

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE LİDERLİK
STİLLERİ, ETKİLİ OKUL VE OKULDA ŞEFFAFLIK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:
ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ

Fatih Elekoğlu

Zonguldak 2021

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE LİDERLİK
STİLLERİ, ETKİLİ OKUL VE OKULDA ŞEFFAFLIK
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ:
ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ

Hazırlayan
Fatih Elekoğlu

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Seyithan Demirdağ

Zonguldak 2021

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını, yazım sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

.../... / 2021

Fatih ELEKOĞLU

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

TEZ ONAYI

Enstitünüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında numaralı Fatih ELEKOĞLU'nun hazırladığı “Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Stilleri, Etkili Okul ve Okulda Şeffaflık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu DOKTORA/YÜKSEK LİSANS TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 16/06/2021 Çarşamba günü saat 14.00’te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonrasında tezin onayına OYBİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Başkan _____

Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ (Danışman)

Üye _____

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Yücel ERTEM

Üye _____

Doç.Dr. Hüseyin KAYGIN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

..... /..... /2021

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM

Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Stilleri, Etkili Okul ve Okulda Şeffaflık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Zonguldak İli Örneği
Tez Yazarı : Fatih Elekoğlu
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Seyithan Demirdağ
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2021
Sayfa Adedi : 108

Bu çalışmanın amacı öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Alaplı, Çaycuma, Ereğli, Gökçebey ve Merkez ilçelerinde görev yapmakta olan anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının 412 öğretmeninden ibaret olduğu çalışmada, öğretmenler seçkisiz olmayan (non-random) yöntemlerden tabakalı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Verilerin toplama aracı olarak “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği (OMSLÖ),” “Etkili Okul Ölçeği” ve “Okulda Şeffaflık Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin araştırma sorularına göre analiz edilebilmesi için t-testi, ANOVA, Pearson korelasyonu ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığın yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik stilleri incelendiğinde ise daha çok dönüştürücü liderlik stilini sergiledikleri görülmüştür. Liderlik stillerinden sürdürücü liderlik stilinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok sürdürücü lider olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Hem dönüştürücü liderlik alt boyutunda hem de liderlik stilleri genel puanında 30-39 yaş arası öğretmen algılarının 50 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Etkili okulun “öğretmenler, öğrenciler, okul çevresi ve veliler” boyutları ile “etkili okul genel puanında” ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algıları ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Etkili okulun okul ortamı ve eğitim süreci boyutunda ise yine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algıları ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, okulda şeffaflık ve etkili okul arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak liderlik stilleri ve etkili okulun okulda şeffaflığı yordayabildiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik Stilleri, Etkili Okul, Okulda Şeffaflık

ABSTRACT

Institution : ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Educational Administration
Title : Investigation of the Relationship Between Leadership Styles, Effective School and Transparency in School According to the Teacher Perceptions: Sample of Zonguldak Province
Author : Fatih Elekoğlu
Adviser : Assoc. Prof. Dr. Seyithan Demirdağ
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2021
Total Number of Pages : 108

The aim of this research is to examine the relationship between leadership styles, effective school and school transparency according to teachers' perceptions. The universe of the study consists of kindergarten, primary school, middle school, and high school teachers working in the district of Alaplı, Çaycuma, Ereğli, Gökçeşey and Central at the province of Zonguldak in the academic year 2020-2021. The study sample includes 412 teachers. The participants in this study were determined non-randomly through stratified sampling method. "School Principle As Leadership Style Scale", "School Effectiveness Scale" and School Transparency Scale (Sts) were used to collect data. In order to analyze the data in the study according to the research questions, t-test, ANOVA, Pearson correlation, and regression analysis were used. When the leadership styles of school principals were examined, it was found out that transformational leadership style was displayed more. It was determined that in the supportive leadership style, one of the leadership styles, female teachers perceive school principals more as supportive when compared to male teachers. In the transformational leadership sub-dimension and leadership styles general score, it is seen that the perceptions of 30-39-year-old teachers are higher than teachers aged 50 and over. The perceptions of teachers working in primary schools are higher than teachers working in secondary and high schools in the dimensions of "teachers, students, school environment and parents" and "effective school overall score" of the effective school. In terms of the school environment and education process of the effective school, the perceptions of the teachers working in the primary school are higher than the teachers working in the secondary school. In the study, it was concluded that there are high levels of positive and significant relationships between school principals' leadership styles, transparency in school and effective school according to teachers' perceptions. Finally, it is seen that leadership styles and effective schools can predict transparency in school.

Keywords: Leadership Styles, Effective School, Transparency in School

ÖN SÖZ

Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın tamamlanması uzun ve titiz bir çalışma süresi sonunda birçok kişinin katkısı ile olmuştur.

Çalışmamın planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması süresince tez danışmanlığımı üstlenerek bana yol gösteren, bilimsel katkılarını, desteğini, anlayışını ve sabrını benden esirgemeyen, tezimin her aşamasında bana inanan ve güç veren, planlı bir şekilde sona ulaşmam için her şeyi organize eden değerli tez danışmanım Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ'a çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, bana inanan, güvenen ve desteklerini her daim kalbimde hissettiğim, her zaman hayır dualarını aldığım, her birine sonsuz sevgiyle bağlı olduğum canım annem Sultan ELEKOĞLU ve babam Ali Nihat ELEKOĞLU'na varlıklarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda duran, tez sürecinde manevi desteği büyük olan, her konuda olduğu gibi yüksek lisans yapmam konusunda da beni yüreklendiren ve her zaman bana benden fazla güvenen, varlığıyla kendimi hep şanslı hissettiğim, yol arkadaşım, sevgili eşim Ayşe'ye ve bu zorlu süreçte onunla daha çok vakit geçirebilmek için tez yazım sürecini hep onun uykusundan sonraya ayırdığımdan uykusuz gecelerimin kahramanı olan, yaşamımıza renk veren, dünyadaki en kıymetli varlığım oğlum Efe'me sabrından ötürü sonsuz teşekkür ederim.

Tezimin veri toplama sürecinde öğretmenlere ulaşmama yardımcı olan değerli idareci arkadaşlarıma ve katılımcı olarak destek veren öğretmen arkadaşlarıma en içten duygularıyla, sonsuz şükranlarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	4
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.1.1. Problem Durumu	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Varsayımlar	8
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Liderlik.....	9
2.1.1. Liderlik Özellikleri.....	9
2.1.2. Liderlik Yaklaşımları	10
2.1.2.1. Özellikler Yaklaşımı	11
2.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım	12
2.1.2.3. Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli	12
2.1.2.4. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları.....	13
2.1.2.5. Durumsallık Yaklaşımı	13
2.1.3. Liderliğin Güç Kaynakları	14
2.1.3.1. Ödül Gücü.....	14
2.1.3.2. Zorlayıcı Güç	15
2.1.3.3. Referans Gücü (Karizmatik Güç)	15
2.1.3.4. Yasal Güç.....	15
2.1.3.5. Uzmanlık Gücü	16

2.1.4. Yöneticilik ve Liderlik	16
2.1.5. Liderlik Stilleri	18
2.1.6. Tam Kapsamlı Liderlik Modeli	18
2.1.6.1. Dönüşümcü Liderlik	20
2.1.6.1.1. İdealleştirilmiş veya Karizmatik Etki	21
2.1.6.1.2. İlham Veren Motivasyon	22
2.1.6.1.3. Entelektüel Uyarım	22
2.1.6.1.4. Bireyselleşmiş İlgi	22
2.1.6.2. Sürdürümcü Liderlik	23
2.1.6.3. Serbest Bırakıcı Liderlik	24
2.1.7. Eğitim Yönetiminde Liderlik	27
2.1.8. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	28
2.1.9. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	32
2.2. Etkililik	35
2.2.1. Örgütsel Etkililik	36
2.2.2. Etkili Okullar	37
2.2.3. Etkili Okul Modelleri	37
2.2.3.1. Amaç Modeli	38
2.2.3.2. Kaynak-Girdi Modeli	39
2.2.3.3. Süreç Modeli	39
2.2.3.4. Doyum Modeli	39
2.2.3.5. Meşruiyet Modeli	39
2.2.3.6. Etkisizlik Modeli	40
2.2.3.7. Örgütsel Öğrenme Modeli	40
2.2.3.8. Toplam Kalite Yönetimi Modeli	40
2.2.4. Etkili Okulun Özellikleri	41
2.2.5. Etkili Okulda Yönetici	42
2.2.6. Etkili Okulda Yöneticinin Özellikleri	42
2.2.7. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	43
2.2.8. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	46
2.3. Şeffaflık	48
2.3.1. Eğitimde Şeffaflık	49
2.3.2. Okul Yönetiminde Şeffaflık	50
2.3.3. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	52

2.3.4. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	54
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırma Modeli	56
3.2. Çalışma Grubu	56
3.3. Veri Toplama Araçları	58
3.3.1. Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği (OMSLÖ).....	58
3.3.2. Etkili Okul Ölçeği (EOÖ)	59
3.3.3. Okul Şeffaflık Ölçeği	60
3.4. Verilerin Analizi	60
4. BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	61
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	73
SONUÇ	74
KAYNAKÇA.....	86
EKLER	102
Ek 1: Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği	102
Ek 2: Okul Şeffaflık Ölçeği	103
Ek 3: Etkili Okul Ölçeği	104
Ek 4: Ölçek Kullanım İzinleri.....	105
Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	106
Ek 6: Valilik Araştırma İzni.....	107
ÖZ GEÇMİŞ	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Yöneticilik ve Liderlik Süreçlerinin Karşılaştırılması.....	17
Tablo 2.2: Bütün Liderlik Çeşitleri Aralığı	18
Tablo 2.3: Sürdürümcü Liderliğin Boyutları	24
Tablo 2.4: Bass'ın Çok Faktörlü Liderlik Modelindeki Alt Boyutlar ve Her Bir Alt Boyutun İfade Ettiği Nitelikler	26
Tablo 2.5: Liderlik Araştırmalarının Alanlara Göre Dağılımı.....	27
Tablo 2.6: Örgütsel Etkililiği Oluşturan Öğeler	36
Tablo 2.7: Okul Etkililik Modelleri	38
Tablo 2.8: Etkili Okulun 11 Faktörü	41
Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	57
Tablo 4.1: Liderlik Stilleri, Okulda Şeffaflık ve Etkili Okul Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N = 412)	61
Tablo 4.2: Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	64
Tablo 4.3: Okul Türü Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları	65
Tablo 4.4: Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	66
Tablo 4.5: Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	68
Tablo 4.6: Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları	69
Tablo 4.7: Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.8: Çalışılan Kademe Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.9: Liderlik Stilleri, Etkili Okul ve Okulda Şeffaflık Arasındaki İlişki	73
Tablo 4.10: Okulda Şeffaflığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1: Liderlik Yaklaşımları Dönemleri	11
Şekil 2.2: Tam Kapsamlı Liderlik Modeli	19
Şekil 2.3: Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutları.....	21
Şekil 2.4: Eğitimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirliği Geliştirmek	49
Şekil 2.5: Okul Yönetiminde Şeffaflık Algısına Etki Eden Unsurlar	51
Şekil 2.6: Şeffaflık Barometresi.....	52



KISALTMALAR LİSTESİ

EOÖ	: Etkili Okul Ölçeği
F	: Frekans
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem sayısı
OMSLÖ	: Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği
P	: Anlamlılık Değeri
r	: Korelasyon Katsayısı
ss	: Standart Sapma
T	: t-Testi Sonucu
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vb.	: Ve benzeri
Vd.	: Ve diğerleri
X	: Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

Her okulun, müdürünün vizyonu kadar gelişebileceği gerçeğinden hareketle okul müdürlerinin yönetimin ruhundan ve felsefesinden haberdar olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderleri olarak yetiştirilmesi ve okulların özünü oluşturan öğrencilerin öğrenmelerini sağlıklı bir şekilde yürütülmesine öncülük etmesi eğitimin amaçlarına ulaşması açısından büyük önem arz etmektedir.

Günümüzde teknoloji ve bilim gibi birçok alanda meydana gelen toplumsal değişimler eğitim kurumlarını da etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu etki ve değişim süreci okul yöneticilerinin de yeni koşulların gereğine uygun bazı yeterliklere sahip olmasını gerekli hale getirmekte, okul yöneticilerinin görev tanımları değişmekte ve onlardan beklentiler de farklılaşmaktadır (Göl ve Bülbül, 2012:101). Bu süreçte geleceği doğru okumak ile bugünün gereklerini uygulamak, büyük resmi görmek ile ayrıntılar üzerinde yoğunlaşmak, bir taraftan güç dağıtımı yaparken diğer taraftan güçlü lider olarak kalmak gibi zor ikilemler okul yöneticilerini beklemektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin sahip olduğu yeterlikler eğitim öğretim süreçlerinin etkin olabilmesi için önemli kabul edilmektedir (Peker ve Selçuk, 2011:479).

Tümkiye ve Asar'a (2017:245) göre okul yöneticisinin okul toplumunu oluşturan öğrenci, öğretmen, veliler ve diğer paydaşlara liderlik yaparak yaşanan yeni gelişmelerden onları haberdar etmesi, kapsamlı bir okul-aile programı hazırlayarak planlı bir gelişim sağlaması gerekmektedir. Bu adımları atan eğitim liderleri, öğrencilerin daha iyi sonuçlar alabilmesine yönelik beklentilerin artırılması ve profesyonel öğrenme fırsatlarına katılımın sağlanması ve teşvik edilmesinde kilit bir role sahiptir (Timperley, 2008:23). Bu süreçte okul müdürü yöneticilikten liderliğe doğru bir dönüşüm geçirmelidir ve okulu, kültürü üretip yaşatabilen ve gerektiğinde olumlu yönde değiştirebilen bir yer haline getirebilmelidir (Demirdağ, 2015:278). Bu misyonu sağlayabilmesi içinse okul müdürünün insan kaynaklarını doğru bir şekilde yönetebilme ve görev paylaşımında bulunma, eğitimin ana unsurları öğretmen ve öğrenciye liderlik edebilme, karakteri ve bilgi yeterliliği ile okulu temsil yeteneğine sahip olma, okulun çevresi ile uyumunu sağlama becerilerini göstermesi gerekmektedir.

(Aslanargun, 2011:2648). Bunun gerçekleşmesi ise okul m¼d¼r¼n¼n y¼netsel alanda yeterliliğini geliştirmesiyle m¼mk¼nd¼r.

Y¼netsel anlamda yeterliliği gelişmiş bir okul m¼d¼r¼ g¼rev yaptığı okulun etkili okul olabilmesi için ¼nemli bir gerekliliktir. ¼ęrencilerin istenilen ¼zelliklere etkili bir şekilde kavuşturulabildiği okul olarak tanımlanabilecek etkili okulda gerekli olan uygun eğitim ¼ęretim ortamını sağlamak okul y¼neticisinin g¼revi olarak g¼r¼lmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011:46). ¼nk¼ etkili okulla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde en ¼nemli ortak ¼zellik olarak etkili okulun y¼netimden başlayarak aşağıya doğru devam ettiği gerçeği ortaya çıkmaktadır (G¼ke ve Bağçeli Kahraman, 2010:177).

Etkili okul oluşturulmasına y¼nelik ilk olarak vurgulanması gereken ¼ęe b¼t¼n değişkenlerin başarısını artıracak demokratik bir y¼netim anlayışı olarak kabul edilmektedir (obanoğlu ve Badavan, 2017:130). Bu nedenle etkili okulda liderin y¼netim anlayışı b¼y¼k ¼nem taşımaktadır.

Her geçen g¼n artan ¼zg¼rl¼k talepleri ile birlikte demokratikleşen toplumlarda daha açık ve şeffaf y¼netim bekleyişi s¼rekli artmaktadır ve bu beklentiler kurumların y¼netim anlayışlarının değişmesini zorunlu kılmaktadır (Akpınar, 2011:235). Geleneksel kamu y¼netiminde gizlilik ve kapalılık anlayışı ¼n plandayken yeni kamu y¼netimi yaklaşımında şeffaflık ve açıklık ¼n plana çıkmaktadır (Kurt ve Yaşar Uğurlu, 2007:87). Aktan ve Kitapçı'ya (2016: 54) g¼re bir dizi norm ile birlikte şeffaflık iyi y¼netimin temel ilkelerinden biri olarak g¼r¼lmektedir. Bu bağlamda toplum tarafından eğitime olan ilginin arttığı g¼n¼m¼zde iyi bir y¼netim sergilemesi beklenen okullarda da şeffaflığın ¼nemi giderek artmaktadır. Okulun dışındaki bu beklentinin yanında şeffaflığın benimsenmesi ¼rg¼t¼n içyapısı bakımından da oldukça ¼nemlidir. Okula başarıya taşıyacak ¼ęretmenler, y¼neticileri tarafından şeffaf bir y¼netim sergilenmediğinde g¼vensizlik hissetmekte ve bu durum onların iş doyumunu ve motivasyonunu d¼ř¼rerek mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Karaevli ve Levent, 2014:89).

Bu araştırmanın konusunu öğretmen görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.



1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı, problem durumu, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Batı Karadeniz Bölgesindeki bir ilde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.1.1. Problem Durumu

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişki ne düzeydedir?

1.1.2. Alt Problemler

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçlayan bu araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğretmen algılarına göre etkili okul seviyesi, okulda şeffaflık seviyesi ve okul müdürlerinin liderlik stilleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
- Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri ve etkili okul, okulda şeffaflığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bir toplumun kalkınmasında temel yapı olan ve bireyleri geleceğe hazırlamak amacıyla kurulmuş eğitim örgütlerinin nasıl yönetildiği konusu büyük önem taşımaktadır. Okulun amaçlarına ulaşarak etkili olabilmesinde o okulda görev yapan okul müdürünün sergilediği liderlik stili önemli bir faktör olarak görülmektedir (Tatlah ve Iqbal, 2012:790). Çünkü okul müdürünün sergilediği liderlik stili ile okul etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Bolanle, 2013:31). Bu nedenle okulunu etkili hale getirmek isteyen okul müdürleri bir lider olarak nasıl etkili olabileceklerini bilmeli ve buna uygun hareket etmelidir. Liderin etkili olabilmesi için şeffaflık son derece büyük önem taşımaktadır (Akfırat, 2017:53).

