimlik ile etkili okul oluşumu arasında pozitif yönlü ve yüksek bir korelasyonun olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca literatürdeki diğer çalışmalarla benzer şekilde okul yöneticilerinin etkili okul oluşumunda önemli bir konumda oldukları da yine araştırmacı tarafından dile getirilen hususlardan birisi olarak kendini göstermektedir.

Polatcan ve Cansoy (2018), ise etkili okula ilişkin gerçekleştirdikleri ampirik araştırmalarında 2006-2017 yılları arası dönemi kapsayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Ulusal literatürde bu yönde yapılmış çalışmalardan hareketle araştırmacıların okul etkililiğinde öne çıkan birincil kriterin yönetim becerileri ve yöneticiler olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, okul yöneticilerinin liderlik becerileri ve ileri görüşlülüklerinin okul etkililiğinde ayrı bir öneme sahip olduğunu ve okul etkililik düzeyinin artırılmasında liderlik özelliklerinin fark konusu olduğunu da bildirmişlerdir.

Şenel ve Buluç (2016), ilkokullarda okul etkililiği ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında okul ikliminin etkili okul oluşumunda önemli bir etkiye sahip olduğunu ve okul yöneticilerinin gelişime zemin sunan bir okul iklimi oluşturmalarına bağlı olarak okul etkililik düzeyinin yükseleceğini ifade etmişlerdir.

Balcı'nın (2014), benzer yönlü araştırmasında ise Türkiye'de etkili okulların özellikleri araştırılmış ve eğitim paydaşlarının etkili okuldaki rolleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, etkili okulun oluşmasında en önemli etkenin okul yöneticisi olduğunu ifade etmekle birlikte yöneticilerin liderlik özelliklerine sahip olmalarının etkili okulun oluşumunda en önemli olgu olduğuna işaret etmektedir. Öte yandan etkili okulun temel dinamiği olan öğretmenlerin yönetici tarafından ilgi görmeleri ve sorunlarının etkin biçimde ele alınmaları halinde okul etkililiği düzeyinin daha da yükseldiği araştırmanın bir diğer bulgusu olarak belirtilmiştir.

Şişman (2013), ilkokullarda okul etkililiğine yönelik araştırmasında okul etkililiğini tesis eden unsurların başında okul yönetişinin geldiğini vurgulamaktadır. Bununla

birlikte etkili okulu inşa edecek olan diğer unsurlar, okul kültürü, öğretmenler, okul programı, eğitim süreci, okul çevresi, öğrenciler ve veliler olarak sıralanmıştır. Araştırmada işaret edilen önemli bir diğer husus ise okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine haiz olmaları halinde okul etkililiğinin daha sağlıklı bir temelde oluştuğudur.

Scheerens (2013), etkili okullardaki yönetici tutumlarıyla ilgili yaptığı araştırmasında etkili okul yöneticilerinin özelliklerine değinmiş ve bu özellikleri liderlik vasıfları dairesinde başarıyı önemseyen, yeni öğretim politikaları oluşturan, değişime ve yenilikçiliğe açık, iletişim odaklı, ilerlemeleri değerlendiren, takip eden ve öğretmenlere sürekli destek veren ve koordineli biçimde çalışmalarını sağlayan kişiler olarak nitelendirmiştir.

Helvacı ve Aydoğan (2011), öğretmen görüşleri doğrultusunda okul ve okul müdürünün etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmacılar, etkili okulların meydana getirilmesinde okul yöneticisine ve onunla ilişkili olarak liderlik özelliklerine dikkat çekmektedirler. Bununla birlikte etkili okulun oluşmasında müdür yardımcıları, okul iklimi, okul kültürü, eğitim programı gibi unsurların da önemli rol alan kriterler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada eğitim öğretim programının etkili okul oluşumunda en hayati kriter olarak tanımlanmış ve okul ikliminin bu programları etkilediğini ve okul ikliminin oluşumunda da okul yöneticisinin liderlik özelliklerinin ön plana çıktığı dile getirilmiştir.

Akan (2007), etkili okullara yönelik araştırmasında etkili okulun oluşmasında en etkili parametrenin okul yöneticisi olduğunu ifade etmektedir. En düşük etki ise okul çevresi ve veliler olarak bildirilmiştir. Araştırmacı, okul etkililiğine ilişkin görüşleri öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değerlendirmiş ve cinsiyete bağlı olarak okul etkililiğinin farklı algılandığını ifade etmiştir. Ayrıca, okul etkililiğinin oluşumunda başta yönetici sonrasında okul kültürü, öğrenci ve okul ortamı gibi değişkenlerin etkili olduklarını bildirmiştir.

Duranay (2005) etkili okul ile ilgili araştırmasının sonuçlarına göre, etkili okul algısında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulmuş ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okullarını daha etkili olarak algılamaktadırlar.

2.6.3. Liderlik ve Okul Etkililiği ile İlgili Araştırmalar

Çevrik (2022), karizmatik liderliğin okul etkililiğindeki rolünü araştırdığı çalışmasını 373 öğretmen görüşü ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, okul yöneticilerinin karizmatik liderlik düzeylerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda yüksek olduğu tespit edilmiştir. Karizmatik liderlik okul etkililiği ilişkisine yönelik yapılan analiz neticesinde araştırmacı karizmatik liderliği okul etkililiğini %6,4 oranında yordadığını ifade etmektedir.

Atmaca (2021) teknolojik liderlik ve örgütsel çevikliğin okul etkililiği üzerindeki etkisini araştırmıştır. İstanbul Avrupa yakasında devlet okullarında görev yapan 601 öğretmen ile yürütölen araştırmada teknolojik liderlik ile okul etkililiği arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir korelasyonun varlığı bildirilmektedir. Ayrıca teknolojik liderliğin okul etkililiğini %34 oranında yordadığı da araştırma bulguları içerisinde ifade edilmektedir.

Okul etkililiğine ilişkin literatür incelendiğinde etkili bir okul, belirlenmiş kriterlere bağlı olarak oluşturulan hedeflere ulaşma düzeyi şeklinde değerlendirilebilmektedir. Bu sürecin maestrosu ise okul müdürü olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla okul müdürünün belirlenen amaçlara ulaşım seviyesi okulun etkililiğini ifade etmektedir (Balcı, 2014: 2).

Okul müdürlerinin amaçlara ulaşmasındaki temel güç kaynakları, yönetim becerileri ve eğitimcilik bağlamındaki sahip oldukları donanımlardır (Bursalıoğlu, 2021: 163). Bu bağlamda Damnoen vd. (2022) etkili bir okul yönetimi için yenilikçi iletişim teknolojilerinin kullanılması, çevre bilgisinin oluşturulması ve katılım süreçlerini oluşturan ağ yapısının oluşturulması şeklinde süreçlere ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Sayılan bu süreçler ve yönetim becerileri örgütlerin amaçlarına ulaşmasında yöneticilerin sahip olmaları gereken kritik özellikler olarak nitelendirilmişlerdir.

Çakır (2021) öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını Erzurum il merkezindeki okullarda 408 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretimsel liderlik ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı bildirilmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik düzeyleri araştırmada orta seviyede olarak tespit

edilmiş ve öğretimsel liderliğin okul etkililiğini %94 oranında yordadığı ifade edilmiştir.

Yılmaz (2021), “Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özellikleri ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmasını İstanbul il genelindeki ilk orta ve lise kademelerinde eğitim veren devlet okullarında 605 öğretmenden oluşan örnekleme gerçekleştirmiştir. Araştırmada, okul müdürlerinin çevik liderlik düzeyi genel ortalamada orta düzeyde ifade edilmiştir. Bununla birlikte çevik liderlik ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı bildirilmektedir. Bununla birlikte çevik liderliğin okul etkililiğini %34 oranında yordadığı da araştırmada elde edilen bulgulardandır.

Küçük (2020), “Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Örgütsel Sinizm ve Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi” başlıklı doktora çalışmasını Elazığ ili merkezinde eğitim veren ortaöğretim kurumlarında 808 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada toksik liderliğin okul etkililiğini negatif yönlü ve düşük düzeyde etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca, araştırmada toksik liderliğin okul etkililiğini %6 düzeyinde negatif etki ile açıkladığı bildirilmektedir.

Yumlu (2020), teknolojik liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasını İstanbul Avrupa yakasındaki seçili ilçelerde ilk, orta ve lise kademelerinde görev yapan 596 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada teknolojik liderliğin alt boyutları üzerinden okul etkililiği incelenmiş ve insan merkezli olma, destek ve vizyon boyutları ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı bildirilirken iletişim ve işbirliği boyutlarının okul etkililiğinde bir etkilerinin olmadığı ifade edilmiştir.

Ermeydan (2019) öğretmen görüşlerine bağlı olarak okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma 496 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri yüksek, sürdürümcü liderlik düzeyleri orta ve serbest bırakıcı liderlik düzeylerinin düşük olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca algılanan okul etkililiği ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunurken serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik ile okul etkililiği arasında negatif bir korelasyonun varlığı bildirilmiştir. Öte yandan

araştırmada okul etkililiğine ilişkin varyansın %18'inin liderlik biçimleriyle açıklanabildiği de ifade edilmektedir.

Etkili okulun oluşmasına yönelik olarak Şişman (2018), geleneksel yapıdaki emredici konumda yer alan okul müdürünün lidere dönüşmesi ve insani ilişkilerini geliştirerek motive edici, özendirici, cesaretlendirici, birleştirici, eğitim programlarını geliştirici ve destekleyici mahiyette bütüncül bir yaklaşımla hareket etmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu özellikler okul müdürlerinin etkili okulu tesis etmelerinde büyük öneme sahip olup dinamik bir yapıya sahip olan etkili okulun gelişimini ve etkililiğini devam ettirmesi için de gerek koşullar arasında yer almaktadır.

Namlı (2017) lise müdürleri özelinde destekleyici liderlik ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisini öğretmen ve öğrenci görüşlerine bağlı olarak araştırmıştır. Araştırma örneklemini 558 öğretmen ve 1.073 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, destekleyici liderliğin okul etkililiği ve kolektif güven üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin varlığı bildirilmiştir. Bununla birlikte destekleyici liderlik okul etkililiği ilişkisinde kolektif güvenin aracılık rolünün bulunduğu ve bu ilişkide pozitif yönlü bir etki oluşturduğu araştırmada ifade edilmiştir.

Etkili okulun gerekliliklerinden bir diğeri de okul iklimidir. Okul iklimi etkili okulun inşasına müsait bir yapıda oluşturulmalı ve paydaşların bu iklimde okulun amaçlarına hizmet etme güdüleri harekete geçirilmelidir. Okul iklimi, eğitimcilerin görevlerini daha bilinçli, istekli ve amaçlarla özdeşleşmiş biçimde yerine getirmelerinde son derece önemli olup etkili okulun oluşmasında iklim dinamizmi destekleyici nitelikte ve birlik içerisinde kurgulanmalıdır. Öte yandan insani ilişkilerin pozitif seyri ve gelişimine destek veren bir okul iklimi etkililiği sürekli kılacak ve geliştirecektir (Şenel ve Buluç, 2016: 3).

Polat (2013) liderlik tarzlarının okul etkililiği üzerindeki etkisini mesleki teknik eğitim kurumları üzerinden araştırdığı çalışmayı 249 yönetici ile yapmıştır. Yöneticilerin liderlik düzeylerinin yüksek olduğu bildirilen çalışmada okul liderliği ile performans arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Buna bağlı olarak araştırmada okul yöneticilerinin performanslarının %93 düzeyinde liderlik özellikleri ile açıklanabildiği ifade edilmiştir.

Msila (2012) ise etkili okul için okul müdürünün çatışma çözme becerilerine dikkat çekmiştir. Müdürlerin okul ikliminde ortaya çıkan çatışma ortamlarını düzenleyici

yeteneğinin paydaşlar arasındaki iletişimi daha sağlıklı kılarak amaçlara odaklanma düzeyinin artırılabilirliğini ve böylelikle daha etkili bir okulun ortaya çıkacağını öne sürmektedir.

Helvacı ve Aydoğan (2011), etkili okul için okul müdürlerinin insani ilişkileri güçlü olan bir lider olması gerektiğini ortaya çıkaran bulgulara ulaşmışlardır. Müdürün eğitimci kişiliğinin yanı sıra paternalist (babacan) bir lider olmasının takipçilerini motive edeceğini ve liderin ardından giderek amaçlara odaklanabileceklerini öne süren araştırmacılar okul içerisinde kurulan pozitif ilişkilerin hem öğretmenlerin verimliliğini artıracaklarını hem de öğrencilerin daha verimli eğitim sonuçları ortaya çıkaracaklarını savunmaktadırlar. Okul içerisinde kurulacak insani ilişkilerin etkili okul için önemine değinen Polatcan ve Cansoy' da (2018) benzer şekilde sonuçların müdürün insani yönüyle ilişkisine işaret etmektedirler.

Şekerci ve Aypay (2009) etkili okul için okul müdürlerinin iletişim becerilerine sahip olmaları gerektiğine işaret etmişler ve böylelikle iletişim temelli olan eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinin daha sağlıklı bir temele oturtulabileceğini böylelikle amaçlara ulaşımın daha etkin süreçlerde sağlanabileceğini dile getirmişlerdir.