Şeffaflık kavramı liderler için oldukça önemli görülmekte; dürüstlük, kendine güven, bilgi ve gücü paylaşabilme, risk ve sorumluluk alabilme, yaratıcılık, güçlü iletişim kurabilme ve vizyoner olma gibi özelliklerle birlikte etkili liderlerin sahip olması gereken özelliklerden olarak kabul edilmektedir (Gedik, 2020:30). Bununla birlikte şeffaflığı benimseyen liderlerin inanç ve davranışlarını sergilerken diğer bireylere karşı dürüst ve açık olabildiği ve hatalara karşı daha ılımlı yaklaştığı görülmektedir (Vardarlier ve Yapıcı, 2020:58). Bu davranış şeklinin diğer paydaşlar tarafından olumlu karşılanacağı ve örgüte yansımalarının da olumlu olacağı beklenmektedir. Çünkü eğitim örgütleri gibi insani hakların ve ulusal çıkarların söz konusu olduğu sosyal devlet anlayışı ile yönetilen kurumlarda yönetim anlayışında okulun bütün unsurları yönetimin bir parçası haline gelmektedir. Bu durum eğitim örgütlerinde liderler tarafından yönetimin değil yönetişimin uygulanması gerekliliğini ortaya koymaktadır (İra ve Gül, 2019:144). Tüm paydaşların yönetime dahil olduğu yönetişim şeffaf bir yönetim yapısı barındırmakta (Büyükdoğan, 2020:384), oldukça önemli olan şeffaf yönetim anlayışının temelini ise lider oluşturmaktadır (Çöp ve Doğanay, 2020:47). Ancak liderin uygulayacağı şeffaflık sayesinde diğer paydaşlar da gerekli bilgilere ulaşabilecek ve böylece yönetim sürecine daha kolay katılım sağlayabilecektir. Bununla birlikte liderin sahip olduğu ve yönetim sürecinde sürekli karşı karşıya kaldığı bilgi sürekli artmaya ve yaygınlaşmaya devam ettiğinden lider için şeffaflık giderek kaçınılmaz bir hale gelmektedir (Özmen vd., 2020:58). Liderin

sergileyeceği şeffaf yönetim davranışları örgütün bütün paydaşlarında güven ortamının oluşmasını ve tesis edilen bu ortam sayesinde izleyenlerin daha yüksek performans göstererek örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır (Yıldız, 2019:80). Aynı zamanda örgütte oluşturulan şeffaflık sayesinde oluşan olumlu okul ortamı örgütün gelişmesini sağlayan etkililiğin oluşmasına da katkı sağlayacaktır (Karaevli ve Levent, 2014:91).

Şeffaflık, etkili okullarda bulunması gereken unsurlardan biri olarak görülmekte (Ertürk ve Memişoğlu, 2018:69) ve bir örgütün işlerini yürütme şekli ve ortaya koyduğu performans konusunda bilgi sunmasıyla ilgili kabul edilmektedir (Kalman ve Gedikoğlu, 2014:122). Bu nedenle okulların etkililiğinin daha çok okulun gösterdiği performans üzerinden değerlendirildiği düşünüldüğünde (Çobanoğlu ve Badavan, 2017:114) okul etkililiği ile şeffaflık arasında yakın bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Okulların ortaya koyduğu performansı şeffaf bir şekilde ortaya koyması toplum tarafından beklenmekte ve bu performansın seviyesi yüksek olduğu sürece çevre tarafından okul etkili olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan paydaşların dikkate alındığı ve şeffaflığın ön plana çıktığı okullarda okul ikliminin daha olumlu olduğu ve başarı eğiliminin arttığı görülmektedir (Yüner, 2019:174). Bu bakımdan ele alındığında şeffaflığın okulun performansını ve dolayısıyla etkililiğini artırdığını söylemek mümkündür.

Bireyleri geleceğe hazırlamak için kurulmuş olan eğitim kurumları bu amaçlarını gerçekleştirebilmek için etkili olmak zorundadır. Etkili okul ile ilgili daha önce farklı çalışmalar yapılmış olsa da konunun farklı örneklem gruplarında güncel şekilde araştırılmaya devam etmesi önem taşımaktadır. Çünkü toplumun gereksinimleri ve beklentileri sürekli olarak bir değişim gösterdiğinden etkili okulun da tanımı ve birleşenleri de her geçen gün değişmektedir. Bu nedenle etkili okul ile daha ilgili daha önce ortaya konulmuş değişkenlerin tekrar gözden geçirilmesi ve günümüzde okulun etkililiğini belirleyen etmenlerin neler olduğunun tespit edilmesi önem taşımaktadır. Ancak bu şekilde okullar günümüzün beklentilerini karşılayarak etkili bir hale gelebilecektir. Günümüzde etkili okulu hangi birleşenlerin meydana getirdiğinin tespiti okulu daha etkili bir hale getirmek isteyen eğitimcilere ve özellikle eğitim yöneticilerine de ışık tutacaktır.

Okulunu etkili bir hale getirmek isteyen okul yöneticilerinin sergileyecekleri liderlik stili okulun etkili olabilmesi için oldukça önemlidir. Bu neden hangi liderlik stilinin okulun etkililiğini artıracığının bilinmesi gerekmektedir. Okul müdürünün sergilediği liderlik stili ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmanın okul müdürlerine hangi liderlik stilini kullandığında okulu daha etkili hale getirebileceği konusunda katkı sağlaması beklenmektedir.

Günümüz toplumlarının giderek daha fazla ortaya çıkan demokrasi ve özgürlük taleplerinin bir sonucu olarak kurumlardan şeffaflık beklentisi de her geçen gün artmaktadır. Toplum ile oldukça sıkı bir bağlantı içerisinde açık bir sistem olan okulların da bu şeffaflık beklentisine cevap vermesi gerekmektedir. Okulun paydaşları tarafından oluşturulan bu beklentiyi karşılayacak olan kişiler olarak okul yöneticileri gösterilmektedir. Bu nedenle çalışma sonucunda bu beklentilere hangi ölçüde cevap verilebildiğinin tespit edilmesi şeffaflık konusunda ne derece başarılı olunduğunun ortaya koyulması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin liderlik stili ile okulun şeffaflığı arasındaki ilişkinin ortaya koyulması şeffaflık beklentilerine cevap vermek isteyen okul müdürlerine yol gösterici olabilecektir.

Okulun etkili olup olmadığının okul dışındaki diğer paydaşlar tarafından bilinmesi zor görünmektedir. Bunu sağlayacak olan ise okulun tam olarak şeffaf olabilmesidir. Bu nedenle okulun etkililiği ile şeffaflığı arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın bu iki değişkenin bağlantısını ortaya koyması beklenmektedir.

Literatürde; etkili okul ve okul müdürünün liderliğini birlikte ele alan (Lazaridou ve İordanides, 2011; Helvacı ve Aydoğan, 2011; Yörük ve Şahin, 2012; Tatlah ve Iqbal, 2012; Bolanle, 2013; Boonla ve Treputtharat, 2014) yerli ve yabancı birçok araştırma yer alsa da okulda şeffaflığı diğer değişkenlerden biri ile birlikte ele alan ve liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık değişkenlerinin hepsini birlikte ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Amacı okul müdürlerinin liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı öğretmen algılarına göre incelenmek ve değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak olan bu çalışmanın literatürdeki boşluğu doldurması beklenmektedir.

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerine uygulanan veri toplama araçlarındaki ölçek maddelerine gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesindeki bir ilde bulunan tüm resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek araçlarının ölçek gücü ile sınırlıdır.

- Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Aşağıda araştırmada geçen kavramlara ilişkin işlevsel tanımlara yer verilmiştir.

Yönetici: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı ve müdürler bu araştırmada “okul yöneticisi” olarak kabul edilmiştir.

Liderlik: Sahip olduğu yeteneklerle çevresindekileri belirli bir amaca ulaştırabilmek için onları etkileme, yönlendirebilme, motive etme ve hareket geçirme becerisidir.

Etkililik: Belirlenen amaçlara ulaşma derecesidir.

Şeffaflık: Alınan kararların ve yapılan uygulamaların kurallara uygun bir şekilde yerine getirilerek bütün süreçlerin açık bir şekilde kamuoyuyla paylaşılmasıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile alakalı olarak liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığa yönelik açıklamalara yer verilmektedir. Araştırmada ayrıca, liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık ile alakalı yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Liderlik

Liderlik kavramı etimolojik bakımdan incelendiğinde “lider”, liderlik”, “liderlik etme” kelimelerinin Anglo-Sakson kökenli olup “leade” kelimesinden türediği görülmekte ve yol ya da yön anlamına gelmektedir. Lider kelimesine ilk olarak Samuel Johnson tarafından 1755’te hazırlanana İngilizce sözlükte geçmekte ve “kaptan, kumadan, önden giden kimse” olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2020) ise lider “önder, şef” olarak tanımlanmaktadır. Liderlik kelimesine bakıldığında ilk olarak 1828’de Webster Amerikan Sözlüğünde yer alarak “liderin durumu, koşulları” olarak tanımlanmıştır (Aykanat, 2010:3).

2.1.1. Liderlik Özellikleri

Liderlerden onu izleyenlerin işlerini yapmaktan mutlu olduğu, işlerini iyi bir şekilde yapma gayreti içinde olduğu ve karşılıklı güvenin tesis edildiği bir ortam oluşturmaları beklenir. Gerektiğinde takım üyelerine yön verebilme becerisi de bulundan liderlerin özelliklerine bakıldığında şunları görmek mümkündür (İnce vd., 2004:438):

- Liderler insan sevgisine sahip kişilerdir.
- Liderlerin insanlar arasındaki ilişkileri yönetebilme yeteneği vardır.
- Liderler kendilerine olan inancı ve güvenini kaybetmezler.
- Liderler iş tutkunedir.
- Liderler örgütte bir vizyoner olarak yön tayin edicidir.
- Liderler demokratik kültür ve katılımcı yönetimin geliştirilmesine önem verir.
- Liderler değişimin aktörüdür.
- Liderler çalışanlarının başarılı olmasından mutluluk duyar.
- Liderler bir mesajın sahibidir.
- Liderler izleyenlerde heyecan ve adanmışlık duygusunu yaratan kişilerdir.

- Liderler sadece insanları değil aynı zamanda bilgiyi de yönetmeyi bilen kişilerdir.

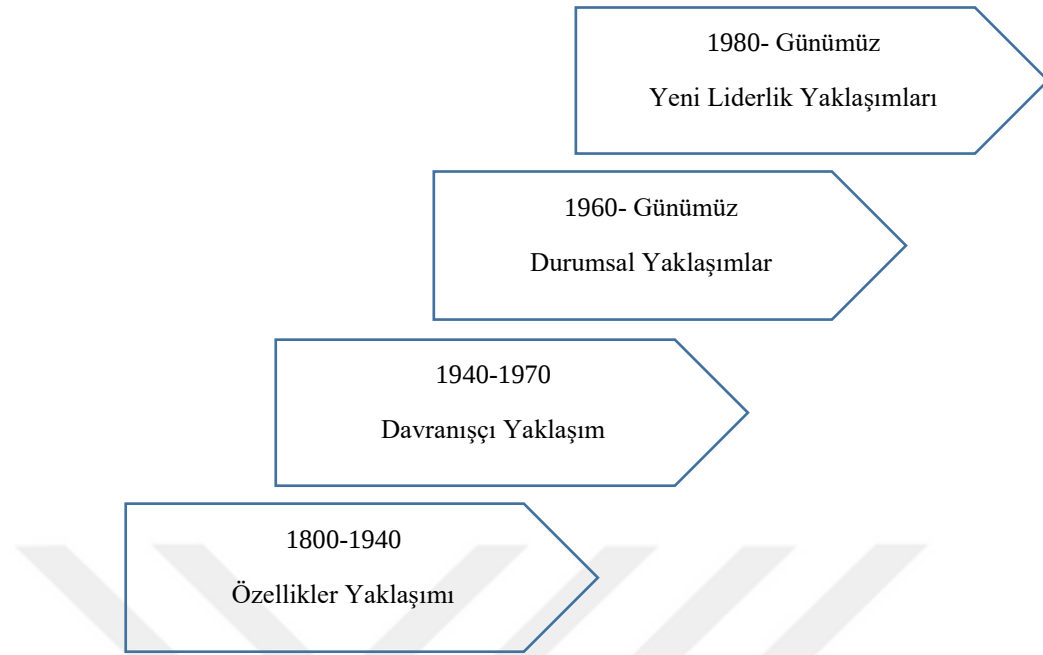
Sürekli değişen dünya düzeni ve yaşanan toplumsal gelişmeler liderlik kavramının da içerik ve anlam bakımından sürekli bir değişim içinde olmasına neden olmaktadır. Yaşanan toplumsal değişimler ile birlikte bireyin psiko-sosyal, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumu da değişmekte ve yaşanan bu değişimler algılarda da değişimi ortaya çıkarmaktadır. Her geçen gün farklılaşan ihtiyaçlar çerçevesinde değişen bu toplumsal düzende ortaya çıkan bu farklılıklarda bireyleri ortak amaç etrafında toplayacak olan liderin de özelliklerinde değişimler yaşanmaktadır (Özkan, 2016:616).

Günümüzde hala tanımı ve özellikleri tam olarak açıklığa kavuşmamış olan liderlik konusu yönetim alanında en fazla üzerinde araştırma yapılan konulardan biri olarak görülmektedir. Aynı zamanda çok uzun zamandır araştırmacıların üzerinde durduğu liderlik konusunda bugüne kadar yapılan araştırmalarda nelerin üzerinde durulduğunu incelemek liderliğin hangi aşamalardan geldiğini ve liderlik algısında zaman içerisinde ne gibi değişiklikler yaşandığını tespit etmek açısından faydalı olacaktır. Böylece liderliğin bugün neleri kapsadığını ve gelecekte nereye evrileceğini tahmin etmek daha mümkün görülmektedir.

2.1.2. Liderlik Yaklaşımları

Üzerine oldukça fazla araştırma yapılan liderlik kavramını açıklamaya çalışan geçmişten günümüze kadar birçok farklı yaklaşım ve teori ortaya atılmıştır. Ortaya atılan bu teoriler ile liderliğin ne olduğu, lider olarak tanımlanan kişilerin diğerlerinden farklı hangi özellikleri taşıdığı, liderlerin nasıl ortaya çıktığı, liderlerin hangi davranışları sergiledikleri, liderlerin kendisini izleyenleri nasıl etkilediği gibi daha birçok soruya yanıt aranmaya çalışılmıştır (Koparal ve Özalp, 2013:106).

Şekil 2.1: Liderlik Yaklaşımları Dönemleri



Kaynak: F. Y. Wu (2006); *The Relationship Between Leadership Styles and Foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult English Cram Schools: Evidences in Taiwan*, University of the Incarnate Word, ABD, s. 21.

2.1.2.1. Özellikler Yaklaşımı

Liderliğin nereden geldiği ve hangi özelliklerin kişilerin lider olmasını sağladığı konusu çok uzun zamandan beri tartışıl原因lmış ve bununla ilgili pek çok farklı görüş ve bakış açısı ortaya çıkmıştır. Aristo, bireylerin liderliğe sonradan ulaşmadığını onları lider yapacak özellikler ile doğduğunu savunmaktaydı. Aristo gibi birçok kişi bazılarının yönetmek, bazılarının ise yönetilmek gibi doğuştan var olan özellikler taşıdığına inanmaktaydı. Liderlik üzerine yapılan çalışmalar 1950’li yıllara kadar kimin lider olabileceğini belirleyen özelliklerin tespit edilmesi yönünde olmuştur (Hoy ve Miskel, 2015:378).

Liderin hangi fiziki özellikler, kişilik özellikleri ve yeteneklere sahip olduğuna önem veren çalışmalar 21. Yüzyılda da yapılmaya devam etmiştir. Liderin sahip olduğu farklı özelliklerle diğer grup üyelerinde ayrıldığını savunan özellikler teorisi liderin sahip olduğu özellikler üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak tüm şartlar ve farklı örgüt yapıları için hedeflere ulaşmayı sağlayacak liderlik özelliklerinin belirlenmesinin imkansız olarak görülmesi, her örgüt için farklı olabilecek liderlik yapılacak örgüte has özel şartları, dış çevre etkilerini ve lider ile

onu takip edenler arasında var olan ilişkiyi açıklamakta yetersiz kaldığı için özellikler teorisi eleştirilmiştir (Gürer, 2019:17).

Özellikler yaklaşımına genel olarak bakıldığında bir kişinin sahip olduğu kişisel özellikler olan kişinin boyu, güzelliği/yakışıklılığı, tanınırlığı, çevresindeki ağırlığı ve zekası gibi özelliklerin kişinin liderliğe uygun olup olmadığını ortaya koymaktadır (Arabacı, 2019:12).

2.1.2.2. Davranışsal Yaklaşım

Zamanla araştırmacılar liderlik olgusunun sadece özellikler ile açıklanamadığını tespit etmiş ve liderliğin başka yönleri üzerinde durulmaya başlanmıştır. Davranışsal yaklaşımda liderlin sahip olduğu özelliklerde çok liderin izleyicilerine karşı gösterdiği davranışlar odak noktasına alınmaktadır. Bu yaklaşımda liderin etkinliği bazı ölçütlere göre belirlenebilmektedir. Örgüt içindeki haberleşmenin nasıl yapıldığı, liderin yetki devrini kullanıp kullanmadığı, planlamayı ve kontrolü hangi şekilde yerine getirdiği, amaçlarını nasıl belirlediği gibi kriterleri içermektedir. Bu yaklaşımda temel alınan nokta lideri hangi özelliklerin başarılı ve etkin yaptığı değil liderin liderlik yaparken sergilediği davranışlardır (Gün ve Aslan, 2018:218).

Davranışsal kuramı açıklamak amacıyla ortaya çıkmış araştırmaların öncüsü olarak iki çalışma görülmektedir. Bunlar Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli ve Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları'dır.

2.1.2.3. Ohio Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli

En çok bilinen liderlik çalışmalarından olan Ohio Devlet Üniversitesi liderlik çalışmalarında, ilk olarak John K. Hemphill ve Alvis Coons (1950) tarafından geliştirilen ve Andrew Halphin ve B.J. Winer tarafından revize edilen Liderlik Davranışları Tanımlama Ölçeği (LDTÖ) kullanılmıştır. Araştırmalar sonucu liderliğin yapıyı kurma ve anlayış gösterme olmak üzere iki boyutu olduğu tespit edilmiştir.

Yapıyı kurma lider ile onu takip edenler arasındaki ilişkinin güçlenmesini sağlayan davranışları ifade etmektedir. Yapıyı kurma astların performansının kaynağı olarak görülmektedir. Anlayış gösterme ise lider ile izleyenleri arasındaki

arkadaşlık, güven, saygı ve ilgi gibi davranışları içermektedir. Anlayış gösterme boyutu izleyenlerin yaptıkları işten ve liderden memnun olmaları ile bağlantılıdır (Hoy ve Miskel, 2015:386).

2.1.2.4. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Ohio Devlet Üniversitesi liderlik çalışmaları ile aynı zamanlarda gerçekleştirilmiş olan Michigan Üniversitesi tarafından gerçekleştirilen liderlik araştırmaları da Ohio Devlet Üniversitesi çalışmalarına benzer şekilde liderliği iki bölümde ele almıştır. Araştırmaya göre liderin sergilediği davranışlar işe yönelik davranışlar ve kişiye yönelik davranışlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Küçüközkan, 2015:91).

İşe yönelik davranışlar sergileyen liderlerin astlarıyla daha yakından ilgilendiği, esas amaçlarının astlar tarafından görevlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesi olduğu ve iş prosedürlerini açıklayarak temelde başarıyla ilgilendikleri görülmektedir. Çalışana yönelik davranışlar sergileyen liderlerin amacı ise iş grupları oluşturarak işgörenlerin işlerinden tatmin olmaları ve kendilerini daha iyi hissetmeleridir (Yeşil, 2013: 61-62).

2.1.2.5. Durumsallık Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre liderin sergileyeceği liderlik stili izleyenlerin olgunluk düzeyleri yani davranışlarına göre belirlenmekte ve değişiklik gösterebilmektedir. Okullarda öğretmen ve diğer unsurlar görevlerini yerine getirirken farklı olgunluk seviyelerinde bulunabilmektedir. Okul yöneticileri öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken alan hakimiyeti, öğretim becerileri, sınıf yönetimindeki kabiliyeti gibi değişik alanlardaki olgunluklarının farkında olacağından her öğretmene göre ilgi ve iletişim biçimleri değişebilmekte ve birbirinden farklı liderlik davranışları sergileyebilmektedir (Uğurlu, 2017:178).

Durumsallık yaklaşımında tek ve iyi yönetim tarzını savunan davranışçı yaklaşımdan farklı olarak liderlik davranışının durumsal koşullara göre farklılıklar gösterebileceğini savunmaktadır. Bu liderlik yaklaşımına göre lideri izleyenler rolü ön plana çıkmaktadır. Diğer liderlik yaklaşımlarında liderin özellikleri ve liderin davranışları ön planda tutulurken durumsallık yaklaşımında izleyenlerinin sahip

olduğu özellikler lidere ortam hazırlamakta ve izleyenlerinin olgunluk düzeyleri lideri lider yapmaktadır (Gültekin, 2012:19).

Durumsallık yaklaşımları arasında;

- Fiedler'in Durumsallık Kuramı.
- Ardışık Liderlik Kuramı.
- Yol Amaç Kuramı (Robert House ve Martin Evans).
- Vroom ve Yetton' un Normatif Kuramı.
- Hersey ve Blanchard'in Durumsal Liderlik Kuramı.
- Reddi'nin Üç Boyutlu Liderlik Kuramı (Etkili ve etkisiz lider) sayılabilir.

2.1.3. Liderliğin Güç Kaynakları

Eğitim yöneticisinin sahip olduğu güç düzeyi ve sahip olduğu gücü uygulama stili eğitim örgütlerinin etkili bir şekilde yönetilmesinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim örgütü olan okullarda yöneticinin astlarıyla güç kaynağı çerçevesinde gerçekleşen bir ilişkisi bulunmakta ve güç ilişkilerine dayalı çeşitli davranışlar görülmektedir. Okul müdürleri sahip oldukları gücün farkında olmalı, hangi güç tipini kullandıklarında öğretmenin nasıl tepkiler verebileceğini önceden tahmin edebilmelidir. Bu şekilde örgütün verimlilik ve etkililiği artırılabilir (Diş ve Ayık, 2016:500).

Liderlerin onu izleyenleri etkilemesi liderlik güç ilişkisi olarak kavramsallaştırılmış ve bu yaklaşıma göre liderin sahip olduğu etkileme gücü bireyleri harekete geçirmesini sağlamaktadır. Bu etkileme gücü sayesinde eğitim örgütlerinde okul yöneticisi öğretmenleri etkilemekte, öğretmenler de öğrencileri etkileyebilmektedir (Demirdağ, 2018:123).

2.1.3.1. Ödül Gücü

Okulda istenilen davranışları yerine getiren veya kuruma uygun davranışlar sergileyen öğretmen veya diğer okul çalışanları okul müdürleri tarafından ödüllendirilebilmektedir. Bu ödüllendirme okulda düzenlenen etkinliklerde ve

belirli günlerde, davetlerde, okul törenleri gibi okulun çeşitli faaliyetlerinde görev ve sorumluluk alan öğretmen veya diğer çalışanlara katılım belgesi, plaket, grup önünde onurlandırma konuşması gibi yöntemlerle gerçekleştirilebilmektedir (Uğurlu, 2017:165).

2.1.3.2. Zorlayıcı Güç

Zorlayıcı güç ödül yerine cezalandırmaları içerdiği için ödül gücünün karşılığı olarak görülmekte, yönetici konumunda bulunan kişinin talimatlarına astların uymaması durumunda kullanılmaktadır. Okul çalışanlarının üzerlerinde bulunan sorumluluk ve görevlerden kaçarak bunları aksatması durumunda okul müdürleri bu eksiklikleri takibe alarak görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyenler üzerinde baskı kurabilmekte ve bu görevlerin eksiksiz yerine getirilmesini sağlayabilmektedir (Demirdağ, 2018:123).

2.1.3.3. Referans Gücü (Karizmatik Güç)

Okul müdürleri okul ortamında sergiledikleri izleyenlere örnek olabilecek uygun davranışları ile rol model konumuna gelebilmektedir. Bu gücün kaynağı olarak liderin kişisel özellikleri ve iletişim becerileri görülmektedir. İzleyenlerin beğenip saygı duyduğu, çekici bulduğu ve ondan ilham aldığı özellikleri taşıyan liderlerin sahip olduğu bir güç türüdür. İzleyenler bu tür güce sahip olan liderlere özelliklerinden dolayı bağlanmakta ve lidere benzemeye çalışıp onunla bütünleşmektedir (Akyüz vd., 2015:76).

2.1.3.4. Yasal Güç

Liderin örgütün hiyerarşik yapısı içerisindeki konumu veya rolüne bağlı olarak elinde bulundurduğu yetkiye dayanan güç olarak tanımlanmaktadır. Bu güç türü liderin astları üzerindeki yetkisine dayanmakta ve bu durum astlar tarafından da kabul görmektedir. Okul örgütlerinde büyük bir yasal gücü olan okul müdürü örgütün hiyerarşik yapısı içerisinde sahip olduğu bu gücü astı olan öğretmenlere karşı kullanabilmektedir (Çelik, 2013:4).

2.1.3.5. Uzmanlık Gücü

İzleyenler tarafından liderin işi ile ilgili sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlığın kabul edilmesi sonucu ortaya çıkan bir güçtür (Bakan ve Büyükbeşe, 2010:76). Okul müdürünün bu güce sahip olabilmesi için eğitim yönetimi ile ilgili eğitimsel, sosyal ve yönetsel açıdan gerekli uzmanlığı edinmiş olması gerekir. Okul müdürü birikimlerini öğretmenlerle paylaşarak onların gelişmesine katkıda bulunabilmekte ve böylece onların üzerinde olumlu etkiler yaratabilmektedir.

Kullanılan güç türlerinden uzmanlık ve referans gücü liderin kişilik özelliklerinden kaynaklanmakta; ödül gücü, yasal güç ve zorlayıcı güç ise örgüt yapısı içinde ast-üst ilişkisine dayanan hiyerarşik resmi yapıya dayanmaktadır. Öğretmenlerin her biri farklı kişilik ve yaşantılara sahip olduğunda okul müdürünün uyguladığı güç çeşidine her biri farklı tepki verebilmekte, birisinde olumlu bir sonuç veren güç tipi bir başkasında olumsuz sonuç ortaya çıkarabilmektedir. Bu nedenle okul müdürleri hem güç türlerinin özelliklerini hem de öğretmenlerin sahip olduğu kişisel özellik ve gereksinimleri iyi bilmek durumundadır (Uğurlu, 2017:166).

2.1.4. Yöneticilik ve Liderlik

Klasik düşünürler yöneticinin belli ilkelere uyduğu sürece başarılı olabileceğini varsaydıklarından “yönetici” ve “lider” kavramlarını aynı anlamda kullanarak her yöneticinin bir lider olduğunu savunmuştur. Günümüze gelindiğinde ise her yöneticinin lider olamayabileceği bilinmekte ama lider olması gerektiği düşünülmektedir. Yöneticinin başarıyı yakalayabilmesi için biçimsel otoritesini destekleyecek liderlik özelliklerine de sahip olması önemlidir (Şimşek ve Çelik, 2018:10). Çünkü yönetici, insanları etkilemeyi sadece resmi yollarla gerçekleştirebilirken; lider, insanlarla sağladığı sosyal etkileşim ile onları etkilemeyi başarabilmektedir. Bu yönden bakıldığında bir lider için resmi görev ve yetkiler bir gereklilik olarak görülmemektedir. Yetkisi bulunmasına rağmen kimseyi etkileyemeyen yöneticiler olduğu gibi herhangi bir resmi yetkisi bulunmasa dahi insanları etkileyerek peşinden sürükleyebilecek liderler bulunmaktadır. Yöneticiler organizasyonun hedeflerine ulaşması ve başarılı olması için insanları etkileyebilme iken liderlik insanları organizasyonun amaçları

doğrultusunda davranmaları sağlamaya yönelik bir etkilme olarak görülmektedir (Aslan, 2013a:29).

Kotterman (2006:15) yöneticilik ve liderlik arasındaki farkları ortaya koyduğu çalışmasında yöneticilerin ve liderlerin vizyon oluşturmada, insan gelişimi ve ilişkilerinde, vizyonu uygulamada ve vizyonun sonucunda odaklandıkları noktaların birbirlerinden farklılık gösterdiğini belirtmektedir:

Tablo 2.1: Yöneticilik ve Liderlik Süreçlerinin Karşılaştırılması

İşlem	Yöneticilik	Liderlik
Vizyon Oluşturma	Planlar ve bütçe yapar. İşlem basamaklarını geliştirir ve zaman sınırı koyar. Vizyon ve hedefler konusunda kişisel olmayan bir tutum sergiler.	Yön belirler ve vizyon geliştirir. Vizyona ulaşmak için stratejik planlar geliştirir. Vizyon ve hedeflere tutkuyla bağlanmıştır.
İnsan Gelişimi ve İlişkileri	Çalışan kadrosunu oluşturur ve düzenler. Yapıyı korur. Sorumluluk ve yetkiyle donatılmıştır. Vizyonu uygular. Vizyonu uygulamak için politika belirler. Vizyonu uygulamak için politika belirler. Vizyonu uygulamak için politika belirler. Heyecan seviyesi düşüktür. Çalışanların seçeneklerini sınırlandırır.	Bütün örgütü düzenler. Vizyon ve misyon sahibidir ve bu doğrultuda yönlendirme yapar. Vizyonu anlayıp kabul eden takım ve koalisyonların oluşmasını sağlar. Yüksek heyecan seviyesine sahiptir. Çalışanların seçeneklerini artırır.
Vizyonu Uygulama	Süreci kontrol eder. Problemleri belirler. Problemleri çözer. Sonuçları gösterir. Problem çözerken risk almaktan kaçınır.	Motive eder ve ilham verir. Değişimi engelleyen bariyerleri aşmak için çalışanlara enerji verir. Temel insani ihtiyaçları karşılar. Problem çözerken risk almaktan korkmaz.
Vizyonun Sonucu	Vizyon sırasını yönetir. Lidere ve diğer paydaşlara beklenen sonuçları sağlar.	Çalışan ilişkileri ve yeni ürünler gibi faydalı ve köklü değişiklikleri teşvik eder.

Kaynak: James Kotterman (2006); "Leadership Versus Menagement:What's The Difference?," *The Journal for Quality and Participation*, Cilt 2, Sayı 29, s. 15.

2.1.5. Liderlik Stilleri

Yöneticilerin sergiledikleri davranışların ana amacının örgütün faaliyetlerini etkilemek olduğundan yöneticinin ortaya koyduğu liderlik stili onu izleyenlerin inanç, değer ve davranışlarını etkilemekte; örgütte görevlerin başarılması ve uyumun sağlanması konusunda önemli bir yer tutmaktadır (Arslantaş ve Dursun, 2008:113).

Literatür incelendiğinde liderlik konulu birçok çalışmaya rastlanıldığı gibi yapılan bu çalışmalarda liderlik ile ilgili sınıflandırılmaların da oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda birçok farklı liderlik stilinden söz edilse de liderlik stilleri genel olarak dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı (laissez-faire) olarak üç boyutta ele alınmıştır (Cura ve Yılmaz, 2018). Literatür incelendiğinde bazı çalışmaların serbest bırakıcı liderlik stilini sürdürümcü liderlik stilinin alt boyutu olarak ele aldığına rastlanmaktadır. Bu çalışmada ise literatürde liderlik stillerinin incelendiği birçok çalışmada olduğu gibi (Akan vd., 2014; Aslan, 2013; Aydın vd., 2013; Baloğlu vd., 2009; Bektaş vd., 2014; Bakkal, 2019; Çulha, 2017; Erden, 2019; Hatipoğlu ve Zengin, 2018; Kavrayıcı, 2019; Nair, 2018) serbest bırakıcı liderlik stili ayrı bir liderlik stili olarak değerlendirilmiştir.

2.1.6. Tam Kapsamlı Liderlik Modeli

Hoy ve Miskel'e (2015:397) göre liderliğin üç çeşidi bulunmakta, bu üç liderlik stilini ifade eden toplam dokuz faktör yer almaktadır. Üç liderlik stili ve bu liderlik stillerinin alt faktörleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

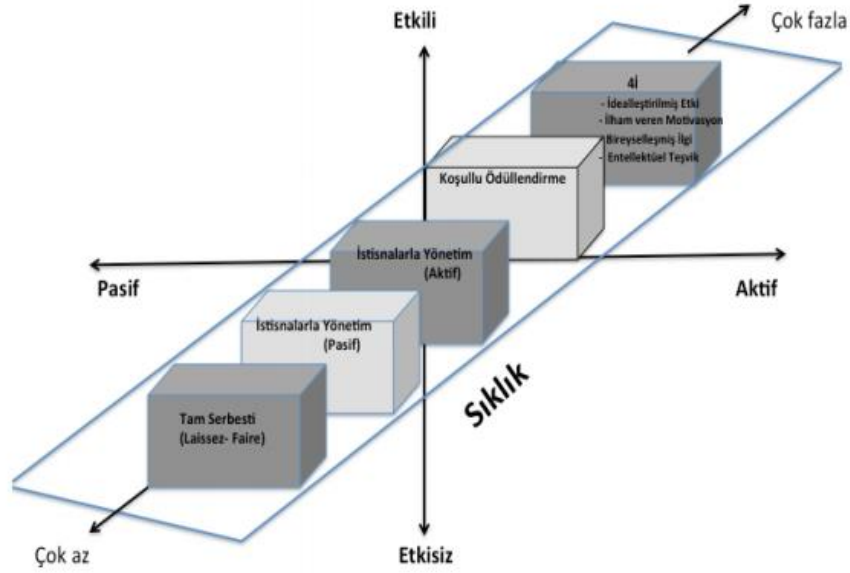
Tablo 2.2: Bütün Liderlik Çeşitleri Aralığı

Serbestlik Tanıyan Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	Dönüşümcü Liderlik
1. Sürdürümcü Olmayan	2. Koşullu Ödül Liderliği 3. Beklentilerle Aktif Yönetim 4. Beklentilerle Pasif Yönetim	5. İdealleştirilmiş Etki-Nitelik 6. İdealleştirilmiş Etki- Davranış 7. İlham Verici Motivasyon 8. Entellektüel Uyarım 9. Bireysel Destek

Kaynak: Wayne K. Hoy ve Cecil G. Miskel (2015); *Eğitim Yönetimi*, (Çev.: Selahattin Turan), Nobel Yayınları, Ankara, s. 397.

Bass ve Avolio (1994:6) tarafından dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin etkililik ve aktiflik boyutları aşağıdaki modelde gösterilmiştir.

Şekil 2.2: Tam Kapsamlı Liderlik Modeli



Kaynak: Bernard M. Bass ve Bruce, J. Avolio (1994); *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, s. 6.

1. Dönüşümcü Liderlik: 4İ ile belirtilen kısım dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının İngilizce karşılıklarının ilk harflerinden oluşturmaktadır (Bass ve Riggio, 2010:78). Dönüşümcü liderliğin alt boyutları:

- A. İdealleştirilmiş Etki (Idealized Influence)
- B. İlham veren Motivasyon (Inspirational Motivation)
- C. Entelektüel Uyarım (Intellectual Stimulation)
- D. Bireyselleşmiş İlgi (Individualized Consideration)

2. Sürdürümcü Liderlik:

- A. Koşullu Ödül
- B. İstisnalarla Yönetim (Aktif)
- C. İstisnalarla Yönetim (Pasif)

3. Serbest Bırakıcı Liderlik

2.1.6.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramı ilk olarak Burns (1978) tarafından ortaya atılmış ve odak noktası olarak insanı ve değişimi almıştır (Aslan, 2013b:129). Dönüşümcü liderlik değişimin çok hızlı gerçekleştiği ve bu hızlı değişimin öngörölemeyecek duruma geldiği dünyamızda ihtiyaç duyulan gelecekte ne olacağını görebilme, icraatlarında sorumluluk alabilme ve karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilme gibi yeterlikler içerisinde barındıran bir liderlik anlayışı olarak ortaya çıkmaktadır (Töremen ve Yasan, 2010:28).

Bir örgütün yaşayabilmesi ve yaşanan çevresel değişimlere ayak uydurabilmesi ancak o örgütün değişimi gerçekleştirme kapasitesine bağlıdır. Bu gibi değişimleri sağlamada değişimi hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirebilecek dönüşümcü liderlik tarzına ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumsal bir kurum olan okulların günümüz bilgi toplumunda olması gereken yerde bulunması ve kendini daima yenileme becerisini kazanması için dönüşümcü liderlere ihtiyaç vardır.

Örgüt içerisinde izleyenlerini bir vizyona yönelten dönüşümcü liderler (Cemaloğlu, 2007:78) değişime yönelik bir yapıya sahiptir ve örgüt içerisinde inisiyatif alarak hedeflere ulaşılmasında izleyenlerin motive hale gelmelerini sağlamaktadır (Ergun Özler, 2013:103). Dönüşümcü liderlik tarzını ortaya koyan liderler etkileşimde bulunduğu izleyenlerinin davranışlarında da değişiklik meydana getirerek istendik olumlu değerlerin yukarıya çekilmesine yardım ederken olumsuz duyguların ise köreltilerek ortadan kaldırılmasına gayret ederler (Bulu, 2009:12). Dönüşümcü liderlik anlayışındaki liderler oldukça aktiflerdir ve izleyenlerinin ilgi alanlarına yönelik farkındalıklarını artırarak onların yüksek hedeflere ulaşmasına katkı sağlarlar (Antonakis vd., 2003:264). Terzi ve elik'e (2016:89) göre lider bunları yaparken örgütün diğer üyeleri ile arasında ahlak ve motivasyon aktarımı meydana gelmekte ve onları bu etkileşimden doğan uzlaşma yolu ile etkileyebilmektedir.

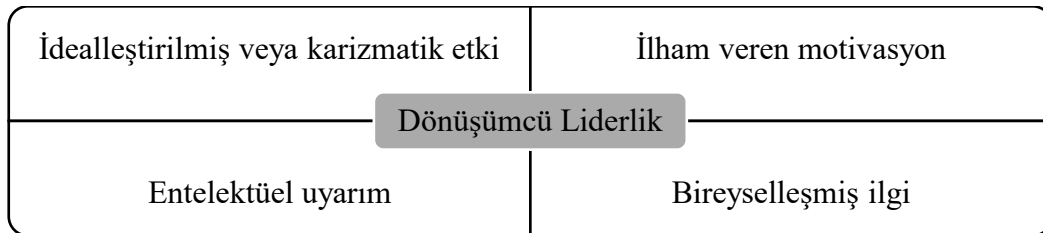
Kişilerin kendileriyle de ilgilenererek onların da birer lider olmalarına katkı sağlayan dönüşümcü liderliğin her zaman yukarıdan aşağıya doğru etki etmediği görölmekte, bazen birbirine eşit seviyelerin arasındaki yatay bir düzlemde hareket

ederken bazen de örgütün misyonu ve vizyonuna bağlı kişilerce aşağıdan yukarıya doğru bir hareketten söz etmek mümkün olabilmektedir (Öter, 2019:37).