Kazancıoğlu (2008) özel okullar üzerinden okul yöneticilerinin liderlik biçimleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi nitel olarak araştırmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış form ile yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilen bulgular doğrultusunda öze okul yöneticilerinde yönetim tarzı olarak demokratik ve eğitim liderliği özelliklerinin ön plana çıktığı bildirilmiştir. Yöneticilerin vizyon, iletişim öğretmen kadrosunun yeterliliği, destek unsurlar misyon ve performans değerlendirme sisteminin varlığının okul etkililiğini olumlu yönde etkileyen unsurlar olduğu tespit edilmiştir.

Netice itibarıyla etkili okulların inşasında okul müdürleri başat roller üstlenmekle birlikte amaçların belirlenmesi, amaca giden yolun iyileştirilmesi ve diğer eğitimcilerin bu amaçlara ulaşmada motive edilmeleri gibi hususlar okul müdürünün sorumluluk alanında olup okulun etkililiğinin temininde son derece önem taşımaktadırlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmıştır. Araştırmanın modeli, araştırma evreni, araştırma örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçek ve veri çözümleme teknikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler bu bölümde verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

“Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiği ile arasındaki ilişkinin incelenmesi” konulu bu çalışmada araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; birden fazla değişkenin aralarındaki etkileşimlerinin yönünü, bağlantılarını ve düzeylerini tespit etmek için kullanılan bir istatistiki modeldir (Creswell, 2017). Bu araştırma okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin belirlenmesi ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla öğretmenlere yapılmıştır. Demografik özellikler ve değişkenlerimiz cinsiyet, yaş ve eğitim değişkenlerine için durumsal analizlerin yapılmasında ise betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ve özel ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul ilinde, 6.862 okul/kurum ve 160.483 öğretmen bulunmaktadır (<http://istanbul.meb.gov.tr> , 2022).

Araştırmada evrenin büyük olması, tamamına ulaşabilmenin mümkün olmaması, zaman ve maliyet açısından kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Kolayda örnekleme, araştırmada minimum şartlarda ulaşılabilecek olan örnekleme ifade etmektedir. Araştırmacının amacına bağlı olarak zaman ve maliyet kısıtlarının olduğu durumlarda araştırmanın amacına uygun örnekleme en yakın ve en kolay ulaşılabilir kaynaklardan oluşturma şeklinde gerçekleştirilir (Büyüköztürk, 2012). Örneklemin büyüklüğü 160.483 öğretmen için en az 384 ve en fazla 666 olarak hesaplanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2018: 129). Araştırma için yaklaşık 500 öğretmene

veri toplama aracı ulaştırılmış olup, 400 öğretmenden geri dönüş sağlanmıştır. Geri alınan veri toplama aracının 4 tanesi eksik veriler nedeniyle araştırmaya dâhil edilememiştir. Araştırma için 396 öğretmenden elde edilen veriler değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Araştırma, özel ve devlet okullarından erişilebilen katılımcılarla oluşturulmuştur. Okul türüne ilişkin katılımcıların dağılımı Tablo 3.1. ile verilmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	n	%
Devlet Okulu	343	86,6
Özel Okul	53	13,4
Toplam	396	100,0

Katılımcıların okul türüne göre dağılımları %86,6'sı devlet okulun ve %13,4'ü de özel okul şeklindedir.

Katılımcıların görev kademelerine göre dağılımları ise Tablo 3.2 ile verilmiştir. Tablo verileri doğrultusunda en yüksek dilimin ilkökul kademesindeki öğretmenlerin (%35,1) oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Ortaokul öğretmenlerinin oranı %32,8; Lise öğretmenlerinin oranı ise %25 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Görev Kademelerine Göre Dağılımları

Görev Kademesi	n	%
İlkokul	139	35,1
Ortaokul	130	32,8
Lise	99	25,0
Toplam	396	100,0

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik özellikleri ise Tablo 3.3 ile verilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Gruplar	n	%
Yaş	20-30 aralığı	57	14,4
	31-35 aralığı	83	21,0
	36-40 aralığı	88	22,2
	41-45 aralığı	72	18,2
	46 ve üzeri	96	24,2
Cinsiyet	Kadın	256	64,6
	Erkek	140	35,4
Medeni Durum	Evli	252	63,6

	Bekar	144	36,4
Eğitim Durumu	Lisans	294	74,2
	Lisansüstü	102	25,8
Kıdem	0-5 yıl	42	10,6
	6-10 yıl	86	21,7
	11-15 yıl	91	23,0
	16-20 yıl	65	16,4
	21 yıl ve üzeri	112	28,3

Tablo verileri incelendiğinde katılımcıların %14,4'ünün 20-30 yaş aralığında ve %21'inin de 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 36-40 yaş aralığındaki katılımcı oranı %22,2; 41-45 yaş aralığındaki katılımcı oranı %18,2 ve 46 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcı oranının da %24,2 olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde ise %64,6'sını kadın ve %24,2'sinin de erkek olduğu görülmektedir. Medeni duruma göre katılımcıların dağılımı ise %63,6 evli ve %36,4 bekar şeklindedir. Katılımcıların eğitim durumlarına göre dağılımları %74,2 lisans ve %25,8 lisans üstü iken kıdemlerine göre dağılımları %10,6 0-5 yıl, %21,7'si 6-10 yıl, %23'ü 11-15 yıl, %16,4'ü 16-20 yıl ve %28,3'ü de 21 ve üzeri şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları kişisel bilgi formu, vizyoner liderlik ölçeği ve okul etkililik ölçeği olup bu araçlara ilişkin detaylara bu başlık altında yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni hali, çalıştığı okul türü ve mesleki kıdemine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Vizyoner Liderlik Ölçeği

Araştırmada yöneticilerin vizyoner liderlik düzeyini tespit etmek için Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Vizyoner Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmacılar ölçeği dört boyutlu ve beşli likert yapıda kurgulamışlardır. 14 maddeden oluşan ölçeğin ilk dört maddesi birinci boyut olan vizyoner düşünme, ikinci dört maddesi eylem yönelimli olma, üçüncü üç maddesi geleceği resmetme ve son üç maddesi de değişime açık olma alt boyutlarını ölçmektedir. Araştırmacılar ölçeğin

yapı geçerliliğine ilişkin olarak yaptıkları çalışmalarda 4 faktörün toplam varyansın %81'ini açıkladıklarını ve KMO değerinin ,852 olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine yönelik yapılan analiz neticesinde Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, birinci alt boyut için ,84; ikinci alt boyut için ,83; üçüncü alt boyut için ,87; dördüncü alt boyut için ,82 olarak bildirilmiştir. (Çınar ve Kaban, 2012: 202). Bu çalışmada ölçek alt boyutlarına ilişkin yapılan güvenilirlik analizi neticesinde elde edilen sonuçlar ve değişken ortalamaları Tablo 3.4 ile verilmiştir.

Ölçek ifadeleri içerisinde ters madde bulunmamaktadır. Bu husus dikkate alınarak ölçek puanları hesaplanırken ölçek ifadelerine verilen yanıtların aritmetik ortalaması alınmıştır.

Tablo 3.4. Vizyoner Liderlik Alt Boyutları Cronbach Alpha Katsayı Değerleri

	Ölçek İfadeleri	Ölçek Çalışmasında α	Bu çalışmada α
VİZYONER LİDERLİK	1-14	,88	,97
<i>Vizyoner Düşünme</i>	1,2,3,4	,84	,93
<i>Eyleme Geçme</i>	5,6,7,8	,83	,88
<i>Gelecek Tasviri</i>	9,10,11	,87	,93
<i>Değişime Açıklık</i>	12,13,14	,82	,92

3.3.3. Okul Etkililiği Ölçeği

Okul etkililiğini ölçmek için Hoy (2009) tarafından geliştirilmiş, Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan okul etkililiği ölçeği kullanılmıştır. Ölçek tek faktörlü yapıda ve altılı likert tipinde bir değerlendirme ölçeği olup alınan puan okul etkililiğinin yüksek veya düşük olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Araştırmacılar ölçeğin faktör yapısını belirlenmesi için yaptıkları analiz neticesinde KMO değerinin ,867 olarak belirtmişlerdir. Ayrıca tek boyutlu olarak ölçeğin ölçülmek istenen varyansın %59.508'ini açıkladığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ölçek tek boyut olarak kullanılmıştır. Ölçeğe dair güvenilirlik katsayısı ise $\alpha=,939$ olarak tespit edilmiştir. Ölçek içerisinde ters madde bulunmamaktadır. Bu husus dikkate alınarak ölçek puanları hesaplanırken ölçek ifadelerine verilen yanıtların aritmetik ortalaması alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde varyans karşılaştırmalarının kullanılması gerekliliği belirlenmiştir. Bu noktada kullanılacak olan analiz yönteminin tespiti için dağılımın normalliğinin testi neticesine bağlı olarak hareket edilmiştir. Elde edilen test sonuçlarına göre dağılımın normalliği tespit edilmiş ve buna bağlı olarak parametrik testler kullanılabilmiştir.

Bu dağılımın normalliği test edilmiş; basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınarak dağılımın normalliği değerlendirilmiştir. Verilerin dağılımının aritmetik ortalama, mod, medyan, basıklık ve çarpıklık katsayıları gibi istatistiklere bağlı olarak değerlendirilmesi “Betimsel yöntemler” olarak ifade edilmekle birlikte (Abbott, 2011). Aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirlerine eşit veya çok yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında 0’a yakın olması, basıklık ve çarpıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle hesaplanan index değerlerinin ± 2 aralığında 0’a yakınlık düzeyi, standart sapmayla ortalama oranını yüzdesel olarak ifade eden bağıl değişim katsayısının 20-25 aralığında bulunması gibi kriterler verinin normal dağılım sergilediği konusunda kanıt olarak kabul görmektedir (Howitt & Cramer, 2011, Tabachnick & Fidell, 2013). Yapılan normallik analizinde dağılımını normalliğine basıklık ve çarpıklık değerlerinden hareketle karar verilmiştir. Bu değerler, Tablo 3.5’de yer almaktadır.

Tablo 3.5. Dağılımın Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	n	Çarpıklık	Basıklık
VİZYONER LİDERLİK	396	-.763	-.294
<i>Vizyoner Düşünme</i>	396	-.627	-.236
<i>Eyleme Geçme</i>	396	-.809	-.196
<i>Gelecek Tasviri</i>	396	-.563	-.639
<i>Değişime Açıklık</i>	396	-.740	-.481
OKUL ETKİLİLİĞİ	396	-.504	-.294

Tablo 3.5 incelendiğinde basıklık-çarpıklık değerleri ± 1 aralığı içinde olduğundan George ve Mallery’ye (2010) göre verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Dağılımın normalliğinin tespitiyle birlikte araştırmada parametrik varyans karşılaştırma testlerinin kullanılabilirliği belirlenmiştir. Bu doğrultuda vizyoner liderlik alt boyutlarının ve okul etkililiğinin demografik değişkenlere bağlı olarak

katılımcılar tarafından değerlendirilmesinin analizinde ikili gruplar için t-testi, ikiden fazla gruba sahip değişkenler için ise tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır.

Bununla vizyoner liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesinde korelasyon analizine başvurulmuş, korelasyon sergileyen değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için ise çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler eşit aralıklı olduğundan aralık puanları, 1.00-1.80 arası olan değerler “çok düşük”; 1.81- 2.60 arası olan değerler “düşük”; 2.61- 3.40 arası olan değerler “orta”; 3.41- 4.20 arası olan değerler “yüksek”; 4.21- 5.00 arası olan değerler “çok yüksek” biçiminde bulunmuştur (Balcı, 2021: 131-136).

Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları -1 ile +1 aralığında olduğu 0 ile +1 aralığında oluşan korelasyon katsayısı pozitif yönlü bir ilişkiye işaret etmekte, katsayının 1'e yaklaşması ise korelasyonun güçlülüğünü 0'a yakın olması ise korelasyonun zayıflığını ifade etmektedir. 0 ile -1 arasındaki korelasyon katsayıları ise negatif yönlü bir ilişkinin varlığına işaret eder. Ayrıca, 0,70-1,00 arasında oluşan korelasyon katsayısı “yüksek”, 0,30 ile 0,70 arasında “orta”, 0,00-0,30 arasında olması ise “düşük/zayıf” korelasyon ilişkisi olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012:32).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın dördüncü bölümünde alt amaçlara ilişkin bulgular başlıklar halinde değerlendirilerek yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Öğretmenlerce algılanan okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt amaca yönelik elde edilen analiz sonuçlarına ise Tablo 4.1 de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Düzeyleri

	N	\bar{X}	SS	Düzye
VİZYONER LİDERLİK	396	3,814	1,098	Yüksek
Vizyoner Düşünme	396	3,832	1,098	Yüksek
Eyleme Geçme	396	3,813	1,063	Yüksek
Gelecek Tasviri	396	3,557	1,192	Yüksek
Değişime Açıklık	396	3,791	1,148	Yüksek

Tablo 4.1 verileri incelendiğinde katılımcıların okul müdürlerine ilişkin vizyoner liderlik değerlendirmelerinin ($\bar{X} = 3,81$) yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte vizyoner düşünme düzeyi ($\bar{X} = 3,83$), eyleme geçme ($\bar{X} = 3,81$), gelecek tasviri ($\bar{X} = 3,56$) ve değişime açıklık ($\bar{X} = 3,79$) boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı ise “Öğretmenlerce algılanan okul etkililiği ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analiz neticesinde elde edilen verilere Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2. Okulların Etkililik Düzeyleri

	N	\bar{X}	SS	Düzye
OKUL ETKİLİLİĞİ	396	4,4773	1,05221	Yüksek

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerine yönelik ortalama dikkate alındığında okul etkililiğinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul etkililiğinin katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtı olarak belirlenmiştir. Bu alt amaca bağlı olarak araştırmada elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Okul Türü Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	t	p
VİZYONER	Devlet Okulu	343	3,71	1,11		
LİDERLİK	Özel Okul	53	4,50	0,76	-6,565	,000
Vizyoner Düşünme	Devlet Okulu	343	3,62	1,11		
	Özel Okul	53	4,61	0,73	-5,030	,000
Eyleme Geçme	Devlet Okulu	343	3,73	1,07		
	Özel Okul	53	4,35	0,81	-4,957	,000
Gelecek Tasviri	Devlet Okulu	343	3,46	1,19		
	Özel Okul	53	4,21	0,96	-5,151	,000
Değişime Açıklık	Devlet Okulu	343	3,68	1,15		
	Özel Okul	53	4,50	0,83	-6,251	,000

Öğretmenlerin vizyoner liderlik alt boyutları ortalamalarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş, elde edilen analiz sonuçlarına Tablo 4.3'te yer verilmiştir. Tablo verileri doğrultusunda vizyoner liderlik ve alt boyutları için okul türüne bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilmektedir. Grup ortalamaları incelendiğinde özel okul öğretmenlerinin vizyoner liderlik ve tüm alt boyutları için daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini değerlendirmelerine ilişkin yapılan analiz neticesinde elde edilen bulgulara Tablo 4.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
VİZYONER LİDERLİK	Kadın	256	3,75	1,11	-1,605	,109
	Erkek	140	3,93	1,08		
Vizyoner Düşünme	Kadın	256	3,77	1,12	-1,618	,107
	Erkek	140	3,94	1,09		
Eyleme Geçme	Kadın	256	3,75	1,08	-1,475	,141
	Erkek	140	3,92	1,04		
Gelecek Tasviri	Kadın	256	3,51	1,18	-,998	,319
	Erkek	140	3,64	1,22		
Değişime Açıklık	Kadın	256	3,72	1,15	-1,580	,115
	Erkek	140	3,91	1,15		

Tablo verileri incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete bağlı olarak okul müdürlerinin vizyonerlik özelliklerini aynı biçimde algıladıkları veya değerlendirdikleri söylenebilecektir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin vizyoner okul müdürü algıları cinsiyetlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilememektedir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerinin değerlendirmesinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.5 ile verilmiştir.

Tablo 4.5. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Medeni Durumları Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	p
VİZYONER LİDERLİK	Evli	252	3,83	1,04	,430	,668
	Bekar	144	3,78	1,20		
Vizyoner Düşünme	Evli	252	3,81	1,05	,413	,680
	Bekar	144	3,77	1,20		
Eyleme Geçme	Evli	252	3,81	1,05	-,016	,988
	Bekar	144	3,81	1,09		
Gelecek Tasviri	Evli	252	3,55	1,20	-,125	,901
	Bekar	144	3,57	1,17		
Değişime Açıklık	Evli	252	3,80	1,13	,297	,766
	Bekar	144	3,77	1,18		

Tablo verileri incelendiğinde, okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerine ilişkin değerlendirmenin öğretmenlerin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmada ele alınan bir diğer husus ise öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini farklı biçimde değerlendirip değerlendirmedikleridir. Bu doğrultuda yapılan analiz neticesinde elde edilen bulgulara Tablo 4.6'da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	KT	F	p	Fark	
VİZYONER LİDERLİK	20-30 aralığı	57	4,07	1,08					
	31-35 aralığı	83	3,71	1,16	G.Arası	5,5			
	36-40 aralığı	88	3,72	1,16	G.İçi	471,1	1,141	,337	-
	41-45 aralığı	72	3,81	1,01	Toplam	476,6			
	46 ve üzeri	96	3,84	1,06					
Vizyoner Düşünme	20-30 aralığı	57	4,06	1,08					
	31-35 aralığı	83	3,72	1,16	G.Arası	5,5			
	36-40 aralığı	88	3,71	1,16	G.İçi	473,2	1,177	,312	-
	41-45 aralığı	72	3,82	1,01	Toplam	477,4			
	46 ve üzeri	96	3,83	1,06					
Eyleme Geçme	20-30 aralığı	57	3,91	1,12					
	31-35 aralığı	83	3,67	1,07	G.Arası	4,228			
	36-40 aralığı	88	3,74	1,15	G.İçi	442,944	,933	,045	5>2
	41-45 aralığı	72	3,82	1,00	Toplam	447,172			
	46 ve üzeri	96	3,94	0,99					
Gelecek Tasviri	20-30 aralığı	57	3,73	1,18					
	31-35 aralığı	83	3,39	1,24	G.Arası	5,506			
	36-40 aralığı	88	3,47	1,25	G.İçi	555,974	,968	,425	-
	41-45 aralığı	72	3,64	1,13	Toplam	561,480			
	46 ve üzeri	96	3,62	1,15					
Değişime Açıklık	20-30 aralığı	57	4,09	1,08					
	31-35 aralığı	83	3,65	1,19	G.Arası	9,309			
	36-40 aralığı	88	3,64	1,25	G.İçi	511,656	1,779	,132	-
	41-45 aralığı	72	3,81	1,07	Toplam	520,965			
	46 ve üzeri	96	3,86	1,09					

Tablo verileri incelendiğinde yalnızca eyleme geçme boyutunun öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak farklılaştığı, diğer boyutlar ve vizyoner liderlik bütünü için istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görülmektedir. Araştırmada farklılıkların tespiti için Post Hoc (LSD) testlerine başvurulmuştur. Eyleme geçme boyutu için elde edilen analiz sonucuna bağlı olarak 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul müdürlerini 31-35 yaş arası öğretmenlere nazaran daha vizyoner olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Araştırmada okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerine yönelik öğretmen değerlendirmeleri öğretmenlerin görev kademelerine bağlı olarak değerlendirilmiş ve Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Görev Kademeleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	KT	F	p	Fark	
İlkokul	167	3,99	1,02	G.Arası	15,232	6,429	,002	1>2,3

VİZYONER LİDERLİK	Ortaokul	130	3,93	1,01	G.İçi	461,376			
	Lise	99	3,71	1,14	Toplam	476,608			
Vizyoner Düşünme	İlkokul	139	4,01	1,01	G.Arası	14,347			
	Ortaokul	130	3,78	1,11	G.İçi	462,261	6,099	,000	1>2,3
	Lise	99	3,53	1,17	Toplam	476608			
Eyleme Geçme	İlkokul	139	3,92	1,05	G.Arası	4,842			
	Ortaokul	130	3,68	1,12	G.İçi	442,329	1,896	,151	-
	Lise	99	3,80	1,00	Toplam	447,172			
Gelecek Tasviri	İlkokul	139	3,65	1,19	G.Arası	3,407			
	Ortaokul	130	3,48	1,19	G.İçi	558,074	,836	,434	-
	Lise	99	3,51	1,19	Toplam	561,480			
Değişime Açıklık	İlkokul	139	3,90	1,12	G.Arası	6,304			
	Ortaokul	130	3,78	1,18	G.İçi	514,661	1,934	,146	-
	Lise	99	3,62	1,13	Toplam	520,965			

Tablo verileri incelendiğinde vizyoner liderlik genel bağlamı ve vizyoner düşünmenin öğretmenlerin görev kademelerine bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığın belirlenmesi için yapılan çoklu karşılaştırma test sonucunda vizyoner liderlik için ilkokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerini diğer kademedeki öğretmenlere nazaran daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir.

Vizyoner düşünme alt boyutu için de benzer bir durum söz konusu olup ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner düşünceleri yönündeki algılarının diğer kademelerdeki öğretmenlere nazaran anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak okul müdürlerinin vizyonerlik özelliklerine yönelik öğretmen değerlendirmelerinin farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir (Tablo 4.8).

Tablo 4.8. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
VİZYONER LİDERLİK	Lisans	294	3,82	1,11	,033	,973
	Lisansüstü	102	3,81	1,08		
Vizyoner Düşünme	Lisans	294	3,90	1,10	,034	,973
	Lisansüstü	102	3,89	1,07		
Eyleme Geçme	Lisans	294	3,80	1,06	,020	,984
	Lisansüstü	102	3,82	1,07		
Gelecek Tasviri	Lisans	294	3,55	1,19	-,240	,810
	Lisansüstü	102	3,58	1,20		
Değişime Açıklık	Lisans	294	3,79	1,17	,104	,917
	Lisansüstü	102	3,78	1,09		

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin genel vizyoner liderlik algılarının eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{[396]} = -.033$; $p > 0,05$). Başka bir ifadeyle lisans düzeyindeki öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.82$; $SS = 1.11$) ile yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.81$; $SS = 1.08$) vizyoner liderlik algıları benzerlik göstermektedir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin ise Vizyoner Düşünme $t_{[396]} = .034$; $p > 0,05$, Eyleme Geçme $t_{[396]} = .020$; $p > 0,05$, Gelecek Tasviri $t_{[396]} = -.240$; $p > 0,05$ ve Değişime Açıklık $t_{[396]} = .104$; $p > 0,05$ alt boyutlarında öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev kıdemlerine bağlı olarak okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini değerlendirmeleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analiz neticesinde Tablo 4.9 oluşturulmuştur.

Tablo 4.9. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Kıdemleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	KT	F	p	Fark
VİZYONER LİDERLİK	0-5 yıl	42	4,35	0,96	3,545	,007	1>2,3,4,5
	6-10 yıl	86	3,65	1,12 G.Arası			
	11-15 yıl	91	3,68	1,20 G.İçi			
	16-20 yıl	65	3,91	0,91 Toplam			
	21 yıl ve üzeri	112	3,79	1,09			
Vizyoner Düşünme	0-5 yıl	42	4,45	0,95	3,704	,001	1>2,3,4,5
	6-10 yıl	86	3,74	1,12 G.Arası			
	11-15 yıl	91	3,68	1,11 G.İçi			
	16-20 yıl	65	3,92	0,92 Toplam			
	21 yıl ve üzeri	112	3,80	1,09			
Eyleme Geçme	0-5 yıl	42	4,13	1,01	2,954	,020	1>2,3
	6-10 yıl	86	3,58	1,10 G.Arası			
	11-15 yıl	91	3,67	1,18 G.İçi			
	16-20 yıl	65	3,95	0,87 Toplam			
	21 yıl ve üzeri	112	3,91	1,03			
Gelecek Tasviri	0-5 yıl	42	3,98	1,10	2,736	,029	1>2,3
	6-10 yıl	86	3,48	1,15 G.Arası			
	11-15 yıl	91	3,30	1,34 G.İçi			
	16-20 yıl	65	3,66	1,03 Toplam			

	21 yıl ve üzeri	112	3,61	1,18			
	0-5 yıl	42	4,26	1,03			
	6-10 yıl	86	3,69	1,17	G.Arası	14,346	
Değişime	11-15 yıl	91	3,59	1,26	G.İçi	506,619	
Açıklık	16-20 yıl	65	3,83	1,06	Toplam	520,965	2,768 ,027 1>2,3,4,5
	21 yıl ve üzeri	112	3,84	1,10			

Tablo verileri incelendiğinde vizyoner liderlik için “0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler” diğer tüm kıdem gruplarından daha yüksek ortalama ile değerlendirmede bulunmuşlardır.

Benzer şekilde vizyoner düşünme alt boyutu için 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner olduğu yönündeki kanaatleri diğer tüm gruplardan anlamlı biçimde yüksektir.

Eyleme geçme boyutu için incelenen çoklu karşılaştırma testleri neticesinde “0-5 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile “6-10 yıl” ve “11-15 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyonerliğini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığa ilişkin olarak grup ortalamaları incelendiğinde ise 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerliğine ilişkin kanaatlerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu ilişki gelecek tasviri boyutu için de benzer şekilde gerçekleşmiş olup 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerliğine ilişkin kanaatlerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Okul müdürlerinin değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin anlamlı biçimde diğer gruplarında tamamından daha yüksek ortalama değişime açık olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan okul etkililiğine yönelik öğretmen değerlendirmelerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri okul türüne bağlı olarak değişmektedir. Bu yönde yapılan analiz neticesinde özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının etkililiği yönünde daha yüksek kanaate sahip oldukları görülmektedir (Tablo 4.10)

Tablo 4.10. Okul Etkililiği ile Okul Türü Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	t	p
OKUL ETKİLİLİĞİ	Devlet Okulu	343	4,40	1,05	-3,939	,000
	Özel Okul	53	5,00	0,93		

Öğretmenlerin cinsiyetine bağlı olarak okul etkililiği algısının farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiş ve cinsiyet değişkeninin okul etkililiği değerlendirmesinde bir fark unsuru olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.11. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Cinsiyeti Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
OKUL ETKİLİLİĞİ	Kadın	256	4,48	1,06	,107	,915
	Erkek	140	4,47	1,04		

Öğretmenlerin medeni durumlarının okul farklılığı değerlendirmesinde bir fark unsuru olup olmadığı analiz edilmiş ve elde edilen bulgulara Tablo 4.12’de yer verilmiştir. Tablo verileri doğrultusunda medeni durumun okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde bir fark unsuru olmadığı söylenebilmektedir.

Tablo 4.12. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Medeni Durumu Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	SS	t	p
OKUL ETKİLİLİĞİ	Evli	252	4,48	1,04	,060	,952
	Bekar	144	4,47	1,08		

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul etkililiği değerlendirmelerinin farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Tablo 4.13 verilerinden hareketle öğretmenlerin okul etkililiği değerlendirmelerinde eğitim düzeylerinin bir farklılık doğurmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.13. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Eğitim Durumu Arasındaki Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	t	p
OKUL ETKİLİLİĞİ	Lisans	294	4,52	1,02	1,387	,166
	Lisansüstü	102	4,35	1,14		

Araştırmanın bir diğer demografik değişkeni olan yaşa bağlı olarak öğretmenlerin okul etkililiği görüşleri değerlendirilmiş, Tablo 4.14’de ifade edilmiştir. Tablo verileri incelendiğinde 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 36-40 yaş arası ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı söylenebilmektedir. Bu farklılığa ilişkin grup ortalamaları incelendiğinde ise 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri diğer iki gruptan daha düşük düzeydedir.

Tablo 4.14. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Yaşları Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	KT	F	p	Fark
20-30 aralığı	57	4,52	1,19				
31-35 aralığı	83	4,20	1,04	G.Arası	12,301		
36-40 aralığı	88	4,54	0,94	G.İçi	425,026	2,829	,025
41-45 aralığı	72	4,38	1,05	Toplam	437,327		2<3,5
46 ve üzeri	96	4,70	1,04				

Öğretmenlerin görev kademelerine bağlı olarak okul etkililiği değerlendirmelerinin farklılaştığı görülmektedir (Tablo 4.15).

Tablo 4.15. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Kademeleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	KT	F	p	Fark
İlkokul	139	4,76	0,93	G.Arası	21,186		
Ortaokul	130	4,40	1,13	G.İçi	416,141	10,001	,000
Lise	99	4,16	1,03	Toplam	437,327		1>2,3

Bu farklılığa ilişkin çoklu karşılaştırma test sonuçları incelendiğinde “ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler” ile “ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin” okul etkililiği değerlendirmeleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği yönündeki görüşlerinin diğer iki gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16. Okul Etkililiği ile Öğretmenlerin Kıdemleri Arasındaki Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	KT	F	p	Fark
0-5 yıl	42	4,87	1,11				
6-10 yıl	86	4,16	1,07	G.Arası	19,262		1>2,3
11-15 yıl	91	4,39	1,01	G.İçi	418,065	,001	2<5
16-20 yıl	65	4,48	0,96	Toplam	437,327		
21 yıl ve üzeri	112	4,65	1,04				

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak okul etkililiği değerlendirmelerinin farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiş ve Tablo 4.16’da belirtilmiştir. Tablo verilerinden hareketle; 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin anlamlı biçimde 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri arası kıdeme sahip olan öğretmenler arasında da okul etkililiği değerlendirmesinin anlamlı biçimde farklılaştığı ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarını daha etkin olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amacın tespitine ilişkin yapılan analiz neticesinde elde edilen bulgulara Tablo 4.17 de yer verilmiş ve değişkenler arası korelasyonların varlığında Pearson korelasyon katsayıları değerlendirilmiştir.

Tablo 4.17. Vizyoner Liderlik ve Okul Etkililiği Arasında Korelasyon Analizi Sonuçları

	VİZYONER LİDERLİK	Vizyoner Düşünme	Eyleme Geçme	Gelecek Tasviri	Değişime Açıklık	OKUL ETKİLİLİĞİ
OKUL ETKİLİLİĞİ	,554**	,562**	,580**	,545**	,543**	1

*p<,05; **p<,001

Tablo 4.17 verileri incelendiğinde vizyoner liderlik genel ortalaması ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü ($r=,554$; $p=,000$) bir korelasyonun varlığı görülmektedir. Bununla birlikte vizyoner düşünme ile okul etkililiği arasında da benzer şekilde orta düzeyde ve pozitif yönlü ($r=,562$; $p=,000$) bir korelasyonun varlığı

tespit edilmiştir. Eyleme geçme boyutu ile okul etkililiği arasında ($r=,580$; $p=,000$) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir korelasyonu söz konusu olmakla birlikte gelecek tasviri ile okul etkililiği arasında ($r=,545$; $p=,000$) orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Son olarak değişime açıklık ile okul etkililiği arasında da benzer şekilde orta düzeyde ve pozitif yönlü ($r=,543$; $p=,000$) bir korelasyon bulunmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı “Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri, okul etkililiğini yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaca ilişkin olarak okul etkililiği ile ilişkili olan ve bağımsız/yordayıcı değişkenler olarak belirlenen vizyoner liderlik, vizyoner düşünme, eyleme geçme, gelecek tasviri ve değişime açıklık değişkenlerinin okul etkililiğini yordayıp yordamadığının tespiti için yapılan çoklu doğrusal regresyon analiz çıktıları bulguları Tablo 4.18 ile verilmiştir.

Tablo 4.18. Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerinin, Okul Etkililiğine Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Korelasyon		B	Std. Hata	(β)	t	p
	İkili	Kısmi					
Sabit			2,215	,165		13,407	.013
VİZYONER LİDERLİK	,166	,114	,177	,091	,248	5,387	.000
Vizyoner Düşünme	,087	,070	,161	,099	,197	3,789	.000
Eyleme Geçme	,153	,124	,303	,087	,221	4,545	.000
Gelecek Tasviri	,032	,026	,208	,088	,217	4,323	.000
Değişime Açıklık	,047	,038	,198	,075	,218	4,291	.000
$R=564$; $R^2 =,353$; Düzeltilmiş $R^2 =,346$; $F=53,255$; $p<,05$							

Bağımlı Değişken: Okul Etkililiği

Yordayıcı/bağımsız değişkenler ile bağımlı/yordanan değişkenler arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde;

- Okul etkililiği ile vizyoner liderlik arasındaki ikili ilişkinin $r=-,166$ olduğu, ancak diğer değişkenler dikkate alındığında bu iki değişken arasındaki ilişkinin $r=-,114$ olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul etkililiği ile vizyoner düşünme arasındaki ikili ilişkinin $r=,087$ olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=-,070$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

- Okul etkililiği ile eyleme geçme arasındaki ikili ilişkinin $r=-.153$ olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=-.124$ olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul etkililiği ile gelecek tasviri arasındaki ikili ilişkinin $r=.032$ olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.026$ olarak hesaplandığı görülmektedir.
- Okul etkililiği ile değişime açıklık arasındaki ikili ilişkinin $r=.047$ olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin $r=.038$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Okul etkililiği ile vizyoner liderlik, vizyoner düşünme, eyleme geçme, gelecek tasviri ve değişime açıklık değişkenleri arsında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin varlığı görülmektedir ($R=564$; $R^2 =,353$; Düzeltmiş $R^2 =,346$; $F=53,255$; $p<,05$). Bu 5 değişken birlikte değerlendirildiğinde okul etkililiğine dair varyansın %34,6'sını açıkladıkları söylenebilmektedir. Bunlarla birlikte standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı (bağımsız) değişkenlerin okul etkiliği üzerindeki göreli önem sırası vizyoner liderlik, eyleme geçme, vizyoner düşünme, değişime açıklık ve gelecek tasviri şeklindedir. Yapılan regresyon analizinin anlamlılığını ifade eden t testi değerleri incelendiğinde ise okul müdürlerinin vizyoner liderliğin, eyleme geçme, vizyoner düşünme, değişime açıklık ve gelecek tasviri özelliklerinin artmasına bağlı olarak okul etkililiğinin de arttığı söylenebilecektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulguların literatürle karşılaştırılmak suretiyle tartışılmasına ve ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma, okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin okul etkililiğine olan etkisinin öğretmenlerin değerlendirmelerine bağlı olarak tespiti amacıyla yönelik olarak yapılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci alt amacı “Öğretmenlerce algılanan okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ne düzeydedir?” olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin genel vizyoner liderlik düzeyi “yüksek” seviyede algılandığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri “Vizyoner Düşünme, Eyleme Geçme, Gelecek Tasviri ve Değişime Açıklık” alt boyutlarında “yüksek” düzeyde bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde bu çalışmada kullanılan Vizyoner Liderlik Ölçeği'nin aynısını kullanan Aydoğan ve Bilgivar (2022), okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının okul iklimine etkisini inceledikleri araştırmalarında öğretmenler algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin “Vizyoner Düşünme, Eyleme Geçme, Gelecek Tasviri ve Değişime Açıklık” tüm alt boyutlarını da kapsayacak şekilde “yüksek” olduğunu belirlemişlerdir. Kaçmaz (2020), okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin, tüm alt boyutları kapsayacak şekilde “yüksek” düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Eğitim bilimleri alanında yapılan vizyoner liderlikle ilgili çalışmalarda bu araştırma bulgusuna benzeri olarak vizyoner liderlik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eden araştırmaların varlığı görülmektedir (Aksu, 2009: 2435; Başaran, 2016; Eranıl, 2014; Kuyulu, 2019; Oğuz, 2015; Özdilek, 2019). Bunların yanı sıra Babil (2009) okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini orta seviyede bulduğunu ifade etmiş ve

diğer taraftan literatürde okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerinin düşük olduğunu ifade eden çalışmalara da (Sabancı, 2007; Buharlıoğlu, 2014) rastlanmıştır.

Elde edilen bulgular ve literatürdeki benzer ve farklı araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin örnekleme bağlı olarak farklılaşabilen bir durum olduğunu ifade etmeyi mümkün kılmaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi ise “Öğretmenlerce algılanan okul etkililiği ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin görev yaptıkları okullarını etkili olarak değerlendirme düzeylerinin “yüksek” olduğu saptanmıştır. Araştırmada okul etkililiği tek boyut olarak ele alındığı için değerlendirme, öğretmenlerin ortalamalarından hareketle yapılmış ve ulaşılan ortalama değeri genel kanaatin okulların etkili olduğu yönünde olduğunu ortaya koymuştur.

Literatüre bakıldığında Çakır (2021), öğretimsel liderliğin okul etkililiği ile arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, özellikle ilkokul öğretmenleri tarafından okullarının etkili okul düzeylerinin “yüksek” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin okul etkililiğini pozitif ve anlamlı yönde etkilediği ifade edilmiştir. Benzer şekilde Aksu'nun (2021), Üsküdar ilçesinde yaptığı araştırmasında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin kendi okullarını etkili okul olarak görme düzeylerinin “yüksek” olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda benzer şekilde okullarının etkili olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri söz konusudur (Abdurrezak, 2015; Aslan, Saticı ve Kuru, 2007; Atış, 2020; Cerit ve Yıldırım, 2017; Collins, 2002; Gezerler, 2021; Küçük, 2020; Oral, 2005; Scheerens 2013; Şenel ve Buluç, 2016).

Yumuşak (2022), öğretmenlerin algılarına göre “okul liderliği ve okul etkililiği ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi” adlı araştırmasında okul etkililik düzeyinin okullar arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgulara yansımaktadır. Çalışkan Yılmaz (2021), araştırmasında elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler okul etkililiğini orta düzeyde değerlendirmişlerdir. Diğer taraftan okul etkililiğinin düşük düzeyde olduğunu ifade eden öğretmen görüşlerini içeren araştırma bulguları da (Alanoğlu, 2014) literatürde yer almaktadır.

Bu doğrultuda literatürde benzer çalışmalarda ortaya çıkan bulgularla bu araştırma bulguları kısmen örtüşmekle birlikte bazı araştırmalarla da örtüşmemektedir. Bu durum yine araştırmanın örnekleme ve yapıldığı bölgeye göre oluşan farklılık şeklinde yorumlanabilecektir.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul etkililiğinin katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtı olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerliğine yönelik değerlendirmeleri okul türü, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğretmenlerin görev kademeleri, kıdemlerine yönelik tartışma ve sonuç bu bölümde verilmiştir.

Öğretmenlerin vizyoner liderlik alt boyutları ortalamalarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz edilmiş, elde edilen analiz sonuçları okul türüne göre vizyoner liderlik algısının farklılaştığını göstermiştir. Bu farklılık özel okullar lehine olup özel okullarda vizyoner liderlik düzeyinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışma ile ilgili elde edilen bulgular açısından okul türü değişkeni değerlendirildiğinde özel okullarda çalışan müdürlerin, vizyoner liderlik özelliklerinin devlet okullarında çalışan müdürlere kıyasla daha yüksek olmasının temelinde özel okul müdürlerinin mesleki kaygılarının (iş kaybetme korkusu, performans kaygısı, öğrenci kayıtlarında azalma kaygısı vb.) daha yüksek olması söz konusu olabilir. Ayrıca okul müdürlerinin işverenleri tarafından takdir edilme, başarılarının ödüllendirilmesi ve kariyerleri açısından ilerleme gibi beklentileri söz konusu olabilir. Devlet okullarında çalışan müdürlerin kamuya bağlı olması nedeniyle kariyer basamakları merkezi sınavlarla yapıldığı için, özel okullara kıyasla kendilerini güdüleyecek, yenileyecek, vizyon oluşturacak unsurların daha az olması gibi hususlardan kaynaklı olarak vizyoner liderlik özellikleri daha düşük olabilir. Tüm bu yönetici özellikleri öğretmen algılarını etkileyerek elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Literatürde benzer çalışmalar incelendiğinde Özdilek (2019) Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi şeklinde yaptığı okul türü ayırımında okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul türüne bağlı olarak farklılaştığını

ifade etmektedir. Araştırmacı bu farklılığın tüm vizyoner liderlik alt boyutları için en yüksek düzeyde imam hatip lisesi okul müdürleri lehine olduğu bildirmiştir.