Dönüşümcü liderliğin özünü oluşturan işbirliği, sorumluluk, destekleme ve güdüleme gibi davranışların temele alınmasıyla oluşturulacak okul kültürü sürekli gelişen, öğrenen ve yüksek performansa sahip okulu meydana getirecektir. Günümüzde mevzuat sınırları dışarısına çıkamayan klasik idareci rolündeki okul müdürleri yerine vizyonu olan, yenilikçi ve değişime açık, yüksek performans bekleyen ve kendisi bunu gerçekleştirebilen, motivasyon sağlayabilen ve risk alabilen dönüşümcü lider özelliklerine sahip okul müdürlerine ihtiyaç bulunmaktadır (Çelikten, 2018:75). Dönüşümcü lider özelliklerine sahip okul müdürünün varlığının okulda eğitim öğretim işlerini yerine getiren öğretmenlerin benliklerine mal ettikleri öğretmenlik mesleğini önemli ve değerli hissetmelerinde, yaptıkları meslekten hoşnut olmalarında, mesleklerinden onur ve gurur duymalarında kısacası mesleki benlik saygılarında gelişme yaşanmasında etkili olacağı düşünülmektedir (Kiriş ve Aslan, 2019:1657).

Bass ve Avolio (1994:3) dönüşümcü liderliğin dört alt boyutu olduğunu belirtmektedir. Bu alt boyutlar idealleştirilmiş veya karizmatik etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireyselleşmiş ilgidir.

Şekil 2.3: Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutları



Kaynak: Bernard M. Bass ve Bruce, J. Avolio (1994); *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, s. 3.

2.1.6.1.1. İdealleştirilmiş veya Karizmatik Etki

İzleyenleri için bir rol model haline gelecek şekilde davranma, hayranlık hissi uyandırma, saygı görme ve güvenilir olma gibi özellikler dönüşümcü liderlerde bulunmaktadır. Bu özellikleri taşıyan dönüşümcü liderlerle özdeşleşmeye çalışan izleyenler onları taklit etme yoluna giderler. Dönüşümcü liderler izleyenlerinin

ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarının üzerinde tutarak onları etkilemekte ve güvenlerini kazanmaktadır. Keyfilikten uzak olan ve tutarlı davranan dönüşümcü liderler var olan riskleri de izleyenleri ile paylaşmayı bilmektedir (Töremen ve Yasan, 2010:29-30). Burada izleyenler tarafından liderin yaptığı etki, sahip olduğu özellikler ve sergilediği davranışlar idealleştirilmektedir.

2.1.6.1.2. İlham Veren Motivasyon

İzleyenler için bir moral kaynağı durumunda olan lider; sembol, slogan ve bazı duygusal unsurları kullanarak örgütte güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturmaktadır. Lider izleyenleri ile ortak amaçlar için bir araya gelmiş bir grup bilinci oluşturur, gelecek ile ilgili planlarda olumlu bir tutum ortaya koyar ve izleyenlerinin doğru davranışları sergilemeleri için sürekli teşvik edici davranışlar sergiler ve izleyenlerin amaçlarına ulaşacağına olan inancı tamdır. İzleyenleri gelecek için umutlandıran ve harekete geçiren bir vizyon oluşturarak bu vizyonun gerçekleşmesi için bütün gayretini, azim ve kararlılığını ortaya koyar. Liderin göstermiş olduğu bu yaklaşımlar izleyenleri için içsel bir güdülenme oluşmasını sağlar (Karip, 1998:447).

2.1.6.1.3. Entelektüel Uyarım

İzleyenlerinin entelektüel gelişimini destekleyen lider izleyenlerinin yaşanan olaylara, ortaya çıkan durumlara ve karşılaştıkları sorunlara yeni ve farklı bir bakış açısı getirebilmeleri için onları cesaretlendirmektedir. Lider; sorunlara yaklaşımdan önce onları analiz etme, ortaya çıkan süreçler hakkında farklı bakış açıları geliştirebilme ve farklı anlayışlar oluşturabilme, problemlerin temel sebeplerini ortaya çıkarabilme gibi becerileri izleyenlerinin edinmesini destekler. Bu becerileri kullanarak yeni fikirler ve çözüm önerileri ortaya koyan izleyenlerinin bu fikirleri neticesinde olumsuz tavırlar ile karşılaşmasını engelleyerek, özgürlükçü ve hoşgörülü bir örgüt iklimi hazırlar. Lider kendi sahip olduğu özelliklerle yenilikçi, yaratıcı ve girişimci izleyenleri destekleyerek onları yetiştirir ve geliştirir (Avcı, 2015a: 92).

2.1.6.1.4. Bireyselleşmiş İlgi

Dönüşümcü liderlik anlayışında izleyenlerin kendi başarılarını fark ederek bireyselleştirilmiş düşünce yapısına sahip olması önem teşkil etmektedir. Dönüşümcü liderler astlarının hepsinin birbirinden farklı özelliklere sahip ayrı birer birey olduğunu

bilerek herkesin kişiliğine uygun davranmayı bilmektedir. Bunu yaparken de bireysel öğretici deneyimler yaşamalarını sağlamak ve aynı zamanda grup olarak davranışlar gerçekleştirebilmesini desteklemektedir. Bunun içinde izleyenlerine sürekli projeler devretmekte ve onları yetkilendirerek gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Edizler ve Akbulut, 2011:22).

2.1.6.2. Sürdürümcü Liderlik

Sürdürümcü liderliğin gelecekle ilgilenmekten çok geçmişe ve örgütün geleneklerine dayalı bir yapısı bulunmakta ve bu liderlik stili örgütün yapısını mevcut normlar ve standartlarla oluşturmaktadır (Oğuz, 2011:51). Dönüşümcü liderlerin tersine sürdürümcü liderler, geleceği şekillendirmeye çalışan bir anlayış yerine bugünü yönetmeye çalışan ve mevcut sistemi devam ettirmeyi hedefleyen bir yönetim anlayışına sahiptir. Sürdürümcü liderlerin var olduğu örgüt yapısında lider ile izleyenler arasında karşılıklı bir alışverişten söz etmek mümkündür. İzleyenlerinin saygınlık ve güvenlik gibi temel gereksinimlerini karşılayan sürdürümcü liderler bunu karşılığında izleyicilerin kendilerine karşı olumlu duygularını kazanırlar. Bu durumda lider işlerin yapılmasını astların ihtiyaç ve beklentilerini karşılayarak gerçekleştirmektedir (Çulha, 2017:27).

Kendisine birinci öncelik olarak işlerin yürümesini belirleyen sürdürümcü (etkileşimci) liderliği benimseyen okul müdürleri örgüt içerisinde astlarının ne hissettiği ile ilgilenmeden onların verilen görev ve sorumlulukları kabul etmelerini beklerler. Öğretmenlerin bu konuda istekli olup olmamalarını dikkate almadıklarından bu tarz bir liderlik sergileyen okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin adanma, okulu sahiplenme gibi davranışlar sergilemedikleri; sadece kurallara uydukları ve işleyişi devam ettirdikleri gözlenmektedir. Sürdürümcü liderlik stiline sahip okul müdürlerinin okulla ilgili reformlar yaparak okulda herkesin yararına olacak büyük değişimler gerçekleştirme gibi bir hedefleri yoktur (Yüksel Şahin ve Sarıdemir, 2017:394).

Literatür incelendiğinde sürdürümcü liderlik kavramının etkileşimci liderlik ve transaksiyonel liderlik gibi farklı isimlerle de ifade edildiği görülmektedir. Sürdürümcü liderlikte koşullu ödül ve istisnalarla yönetim uygulamaları ön plana çıkmaktadır (Kavrayıcı, 2019:117).

Şahin'in (2004:307), Bass (1990) ve Metcalfe & Metcalfe'den (2000) düzenleyerek oluşturduğu şekilde sürdürücü liderliğin alt boyutları şu şekilde verilmiştir:

Tablo 2.3: Sürdürücü Liderliğin Boyutları

Sürdürücü Liderliğin Boyutları	Özellikler
Koşullu ödül	Çabaların karşılığını verir iyi performansı ödüllendirir, başarıları takdir eder.
Beklentiye göre yönetim (aktif)	Ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırıp izler ve kusursuz eylemde bulunur.
Beklentiye göre yönetim (pasif)	Ölçütlere karışmaz ve ölçüt geliştirmez. Sorun ortaya çıktığı zaman ilgilenir.

Kaynak: Semiha Şahin (2004); "Okul Müdürlerinin Dönüşücü ve Sürdürücü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 4, Sayı 2, s. 369.

2.1.6.3. Serbest Bırakıcı Liderlik

Serbest bırakıcı liderler örgüt işleyişinde önemli konularda fikir belirtmekten kaçınan, harekete geçemeyen, karar verip kararı gerçekleştirme veya erteleme konusunda başarısız olan sorumluluktan kaçınan, izleyenlerine dönüt vermeyen ve otoritenin devam etmesine izin veren bir anlayışa sahiptir. Bu durumda ortaya çıkan liderliğin olmaması veya liderlikten kaçınılması en etkisiz liderlik biçimi olduğunu göstermektedir. Bu tür bir liderlik anlayışını benimseyen okul müdürleri sürekli odasında vakit geçirmekte, öğrenci ve çalışanlarla mümkün olduğunca az vakit geçirmekte, öğrenci gelişimi ve öğretmen ihtiyaçlarıyla ilgilenmemekte ve hiçbir şeyi değiştirmeden var olan akışın olduğu gibi devam etmesine izin vermektedir (Hoy ve Miskel, 2015:396).

Örgüt içerisinde liderin aktif bir rol alarak işlerin yönetilmesini sağlaması beklenirken serbest bırakıcı liderlik tarzında bunun tam tersi ortaya çıkmakta ve lider işlere karışmaktan sakınmaktadır (Baloğlu vd., 2009:475). Bu tarz liderler astlarına sınırsız özgürlük tanıyarak onların verilen kaynaklarla kendi kararlarını vermelerine, plan ve programlarını istedikleri şekilde yapmalarına ve belirledikleri hedeflere ulaşmalarına olana sağlamaktadır (Erden, 2019:19).

Hatipoğlu ve Zengin'e (2018:403) göre serbest bırakıcı liderlikte yöneticilerin sahip olduğu yöneticilikten kaynaklı yasal yetkilere fazla başvurmadığı görülmektedir. Bu liderlik tarzını sergileyen yöneticiler izleyenlerini

örgütün amaçlarına yönlendirmekten ve sorumluluk almaktan kaçınmakta ve çalışanlara sağladığı tam serbestlik ile kendilerinin inisiyatif alarak örgütün hedeflerini gerçekleştirmelerini beklemektedir.

Aysel'e (2006:46) göre serbest bırakıcı liderlik tarzının başlıca yararları ve sakıncaları şunlardır:

Serbest bırakıcı liderlik tarzının başlıca yararları:

- Lideri izleyenler örgütte amaçlarını ve planlarını kendileri belirlediklerinden ve istedikleri gibi uygulama imkanı bulduklarından bireysel olarak yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilmektedir.
- Mesleki anlamda uzmanlığı bulunan ve üzerindeki sorumlulukları hakkıyla gerçekleştiren izleyenlerin olduğu gruplar için uygundur

Serbest bırakıcı liderlik tarzının başlıca sakıncaları:

- İzleyenleri ortak bir amaç etrafında toplayarak onları yönlendirmediği için bu liderlik tarzında herkes kendi amaçları doğrultusunda hareket edebilmekte, bazen amaçlar birbiri ile çatışabilmekte ve bir kaos durumu ortaya çıkabilmektedir. Bu da örgütün hiçbir işlevini yerine getirememesine hatta dağılmasına neden olabilmektedir.
- Grup başarılarının önemi azalmakta sadece bireysel başarılar ön plana çıkmaktadır.
- İş yapmaktan kaçınan kişiler örgütsel kaynakları kendi çıkarları için kullanabileceği gibi grubu bölmeye veya parçalamaya çalışabilir.

Baloğlu ve diğerlerinin (2009:462) Avolio ve Bass'dan (2002) uyarladıkları liderlik stili ve alt boyutlarının yer aldığı tabloda şu ana kadar bahsedilen liderlik stillerinin genel olarak neleri kapsadığı gösterilmektedir:

Tablo 2.4: Bass'ın Çok Faktörlü Liderlik Modelindeki Alt Boyutlar ve Her Bir Alt Boyutun İfade Ettiği Nitelikler

Alt Boyutlar	Nitelik
Dönüşümcü Liderlik Bileşeni	
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	Üyelerin en çok önem verdikleri değer ve inançlar hakkında konuşur. Güçlü bir amaç duygusu oluşturmanın önemini belirtir. Kararların ahlaki ve etik sonuçlarını değerlendirir. Ortak bir görev duygusu oluşturmanın önemini vurgular.
İdealleştirilmiş Etki (Nitelik)	Kendisiyle birlikte olmaktan gurur duymayı sağlar. İyi bir grup olmak için kendi ilgilerinin ötesine geçer. İzleyenlerinin kendisi için sorumlu olacakları şekilde davranır. Güven ve güç duygusu gösterir.
Entelektüel Uyarım	Çözüm yollarını değerlendirir. Probleme çözüm olacak farklı perspektifler araştırır. Görevlerin tamamlanması konusunda yeni yollar armayı önerir. İzleyenlerinin problemlere farklı açılardan bakmalarını sağlar.
İlham Verici Motivasyon	Gelecek hakkında iyimser konuşur. Başarılması gereken şey hakkında coşkuyla konuşur. Gerçekleştirilmesi zor olan bir vizyonu çok iyi ifade eder. Amaçların başarılabileceği konusunda güven verir.
Bireysel Önem	Diğerlerine bir grup üyesi olmaktan çok bir birey olarak davranır. Öğretim ve koçluk için zaman harcar. Güçlü olmaları için diğerlerine yardım eder. Üyelerin ihtiyaç, istek ve yeteneklerinin birbirinden farklı olmasına saygı gösterir.
Sürdürümcü Liderlik Bileşeni	
Koşullu Ödül	Hizmet ve çabaların değişiminde üyelere yardım eder. Amaç (iş) başarıldığı zaman birinin ne kazanacağını açık (net) hale getirir. Üyelerin beklentileri gerçekleştiğindeki tatmin, ödülü ifade eder. Hedefleri başarmak için kimin neden sorumlu olduğunu tartışır.
Beklentiyle Yönetim (Aktif)	Dikkatini düzensizlik, hata ve standartlardan sapmalar üzerinde toplar. Hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşmaya yoğunlaşır. Gözü sürekli hatalar üzerindedir. Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltmiştir.
Beklentiyle Yönetim (Pasif)	Problemler ciddiyet kazanıncaya kadar problemlere müdahale etmez. Yanlış yapılmadan önce hareket etmez, daima yanlışın yapılmasını bekler. İşler aksamadığı sürece, kuruma inanan biri olduğunu gösterir. Eyleme geçmeden önce sorunun kronik hale geldiğini görür.
Serbestlik Taniyan Liderlik Bileşeni	
Serbestlik Taniyan	Önemli konular var olduğunda karışmaktan sakınır. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur. Acil sorulara yanıt vermeyi sürekli erteler. Karar vermekten sakınır.

Kaynak: Nuri Baloğlu, Engin Karadağ ve Şevki Gavuz (2009); “Okul Müdürlerinin Çok Faktörlü Liderlik Stillerinin Yetki Devrine Etkisi: Bir Doğrusal Ve Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması,” *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s. 462.

2.1.7. Eğitim Yönetiminde Liderlik

Yerli ve yabancı literatürde yönetim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde liderlik ile ilgili çalışmaların sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında büyük bir bölümünün eğitim ile ilgili olduğu görülmekte, liderliğin eğitim örgütlerinde ne denli önemli bir olgu olduğu ortaya çıkmaktadır. Özkan (2016:621) 2002-2016 yılları arasında Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında dizinlenen liderlik konusunu ele alan makaleleri incelediği çalışmasında liderliğin hangi alanlarda çalışıldığını tespit etmiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

Tablo 2.5: Liderlik Araştırmalarının Alanlara Göre Dağılımı

Alan	F	%
Eğitim	61	52%
İşletme	35	30%
Sağlık	4	3%
Politika	2	2%
İletişim	2	2%
Savunma Sanayi	2	2%
Genel	11	9%
Toplam	117	100%

Kaynak: Metin Özkan (2016); “Liderlik Hangi Sıfatları, Nasıl Alıyor? Liderlik Konulu Makalelerin İncelenmesi,” *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Cilt 15, Sayı 2, s. 621.

Çalışma incelendiğinde liderliğin %52 ile en çok eğitim alanında ele alındığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşması için oldukça etkili bir rolü olan liderlik kavramı günümüzde yoğun bir şekilde yaşanan rekabet ortamında verimlilik ve kaliteyi en üst düzeye çıkarma gayreti içerisinde olan eğitim kurumlarında giderek artan bir öneme sahiptir (Bakan vd., 2015:202). Eğitim kurumlarının bulunduğu konumu daha yukarıya çekebilmesi ve yetiştirilen bireylerin 21. Yüzyıl için gerekli olan beceriler ile donatılabilmesi bakımından okul yöneticilerine düşen görevler oldukça fazladır (İdin, 2019:1571). Bu bakımdan eğitim kurumları için büyük bir öneme sahip olan liderlik kavramının okul yöneticileri tarafından daha iyi bilinmesi ve konunun daha derinlemesine ele alınması oldukça önemli görülmektedir. Günümüz dünyası, hızla değişen küresel düzende ortaya çıkan karmaşık durumları anlayabilecek liderlere ihtiyaç

duymaktadır. Aynı zamanda liderin izleyenleri ile iyi ilişkiler kurabilmesi önemlidir çünkü bunu gerçekleştirebilirse çalışanların etkililiği de yüksek olacaktır (Nanjundeswaraswamy ve Swamy, 2014:57). Okul performansı ile okul müdürünün sergilediği liderlik stili arasında doğrudan bir ilişki bulunması okul yöneticisinin gösterdiği liderlik stilinin önemini artırmaktadır.