Aydoğan ve Bilgivar (2022), okul türüne bağlı olarak okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyinin farklılaşmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Doğan (2021), Bozkurt-Bostancı (2020), okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerinin okul türüne göre farklılaşmadığını bildirmiştir.

Araştırmanın bir diğer demografik değişkeni olan cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine yönelik değerlendirmeleri incelenmiş ve yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin cinsiyetlerinin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini değerlendirmelerinde bir fark unsuru olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyleri farklılaşmamaktadır. Yani kadın ve erkek öğretmenler vizyoner liderliği aynı perspektiften değerlendirmektedirler. Literatürde bu araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer ve farklı sonuçlar içeren çalışmalar bulunmaktadır.

Aydoğan ve Bilgivar'ın (2022), çalışmasında cinsiyet değişkeni bazında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Benzer şekilde Kaçmaz (2020), araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetine ve eğitim durumuna göre, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark saptamamıştır.

Yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin vizyoner liderliğin değerlendirilmesinde fark unsuru olmadığına işaret eden araştırmaların (Acar, 2006; Kuyulu, 2019; Koçman, 2005; Özdilek, 2019; Güder, 2021) yanı sıra cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerini farklı değerlendiren çalışmalar da (Eranıl, 2014; Babil, 2009) bulunmaktadır. Benzer şekilde Kalyoncu (2008) cinsiyeti öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerliklerini değerlendirmede bir fark unsuru olarak tespit etmiş ve kadınların erkeklere nazaran daha yüksek ortalama ile okul müdürlerini vizyoner olarak değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Ayrıca Babil (2009) ve Eranıl' da (2014) bunun tersine erkek öğretmenlerin daha yüksek ortalama ile okul müdürlerini vizyoner olarak değerlendirdiklerini bildirmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin medeni durumlarına göre bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Medeni durum değişkenine göre vizyoner liderlik değerlendirmesi yapılan çalışmalara örnek olarak Özdilek (2019), çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini değerlendirmelerinde medeni durumun bir fark unsuru olmadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Doğan'da (2021) vizyoner liderlik değerlendirmesinde medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığını bildirmiştir. Bunlara karşın Oğuz (2015) ise vizyoner liderliğin geleceği resmetme boyutuna ilişkin olarak evli katılımcıların bekar katılımcılara nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını ifade etmektedir. Ancak literatürdeki araştırmaların genelinde medeni durumun vizyoner liderlik değerlendirmesinde bir fark unsuru olmadığı görülmekle birlikte araştırmalarda ortaya çıkan farklı bulgular örneklemin ve ölçme aracının farklılığına dayandırılabilir. Öte yandan, medeni duruma göre vizyoner liderliğin farklı değerlendirilmemesinin temelinde ise vizyoner liderlik kriterlerinin evli veya bekar olmaya göre farklılaşmayan özellikte olmalarının varlığı gösterilebilecektir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini farklı biçimde değerlendirip değerlendirmediklerini belirleme yönünde yapılan analizler neticesinde eyleme geçme boyutunun öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak farklılaştığı, diğer boyutlar ve vizyoner liderlik bütünü için istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılık 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerle 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler arasında olup 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir.

Özdilek (2019), yaptığı araştırmasında ortaöğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin yetenek yönetimi düzeyleri ölçek geneli ve alt boyutlarda yaşa göre anlamlı farklılıklar olduğunu ifade etmiştir.

Kaçmaz (2020) benzer şekilde yalnızca vizyoner liderliğin geleceği resmetme boyutu için yaşa bağlı olarak öğretmen değerlendirmelerinin anlamlı biçimde farklılaştığını ifade etmiş ve 41 yaş üzeri olan öğretmenlerin 30 yaş altı ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere nazaran okul yöneticilerinin geleceği resmetme düzeyini daha yüksek seviyede puanlamışlardır. Yaşa bağlı olarak vizyoner liderlik değerlendirmesinde

oluşan farklılıklar, bireylerin yaşla birlikte edindikleri deneyimler, oluşturdukları kriterler ve referanslara bağlı olarak açıklanabilecektir. Öte yandan daha genç yaş grubundaki öğretmenlerin gelecek algıları ile daha ileri yaş grubunda yer alan öğretmenlerin gelecek algıları büyük ölçekte farklılık gösterebilecektir. Genç yaş grubu öğretmenlerin gelecek tasvirlerinde teknolojinin yeri ileri yaş grubuna göre daha baskın bir yer kaplayacak ve bu yönde bir gelecek tasviri söz konusu olacaktır. Oysa teknolojiyle ve günümüz yenilikleriyle daha geç tanışmış olan ileri yaş grubu öğretmenlerin gelece tasvirlerinin genç gruptan farklı olması doğal bir sonuç olduğu gibi okul müdürlerinin bu yöndeki yaklaşımlarında meydana gelebilecek pozitif yönlü nüansları da daha olumlu olarak değerlendirebileceklerdir. Bunun yanı sıra Babil (2009), Aydoğan ve Bilgivar (2022), Eranıl (2014) ise öğretmenlerin yaşlarının okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini değerlendirmede bir fark unsuru olmadığını ifade eden çalışmalara örnek teşkil etmektedirler.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olarak okul müdürlerinin vizyonerlik özelliklerine yönelik öğretmen değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler eğitim seviyelerine bağlı olarak farklı değerlendirme kriterleri ile okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini değerlendirmemişlerdir. Literatürde öğretmenlerin eğitim düzeyinin okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini değerlendirmede farklılık unsuru olmadığını ifade eden çalışmalar (Aydoğan ve Bilgivar (2022); Acar, 2006; Güder, 2021; Kaçmaz, 2020; Kalyoncu, 2008; Koçman, 2005; Kuyulu, 2019; Oğuz, 2015; Özdilek, 2019) bulunmakla birlikte Oğuz (2015) ise bu araştırmanın ve paralel bulgulara sahip araştırmaların tersi yönde bulgular ortaya koymuştur. Araştırmacının eğitim durumuna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerlik özelliklerini değerlendirmelerinde “ön lisans mezunlarının lisans ve lisansüstü mezunlarına” nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını bildirdiği görülmektedir.

Araştırmada okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerine yönelik öğretmen değerlendirmeleri öğretmenlerin görev kademelerine bağlı olarak değerlendirildiğinde vizyoner liderlik genel bağlamı ve vizyoner liderliğin öğretmenlerin görev kademelerine bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılıkta ilkokul öğretmenleri okul müdürlerini diğer tüm kademelerdekilere nazaran daha yüksek ortalama ile değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra vizyoner düşünme alt boyutu için de benzer bir durum söz konusu olup ilkokul kademesinde görev yapan

öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner düşünceleri yönündeki algılarının diğer kademelerdeki öğretmenlere nazaran anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin görev kıdemlerine bağlı olarak okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini değerlendirmeleri incelenmiştir. Bu doğrultuda vizyoner liderlik için “0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler” okul müdürlerini diğer tüm kıdem gruplarından daha yüksek ortalama ile değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde vizyoner düşünme alt boyutu için 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner olduğu yönündeki kanaatleri diğer tüm gruplardan anlamlı biçimde yüksektir. Eyleme geçme boyutu için “0-5 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile “6-10 yıl ve 11-15 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerliğini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığa ilişkin olarak 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerliğine ilişkin kanaatlerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu ilişki gelecek tasviri boyutu için de benzer şekilde gerçekleşmiş olup 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerliğine ilişkin kanaatlerinin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Okul müdürlerinin değişime açıklığına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde ise “0-5 yıl” arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinin anlamlı biçimde diğer gruplarında tamamından daha yüksek ortalama değişime açık olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer ve farklı bulgulara ulaşılmış olan çalışmaların varlığı görülmektedir. Kaçmaz (2020), Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmen algıları arasında ölçek toplamında ve alt boyutlarda anlamlı fark saptanmıştır. Buharlıoğlu (2014) 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin” diğer gruplara nazaran okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerini daha olumsuz düzeyde değerlendirdiklerini ifade etmektedir. Ayrıca, benzer şekilde Acar (2006) ve Kalyoncu’ da (2008) mesleki kıdeme göre öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyonerlik düzeylerine ilişkin öğretmen değerlendirmelerinin farklılaştığını bildirmişler; Acar (2006) daha düşük kıdem seviyelerindeki öğretmenlerin okul müdürlerini daha yüksek kıdemli öğretmenlere göre daha olumlu değerlendirdiklerini ifade ederken Kalyoncu’ da (2008) 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin okul

müdürlerini daha üst kıdeme sahip öğretmenlere nazaran daha olumlu değerlendirdiklerini bildirmiştir. Aydoğan ve Bilgivar'ın (2022), araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmenlerin vizyoner liderlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan okul etkililiğine yönelik öğretmen değerlendirmelerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Bu noktada, okul türü değişkenine bağlı olarak öğretmen görüşlerinin farklılaştığı ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının etkililiği yönünde daha yüksek kanaate sahip oldukları tespit edilmiştir. Özel okulların devlet okullarına kıyasla okul etkililik düzeylerinin daha yüksek algılanmasının temelinde özel okulların maddi gelirlerinin daha fazla olması ve tercih edilebilirliği artırmak açısından fiziksel donanımlarının daha iyi olmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca özel okulların yine tercih edilebilirliği artırmak açısından akademik başarı, öğrencilerin sosyal, kültürel, sportif, sanatsal vb. pek çok yönden gelişimlerine katkı sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması, çağın eğitim teknolojilerinin yakından takip edilmesi ve kullanılması bu okulları etkili okul olma yönüyle desteklemektedir.

Arslan, Kuru ve Satici (2010), devlet ve özel okulların etkililiğine yönelik araştırmalarında özel ilköğretim okullarının devlet okullarına nazaran daha etkin olduklarını tespit etmişlerdir. Etkililiği okul iklimi, okul girdileri, okul koşulları gibi kriterlerle değerlendirmişler ve bu kriterlerin özel okullarda daha etkin biçimde var olduğunu ifade etmişlerdir. Literatürdeki araştırmalarda okul etkililiğine ilişkin devlet ve özel okul karşılaştırmasından ziyade araştırmaların özel ve devlet okullarında ayrı ayrı yapıldığı ve buna bağlı olarak karşılaştırma içeren pek fazla araştırma bulunmadığı görülmüştür. Karşılaştırmalı çalışmalardan bir diğeri olan Oral'da (2005) özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik görüş ortalamalarının devlet okullarında görev yapan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu yani özel okulların etkililik düzeyinin daha yüksek olarak ifade edildiğini bildirmektedir.

Araştırmanın demografik değişkenlerinden olan cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin okul etkililiği algısının farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle kadın ve

erkek öğretmenler okul etkililiğini aynı perspektiften değerlendirmişlerdir. Literatürde okul etkililiğine yönelik çalışmalarda cinsiyete göre benzer ve farklı değerlendirmelerin bulunduğu görülmektedir. Koyuncu (2022), yaptığı araştırmasında okul etkililiği ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiki anlamda anlamlı bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Çalışkan Yılmaz'ın (2021), çalışmasında öğretmenlerin okul etkililiği algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir Atmaca (2021) okul etkililiği algısının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığını ifade etmiş, benzer şekilde Çakır'da (2021) cinsiyetin okul etkililiğini değerlendirmede bir fark unsuru olmadığını bildirmiştir. Bu yönde görüş bildiren çalışmalara (Akan, 2007; Tarhan, 2008; Şahin, 2011; Alanoğlu, 2014; Atcioğlu, 2018) rastlanmakla birlikte cinsiyetin okul etkililiğini değerlendirmede fark unsuru olduğunu ifade eden çalışmalar da (Kaya, 2015; Sevimli, 2015; Kanmaz ve Uyar, 2016) literatürde yer almaktadır. Bu bağlamda yine ilköğretim okullarının etkililiğine yönelik araştırmasında Oral (2005) ise cinsiyetin fark unsuru olduğunu ifade etmiş ve erkek öğretmenlerin okul etkililiği noktasında daha olumlu görüşe sahip olduklarını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumlarının okul farklılığı değerlendirmesinde bir fark unsuru olup olmadığı analiz edilmiş ve medeni durumun okul etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinde bir fark unsuru olmadığı söylenebilmektedir. Tarhan (2008) benzer şekilde okul etkililiğine yönelik değerlendirmede medeni durumun bir farklılık konusu olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca, Atcioğlu (2018) ve Ermeydan (2019) ve Yalçın'da (2022) araştırmalarında medeni durumun okur farklılığı açısından bir farklılık konusu olmadığını ifade etmişlerdir. Literatürde yer alan bu bulgular ile araştırma bulguları desteklenmektedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul etkililiği değerlendirmelerinde eğitim düzeylerinin bir farklılık doğurmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Atmaca (2021), okul etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin olarak öğretmenlerin eğitim düzeylerinin bir farklılık konusu olmadığını bildirirken Aksu (2021), Ermeydan ve Can (2020), Biltekin (2013), Korkmaz ve Ada (2019) Yılmaz (2021), Kanmaz ve Uyar'da (2016) benzer şekilde eğitim durumunun öğretmenlerin okul etkililiği değerlendirmelerinde farklılığa sebebiyet vermediğini bildirmişlerdir. Bu araştırmalardan farklı olarak Kaya (2015) etkili okul algısının ön lisans mezunu öğretmenlerle lisans mezunları arasında anlamlı bir farklılık sergilediğini ve önlisans

mezunlarının daha yüksek düzeyde bir etkili okul algısına sahip olduklarını bildirmiştir.