Okul müdürünün ortaya koyduğu etkili bir liderlik stili iş görenlerin performansına olumlu katkılar sağlamakta ve öğrencilerin başarı durumunu belirleyen önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde okul müdürünün kişisel özellikleri, amaç odaklılığı ve vizyonu daha önemli hale gelmekte; bu önemden dolayı örgüt araştırmalarında liderlik konusu üzerinde en çok durulan konuların başında gelmektedir (Kavrayıcı, 2019:117). Günümüzde eğitim liderleri eğitim örgütünün amaçlarına yönelik geniş politikalar belirleyebilmek ve bunları uygulayabilmek için yaşanan hızlı değişimleri yakalayabilmeli, bilgili ve çok yönlü olmalıdır. Eğitim yöneticileri bir lider olarak sorumluluğunda bulunan madde ve insan kaynaklarını hareket geçirebilmeli, grubun özelliklerini bilerek eğitimi amaçlarına ulaştırmada etkili olabilmelidir (Küçükali, 2010:136).

Eğitim yöneticisinin sergilediği liderlik davranışlarının okulda gerçekleştirilen bütün sosyal, sanatsal ve akademik çalışmalarla bağlantısı bulunmaktadır. Okullarda yürütülen çeşitli faaliyet ve projeler okul müdürünün gösterdiği liderlik ve sunduğu destek ile gerçekleştiğinden okul müdürünün sergilediği liderlik stili gerçekleştirilen faaliyet ve projelerin de performansını doğrudan etkilemektedir (Bardakçı ve Aksu, 2019:15).

2.1.8. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Akçekoce ve Bilgin (2016) okul müdürlerinin liderlik stili ve öğretmen performansını inceledikleri çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansı üzerinde etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Etimesgut ilçesinde kamu ve özel ortaöğretim okullarında görevli 1524 öğretmen arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş 306 öğretmenden

oluşturmaktadır. Çalışmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında Akan ve Yalçın (2015), okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzincan il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 515 öğretmen yer almıştır. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin okul içerisinde daha çok dönüşümcü liderlik sergilediğini tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu liderlik stiline öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Cemaloğlu ve Kılınç (2012) okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Sivas il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görevli 244 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerini tespit edilmiştir.

Avcı'nın (2015b) çalışmasının amacı öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerini incelemektir. Çalışmaya 2014 yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesindeki özel ve kamu okullarında görev yapmakta olan 1723 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirçelik ve Korkmaz (2017) çalışmalarında öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Kayseri'de yer alan beş farklı ortaokulda görevli 142 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ertuğrul ve Töremen (2017) okul yöneticileri liderlik stillerinin okul iklimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik stillerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 92 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda diğer çalışmalardan farklı olarak okul

yöneticilerinin alt düzeyde dönüşümcü liderlik stiline sahip olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Kavrayıcı (2019) okul müdürlerinin liderlik stillerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği liderlik stillerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2016-2017 eğitim öğretim yılında Eskişehir ilinin Tepebaşı ilçesinde görev yapmakta olan farklı branşlardan 400 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stilini diğer liderlik stillerine göre daha yüksek seviyede sergilediklerini, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini orta düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu ve Okçu (2012) çalışmalarında ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mobbing yaşama düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Siirt ilinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 1315 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini orta düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisini inceleyen çalışmaları Özgenel ve Aktaş (2020) okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmenlerin performanslarına etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 389 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürünün sergilemiş olduğu liderlik stiline öğretmen performansı üzerinde sergilenen stile göre olumlu ya da olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2011) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmaya Samsun il merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim kademesinde görevli 200 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin sergilemiş olduğu dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın ve arkadaşları (2013) çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında konu ile ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen on iki çalışmanın bulguları meta analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada özellikle dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerinde pozitif yönlü bir etkiye sahip olduğu ve yöneticilerin sergilediği liderlik davranışlarının, sürdürümcü liderlik stiline öğretmenlerin iş doyum ve iş doyum düzeylerinin de yükseleceği sonucuna ulaşmışlardır.

Bektaş ve arkadaşları (2014) öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki rolünü inceledikleri çalışmalarında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sergilediği liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya rastgele örnekleme yolu ile seçilen 296 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin sergilediği liderlik stili ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişkinin olduğu ve örgütsel bağlılığı en yüksek düzeyde yordayan faktörün olarak dönüşümcü liderlik stili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yalçın ve arkadaşları (2018) çalışmalarında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Erzincan ilinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerden rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 218 öğretmen katılmıştır. Çalışmalarında öğretmenlerin okul yöneticilerini genellikle dönüşümcü liderler olarak algıladıkları, okul yöneticilerinin sergilediği dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine olumlu etki ettiği ve okul yöneticilerinin sergilediği dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Güçlü ve arkadaşları (2017) çalışmalarında mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasından seçkisiz örneklem

yöntemi ile seçilen 201 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin sergilemiş olduğu dönüşümcü liderlik stilleri ile yaşanan örgütsel sinizmin bütün boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksel Şahin ve Sarıdemir (2017) okul müdürlerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin yaşam doyumlarını ve evlilik doyumlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin sahip olduğu yaşam doyumu ve evlilik doyumlarının, okul müdürünün sergilediği liderlik stiline, cinsiyete, yaşa, öğretmenlik mesleğini sevmeye ve okul müdürünü sevmeye göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya medeni durumu evli olan 305 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin sergilediği liderlik stillerini dönüşümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin, sürdürümcü liderlik stili olarak algılayan öğretmenlerin ise evlilik doyum düzeylerinin yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.9. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Eyal ve Roth (2011) okul müdürlerinin liderlikleri ve öğretmen motivasyonunu inceledikleri çalışmalarında eğitim liderliği ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya İsrail’de görev yapmakta olan 122 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürünün sergilemiş olduğu liderlik stiline öğretmenlerin motivasyonları ve iyi olma durumları bakımından önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Voon ve arkadaşları (2011) çalışmalarında liderlik stillerin Malezya’da kamu sektörü çalışanları üzerindeki etkisi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Malezya’da kamu sektöründe farklı kademelerde çalışan 200 kişi katılmıştır. Çalışmada dönüşümcü liderlik stili ile iş doyumu arasında güçlü bir ilişki olduğu ve bunun kamu organizasyonlarının yönetiminde dönüşümcü liderliğin daha uygun olabileceği varsayımını ortaya çıkardığı Sonucuna ulaşmışlardır.

Risambessy ve arkadaşları (2012) çalışmalarında dönüşümcü liderlik stiline motivasyon, tükenmişlik, iş doyumu ve çalışanların performansı üzerine etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Endonezya’daki Malang Raya Hastanesinde görevli 105 hemşire katılmıştır. Çalışmada dönüşümcü liderlik davranışını etkili bir biçimde sergileyen liderlerin entelektüel uyarım ve bireysel ilgi ile izleyenlerin motivasyonunda ve iş doyumlarında önemli pozitif bir etki

oluşturduğu, tükenmişlik üzerinde ise önemli negatif bir etki oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sadeghi ve Pihie'nin (2012) dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderliğin liderlik etkililiği üzerine yaptıkları çalışmalarında Malezya'daki üniversitelerdeki bölüm başkanlarının liderlik stilleri ile liderlik etkililiği arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Malezya'daki üç araştırma üniversitende görevli 298 öğretim üyesi katılmıştır. Çalışmada öğretim üyelerin algılarına göre bölüm başkanlarının dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin bir birleşimini sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sun ve Leithwood (2012) çalışmalarında dönüşümcü okul liderliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Meta analiz yöntemi kullanılan çalışmada en büyük veri tabanında yer alan 79 adet doktora tezi incelenmiştir. Çalışmada dönüşümcü okul liderliğinin öğrencilerin başarısında küçük de olsa önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alfahad ve arkadaşları (2013) okul müdürlerinin sergilediği liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında okul müdürünün dönüşümcü veya işlemci liderlik stiline öğretmenlerin motivasyonu üzerinde etkili olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 320 kurum müdürü katılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin sergilediği dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Ejere ve Abasalim (2013) çalışmalarında liderlik stillerinin örgüt performansı üzerine etkisinin tespit etmeyi amaçlamışlardır. Nijerya'da gerçekleşen ampirik çalışmaya rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 184 kişi katılmıştır. Çalışmada yöneticinin sergilemiş olduğu dönüşümcü liderlik stiline örgüt performansı üzerinde güçlü pozitif bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ali ve Waqar (2013) çalışmalarında farklı liderlik stilleri altında çalışan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 120 öğretmen ve 9 okul müdürü katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerinin okul müdürünün sergilediği liderlik stili ile önemli ölçüde ilgili olduğu ve dönüşümcü liderlik stilini sergileyen okul

müdürünün çalıştığı okullarda örgütsel vatandaşlık davranışının en yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kiboss ve Jemiryott (2014) çalışmalarında okul müdürlerinin sergilediği liderlik stilleri ile ikinci kademedeki çalışan öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Nijerya'nın Nandi bölgesinden 138 öğretmen katılmıştır. Çalışmada sergilenen liderlik stiline okuldaki çalışma atmosferini ve sonuç olarak öğretmenlerin iş doyumunu büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Lai ve arkadaşları (2014) çalışmalarında okul müdürlerinin sergilediği liderlik stili ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul performansı arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya yüksek performans gösteren okullarda görev yapan 240 öğretmen katılmıştır. Çalışmada dönüşümcü liderliğin, örgütsel bağlılığın bütün alt boyutlarına (duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık) olumlu yönde etkisi olduğu ve en çok dönüşümcü liderlik stiline okul performansında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hariri ve arkadaşları (2014) liderlik stili ve karar alma stili Endonezya okulları bağlamında inceledikleri çalışmalarında okul müdürünün sergilediği liderlik stili ile karar verme stili ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Endonezya'nın Lampung bölgesindeki kamu okullarında görevli 475 öğretmen katılmıştır. Çalışmada liderlik stili ve karar alma stili ile iş doyumları arasında önemli bir ilişki olduğu ve öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stili sergileyen okul müdürlerinin daha akılcı kararlar aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eboka (2016) çalışmasında okul müdürünün sergilediği liderlik stiline ve cinsiyetinin ikinci kademe kamu okullarında çalışan öğretmenlerin moral düzeylerine olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 2506 okul arasında seçilen 72 okul müdürü katılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin sergilediği liderlik stiline cinsiyet ile birlikte öğretmenlerin moral düzeylerine etki ettiği ve dönüşümcü liderlik stili sergileyen erkek okul müdürlerinin öğretmenlerin moral seviyelerine daha büyük bir etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aunga ve Masare (2017) çalışmalarında okul müdürünün sergilediği liderlik stilinin ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin performansına etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 140 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürünün sergilediği dönüşümcü liderlik stili ile öğretmen performansı arasında önemli bir ilişki olduğu ve dönüşümcü liderliğin demokratik liderlik ile birlikte öğretmenlerin performansını yükselttiği sonucuna ulaşmışlardır.

Makgato ve Mudzanani (2019) yüksek performanslı okulların perspektiflerini inceledikleri çalışmalarında okul müdürünün liderlik stili ile öğrenenlerin eğitim performansını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 10 adet okuldan beşer öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul müdürlerinin gösterdiği dönüşümcü liderlik stili, demokratik liderlik stili ile birlikte öğrenenlerin yüksek performanslar ortaya koymalarına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.2. Etkililik

Geçmişi çok eskilere dayanan etkililik (effectiveness) kavramı “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlanmaktayken bu kavrama çok yakın olan ve bazen de birbiri ile karıştırılan etkenlik (efficiency) ise “örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının doyum derecesi” olarak tanımlanmaktadır. Birbirine yakın olan bu iki kavram arasında dengeyi kurabilmek yönetimlerin en asli sorumluluklarından biri olarak görülmektedir (Barnard 1938; akt. Balcı, 2014:1). Horngren vd. (2015:265) ise etkililiği önceden belirlenmiş bir amaç veya hedefe ulaşma derecesi olarak tanımlamaktadır. TDK (2020) tarafından “etkili olma durumu, tesirlilik, müessiriyet” olarak tanımlanan etkililik kavramı bu manada daha çok sonuçlarla ilgili bir anlam taşımaktadır.

Birbiri ile yakın anlamlar taşısa da etkililik kavramıyla bağlantılı olan etkinlik ve verimlilik bazen birbiri yerine kullanılmakta ve anlam karmaşasına neden olmaktadır. Bu kavram karışıklığının giderilmesi için Yükçü ve Atağan (2009:2) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; etkililik yapılan planlara ulaşma becerisi olarak tanımlanmaktayken, etkinlik girdi-çıkıtı dengesi bakımından işleri doğru yapma kabiliyetini, verimlilik ise belli çıktılarının en düşük maliyet ile üretilmesi olarak ifade edilmektedir.

2.2.1. Örgütsel Etkililik

Toplumun sahip olduğu kaynakları girdi olarak alıp bunları çeşitli ürünlere ya da hizmetlere dönüştüren yapılar olan örgütlerin başarısı içerisinde kuruldukları toplumun sosyal, siyasal, kültürel ve teknolojik değişim ve gelişiminin belirleyicidir (Şenel ve Buluç, 2016:2). Bu nedenle toplumun gelişmişliğinden bahsetmek isteniyorsa o toplum içerisinde yer alan örgütsel yapıların ne derece etkili olduğunu önem taşımaktadır. Çünkü ancak etkili örgütler sayesinde toplumlar hedefledikleri amaçlara ulaşabilecektir.

Örgüt ve yönetimi kavramlarını inceleyen ve bunlarla ilgili geliştiren bütün teori ve yaklaşımların temelinde örgütsel etkililiğin artırılması amacının yer aldığı görülmektedir. Örgütsel etkililik ile ilgili birbirinden farklı birçok model geliştirilmiştir. Örgütsel etkililiğe amaç ve işlev yönünden bakıldığında örgütün öngörülmuş olan işlev ve amaçları gerçekleştirme durumu anlaşılırken, kaynaklar açısından bakıldığında örgütün çevresindeki ihtiyacı olan kaynakları ve girdileri bünyesine alabilmesi, sonuçlar açısından bakıldığında ise örgütün önceden belirlenen sonuçlara ulaşabilme durum olarak ele alınmaktadır (Şişman, 2020:3).

Amacını istenilen düzeyde gerçekleştirdiğinde etkili olarak tanımlanan örgütlerde örgütsel etkililiğin meydana gelmesini sağlayan bazı etkenler örgütsel, bireysel ve çevresel unsurlar olarak değerlendirilmektedir (Ak, 2017:33).

Tablo 2.6: Örgütsel Etkililiği Oluşturan Öğeler

Örgütsel Öğeler	Bireysel Öğeler	Çevresel Öğeler
Örgütün Verimliliği	İş Tatmini	Yakın Çevre
Örgütün Sağlığı	Örgütsel Adalet	Ulusal Çevre
Örgütün Dinamikliği	Çalışma Barışı	Küresel Çevre
Örgütün Yararlılığı		
Örgütün Performansı		

Kaynak: Murat Ak (2017); “Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Etkililik Üzerinde Etkisi: Bir Değerlendirme,” *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3, uyarlanmıştır.

Örgütsel etkililiği oluşturulan öğeler incelendiğinde örgütsel etkililiğin örgütün sahip olduğu maddi kaynakların miktarının fazla olmasından ziyade örgütün sahip olduğu insan kaynaklarının niteliğine bağlı olduğu görülmektedir. Bu durum sosyal ve açık bir sistem olan okullar için de geçerli olmaktadır (Sezgin, 2005:317). Toplumsal gelişmede en önemli örgütlerden biri olarak görülmesi ve

toplumların giderek artan ilgileri, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak okulların nasıl etkili olabileceğini sorusunu gündeme getirmiştir.

2.2.2. Etkili Okullar

Bilginin değerinin her geçen gün arttığı ve bilgili insanın giderek daha kıymetli bir hale geldiği günümüz dünyasında amacı öğrencileri bilgili ve donanımlı bireyler olarak hayata hazırlamak olan okullar verdikleri eğitimin niteliğini her geçen gün daha iyi bir hale getirme çabası içindedir (Uğurlu ve Demir, 2016:53). Çünkü yaşanan teknolojik ve ekonomik gelişmelerin etkilediği okullar varlıklarını devam ettirebilmek için değişime ayak uydurmak zorunda ve çevrenin beklediği etkililiği sergilemelidir (Polatcan ve Cansoy, 2018:10).

Bazı okulların diğerlerine göre daha yüksek başarı elde etmeleri başarılı okullar ile başarısı daha az olan okullarda araştırmalar yapılmasına neden olmuş ve bu araştırmalar neticesinde başarının artması için gerekli olan adımların neler olduğu ortaya çıkarılmıştır. Eğitimin niteliğini artırmak için yapılan bu çalışmalar sonucunda etkili okul kavramı ortaya çıkmıştır (Helvacı ve Aydoğan, 2011:43). Etkili okullar öğrenci başarısını artıracak öğretim araç-gereçleri ve fiziki ortamla birlikte bütün kaynaklarını kullanarak öğrencileri hem bilişsel hem duyuşsal açıdan gelişmesini sağlamaya çalışırlar (Özdemir ve Sezgin, 2002:272). Bu kaynakları etkili bir biçimde kullanarak öğrenci başarısında bir fark yaratma, öğretim ve performans geliştirme etkili okulun temel vurgu yaptığı alandır (Çubukçu ve Girmen, 2006:122). Ayrıca etkili okullarda öğretim planlaması yapılırken her öğrencinin öğrenmesi bir ilke olarak benimsenmektedir (Uğurlu vd., 2018:1994).

2.2.3. Etkili Okul Modelleri

Bir okulun etkili bir okul olup olmadığını tespit etmek okul etkililiğinin ne olduğunu ortaya koyan kavramsal bir model olmadan oldukça güç olacaktır. Okullar bir çeşit örgütsel yapı olduğundan okul etkililiğini örgütsel perspektifte modellemek mümkündür. Okul etkililiğini bu açıdan ele alan sekiz model aşağıdaki tabloda verilmiştir (Cheng, 1996:18).

Tablo 2.7: Okul Etkililik Modelleri

Modeller	Okul Etkililiği Kavramı	Model Yararlılığının Koşulları	Değerlendirme Göstergeleri Anahtar Alanlar
Amaç Modeli	Belirtilen amaçların başarılması	Amaçlar açık, sınırlı ve ölçülebilir, fikir birliği mevcut, kaynaklar yeterli	Amaçlar eğitim programı ve okul programında bellidir
Kaynak-Girdi Modeli	İhtiyaç duyulan kaynakların ve girdilerin sağlanması	Girdi ve çıktılar arasındaki ilişki açık, kaynaklar yeterli	Öğrenci kalitesi, tesisler, finansal destek gibi temin edilen kaynaklar vb.
Süreç Modeli	Düzgün ve sağlıklı içsel model	Süreç ve çıktı arasındaki ilişki açık	Liderlik, iletişim, katılım, koordinasyon, sosyal etkileşim vb.
Doyum Modeli	Tüm güçlü tarafların doyumu	Tarafların istekleri uyumludur ve ihmal edilmez	Yönetici, öğretmen, veli, öğrenci gibi paydaşların doyumu
Meşruiyet Modeli	Okulun yaşaması için yasal pazarlama etkinliklerinin başarılması	Okullar arası örgütün hayatta kalması veya ölümünün değerlendirilmesi	Halkla ilişkiler, pazarlama, halkın gözündeki imaj, saygınlık, toplumda saygınlık, hesap verebilirlik vb.
Etkisizlik Modeli	Etkisizlik özelliklerinin okulda bulunmaması	Fikir birliğine varılmış bir etkililik kriteri yok fakat okul geliştirme stratejilerine ihtiyaç duyuluyor	Mevcut çalışmalar, işlevsel olmayanlar, güçlükler, zayıflıklar vb.
Örgütsel Öğrenme Modeli	Çevresel değişimlere uyma içsel engelleri giderme	Okul değişime açık olmalı: çevresel değişime göz yumulmamalı	Dış ihtiyaçlara ve yeniliklere duyarlılık, iç süreç yönetimi, program değerlendirme, gelişim programı
Toplam Kalite Yönetimi Modeli	İçteki insanların ve süreçlerin, stratejik tarafların ihtiyaçlarını karşılamak üzere toplam yönetim	Tarafların ihtiyaçları uyumlu, teknoloji ve kaynaklar toplu yönetim için uygun	Liderlik, insan yönetimi, stratejik planlama, süreç yönetimi, sonuçların kalitesi, tarafların doyumu, toplum üzerindeki etkisi vb.