Araştırmanın bir diğer demografik değişkeni olan yaşa bağlı olarak öğretmenlerin okul etkililiği görüşleri değerlendirilmiş, elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.14 ile verilmiştir. Tablo verileri incelendiğinde 31-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 36-40 yaş arası ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaştığı söylenebilmektedir. Bu farklılığa ilişkin grup ortalamaları incelendiğinde ise 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri diğer iki gruptan daha yüksek düzeydedir. Çalışkan Yılmaz'ın (2021), araştırmasında öğretmenlerin okul etkililiği puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin 30 yaş ve altı öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduklarını göstermektedir. Koyuncu'nun (2022), araştırmasında öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yaşa göre değişmediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görev kademelerine bağlı olarak okul etkililiği değerlendirmelerinin farklılaştığı görülmekle birlikte bu farklılığın ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği değerlendirmelerinin ortaokul öğretmenlerine nazaran anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilkökulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği değerlendirmeleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği yönündeki görüşlerinin diğer iki gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatüre baktığımızda Biltekin (2013), ilkökul kademesindeki öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşlerini ifade eden ortalamalarının ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu ve benzer şekilde Cemaloğlu'nun da (2007) aynı yönde bulgulara ulaştığını ifade ettiği görülmektedir. Atçioğlu (2018) ve Yalçın'da (2022) benzer şekilde ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okullarını ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere nazaran daha etkili olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca Yalçın (2022) “ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler ile lise kademesinde görev yapan öğretmenler” arasında da okul etkililiği algısı yönünden farklılığa işaret etmiş ve ortaokul öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğunu bildirmiştir. Atmaca (2021), araştırmasında öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik görüşlerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak farklılaşmadığını

bildirmiştir. Benzer şekilde Tarhan'ın (2008) yapmış olduğu araştırmasında da görev yapılan kademenin farklılık konusu olmadığı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak okul etkililiği değerlendirmelerinin; 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin anlamlı biçimde 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri sürelerde kıdeme sahip olan öğretmenler arasında da okul etkililiği değerlendirmesinin anlamlı biçimde farklılaştığı ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarını daha etkin olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Literatürde benzer araştırmalarda da bu araştırma bulguları ile benzer bulgulara rastlanmıştır. Atmaca (2021), öğretmenlerin okul etkililiği değerlendirmelerinde kıdemlerinin fark unsuru olduğunu ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlara nazaran daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını dile getirmiştir. Aksu (2021), araştırmasında öğretmenlerin mesleki kıdem durumlarına göre okul etkililiği algılarında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiş, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden okul etkililiği algılarının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Şahin (2011) ise daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul etkililiği ortalamalarının düşük kıdemli öğretmenlere nazaran daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir bulgu da Kaya (2015) ile Kanma ve Uyar'ın (2016) araştırmalarında da olup yüksek kıdemli öğretmenlerin değerlendirmelerinin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ifade edilmektedir. Bu araştırmaların yanı sıra Sevimli (2015) ve Koyuncu (2022), öğretmenlerin kıdemlerine göre okul etkililiği değerlendirmelerinin farklılaşmadığını bildirmiştir. Literatürde yer alan araştırma bulguları bu araştırma bulguları ile genel itibariyle paralellik sergilemektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler neticesinde vizyoner liderlik ve vizyoner liderlik ile okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif yönde “orta düzeyde” bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin “Vizyoner Düşünme, Eyleme Geçme, Gelecek Tasviri ve

Değişime Açıklık” alt boyutlarında da anlamlı ve pozitif yönde “orta düzeyde” bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkili okul özelliklerine bakıldığında yöneticilerin göstermiş olduğu vizyoner liderlik özelliklerinin okul etkililiğini doğrudan etkilemesi söz konusu olduğundan, araştırma sonuçlarının bu bağlamda literatürü desteklediği görülmektedir.

Literatürde vizyoner liderlik özelinde yapılan araştırmalar da vizyoner liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, benzer yönlü çalışmalarda liderlik biçimlerinin okul etkililiğindeki rolleri incelendiğinde farklı liderlik özelliklerini okul etkililiğini farklı düzeylerde yordadığı, genel ifadeyle okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini okul etkililiği düzeyinde bir etken olduğu söylenebilmektedir. Bu bağlamda Çevrik (2022) karizmatik liderliğin okul etkililiğini pozitif yönlü olarak ifade etmektedir. Ayrıca, teknolojik liderlik perspektifinde okul etkililiğini inceleyen araştırmalarda (Atmaca, 2021; Yumlu, 2020) teknolojik liderliğin okul etkililiğini orta düzeyde ve pozitif yönlü etkilediği ifade edilmiştir. Bir başka eğitim liderliği türü olan öğretimsel liderliğin de okul etkililiğinde önemli bir etkiye sahip olduğu (Çakır, 2021) yine literatürdeki araştırmalara dayalı olarak söylenebilecektir. Bir diğer modern dönem liderlik tarzlarından olan çevik liderlik ile okul etkililiği ilişkisinin varlığından söz edebilmek de mümkündür. Yılmaz (2021) çevik liderliğin okul etkililiğini %34 gibi önemli bir oranda yordadığını ifade etmektedir.

Bu liderlik biçimlerinin yanı sıra olumsuz liderlik özelliği olarak nitelendirilen toksik liderliğin okul etkililiğini negatif yönlü etkilediği de yine literatürde yer alan araştırma sonuçlarındandır (Küçük, 2020). Bu bulgudan hareketle olumlu liderlik davranışlarının okul etkililiğinde amaçlanan düzeylere erişmede gereklilik içerdiğini söylemek de mümkün olacaktır. Bir başka araştırmada ise liderlik biçimlerinin farklı düzeylerde okul etkililiğini belirlediği ifade edilmiş (Ermeydan ve Can, 2020) ve okul etkililiği faktörlerine yönelik liderlik özelliklerinin okul etkililiği düzeyini belirleyeceği görülmüştür. Okul etkililiğini olumlu yönde etkileyen bir diğer liderlik özelliği de destekleyici liderliktir (Namlı, 2017). Ayrıca okullarda yöneticilerin liderlik vasıflarına sahip olmaları okul etkililiğini artırmakta (Polat, 2013), vizyon, iletişim, destek unsurları, misyon gibi hususların varlığı liderlik özelliklerinin okul etkililiği üzerindeki etkisini pekiştirmektedir.

Cerit ve Yıldırım (2017) ilkököl müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine bağlı olarak okul etkililiğinin ilişkili olduğunu ifade etmekle birlikte okul müdürünün yenilikçilik, gelecek odaklılık, demokratiklik özelliklerinin okul etkililiğini artırdığına işaret etmişlerdir. Etkili okul çalışmalarında ortak bir kanaat olarak etkili okulun oluşmasında okul müdürlerinin merkezde bulunduğu görölmektedir. Diğer taraftan etkili okul olgusunun bir yönetim konusu olduğu ve yönetsel dinamiklerin etkili okul inşasının öncülleri olduğu görölmektedir. Buna bağlı olarak okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, alandaki deneyimleri, idealist olmaları ve becerilerinin etkili okul inşasında belirleyici huşular olduğu ifade edilmektedir (Akyüz, 2002: 87). Okul yöneticilerinin vizyoner, dönüşümcü, yenilikçi liderlik yaklaşımları okullarda hem eğitim kalitesini hem de eğitimci kalitesini doğrudan etkilemektedir. Buna bağlı olarak da etkili bir okul inşasının gereklilikleri yerine getirilebilmekte ve bu süreçte tüm paydaşların sürece dahil edilebilmelerinin zemini oluşmaktadır. Öte yandan okul müdürünün okula ilişkin vizyonunu öğretmenler, veliler ve öğrencilere aktarabilme düzeyine bağlı olarak okul daha etkin bir eğitim kurumuna evrilmekte ve bu süreç okul müdürünün süreç içerisindeki yaklaşımları ile benzer biçimde devam edebilmektedir. Dolayısıyla okul müdürünün liderlik özellikleri okul etkililiğinde önemli bir role sahiptir (Gökçe ve Kahraman, 2010: 198). Diğer taraftan okulun hedeflerine ulaşmasında okul müdürünün liderlik özellikleri belirleyici olmakta (Voon vd., 2011: 24) bu hedefler okulun vizyonunu ifade ettiğinde ise müdürlerin vizyonerliği aynı zamanda hedeflerin belirlenmesinde de gelecek eğilimini gündeme getirmekle birlikte değişim süreci, gelecek odaklı olarak yapılandırılmaktadır.

5.1.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın beşinci alt amacı “ Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri, okul etkililiğini yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgular araştırmanın kendine özgü bulguları olup çalışmanın temel odağını da ifade etmektedir. Yapılan analizler neticesinde vizyoner liderliğin okul etkililiğini %34.6 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte alt boyutlar bağlamında, vizyoner düşünmenin okul etkililiği üzerindeki etki büyüklüğü %7 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, vizyoner liderliğin eyleme geçme ve değişime açıklık boyutlarının okul etkililiğini yordadığı ve bu bağlamda her iki değişkenin okul etkililiği için etki büyüklüğünün %2,2 olduğu görölmüştür. Ayrıca gelecek tasviri boyutunu okul

etkililiği üzerindeki etki büyüklüğü ise diğer boyutlardan daha yüksek olarak %10 düzeyinde olduğu saptanmıştır.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle okul etkililiğini sağlayan ve literatürde dile getirilen kriterlerin yanı sıra vizyoner liderliğin okul etkililiğinde önemli bir süreç olduğu ve gelecek odaklı okulların etkililik düzeylerinin sürekli geliştiği söylenebilecektir.

Literatürde bu araştırma odağını oluşturan vizyoner liderlik okul etkililiği ilişkisini irdeleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak, genel bağlamda liderliğin okul etkililiği üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar bu araştırmayla benzer şekilde olumlu liderlik özelliklerinin okul etkililiğini pozitif yönlü olarak etkilediğine işaret etmektedirler. Bu bağlamda karizmatik liderlik okul etkililiği ilişkisini inceleyen bir araştırmada karizmatik liderliğin okul etkililiğini %6,4 oranında yordadığı ifade edilmiştir (Çevrik, 2022). Ayrıca, Atmaca (2021) teknolojik liderliğin okul etkililiğini %34 düzeyinde yordadığını ifade ederken öğretimsel liderlik okul etkililiği ilişkisinde öğretimsel liderliğin %94 açıklayıcılığı olduğunu bildiren araştırma bulguları da literatürde yer almaktadır (Çakır, 2021). Yılmaz (2021) ise çevik liderliğin okul etkililiğini %34 düzeyinde açıkladığını ifade etmektedir. Olumsuz bir liderlik özelliği olarak toksik liderliğin okul etkililiğini negatif yönlü olarak %6 oranında yordadığı ifade edilmiştir (Küçük, 2020) Liderlik özelliklerini genel olarak okul etkililiğini %18 oranında yordadığını ifade Ermeidan (2019) liderliği genel bir eğilim olarak ele almış ve okul etkililiğinde liderin üstlendiği rolü izaha çalışmıştır. Bir başka çalışmada ise destekleyici liderliğin okul etkililiğini %22 oranında yordadığı ifade edilmiştir (Namlı, 2017). Liderlik özelliklerinin okul yöneticilerinin performanslarına etkisi yönündeki araştırma bulgusunda ise okul yöneticilerinin performanslarının %93'ünün liderlikle açıklanabileceği öne sürülmektedir (Polat, 2013). Ayrıca, Kazancıoğlu (2008)'de alandaki çalışmalarla benzer şekilde liderlik özelliklerinin okul etkililiğini pozitif yönlü olarak etkilediğini bildirmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu bölümde

araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Araştırma sürecinde vizyoner liderlik ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Buna bağlı olarak farklı örneklem grupları için araştırmanın tekrarlanması literatüre yeni bulgular ve değerlendirme kriterleri kazandıracığı düşünülmekte ve önerilmektedir.
2. Literatürde yapılan çalışmaların etkili okulun özelliklerine odaklandığı ve araştırmalarda değerlendirme noktasında etkililiğin kriterlerinin ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin etkililikteki rollerine değinilmiştir. Ancak, etkili olmayan okullara yönelik olarak etkisizliğin nedenlerinin yanı sıra etkili olmayan okullarda yöneticilerden kaynaklı nedenlerin tespiti etkili okul inşasında daha belirgin bakış açısı oluşturabilecektir. Bu itibarla etkili olmayan okulları incelemeyi amaçlayan akademik çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre vizyon sahibi liderlerin okul etkililiği açısından anlamlı bir katkısı söz konusudur. Eğitim kurumlarında Etkili Okul özelliklerine sahip olmak önemli olduğundan vizyoner liderlik özelliklerinin okul müdürleri tarafından sürdürülmesi önerilebilir.
2. Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç okul müdürlerinin vizyon sahibi oldukları ve bu liderlik özelliklerini benimsediklerini göstermektedir. Bu durumun geliştirilmesi böylece devamının kalıcı bir şekilde sağlanması için yönetici geliştirme programları kapsamında vizyoner liderlik eğitimlerinin verilmesi önerilebilir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler

1. Vizyoner liderliğin okul etkililiğindeki önemine istinaden kanun koyucu konumunda bulunan MEB'in okullarda vizyon belirlemeye yönelik okul

yöneticilerine yön verecek hizmet içi eğitim, yönetmelik ve planlamaları hayata geçirmeleri önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding Educational Statistics Using Microsoft Excel And SPSS*. US: John Wiley & Sons, Inc.
- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Adams, D. (1993). *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication #1: Biennial Report*. Arlington, VA: Institute for International Research.
- Akan, D. (2007). *Okul kültürü bağlamında ilköğretim kurumlarında etkili okul değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği)* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akdemir, A. (2008). *Vizyon Yönetimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Akgemci, T. (2007). 21. Yüz Yıl Liderlik Kavramı ve İş Dünyasına Yansımaları, www.kso.org, 21.08.2022
- Akiş, Z.T. (2004). *Türkiye'nin Gerçek Liderlik Haritası*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aksu, A. (2009a). Kriz Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15): 2435-2450.
- (2009b). İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi ve Vizyoner Liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Aksu, T. (2021). *Öğretmenlerin mesleki bağlılıkları ile duygusal emeklerinin okul etkililiğini yordama düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Akyüz, M.Y. (2002). Çağdaş Okulda Etkili Liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2): 109-119.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Arslan, H., Kuru, M. ve Satıcı, A. (2010). Devlet ve Özel İlköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Aslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2007). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Kültür ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3): 371-394.
- Atcıoğlu, E. (2018). *Okulların Etkililik Düzeyleri İle Çalışanların İşe Angaje Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Atıf, D. (2020). *Okul etkililiği ve pozitif psikolojik sermaye ilişkilerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Atmaca, E. (2021). *Okul etkililiğini yordayan iki faktör: teknolojik liderlik ve örgütsel çeviklik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The four I's of transformational leadership. *Journal Of European Industrial Training*, 15(4): 9-16.
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydoğan, İ. & Bilgivar, O.O. (2022). Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarının Okul İklimine Etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(23): 1740-1742.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma* (7. Baskı). İstanbul: Pegem Akademi.
- (2021). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bansal, M. & Singh, K. 2017. From Leadership to E-Leadership: A Paradigm Shift. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 40(3): 394-409.
- Bass, B.M. (2010). *The Bass Handbook Of Leadership: Theory, Research, And Managerial Applications*. New York, NY: Simon & Schuster.
- (1990), From Transactional To Transformational Leadership: Learning To Share The Vision", *Organizational Dynamics*, 18(3): 19-31.
- Bass, B. M, & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul* (4. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, M. E. (2016). *Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baştepe, İ. (2002), *Normal ve taşımali eğitim yapan resmi ilköğretim okul yönetici, öğretmen ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okul (örgütsel) etkililik algıları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985), *Leadership: The Strategies for Taking Charge*, Jossey-Bass Publishers, New York, NY.
- Bilgivar, O. O. (2018). *Arketipsel liderlik eğitim modeli: karma gömülü deneysel çalışma* (Doktora Tezi). Marmara ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversiteleri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı, İstanbul.

- Biltekin, T. (2013). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bloch, S. & Whiteley, P. (2005). *Kusursuz Liderlik*, (Çev. Ümit Sensoy), İstanbul: Optimist Yayınları.
- Bostancı, A. B. (2020). The Relationship Between Teachers' Political Skills And Work Engagement. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(4): 53-63.
- Brown, K. M. & Anfara, V. A. (2003). Paving The Way For Change: Visionary Leadership In Action At The Middle Level. *NASSP Bulletin*, 87(635), 16-34.
- Buharlıoğlu, C. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir ili Çiğli ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, Y. ve Uygun, S. (2010). Etkin Bir Yönetim İçin Vizyoner Liderliğin Önemi, Hatay'daki Kamu Kurumları Üzerinde Bir Uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13): 29- 47.
- Burns, J.M. (1978), *Leadership*, Harper and Row, New York, NY.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Burusic, J., Babarovic, T, & Velic, M.S. (2016). School Effectiveness: An Overview of Conceptual, Methodological and Empirical Foundations. In *School Effectiveness Educational Management* (5-26). Springer International Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı* (On altıncı baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, K. (2015). Organizational Effectiveness. *Wiley Encyclopedia of Management*, 1-4.
- Capowski, G. (1994). Anatomy Of A Leader: Where Are The Leaders Of Tomorrow? *Management Review*. 83(3): 10-18
- Cemaloğlu, R. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1): 73-112.
- Cerit, Y. & Yıldırım, B. (2017). İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3): 902-914.
- Chapman, D. & Adams, D. (2002). The Quality of Education: Dimensions and Strategies. *Education and Developing Asia*, Vol. 5. Hong Kong: ADB/CERC.
- Cheng, B. S., vd. (2014). Paternalistic Leadership İn Four East Asian Societies: Generalizability And Cultural Differences Of The Triad Model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(1): 82–90.
- Cibulka, J. & Nakayama, M. (2000). *Practitioners' Guide To Learning Communities*. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

- Coleman, J.S., vd. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: Government Printing Office.
- Collins, A. B. (2002). Does A School Make A Difference? Perceptions Of An Effective School. *European Educational Research Journal*, 1(3): 429-444.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic Leadership In Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creemers, B. P. M. & Scheerens. J. (1994). Developments In The Educational Effectiveness Research Programme. *International Journal of Educational Research*, 21(2): 125-140.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. & Sammons, P. (2010). *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London and New York: Taylor & Francis.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 347-366.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik Planlama ve Okulların Stratejik Planlama Açısından Nitel Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2): 251-268
- Çalışkan, Y. F. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim Ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3): 49-66.
- Çelik, D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1): 47-53.
- (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4): 465-474.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliğinin rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Çınar, F. Kaban, A. (2012). Conflict management and visionary leadership: an application in hospital organizations. *8th International Strategic Management Conference. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 197-206.
- Daft, R. L. (2003). *Management*. (6 th. Ed.). South Western: Thomson.

- Damnoen, P. S., vd. (2022). Development Of Strategies For The Use Of Innovative Information In Education For Secondary Schools Under The Office Of The Basic Education Commission In The Eastern Region. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 2097-2103.
- De Leeuw, J. & Kreft, I. G. G. (1986). Random Coefficient Models For Multilevel Analysis. *Journal of Educational Statistics*, 11, 57-86.
- Dessler, G. (1998). *Leading people and organizations in the 21st century* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları vizyoner liderlik – dönüşümcü Liderlik – işlemci liderlik, Ed. Güçlü, N. Ve Koşar, S. Eğitim yönetiminde liderlik: Teori araştırma ve uygulama, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 6. Baskı.
- Doğan F. (2021). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri* (Aksaray ili örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Drucker, F. Peter (2000). *Gelecek İçin Yönetim 1990'lar ve Sonrası*. Türkiye İş Bankası
- Dunne, D. W. & Delisio, E. R. (2001). Common Elements Of Effective Schools. http://www.education-world.com/a_issues/issues168.shtml 14.09.2022 site
- Duranay Yıldırım, P. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri* (İzmir örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Durukan, H. (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2): 277-286.
- Edmonds, R.R. (1979). Effective Schools For The Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(10): 1524.
- Eranıl, E. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim Ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ermeydan, M. & Can, N. (2020). Okul Yöneticilerin Liderlik Stilleriyle Etkili Okul Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2): 94-121.
- Finkelstein, S. & Hambrick, C. (1997). Strategic Leadership: Top Executives And Their Effects On Organizations. *The Academy of Management Review*, 22(3), 802-805.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gezerler, T. (2021). *Etik liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Models in Educational & Social Research: A Revised Edition*. London: Edward Arnold.
- Gordon, J. (2017). *The Power of Positive Leadership*. London: Wiley
- Gökçe, F. & Kahraman, P.B. (2010). Etkili Okulun Bileşenleri: Bursa İli Örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1): 173-206.
- Grady, M. L. (2011). *Leading the Technology-powered School*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gustafsson, J. (2010). Longitudinal study. In: B. Creemers, P. Sammons & L. Kyriakides (Eds.), in *Methodological Advances In Educational Effectiveness Research* (77-101). London: Routledge.
- Güder, M. (2021). *Öğretmen algularına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkide örgütsel canlılığın aracılık etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Munzur Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tunceli.
- Gül, R. (2019). *Vizyoner liderlik davranışlarının algılanan kurum kimliği üzerine etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548
- Güney, S., Akalın, Ç. ve İlsev, A. (2007). Duygusal Örgütsel Bağlılık Gelişiminde Algılanan Örgütsel Destek Ve Örgüt Temelli Öz-Saygı. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2): 189-211.
- Günlü, E. (2012). Stratejik Yönetimde Liderlik ve Motivasyon. (Editör: Celalettin Serinkan). içinde, *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel, 179-205.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Felsefe-Yöntem- Analiz* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haberman, M. (2003). Creating effective schools in failed urban districts. EducationNews.org.. <http://www.educationnews.org/creating-effective-schools-in-failed.htm>, 14.09.2022
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 18(1): 9-34.
- Hawes, H. & Stephens, D. (1990). *Questions Of Quality: Primary Education And Development*. Harlow: Longman.
- Hellriegell, D. & Slocum J. W. (1986). *Organizational Behavior*, West Publishing Co, USA.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2): 41-60.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu Ve Kalite Güvence Sistemleri. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23(1):143-160.
- Hill, P.W. (1995). *Value Added Measures Of Achievement*. IARTV Seminar Series, No. 44, May, 1995.

- Hinterhuber, H. H. & Friendrich, S. A. (2002). The Technology Dimension Of Strategic Leadership: The Leadership Challenge For Production Economists. *International Journal of Production Economics*, 77(3): 191-203.
- Hinterhuber, H. H. & Popp, W. (2002). What Make A Strategist Out Of A Manager? What Engineer Should Know About Strategic Management? *International Journal of Production Economics*, 30(31): 297-307.
- House, J.R. (1977). *A 1976 Theory Of Charismatic Leadership*. Il: Southern Illinois University Press.
- House, R. J. & Aditya, R.N. (1997), The Social Scientific Study Of Leadership: Quo Vadis?, *Journal of Management*. 23(3): 409-473.
- Howitt, D. & Cramer, D. (2011). *Introduction To SPSS Statistics In Psychology: For Version 19 And Earlier* (5th edition). London: Pearson Education Ltd.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques And Applications*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hughes, M. & Pollard, A. (2006). Home–School Knowledge Exchange İn Context. *Educational Review*. 58(4): 385-395
- Ireland, R.D. & Hitt, M.A. (2005) Achieving and Maintaining Strategic Competitiveness in the 21st Century: The Role of Strategic Leadership. *Academy of Management Executive*, 19, 63-77.
- Ivancevich, J.M. & Matteson, M.T. (1993). *Organizational Behavior and Management*. Second Edition, Richard D Irwin, Inc.
- Johnson, R. E., vd. (2012). Leader İdentity As An Antecedent Of The Frequency And Consistency Of Transformational, Consideration, And Abusive Leadership Behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97(6): 1262–1272
- Jones, P. (2006). Every Child’s Parent Matters: Community Educational Psychology And The Plymouth Parent Partnership Service. *Educational and Child Psychology*, 23(1): 16- 26.
- Kaçmaz, S. (2020). *Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlari ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Kakabades, N., Kakabadse, A. & Lee-Devis, L. (2005). Visioning The Pathway: A Leadership Process Model. *European Management Journal*, 23(2): 237-246.
- Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanmaz, A. ve Uyar, L. (2016). Okul Etkililiğinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2): 123-136.
- Karamahmutoğlu, A. (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karşlı, M.D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*. Birinci Basım. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

- Katz, R.L. (1955) Skills of an Effective Administrator. *Harvard Business Review* 33 (1): 33-42
- Kazancıoğlu, M.M. (2008). *Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma (İstanbul Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1): 79-93.
- Koçel, T. (2014). *İşletme Yöneticiliği*. (15.bs.) İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçman, E. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve okul kültürü* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkmaz, M. & Ada, K. (2019). Ortaokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. E. Kıral, E.B. Çelik ve A. Çilek (Ed.), *Eğitim Araştırmaları içinde* (1. Baskı, ss.38-54). Eyuder Yayınları.
- Kotter, J. P. (1990). What Leaders Really Do. *Harvard Business Review* ,68, 103-111.
- Kotterman, J. (2006). Liderliğe Karşı Yönetim: Fark Nedir?. *Kalite ve Katılım Dergisi*, 29(2): 13-27.
- Koyuncu, V. (2022). *Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Kumkale, İ. (2015). *Kadın Girişimciliğinin Stratejik Liderlik Yetkinlikleri Açısından İncelenmesi* (1 ed.). Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kuyulu, İ. (2019). *Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin vizyoner liderliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kyriakides, L. (2006). Introduction: International Studies On Educational Effectiveness. *Educational Research and Evaluation*, 12(6): 489-497.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4): 498-518.
- Levine, D.U. & Lezotte, L.W. (1990) *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*, Madison, WI: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates Of Effective Schools: The First And Second Generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Luyten, H. & Sammons P. (2010) Multilevel Modelling, In B.P.M. Creemers, L., Kyriakides, & P. Sammons (Eds.). *Methodological Advances in Educational Effectiveness*. Routledge.
- Marşap, A. (2009). *Yaratıcı Liderlik*. Ankara: Gazi Kitapevi.