Kaynak: Yin Cheong Cheng (1996); School Effectiveness and School-based Management: A Mechanism for Development, The Falmer Press, London, s. 19.

2.2.3.1. Amaç Modeli

Etkili okul araştırmalarında oldukça sık kullanılan amaç modelinde etkili okulun belirlenen hedeflere ulaşabilmesi herkes tarafından beklenmekte ve hedeflere ulaşıp ulaşılamaması okulun etkililiğinde bir ölçü olarak alınmakta ve okul elindeki girdiler ile başarıya ulaşabiliyorsa etkili kabul edilmektedir (Cheng, 1996:18). Bu modelde okulun amaçlarına ulaşabildiği ölçüde etkili kabul edildiği görülmektedir. Tsang’a (2009:120) göre okulun etkililiği açık, planlı, istenilen ve ölçülebilir amaçlara ulaşmayı başarabilmesi ile gerçekleşmektedir.

2.2.3.2. Kaynak-Girdi Modeli

Sistem modeli olarak da adlandırılan kaynak girdi modeli sonuçlara ulaşmada kullanılan kaynaklara odaklanmaktadır. Çıktılardan çok girdilere önem veren bu modelde girdilerin artırılması örgütün amaçlarından biri olarak görülmektedir. Botha'ya (2010:609) göre bu modelde okulun etkili olabilmesi için girdiler büyük öneme sahiptir ve okulun etkililiği için birincil ölçüt kaynakların sağlanmasıdır. Bu nedenle bu modelde girdiler kazanım olarak görülmekte ve bu girdilere vurgu yapılmakta, okulun etkililiği kaynakları ve girdileri sağlamadaki başarısı ile ölçülmektedir.

2.2.3.3. Süreç Modeli

Bu model okulda gerçekleştirilen öğretimsel ve yönetsel süreçleri odak almaktadır. Bu anlayışta bir okulun etkili olabilmesi için kaynakları elde etmiş olması yeterli değildir önemli olan bu kaynakların süreç içerisinde nasıl yönetildiğidir. Okulun iç işleyişine odaklanan bu modelde pürüzsüz bir iç işleyiş mevcuttur ve gerginlikten uzaktır. Örgütün işleyişi ile gösterdiği performans arasında açık bir bağlantı mevcuttur (Cameron, 1986:542).

2.2.3.4. Doyum Modeli

Doyum modeli okulun paydaşlarının okuldan ve burada gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinden sağladıkları doyum üzerine odaklanmaktadır. Bu nedenle okulu oluşturan paydaşların beklentileri ve istekleri bilinmelidir. Eğer okulu meydana getiren öğrenci-öğretmen-veli gibi paydaşların beklentileri arasında bir uyum mevcut değilse okul etkililiğinde doyum modeli geçerli olmayacaktır.

2.2.3.5. Meşruiyet Modeli

Okullar geçmişe göre günümüzde daha hızlı yaşanan değişimler nedeniyle bir rekabet ortamı içine girmiş ve bu gelişmeler okulları yarışmacı bir hale getirerek varlıklarını tehdit eder hale gelmiştir. Bunun sonucunda okullar daha iyi ve fazla kaynak elde etme yarışında kamuoyunun desteğini kazanmalı ve çevresinden kabul görmelidir. Bu modele göre okulun etkililiği yarışmacı ortamda kendini kabul ettirmesine bağlıdır. Bu nedenle okulların hesap verebilirliği de önemli bir hale

gelmektedir çünkü dünyanın birçok ülkesinde aileler okulları tercih ederken okulun gösterdiği performanstan etkilenmektedir (Günel, 2014:7).

2.2.3.6. Etkisizlik Modeli

Bir okulun etkili olabilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiği ve bu özelliklerin nasıl ölçülebileceği konusu kesin bir ölçütle gerçekleştirilememektedir. Bu noktada bir okulun etkili olduğunun göstergesi olarak etkisizlik özelliklerini taşımaması gerekliliği kabul edilmektedir. Etkisizlik modeli okulda etkisizlik yaratan unsurların var olmaması demektir (Göksoy, 2018:3). Model daha çok okuldaki uygulama eksiklikleri ve yetersizliklere odaklanmaktadır.

2.2.3.7. Örgütsel Öğrenme Modeli

Öğrenme sürecinin bireysel bir halden sıyrılarak örgütsel seviyede gerçekleşmesi olarak tanımlanabilecek örgütsel öğrenme ile yaşanacak değişim örgütün genelini kapsayan olumlu yönde bir davranış değişikliği oluşması sürecidir. Burada öğrenilen bilgi örgütün sahip olduğu gizil bilgi ile birleştirilerek kullanılmaktadır (Yener ve Saka, 2017:47). Okullarda örgütsel öğrenme modelinin daha çok öğrenme sürecine odaklandığı görülmektedir.

2.2.3.8. Toplam Kalite Yönetimi Modeli

Işıktaş'a (2018:28) göre küreselleşen dünyada yaşanan hızlı gelişmeler ile eğitimin kalitesinin paralel olabilmesi için yönetici-öğretmen- öğrenci işbirliği içerisinde eğitim kurumlarının kendini sürekli yenileyebileceği, bilgi ve beceriler kazanarak hedeflerine ulaşabileceği model toplam kalite yönetimi modelidir. Daha çok organizasyonlarda kalitenin artırılması üzerine yoğunlaşan bu yönetimi felsefesine göre örgütün hedefi istek ve beklentiler doğrultusunda kaliteyi yükseltmek ve verimi artırmaktır. Bu anlayışta bütün örgüt bir bütün olarak kaliteyi üretmeye ve artırmaya odaklanmaktadır (Aktan, 2012:236). Okulun bütün imkanları kalitenin üst noktaya çekilmesi için seferber edilmekte okulun etkili olabilmesi adına daha bütüncül bir yaklaşım ortaya koyulmaktadır.

2.2.4. Etkili Okulun Özellikleri

Etkili bir okulda bulunması gereken ve onu diğerlerinden farklı hale getiren birçok özellik mevcuttur. Etkili okullar öğrenciler ve öğretmenlerden yüksek beklentilerin olduğu bir profesyonel ortam ve öğrenme kültürü yaratırlar (Preston vd., 2017:545). Bu ortamın oluşması için ise okulun bazı özellikleri sergilemesi gerekmektedir.

Sammons ve arkadaşları (1995:8) araştırmalarının bir sonucu olarak aralarındaki bağlantılar ile daha iyi bir etkili okul mekanizması oluşturabilecek birbirinden ayrı değerlendirilmemesi gereken etkili okulun 11 faktörünü şu şekilde ortaya koymuştur:

Tablo 2.8: Etkili Okulun 11 Faktörü

Faktör	Özellikler
Profesyonel liderlik	Kesin ve kararlı Katılımcı yaklaşım Yol gösteren uzman
Paylaşılmış vizyon ve amaçlar	Amaç birliği Uygulamada tutarlılık Meslektaşlık ve işbirliği
Öğrenme Ortamı	Düzenli atmosfer Çekici çalışma ortamı
Öğretme ve öğrenmeye yoğunlaşma	Öğrenme süresini en yukarı çıkarma Akademik vurgu Başarıya odaklanma
Kararlı öğretim	Etkin organizasyon Net amaç Yapılandırılmış dersler Uyarlamalı uygulama
Yüksek beklentiler	Her yönden yüksek beklenti Beklentileri iletme Entelektüel gelişimi sağlamak
Olumlu teşvik	Açık ve adil disiplin Geri bildirim
İzleme Süreci	Öğrenci performansını izleme Okul performansını değerlendirme
Öğrenci hak ve sorumlulukları	Öğrencilerin özsaygısını artırma Sorumluluk gerektiren görevler Yapılan işin kontrolü
Ev-okul ortaklığı	Çocukların öğrenmesine ebeveynlerin katılımı
Öğrenen örgüt	Okul temelli personel gelişimi

Kaynak: Pam Sammons, Josh Hillman ve Peter Mortimore (1995); Key Characteristics of Effective Schools, Inst. of Education Univ. of London, London, s. 8.

2.2.5. Etkili Okulda Yönetici

Okul yöneticisinin, okulun ihtiyaç duyduğu bütün kaynaklara ulaşması, bu kaynakların verimli ve etkili bir şekilde kullanılması, örgüt içerisinde gerçekleştirilen organizasyonun düzeni ve işleyişi, çalışanlardan en yüksek performansın alınarak bütün öğrencilerin başarıya ulaştırıp okulun hedeflerine varmasının sağlanması gibi yerine getirmesi gereken birçok yükümlülüğü bulunmaktadır. Bu nedenle bir okulun etkili olabilmesi okuldaki bütün etkinliklerin ve uygulanan eğitim-öğretim programlarının yürütülmesi konusunda baş sorumlu olan okul müdürünün ne derecede etkili olduğu ile doğrudan alakalı görülmektedir (Demirtaş ve Özer, 2014:2).

Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmaların hepsinde liderlik, etkili okullarda anahtar bir rol olarak görülmektedir. Liderin yönetim şekli, okulun vizyonu, hedefleri ve amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik ilgisi ve değişime yaklaşımı büyük önem taşımaktadır (Sammons vd., 1995:8). Çünkü etkili okul kavramını inceleyen araştırmalar sonucunda etkili okulların sahip olduğu en önemli özelliğin yönetimden başlayarak müdürün lider olduğu ve aşağıya doğru okulu etkilediği bir yapı mevcuttur (Gökçe ve Bağçeli Kahraman, 2010:177).

2.2.6. Etkili Okulda Yöneticinin Özellikleri

Okul yöneticisinin sergilediği liderlik hem öğrenci başarısına hem de okulun diğer amaçlarını gerçekleştirmesine büyük bir katkı sunmakta ve bu nedenle etkili okul olgusunun önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar okul yöneticisinin sahip olduğu özelliklerle öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur (Karip ve Köksal, 1996:248-249). Bu nedenle okulun etkili olabilmesi için okul yöneticisinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği önemli hale gelmektedir. Çünkü eğitim yönetiminin amacı da kuruluş amacı toplumların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak olan okulları önceden belirlenmiş hedeflere ulaştırmak ve amaçları gerçekleştirebilmek için etkili bir şekilde yönetmektir (Yörük ve Şahin, 2012:354).

Etkili okulda yöneticinin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğunu tespit amacıyla birçok çalışma yapıldığı ve araştırmacıların benzer özellikleri ön plana çıkardığı görülmektedir. Mc. Ewan (2018) hesap verebilirlik çağında iyi bir

yöneticinin kıt kaynaklarla sonuç alabilme, başarıyı yükseltebilme, bunları yaparken örgütte destekleyici ve önemseyici bir kültür oluşturma gibi sorumlulukları gerçekleştirirken sahip olması gereken özellikleri etkili okul yöneticisinin 10 özelliği olarak aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- İletişim uzmanı
- Eğitimci
- Vizyon sahibi
- Kolaylaştırıcı
- Değişim uzmanı
- Kültür mimarı
- Harekete geçirici
- Üretici
- Karakter mimarı
- Katkıda bulunan

Etkili bir okulun en temel belirleyicisinin etkili okul yönetimi olduğu göz önüne alındığında okulun etkililiğinin tespit edilmesinde anahtar rol üstlenen yöneticinin özelliklerinin de iyi bilinmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim yönetimi altında yapılan araştırmalar bakıldığında okulların etkililiği ile yönetimi arasında bir ilişki olduğu ortaya koyulmaktadır. Etkili olmayan bir okulu herkes yönetebilecekken etkili bir okul yönetimi için etkili bir lider ihtiyacı bulunmaktadır (Arslantaş ve Özkan, 2014:183-1184). Bu noktada liderin hangi liderlik stilini sergileyerek okulu etkili bir hale getirebileceği veya etkili bir okulda hangi liderlik stillerinin okul müdürleri tarafından kullanıldığı tespit edilmesi gerekli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.7. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gökçe ve Bağçeli Kahraman (2010) etkili okulun bileşenlerini inceledikleri çalışmalarında okulların etkililik düzeylerini; liderlik, okul-çevre ilişkileri, mesleki gelişim, etkili öğretmenlik ve örgütsel bağlılık bileşenleri bağlamında ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmaya Bursa merkez ilçelerinde kamuya bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 385 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin etkili okulun boyutlarına ilişkin görüşleri

incelendiğinde; okul müdürünün liderlik, öğretmenlerin öğretmenlik, mesleki gelişim ve örgüte bağlılık boyutlarında göstermiş oldukları davranışlarla ilgili görüşlere katılırken okul-çevre ilişkileri boyutundaki davranışlara kısmen katıldıkları tespit edilmiştir.

Helvacı ve Aydoğan (2011), çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin özellikleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2009-2010 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görevli 105 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim-öğretim süreci, okul-çevre ilişkisi, okul iklimi ve kültürü ve okul-aile-veli ilişkisi olmak üzere dört ana tema altında yer aldığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen görüşlerine göre etkili okul müdürünün özelliklerinin; liderlik ve görev-sorumluluk ana temaları altında toplandığı tespit edilmiştir.

Yörük ve Şahin (2012) ortaöğretim okulların etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolünü inceledikleri çalışmalarında aynı zamanda cinsiyet, görev türü ve hizmet yılı değişkenlerinin katılımcılar üzerinde etkisini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2010-2011 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde ortaöğretimde görev yapan 240 öğretmen ve 48 idarece olmak üzere 288 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; ortaöğretim okullarının etkili okul olabilmesinde okul müdürlerinin sergilediği kültürel liderlik rolü ile ilgili görüşlerinde cinsiyet, görev türü ve kıdem değişkenlerinin etkili olduğunu göstermektedir.

Uğurlu ve Abdurrezak (2016) etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmalarında okul liderliği davranış ve uygulamalarının okulu etkili kılmada sahip olduğu rolü ve önemi öğretmenlerin görüşlerine göre betimlemeyi amaçlamışlardır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzincan merkez ilçe ve merkeze bağlı bulunan köy ve beldelerdeki 33 ortaokulda görevli öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen 21 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin etkili okulu, eğitim sürecinin sosyal etkinliklerle zenginleştirildiği okul olarak tanımladığı; okulu etkili kılan en önemli unsur olarak okul müdürünü gördüğünü ve en zayıf birleşen olarak ise okul çevresi ve velileri gördüğünü ortaya çıkarmıştır.

Bununla birlikte öğretmenlerin okul müdürlerini okulun lideri olarak benimsedikleri ve okul liderlerinin kendilerini desteklemesini, kendileriyle işbirliği içinde olmasını ve kendilerine empati yaparak davranmasını bekledikleri tespit edilmiştir.

Şenel ve Buluç (2016) çalışmalarında ilkokulların iklimleriyle ilkokulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkiyi öğretmenlerin algılarına göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Adapazarı ilçesinde bulunan 21 ilköğretim okulunda görevli 400 öğretmen katılmıştır. Çalışmada okul etkililiği ile okul iklimi arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu; öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algılarının "Katılıyorum" düzeyinde algıladığı ve ikliminin okul etkililiğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Turhan ve arkadaşları (2017) çalışmalarında Türkiye’de okul etkililiği ile ilgili yapılan araştırmaları çeşitli yönleri ile incelemek ve gelecekte bu konuda yapılacak araştırmalara öneriler geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında doküman incelemesi yöntemi ile okul etkililiği ile ilgili yapılan 39 araştırmayı çeşitli yönleri ile ele almıştır. Çalışma sonucunda; okul etkililiği konusunda araştırmaların 2000’li yıllarda yoğunlaştığını, araştırmaların birçoğunun yüksek lisans tezi olarak hazırlandığı ve makale olarak yayınlandığını, çalışmaların yoğunlukla devlet okullarında yürütüldüğünü, örneklem çeşitlemesi konusunda araştırmaların sınırlı kaldığını ve daha çok nicel olarak desenlenen çalışmaların yapıldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca okul etkililiğini ele alan araştırmacıların daha çok önceden geliştirilmiş ölçekleri kullanmayı tercih ettiklerini ve ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında yeterli önemin gösterilmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Polatcan ve Cansoy (2018) çalışmalarında Türkiye’de okul etkililiği konusunda yapılmış ampirik çalışmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 2001 ile 2017 yılları arasında Google Akademik, ERIC, Dergi Park, Web of Sciences, EBSCO, Scopus, Türk Eğitim İndeksi veri tabanlarında taranan 28 makale incelenmiştir. Çalışmada incelenen araştırmalarda ortak bir biçimde “etkili bir okul ile bireysel ve örgütsel değişkenlerin anlamlı ve pozitif ilişkiler verdiği” ve “etkili bir okul ortamı sağlamada öğretmenleri mesleki olarak desteklemenin

önemli olduğu” bulgularına ulaşılmıştır. Aynı zamanda incelenen araştırmalarda okul etkililiğini artırmak için sunulan önerilerin “öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerin sağlanması, okul-çevre iş birliğininin güçlendirilmesi, okulda ortak amaç ve vizyon oluşturulmasının gerekliliği ve nitelikli öğrenci öğrenmesi sağlamaya yönelik fiziksel ortamların oluşturulması konularında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.8. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Schulte ve arkadaşları (2010) çalışmalarında etkili okul müdürünün özelliklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında Amerika’nın güneybatısında Hispaniklere hizmet veren iki üniversiteye mensup 615 öğrenci yer almıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yanıtları üzerinde yapılan karşılaştırma sonucunda etkili okul müdürünü tanımlayan 29 baskın ana temanın olduğunu tespit etmişlerdir. Bu ana temalar; liderlik, iletişim, sevecen olma, anlayışlı olma, bilgili olma, adil olma, başkalarıyla iyi çalışma, dinleme, hizmet etme, organize etme, disiplinli olma, iyi tutum sergileme, sabırlı olma, saygılı olma, yardımcı olma, açık fikirli olma, motive edici olma, profeyonellik, esneklik, görünür olma, dürüstlük, rol model olma, sorumluluk alma, ilişki kurabilme, dahil edici olma, tutarlılık, arkadaş canlısı olma, okula odaklanma ve sınıf deneyimi konularında oluşmaktadır. Bunun yanında lisans ve yüksek lisans öğrencileri arasında, kadın ve erkekler arasında, Hispanik ve Beyazlar arasında, birinci nesil ve birinci nesilden olmayan öğrencilerin algıları arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir.