- Maxwell, J. (2004). *İçimizdeki Lideri Geliştirmek*. (Çev: Selim Yeniçeri). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Mohtsham. S. M. (2007). Vision And Visionary Leadership – An Islamic Perspective. *International Review of Business Research Papers*, 3(2): 248-277
- Mombourquette, C. (2017). The Role of Vision in Effective School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 45(1): 19-35
- Msila, V. (2012). *The effectiveness of school management: conflict management skills as a missing link in selected schools in gauteng*. (Doctoral Dissertation), Nelson Mandela Metropolitan University.
- Naktiyok, A. (2006). E-Liderlik: E- Liderlik Özelliklerinin Güncellenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1): 19-40
- Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Nanus, B. (1992), *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organisation*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. (3rd ed.). California: Sage Publications.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi: batman ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayınları
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgenel, M. ve Mert, P. (2019). The Role of Teacher Performance in School Effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10): 417-434.
- Özgür, B. (2011). Yönetim Tarzları Ve Etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215-230.
- Özkalp E. ve Kirel, (2011). *Örgütsel Davranış*, Bursa: Ekin Yayınevi
- Polat, İ. (2013). *Mesleki teknik eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Polatcan M. ve Cansoy R. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi, *Sakarya University Journal of Education*, 8(3): 8-24.

- Quigley, J.V. (1998). *Vizyon Oluşturulması, Geliştirilmesi ve Korunması*, (Çev: Berat Çelik), İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Reynolds, D., vd. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness And School Improvement*, 25(2): 197-230.
- Robbins, S. P. (2003). *Organisational Behaviour* (10th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Rowe, W. G. (2001). Creating Wealth in Organizations: The Role of Strategic Leadership, *Academy of Management Executive*, 15(1): 81-94.
- Rutter, M., vd. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London: Open Books and Boston, MA: Harvard University Press.
- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin Vizyoner Liderlik Özelliklerine İlişkin Müdürlerin, Müdür Yardımcılarının ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, Sayı: 174,333-342.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol T.(2001). İşletme. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Sashkin, M. (1987), A New Vision Of Leadership. *Journal of Management Development*. 6(4): 19-28.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory And Practice*. London: Cassell.
- (2004). Review Of School And Instructional Effectiveness Research. Paper commissioned for the *EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative*
- Scheerens, J. (2013). The Use Of Theory In School Effectiveness Research Revisited. *School Effectiveness And School Improvement*, 24(1): 1-38.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations Of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Seitsinger, A. M., vd. (2008). A Large-Scale Examination Of The Nature And Efficacy Of Teachers' Practices To Engage Parents: Assessment, Parental Contact, And Student-Level İmpact. *Journal of School Psychology*, 46(4): 477-505.
- Sevimli, E. (2015). *Denizli ilindeki okulların etkililik düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sosniak, L. A. (1994). The taxonomy, curriculum, and their relations. *Bloom's Taxonomy: A Forty-Year Retrospective*. Ed. Lorin W. Anderson and Lauren A. Sosniak. Chicago: *The National Society for the Study of Education*, 103-125.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders With Vision The Quest School Renewal*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Şekerci M. ve Aypay A. (2009), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 57. 133-160
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4): 1-12.

- Şentürk, F. K., Boğan, E., & Bayırlı, M. (2019). Etik Liderlik ve Materyalist Eğilimlerin Otel Çalışanlarının Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algısına Etkisi: Alanya Örneği *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 16(1): 136-153.
- Şimşek A. ve Eroğlu, Ö.(ed) (2013) Davranış Bilimleri, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. & Akgemci, T. (2015). *Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış*. Eğitim Yayınevi.
- Şişman, M, (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: PegemYayıncılık.
- (2013). *Eğitimde Mükemmellik Anlayışı- Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- (2018). *Öğretim Liderliği* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th edition). US: Pearson Education Ltd.
- Tarıbil, S. (2015). *Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılık ve adalet algılarına etkisi (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Tarhan, S. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul algıları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J. & Colvin, K. (2014). Visionary Leadership And Its Relationship To Organizational Effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6): 566-583.
- TDK. (2022). *Genel Açıklamalı İnternet Sözlük*. Ankara.
- Tekin, Y. ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının Temel Aktörleri: Vizyoner Liderler. *Journal of Yasar University*, 24(6): 4007-4023.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. S. Turan (Ed.). içinde *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma Ve Uygulama* (293-336). Ankara: Pegem Akademi.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education*. A paper presented at the meeting of The International Working Group on Education Florence, Italy
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. & Parlea, D. (2004). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. Bucharest: Unesco-Cepes Papers in Higher Education.
- Voon, M. L. ve Ayob, M. C. (2011) The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organization in Malaysia. *International Journal of Business, Management ve Social Sciences*, 2(1): 24-32.
- Westley, F. & Mintzberg, H. (1989). Visionary Leadership and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.
- Yalçın, G. (2022). *Okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin psikolojik sermaye arasındaki ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yalnızlar, D. N. (2019). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel kimlik algısı arasındaki ilişki*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yeşilbağ, Y. (2008). *Eğitim ve Ekonomi*. İstanbul: Sobil Yayıncılık.
- Yeyrek, M. (2018). *Geleneksel yönetim ve vizyoner liderlik davranışlarının, çalışanların performansına etkilerine yönelik bir araştırma* (Doktora Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım İ. ve Ada Ş. (2018). Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin (Se-Index) Türkçeye Uyarlanması, *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219): 19 - 32,
- Yılmaz, A. ve Akdemir, S. (2005). *Örgütlerde Vizyon ve Yönetimi*. İstanbul: Detay Yayıncılık.
- Yılmaz, F.Ç. (2021). *Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yukl, G.A. (1999), An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2): 285-306.
- Yumlu, E. (2020). *Okul yöneticilerinin sahip oldukları teknolojik liderlik yeterlilikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yumuşak, H. (2022). *Okul liderliği, okul etkililiği ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yükçü, S. ve Atağan, G. (2010). Etkinlik, Etkililik ve Verimlilik Kavramlarının Yarattığı Karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4): 1-13.
- Zaccaro, S. J. & Banks, D. (2004). Leader Visioning And Adaptability: Bridging The Gap Between Research And Practice On Developing The Ability To Manage Change. *Human Resource Management*, 43(4): 367-380.
- Zaleznik, A. (1977) Managers and Leaders: Are They Different. *Open Access Library Journal*, 8(5): 1-16
- Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical Test Of Conclusions From Effective Schools Research. *The Journal Of Educational Research*. 90(2): 103-110.

EKLER

EK-1 Algılanan Okul Etkinliği Ölçeği İzin Maili

----- Forwarded message -----
Gönderen: İsa Yıldırım <isa.yildirim@atauni.edu.tr>
Date: 8 Nis 2022 Çar, 12:47
Subject: Re: ölçek izni
To: Benim Adım Öğretmen <ucakzeyn@gmail.com>

Sayın Zeynep UÇAK,

Algılanan Okul Etkinliği Ölçeği'ni bilimsel amaçlı çalışmalarınızda ilgili çalışmayı referans göstererek kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Ediğ
Doç. Dr. İsa YILDIRIM
Atatürk Üniversitesi
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Kimden: "Benim Adım Öğretmen" <ucakzeyn@gmail.com>
Kime: "İsa Yıldırım" <isa.yildirim@atauni.edu.tr>
Gönderilenler: 6 Nisan Çarşamba 2022 10:53:06
Konu: ölçek izni

Merhabalar Sayın Hocam,ben Zeynep Uçak . İstanbul'da sınıf öğretmeni olarak görev yapıyorum. Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde tezli yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Algılanan Okul Etkinliği Ölçeği (Se-Index)" ni tez çalışmamda kullanmak için sizden izin talep ediyorum. Teşekkür ederim.

EK-2 Vizyoner Liderlik Ölçeği İzin Maili

ÖLÇEK İZNI



Zeynep UÇAK

Kime: Fadime ÇINAR

Bilgi: Orkun Osman BİLGİVAR



4.06.2022 Cmt 22:01

Merhabalar Sayın Hocam, ben Zeynep Uçak . İstanbul'da sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi bölümünde tezli yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz Vizyoner Liderlik Ölçeği'ni tez çalışmamda kullanmak için sizden izin talep ediyorum. Teşekkür eder, saygılarımı sunarım.



EK-3



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-63443065
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zeynep UÇAK)

14/11/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 18.10.2022 tarihli ve 35968 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.11.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerinin Okul Etkililiği İle
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler : Resmî / Özel Tüm Eğitim Kurumları Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (5 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

EK-4



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-63521971
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Zeynep UÇAK)

14.11.2022

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 14.11.2022 tarihli ve 63443065 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Mustafa ERŞAHİN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistime34@meb.gov.tr Unvan : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://e-imza.meb.gov.tr> adresinden 3 0 3 8 - 0 8 f 9 - 3 1 2 5 - a 2 2 3 - 7 0 1 9 k e b e i l e t e s t i r i l e b i l i r



EK- 5 Anket Formu

Değerli Öğretmen Meslektaşım,

Okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi için akademik bir çalışma yürütülmektedir. Bu amaçla üç bölümden oluşan bir anket tasarlanmıştır.

Anketin birinci bölümünde demografik bilgi formu; İkinci bölümünde ise okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerini belirlemek üzere hazırlanmış sorulara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde ise okul etkililiğine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından ad ve soyadınızı yazmayınız.

Sizden ricam, soruda verilen duruma ilişkin görüşlerinize uyan kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, tamamen katılıyorum seçenekleri altında bulunan boşluğa (x) işareti koymanızdır.

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim.

Zeynep UÇAK
İZU Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1

Demografik Bilgi Formu

Aşağıda verilen kişisel özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Görev Yaptığımız İlçe:
2. Branşınız:.....
3. Cinsiyetiniz:
Kadın () Erkek ()
4. Yaşınız:
5. Medeni Durumunuz : Bekar () Evli ()
6. Çalıştığımız Okul Türü : () Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise
7. Okul Türü : () Devlet () Özel
8. Mesleki Kıdem Yılınz:
 - a) 1-5 yıl
 - b) 6-10 yıl
 - c) 11-15 yıl
 - d) 16-20 yıl
 - e) 21 yıl ve daha fazla
9. Öğrenim Durumunuz:
 - a) Lisans
 - b) Lisansüstü

Bölüm 2

Aşağıdaki maddeler 'Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerini Tespit Etmek' amacıyla hazırlanmıştır. Soruları okul müdürünüzün tutum ve davranışlarını düşünerek cevaplamanız istenmektedir.

Ölçekte; (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum anlamına gelmektedir.

2.VİZYONER LİDERLİK ÖLÇEĞİ					
Aşağıdaki Sorulara Çalıştığınız Okulunuzdaki Yöneticinizin Özelliklerini Göz Önünde Bulundurarak Cevaplayınız.	1	2	3	4	5
Okul Müdürümüz;					
1) Çalışma grubunun dışında bağlantılar kurar ve bizlere güvenir,bizi ekip arkadaşı olarak görür.					
2) Düşünmeyi teşvik edici tartışmalar açar					
3) Sürekli yeni fikirler üretir					
4) Durumları analiz eder					
5) Sorunlara pratik çözümler bulur					
6) Hem yurt içinde hem de yurt dışında faaliyet gösterme eğilimindedir.					
7)Okulunu kurumun değerleri doğrultusunda yönetir.					
8) Zamanlama kabiliyeti güçlüdür					
9) Büyük ve cürekâr projeler üretip uygular					
10) Günlük işler ile uğraşmak yerine kurumu geleceğe hazırlar					
11) Gelecekteki ihtimaller hakkında fikirler ortaya koyar					
12) Değişime açıktır					
13) Öğrenme ve öğrendiklerini kuruma uygulama yeteneğine sahiptir.					
14) Radikal kararlar almaktan çekinmez					

Bölüm 3

Okul Etkiliği Ölçeği							
<p>Öğretmenler aile bilgilendirmeleri, danışma, öğüt verme, öğretme gibi etkinlikleri içeren pek çok hizmetlerin yanı sıra öğrenci öğrenmesi, yeni öğretim programı ve ders planları gibi çok çeşitli ürünler sunarlar. Her bir maddeyi cevaplarken bu hizmet ve ürünleri düşününüz ve okulunuz hakkında aşağıdaki ifadeleri kabul etme derecenizi belirleyiniz.</p>							
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	1	2	3	4	5	6
2	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	1	2	3	4	5	6
3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	1	2	3	4	5	6
4	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	1	2	3	4	5	6
5	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	1	2	3	4	5	6
6	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	1	2	3	4	5	6
7	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5	6
8	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5	6

ÖZGEÇMİŞ

Zeynep UÇAK

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, 2022, İstanbul

Lisans: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, 2008, Sakarya

B. MESLEKİ DENEYİM

2008-2012 İstanbul – Kağıthane Sadabad Koleji’nde Öğretmen

2012-2015 Batman – Merkez TOKİ Dumlupınar İlkokulu’nda Öğretmen

2015-2020 İstanbul – Eyüpsultan Yunus Emre İlkokulu’nda Öğretmen

2020-2022 İstanbul –Eyüpsultan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Özel Büro

Aralık 2022 ‘den itibaren İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Arge Birimi