Lazaridou ve İordanides (2011) okul etkililiğini artırmada okul müdürünün rolünü inceledikleri çalışmalarında okul müdürünün okulun etkinliğini artırmak için neler yapabileceğini ve okul etkililiğini artırmak için öğretmenler tarafından okul müdüründen beklentilerin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya ortaokullarda görev yapan 109 öğretmen katılmıştır. Çalışmada katılımcıların okul müdürünün olumlu bir iklim oluşturarak ve öğretim için gerekli kaynakları sağlayarak okulu etkili yapabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Tatlah ve Iqbal, (2012) eğitim ile ilgili çalışmalarında önemli bir alan olan okul etkililiği konusunu liderlik stilleri ile bağlantılı şekilde inceleyen çalışmalarında okul liderlerinin sergilediği liderlik stilleri ile okulun çıktıları

arasındaki bağlantıyı tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Pakistan'ın Pencap eyaletinde bulunan 300 öğrenci ve öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçları okulun başarısını etkileyen önemli faktör olarak okuldaki başöğretmenlerin katılımcı ve liderliği benimsemeleri olarak görülmektedir. Ayrıca çalışma liderlik stilleri ile okul etkililiği arasında önemli bir ilişki olduğunu, sergilenen liderlik stillerinin hem özel okul-devlet okulu hem de cinsiyet bakımından farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bolanle (2013) Nijerya'nın güneybatısında yer alan devlete bağlı ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğrenci başarı bağlamında okul etkililiği ile ilişkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 157 okul müdürü ve 770 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan okul müdürlerinin teknik, kişilerarası, kavramsal ve yönetsel becerilere sahip olduğu ve okul müdürünün liderlik stili ile okulun etkililiği arasında ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul etkililiği için okulda okul müdürlerinin önünde yer alan engellerin kaldırılması ve okul müdürlerinin yeterli seviyede liderlik becerilerini kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ghani (2014) çalışmasında Malezya bağlamında bir etkili okul modeli oluşturmak için uzmanların ortak fikrine ulaşmayı amaçlamıştır. Çalışmaya okul liderliğinde geniş deneyime sahip 15 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Çalışma sonucunda uzmanların okulun daha etkili olmasında kullandıkları stratejiler ve buna katkı sağlayan yönler ortaya koyulmuştur. Ayrıca Malezya etki Okul Modelini oluşturacak öğelerin neler olduğu tespit edilmiştir.

Boonla ve Treputtharat (2014) çalışmalarında okul müdürünün sergilediği liderlik stili ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Tayland'ın 20. Eğitim bölgesindeki 2628 ortaokul öğretmeni ve 160 okul müdürü katılmıştır. Çalışmada okul etkililiğinin genel olarak yüksek puana sahip olduğu; değişkenler arasında okul etkililiğinde öğretmen memnuniyetinin en yüksek puana, öğrenme başarısının ise en düşük puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda okul müdürünün liderlik stili ile okul etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Laila (2015) Suudi Arabistan'daki devlet okullarının etkililiği konusunda ciddi endişelere yol açan konuları araştırdığı çalışmasında etkili okulu ortaya çıkaran faktörleri belirlemeyi ve verimliliği artırıcı politika önerileri sağlayabilmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 179 öğretmen ve 11 okul lideri katılmıştır. Çalışmada devlet okullarının karşılaştığı temel sorunun, etkili liderler, etkili öğretmenler ve etkili ortam gibi etkililiğin ana faktörlerinin bulunmaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Şeffaflık

Şeffaflık kamusal karar alma süreçleri ile ilgili bilgilerin kamuoyunca erişilebilir halde olması olarak tanımlanabilir (Karasoy, 2019:28). Pamukçu'ya (2011:136) göre şeffaflık; finansal olan veya finansal olmayan bütün bilgilerin zamanında, doğru ve eksiksiz bir biçimde, anlaşılabilir ve yorumlanabilir olarak, kolaylıkla erişilebilir bir halde kamuya aktarılması yaklaşımıdır. Şeffaflığın hem faaliyet öncesini ve faaliyet sürecini hem de faaliyet sonrasını içine alacak şekilde bütün sürece yayılması gerekmektedir. Kamusal kaynakların hangi amaçlara yönelik olarak ve ne şekilde kullanıldığının ve bu kullanımdan hangi sonuçların elde edildiği konusunda insanlara bilgi sağlayan şeffaflık, kamu kurumlarının hesap verme sorumluluğunu sağlayan en önemli mekanizmalardan biridir (Kalkan ve Alparslan, 2009:27).

Şeffaflığı alınan kararların, kural ve düzenlemeler içerisinde alındığı ve bu çerçevede uygulandığı, kararlardan etkilenecek paydaşların istedikleri bilgiye erişebilmesinin sağlandığı ve ulaşılmak istenen bilginin kolay ulaşılabilir, net ve anlaşılır olma prensibi şeklinde tanımlamak mümkündür. Hesap verebilirlik ile şeffaflık oldukça yakın ve alakalı kavramlar olmakla birlikte farklı anlamları taşımakta, şeffaflık hesap verebilirliğin ön şartı ve tamamlayıcısı durumundayken hesap verebilirliği de şeffaflığın bir koruyucusu olarak nitelendirmek mümkündür (Gündüz ve Göker, 2017:85-87).

Şeffaflık ilkesi 1980'li yıllarda kamuda yönetim anlayışının yenilenmesi sonucu gelişmiş ülkelerde kamu yönetiminde yaşanan dönüşümler sonucu önem kazanmaya başlamıştır. Dünyada gelişmiş ülkelerin yönetimde uygulamaya koyduğu bu ilkeyi Avrupa'daki ülkelerin bir araya gelerek oluşturduğu Avrupa

Birliği de üyeliğe aday olan ölkeler için bir ölçüt haline getirmiştir. Dünyada yaşanan bu değişim ve Avrupa Birliğine uyum süreci kapsamında Türkiye de yönetimde şeffaflığı sağlamak adına 2003 yılında 4982 sayılı bilgi edinme kanununu çıkarmış, 12 Eylül 2010 referandumunda da anayasaya eklemiştir (Demirkıran vd., 2011:170).

2.3.1. Eğitimde Şeffaflık

Eğitimde şeffaflık ile ilgili gelişmeler incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde 2003 yılında çıkartılan 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu kapsamında İç Denetim Birim Başkanlığının oluşturulması yeni kamu yönetimi anlayışında şeffaflığın önemini vurgulayan bir gelişme olarak kabul edilmektedir (Himmetoğlu vd., 2016:42). MEB (2019:40) tarafından 2019-2023 Stratejik Planında “şeffaflık” temel değerlerden biri olarak sayılmıştır. Ülkemizin dahil olduğu yükseköğretime bazı standartlar getiren uluslararasılaşma adımlarından Bologna Süreci, öğrenci ve öğretim elemanı değişim programları, Mevlana programı gibi projeler de eğitimde şeffaflık getirmektedir (Gündoğdu vd., 2016:39).

Unesco (2006:396) tarafından yayınlanan eğitimde şeffaflık ve hesap verebilirlik raporunda farklı ölkeler ele alınmış, eğitimde şeffaflık ve hesap verebilirliğin gelişmesi için gerekli üç eksen belirlenmiştir.

Şekil 2.4: Eğitimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirliği Geliştirmek



Kaynak: UNESCO (2006); *Governance in Education: Transparency and Accountability*, International Institute for Educational Planning, Paris, s. 396.

Düzenleyici Sistemlerin Oluşturulması ve Bakımı: Bu ilke mevcut yasal çerçevelerin düzenlenerek yolsuzluk endişelerinin üzerine odaklanmayı, normlar belirleyerek objektif kriterler oluşturmayı, eğitimciler için profesyonel ve etik değerler oluşturmayı ve mali kaynaklar için doğru hedeflenmiş ölçümleri içermektedir.

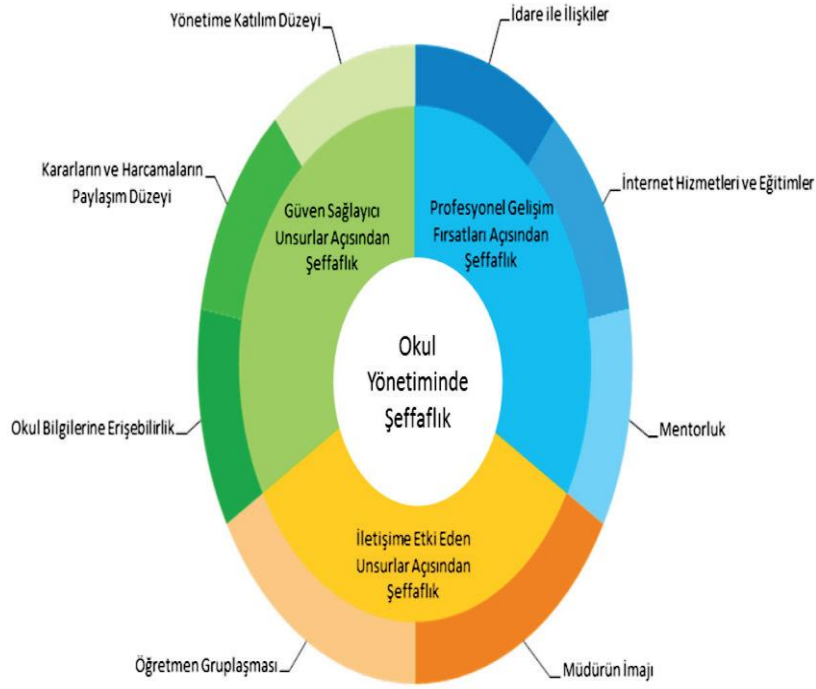
Yönetim Kapasitesinin Güçlendirilmesi: Çeşitli alanlarda özellikle bilgi sistemlerinde artan kurumsal kapasiteyi; gelişen bilgisayarlı otomasyon sistemlerini; dolandırıcılığa karşı etkili mekanizmalar kurmayı; etik davranışı teşvik etmeyi; personeli bu konularda duyarlı hale getirip eğitmeyi ve kontrol mekanizmaları oluşturmayı içermektedir.

Sahiplenmenin Teşvik Edilmesi: Merkezi olmayan katılımcı bir yapı geliştirmeyi; kuralları mesleki tasarım ve uygulama şekline dahil etmeyi; yeni teknolojileri kullanarak insanların bilgiye erişimini artırmayı ve paydaşların sürece dahil olmasını sağlayarak sosyal kontrolü güçlendirmeyi hedeflemektedir.

2.3.2. Okul Yönetiminde Şeffaflık

Kamu kurumu olarak hizmet veren okullarda şeffaflığın uygulanması paydaşların istedikleri bilgilere ulaşabilmesi ve hesap verebilirlik açısından oldukça önemli görülmektedir. Okul yönetiminde sergilenen şeffaflık davranışlarının nasıl algılandığı büyük önem taşımaktadır. Karaevli ve Levent (2014:94) tarafından farklı kariyer evrelerinde bulunan öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini nasıl etkilediğine dair algıları aşağıdaki şeklide verilmiştir:

Şekil 2.5: Okul Yönetiminde Şeffaflık Algısına Etki Eden Unsurlar



Kaynak: Özge Karaevli ve Faruk Levent (2014); “Okul Yönetiminde Şeffaflığın Farklı Kariyer Evrelerinde Bulunan Öğretmenler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi,” *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 40, s. 94.

Öğretmenler okul yönetiminde şeffaflığı güven sağlayıcı unsurlar, profesyonel gelişim fırsatları ve iletişime etki eden unsurlar ana temaları ve bunlara ait alt temalar şeklinde algılamaktadır.

Şeffaflık düşük kalitede hizmetleri azaltırken daha yüksek kaliteyi erişebilir hale getirebilir ve kalitenin artması için itici bir güç konumundadır. Bu bakımdan şeffaflığı eğitim örgütlerinin kalitesini ve dolayısıyla etkililiğini artırmak için kullanmak önemlidir. Açık ve kapalı sistem yapılarında az şeffaflık ve çok şeffaflığın getirileri aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Dalsgaard ve Paulsen, 2009:8):

Şekil 2.6: Şeffaflık Barometresi



Kaynak: Christian Dalsgaard ve Morten Flate Paulsen, (2009); "Transparency in Cooperative Online Education," *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Cilt 10, Sayı 3, s. 8.

Şekilde de gösterildiği üzere şeffaflık her ne kadar mahremiyeti azaltsa da sağlanan hizmet ve bu hizmetlerin kalitesini yukarıya doğru çekmektedir. Bu nedenle mahremiyet gerektirmeyen konularda eğitim kurumları şeffaflık ilkesini ne kadar ön plana çıkarabilirse kalitesini ve etkililiğini o oranda artırmış olacaktır. Şeffaflık sayesinde paydaşların katılımının artacağı ve sağlanacak dönütler aracılığıyla oluşacak işbirliği sayesinde örgütün başarısının daha üst noktalara taşınabileceği açıktır.

2.3.3. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Özgan (2011) okullardaki örgütsel şeffaflığı incelediği çalışmasında ortaokullarda şeffaf olan ve şeffaf olmayan uygulamaların etkilerini ve ortaya çıkardığı engelleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Gaziantep şehir merkezinde yer alan ortaokullarda görevli 38 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda şeffaf uygulamalar ve şeffaf olmayan uygulamalar ortaya koyularak pozitif etkileri tanımlanmış ve negatif etkileri tespit edilmiştir.

Karaevli ve Levent (2014) çalışmalarında farklı kariyer evrelerinde yer alan öğretmenlerin üzerinde okul yönetiminde şeffaflığın etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 2012-2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da kamuya bağlı bir lisede görev yapan farklı kariyer evrelerinde bulunan gönüllü 20 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonucuna göre okul yönetimindeki şeffaflığın hem

öğretmenin profesyonel gelişimine katkı sağladığı hem de mentorluk faaliyetlerinin sağlıklı işlemesi, etkili iletişim ve sürdürülebilir güven ortamının tesisi açısından olumlu yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Töremen ve Kılıç (2015) çalışmalarında okullardaki yönetişimin şeffaflık ve hesap verebilirlik boyutlarını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirerek, ortaya çıkan engelleri ve öğretmenler tarafından ortaya koyulan çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Gaziantep'in merkez Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki farklı okullarda görev yapmakta olan 23 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin yönetime daha çok dahil edilmesi, fikirlerinin alınarak ortak kararlar alınması, bunun yanında vicdanlı ve adil bir yönetim sergilenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozbayındır (2016) çalışmasında okullarda şeffaflığa yönelik değerlendirmelerde kullanılabilecek geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir Okul Şeffaflık Ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Gerçekleştirdiği çalışmanın örneklemini tesadüfi olarak seçilmiş 3'ü meslek lisesi, 2'si Anadolu lisesi olmak üzere 13 farklı okulda görev yapan 246 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda ölçeğin, okulların şeffaflık düzeylerini belirlemeye uygun, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Gündüz ve Göker (2017) çalışmalarında dünyadaki şeffaflık ve hesap verebilirlik uygulamalarını incelemeyi, hesap verebilirliğin eğitim süreci ve denetime yansımalarını ortaya koymayı, ilkelerini belirlemeyi ve raporlar ve eylemler sonucunda çıkan geri bildirimlerin eğitim sistemi ve siyasalarını belirlemedeki rolünü tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma alan yazın taraması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada okulun analiz birimi olarak görülen hesap verebilirlik sistemleri üzerinde durularak, bu sistemlerin güçlü okul kültürü gelişmesine katkıda bulunduğu ve hesap verebilirlik sayesinde okuldan hizmet alan veli ve öğrencilerin okulu daha etkin hale getirerek güçlü okul kültürü oluşturabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayral ve Tanrıöğen (2020) çalışmalarında, okul yöneticilerinin yönetim felsefesi ile okulun şeffaflığı arasındaki ilişkiyi belirlenmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya, örneklem olarak basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen Uşak il

merkezinde yer alan lise, ortaokul ve ilkokullarda görev yapan 403 öğretmen katılmıştır. Çalışma sonuçları yöneticilerin McGregor'un geliştirdiği yönetim felsefesi olan Y kuramına daha yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerin şeffaf olduğu ve uygulamada şeffaflık boyutunun en yüksek düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ergün (2020) çalışmasında okulların şeffaflığının denetime yönelik tutumlarına etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Denizli'nin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapmakta olan 415 öğretmen ve müdür katılmıştır. Çalışma sonucunda okul müdürlerinin sergilediği şeffaflık arttıkça müfettişlerin daha kibar davrandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada okul müdürlerinin şeffaflık göstermesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kadioğulları ve Ensari (2020) çalışmalarında İstanbul'daki vakıf üniversitelerinde görev yapan yöneticilerin yükseköğretimde şeffaflık ve özerklik hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya İstanbul'daki vakıf üniversitelerinde görev yapan yöneticiler katılmıştır. Çalışma sonucuna göre üniversite yöneticileri hem yönetici kademesinin hem akademik personelin şeffaflığını birlikte irdelemekte olduğu; yönetimde şeffaflık konusunda rektör yardımcıları ve rektörlerin benzer düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.3.4. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Hladchenko'nun (2015) Kıta Avrupası'nda yer alan ülkelerin en girişimci üniversite yönetim modeline ve en piyasaya dayalı yükseköğretim kamu politikasına sahip ülke olarak seçilen Hollanda'daki yükseköğretim kurumlarının yönetiminin şeffaflığını incelediği çalışmasında yıllık rapor, stratejik plan ve performans anlaşmaları gibi yükseköğretim kurumlarının şeffaflık mekanizmalarını çalışmayı amaçlamıştır. Çalışmaya göre yükseköğretim kurumları, şeffaflık araçlarının potansiyel öğrencilere bilinçli kararlar vermede yardımcı olabileceğinin farkında olmalıdır. Çalışma sonuçları ve iş dünyasından temsilcilerin davranışları Hollanda yükseköğretim kurumlarının şeffaflığı faydalı bir şekilde kullandığını göstermektedir.

Koyama ve Kania (2016) çalışmalarında, yatırımlarında şeffaflığı kullanan eğitim kurumları ve reform kurumlarında hesap verebilirlik talepleri ve eğitim

uzmanlığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya ilk etapta 45 ardından 14 mülakat gerçekleştirilen toplam 69 eğitim reformcusu, öğretmen, veli, ulusal reform grubu temsilcisi, aktivist, memur ve yetkili katılmıştır. Çalışmada şeffaflık söylemleri ve düzenlemeleri ile hedeflerin belirlenmesinde yardımcı olduğu ve finansal konulardaki seçimlerde dikkat sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Puruwita (2018) çalışmasında geçerli, olgusal bir bilgi elde etmek amacıyla Endonezya'nın Jakarta bölgesindeki meslek okullarında şeffaflık ve hesap verebilirliğin katılıma etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Jakarta'da yer alan 6 meslek lisesindeki müdür, öğretmen ve öğrenci veliler katılmıştır. Çalışmada şeffaflık ile öğrenci ailelerinin katılımı arasında ve hesap verebilirlik ile öğrenci ailelerinin katılımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Abun ve arkadaşları (2020) çalışmalarında Filipinler'de okul yönetimi veya yöneticilerinin kurumsal şeffaflık uygulamaları ile çalışanların iş bağlılığı arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modeline dayanan betimsel bir tasarım kullanılan çalışmada çalışma evrenini iki kolejde çalışan bütün öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmada kurumsal şeffaflık uygulamaları ile işe bağlılık arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeline dayanan betimsel bir model kullanılmıştır. Bu tür araştırmalar herhangi bir olayı veya olguyu olduğu gibi betimlerken, bu olay veya olgulara etki ettiği düşünülen değişkenlerin etkilerini ilişki derecelerini olduğu gibi ortaya koymayı amaçlamaktadır (Kaya vd., 2012:1234). Öğretmenlerin etkili okul ve okulda şeffaflık ile okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik stillerini ve cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre hangi düzeyde algıladıkları incelenmiştir. Bununla birlikte çalışmada öğretmen algılarına göre liderlik stilleri ile etkili okul ve okulda şeffaflık arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinin tüm ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; Zonguldak ilinin Alaplı, Çaycuma, Ereğli, Gökçebey ve Merkez ilçelerindeki tüm kamu ve özel okulların anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 412 öğretmen oluşturmaktadır. Olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yöntemi olan amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi yönünden zengin durumların belirlenerek kapsamlı araştırma yapılmasına imkan vermektedir. Belli kriterleri karşılayan ya da belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde bu örnekleme yöntemi tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2019:92). Çalışmada yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.1’ de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellikler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Erkek	Kadın				
	n	160	252				412
	%	39,8	61,2				100
Yaş		20-29	30-39	40-49	50 ve üstü		
	n	43	166	160	43		412
	%	10,4	40,3	38,8	10,4		100
Mesleki Kıdem		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	
	n	34	76	85	106	111	412
	%	8,3	18,4	20,6	25,7	26,9	100
Eğitim Durumu		Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü			
	n	5	362	44			412
	%	1,2	87,9	10,7			100
Mezun Olunan Fakülte		Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Diğer			
	n	318	50	44			412
	%	77,2	12,1	10,7			100
Okul Türü		Özel	Kamu				
	n	8	404				412
	%	1,9	98,1				100
Çalıştığı Okul Kademesi		Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise		
	n	21	103	211	77		412
	%	5,1	25	51,2	18,7		100

Tablo 3.1’de yer alan değerler incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin 252’sinin (%61,2) kadın, 160’ının (%39,8) erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında yaşlara göre katılımın sırasıyla 166 kişi (%40,3) 30-39 yaş, 160 kişi (%38,8) 40-49 yaş, 43 kişi (%10,4) 20-29 yaş ve 43 kişi (%10,4) 50 yaş ve üzeri şeklindedir. Mesleki kıdem incelendiğinde çalışmaya katılan 111 (%26,9) öğretmenin 21 yıl ve üzeri, 106 (%25,7) öğretmenin 16-20 yıl, 85 (%20,6) öğretmenin 11-15 yıl, 76 (%18,4) öğretmenin 6-10 yıl ve 34 (%8,3) öğretmenin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 362'si (%87,9) lisans, 44'ü (%10,7) yüksek lisans ve 5'i (%1,2) ön lisans mezunu durumundadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler bakımında dağılımları 318 (%77,2) eğitim fakültesi, 50 (%12,1) fen edebiyat fakültesi ve 44 (%10,7) diğer fakülte şeklindedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 404'ü (%98,1) kamu okullarında görev yaparken 8'i (%1,9) özel okullarda çalışmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri incelendiğinde 211'inin (%51,2) ortaokul, 103'ünün (%25) ilkokul, 77'sinin (%18,7) lise ve 21'inin (%5,1) okul öncesinde görev yaptığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcılardan veri toplanması adına Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği, Etkili Okul Ölçeği ve Okul Şeffaflık Ölçeği olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından gerekli güvenirlik testleri ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeklerin uygun uyum iyiliği değerlerine ve güvenirlik katsayılarına sahip oldukları tespit edilmiştir.

3.3.1. Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği (OMSLÖ)

Akan vd. (2014) tarafından literatürde liderlik stilleri ile ilgili farklı ve çeşitli alt boyutlara sahip ölçekler incelenerek bütün bunları kapsayan geçerliği ve güvenirliği yüksek, kullanışlı yeni bir ölçme aracı ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçek 5'li Likert tipi (1: Hiç Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum) şeklinde 35 maddeden oluşturulmuştur.

Araştırmacılar tarafından ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutları dönüşümcü liderlik (1, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 30, 32, 34, 35), serbest bırakıcı liderlik (2, 9, 12, 13, 17, 26, 31, 33) ve sürdürümcü liderlikten (3, 5, 7, 18, 21, 28, 29) oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğinin istatistiksel oranda değerlendirilebilmesi için Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği üzerinde Cronbach's Alpha güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda dönüşümcü liderlik alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .96, serbest bırakıcı liderlik alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .85, sürdürümcü liderlik alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .82 olarak tespit edilmiştir.

3.3.2. Etkili Okul Ölçeği (EOÖ)

Abdurrezak ve Uğurlu (2019) tarafından etkili okula ilişkin öğretmen algılarının betimlenmesi için kullanılabilecek geçerlik ve güvenirliği yüksek bir ölçek geliştirmek amacıyla etkili okul konusunda yerli ve yabancı literatür taraması yapılarak daha önce etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılmış veri toplama araçları incelenmiştir. Geliştirilen ölçek 5'li Likert tipi (1: Hiç Katılmıyorum, 2: Az Katılıyorum, 3: Orta Derecede Katılıyorum, 4: Çok Katılıyorum, 5: Tam Katılıyorum) olup 31 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmacılar tarafından ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutları yönetici (1, 2, 3, 4, 5), öğretmenler (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12), okul ortamı ve eğitim süreci (13, 14, 15, 16, 17), öğrenciler (18, 19, 20, 21, 22, 23, 24) ve okul çevresi ve veliler (25, 26, 27, 28, 29, 30, 31) boyutlarından oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğinin istatistiksel oranda değerlendirilebilmesi için Etkili Okul Ölçeği üzerinde Cronbach's Alpha güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda yönetici alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .77, öğretmenler alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .90, okul ortamı ve eğitim süreci alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .88, öğrenciler alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .92, okul çevresi ve veliler alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .91 ve ölçeğin genelinin Cronbach Alpha değeri .95 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Okul Şeffaflık Ölçeği

Okul şeffaflık ölçeği Bozbayındır (2016) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek 5'li Likert tipi (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) şeklinde 26 maddeden oluşturulmuştur.

Araştırmacı tarafından ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin alt boyutları uygulamada şeffaflık (12, 17, 13, 11, 14, 19, 27, 21, 18, 15, 26, 10, 25, 23, 20, 22 ve 16), değerlendirme şeffaflığı (1, 2, 3 ve 24) ve bilgi şeffaflığı (6, 7, 8, 5 ve 4) boyutlarından oluşmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğinin istatistiksel oranda değerlendirilebilmesi için Okul Şeffaflık Ölçeği üzerinde Cronbach's Alpha güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda uygulamada şeffaflık alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .95, değerlendirme şeffaflığı alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .77, bilgi şeffaflığı alt boyutunun Cronbach Alpha değeri .77 ve ölçeğinin genelinin Cronbach Alpha değeri .95 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 20.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilerek verilerin analizinde standart sapma, ortalama, yüzde ve sayı gibi açıklayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Çalışmadaki verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları normal bir dağılım gösterdiğinden analizler için parametrik testler kullanılmıştır. Liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık algılarının öğretmenlerin cinsiyeti ve görev yaptığı okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla t-testi analizi; liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık algılarının öğretmenlerin yaşlarına, eğitim düzeylerine, çalıştıkları okul kademesine, mezun oldukları fakülteye ve mesleki kıdemlerine (deneyim) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonuna başvurulmuştur. Son olarak etkili okul ve okulda şeffaflığın liderlik stillerini yordama gücünü belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizine başvurulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda problemlere ilişkin bulgu ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmen algılarına göre etkili okul seviyesi, okulda şeffaflık seviyesi ve okul müdürlerinin liderlik stilleri ne düzeydedir?” şeklindedir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1 de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Liderlik Stilleri, Okulda Şeffaflık ve Etkili Okul Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N = 412)

Grup	Değişkenler	Min.	Max.	$\bar{x}$	ss
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	1	5	3,90	,74
	Serbest bırakıcı liderlik	1,13	5	3,64	,62
	Sürdürümcü liderlik	1	5	3,27	,66
	Liderlik stilleri genel puanı	1,20	4,89	3,72	,60
Okulda Şeffaflık	Uygulamada şeffaflık	1	5	3,89	,77
	Değerlendirme şeffaflığı	1	5	3,99	,80
	Bilgi şeffaflığı	1	5	3,87	,77
	Şeffaflık genel puanı	1	5	3,90	,76
Etkili Okul	Yönetici	1	5	3,87	,85
	Öğretmenler	1	5	3,95	,79
	Okul ortamı ve eğitim süreci	1	5	3,95	,79
	Öğrenciler	1	5	3,61	,79
	Okul çevresi ve veliler	1	5	3,61	,79
	Etkili okul genel puanı	1,29	5	3,72	,67

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini ($\bar{x} = 3,72$; Katılıyorum), okulda şeffaflığı ($\bar{x} = 3,90$; Katılıyorum) ve etkili okulu ($\bar{x} = 3,72$; Çok katılıyorum) boyutlarında algıladıkları görülmüştür. Liderlik stillerinin alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama dönüşümcü liderlik ($\bar{x} = 3,90$), en

düşük ortalama ise sürdürümcü liderlik ($\bar{x} = 3,27$) olarak gerçekleşmiştir. Okulda şeffaflığın alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama değerlendirmede şeffaflık ($\bar{x} = 3,99$), en düşük ortalama ise bilgi şeffaflığı ($\bar{x} = 3,87$) şeklindedir. Etkili okulun alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek ortalama öğretmenler ile okul ortamı ve eğitim süreci ($\bar{x} = 3,95$), en düşük ortalama öğrenciler ile okul çevresi ve veliler ($\bar{x} = 3,61$) olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stillerinin alt boyutlarından “Dönüşümcü Liderlik” stili değişkeninin ($\bar{x} = 3,90$) aritmetik ortalama ve ,74 standart sapma ile en yüksek ortalamaya sahip boyut olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderler olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutlarından “Serbest Bırakıcı Liderlik” stili değişkeninin ($\bar{x} = 3,64$) aritmetik ortalama ve ,62 standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik özelliklerine sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin liderlik stilleri alt boyutlarından “Sürdürümcü Liderlik” stili değişkeninin ($\bar{x} = 3,27$) aritmetik ortalama ve ,66 standart sapma ile en düşük ortalamaya sahip boyut olduğu görülmektedir. Bu değer “Kısmen Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik özelliklerini fazla sergilemediklerini düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okulda şeffaflığın alt boyutlarından “Değerlendirme Şeffaflığı” değişkeninin ($\bar{x} = 3,99$) aritmetik ortalama ve ,80 standart sapma ile en yüksek ortalamaya sahip boyut olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okulda değerlendirmelerin şeffaf yapıldığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okulda şeffaflığın alt boyutlarından “Uygulamada Şeffaflık” değişkeninin ($\bar{x} = 3,89$) aritmetik ortalama ve ,77 standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okuldaki uygulamalarda şeffaf olunduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin okulda şeffaflığın alt boyutlarından “Bilgi Şeffaflığı” değişkeninin ($\bar{x} = 3,87$) aritmetik ortalama ve ,77 standart sapma ile en düşük ortalamaya sahip boyut olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okulda bilgilerin şeffaf bir şekilde paylaşıldığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarından “Yönetici” değişkeninin ($\bar{x} = 3,87$) aritmetik ortalama ve ,85 standart sapmaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okulun etkili olmasında yöneticinin önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarından “Öğretmenler” değişkeninin ($\bar{x} = 3,95$) aritmetik ortalama ve ,79 standart sapma ile en yüksek ortalamaya sahip boyutlardan biri olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okulun etkili olmasında kendilerinin önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarından “Okul Ortamı ve Eğitim Süreci” değişkeninin ($\bar{x} = 3,95$) aritmetik ortalama ve ,79 standart sapma ile en yüksek ortalamaya sahip boyutlardan biri olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okulun etkili olmasında okul ortamı ve eğitim sürecinin önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarından “Öğrenciler” değişkeninin ($\bar{x} = 3,61$) aritmetik ortalama ve ,79 standart sapma ile en düşük ortalamaya sahip boyutlardan biri olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, öğrencilerin okulun etkili olmasının bir göstergesi olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okulun alt boyutlarından “Okul Çevresi ve Veliler” değişkeninin ($\bar{x} = 3,61$) aritmetik ortalama ve ,79 standart sapma ile en düşük ortalamaya sahip boyutlardan biri olduğu görülmektedir. Bu değer “Katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin, okulun etkili olmasında okul çevresi ve velilerin önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, yaş ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir.

Çalışmada liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık ile alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelenerek değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	160	3,86	,84	-,92	,35
		252	3,93	,69		
	Serbest bırakıcı liderlik	160	3,57	,69	-1,69	,09
		252	3,68	,56		
	Sürdürümcü liderlik	160	3,15	,66	-3,09	,00
		252	3,35	,65		
	Liderlik stilleri genel puanı	160	3,65	,66	-1,73	,08
		252	3,76	,55		
Okulda Şeffaflık	Uygulamada şeffaflık	160	3,88	,81	-,22	,82
		252	3,90	,75		
	Değerlendirme şeffaflığı	160	3,94	,85	-,84	,40
		252	4,01	,76		
	Bilgi şeffaflığı	160	3,85	,90	-,36	,71
		252	3,88	,81		
	Şeffaflık genel puanı	160	3,15	,66	-3,09	,00
		252	3,36	,65		
Etkili Okul	Yönetici	160	3,58	,84	,34	,73
		252	3,55	,82		
	Öğretmenler	160	3,92	,84	-,70	,48
		252	3,98	,76		
	Okul ortamı ve eğitim süreci	160	3,92	,84	-,70	,48
		252	3,98	,76		
	Öğrenciler	160	3,67	,78	1,18	,23
		252	3,58	,80		
	Okul çevresi ve veliler	160	3,67	,78	1,18	,23
		252	3,58	,80		
	Etkili okul genel puanı	160	3,74	,69	,54	,56
		252	3,7	,65		

Yapılan analizler sonucunda öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri ile alt boyutları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin cinsiyetine göre Dönüşümcü liderlik ($t = -,92$; $p = ,35$),

Serbest bırakıcı liderlik ($t = -1,69$; $p = ,09$), Liderlik stilleri genel puanı ($t = -1,73$; $p = ,08$) ; Uygulamada şeffaflık ($t_{412} = -,22$; $p = ,82$), Değerlendirme şeffaflığı ($t = -,84$; $p = ,40$), Bilgi şeffaflığı ($t = -,36$; $p = ,71$); Yönetici ($t = ,34$; $p = ,73$), Öğretmenler ($t = -,70$; $p = ,48$), Okul ortamı ve eğitim süreci ($t = -,70$; $p = ,48$), Öğrenciler ($t = 1,18$; $p = ,23$), Okul çevresi ve veliler ($t = 1,18$; $p = ,23$) ve Etkili okul genel puanı ($t = ,54$; $p = ,56$) puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Sürdürümcü liderlik ($t_{412} = -3,09$; $p = ,00$) boyutunda ve Okulda şeffaflık genel puanlarında ($t_{412} = -3,09$; $p = ,00$) anlamlı farklar görülmüştür. Sürdürümcü liderlik alt boyutunda ve Okulda şeffaflık genel puanlarında ortaya çıkan anlamlı fark erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerin lehinedir.

Çalışmada liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık ile alt boyutları okul türü değişkenine göre incelenerek değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Okul Türü Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	8	3,73	1,24	-,66	,51
		404	3,91	0,73		
	Serbest bırakıcı liderlik	8	3,95	0,46	1,44	,15
		404	3,63	0,62		
	Sürdürümcü liderlik	8	3,48	0,79	,86	,38
		404	3,27	0,66		
Okulda Şeffaflık	Liderlik stilleri genel puanı	8	3,73	0,94	,06	,94
		404	3,72	0,59		
	Uygulamada şeffaflık	8	3,5	0,66	-1,45	,14
		404	3,9	0,77		
	Değerlendirme şeffaflığı	8	4,03	0,74	,14	,88
		404	3,98	0,8		
Etkili Okul	Bilgi şeffaflığı	8	3,52	1,14	-1,15	,24
		404	3,87	0,84		
	Okulda şeffaflık genel puanı	8	3,48	0,79	,86	,38
		404	3,27	0,66		
	Yönetici	8	3,45	0,69	-,40	,68
		404	3,57	0,83		
	Öğretmenler	8	3,97	1,21	,05	,95
		404	3,95	0,78		
	Okul ortamı ve eğitim süreci	8	3,97	1,21	,05	,95
		404	3,95	0,78		
	Öğrenciler	8	3,64	0,9	,09	,92
		404	3,61	0,79		
	Okul çevresi ve veliler	8	3,64	0,9	,09	,92
		404	3,61	0,79		
	Etkili okul genel puanı	8	3,69	0,9	-,12	,90
		404	3,72	0,66		

Yapılan analizler sonucunda öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri ile alt boyutları arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre Dönüşümcü liderlik ($t = -,66$; $p = ,51$), Serbest bırakıcı liderlik ($t = 1,44$; $p = ,15$), Sürdürümcü liderlik ($t = ,86$; $p = ,38$), Liderlik stilleri genel puanı ($t = ,06$; $p = ,94$); Uygulamada şeffaflık ($t = -1,45$; $p = ,14$), Değerlendirme şeffaflığı ($t = ,14$; $p = ,88$), Bilgi şeffaflığı ($t = -1,15$; $p = ,24$), Okulda şeffaflık genel puanı ($t = ,86$; $p = ,38$); Yönetici ($t = -,40$; $p = ,68$), Öğretmenler ($t = ,05$; $p = ,95$), Okul ortamı ve eğitim süreci ($t = ,05$; $p = ,95$), Öğrenciler ($t = ,09$; $p = ,92$), Okul çevresi ve veliler ($t = ,09$; $p = ,92$), Etkili okul genel ($t = -,12$; $p = ,90$) puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çalışmada liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık ile alt boyutları yaş değişkenine göre incelenerek değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu anlamda analizler Anova testi aracılığıyla yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Yaş Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	Sig.	Fark
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	Gruplar içi	7,10	4,39	,00	2> 4, 3> 4
		Gruplar arası	219,94			
	Serbest bırakıcı liderlik	Gruplar içi	1,060	,92	,42	
		Gruplar arası	156,970			
	Sürdürümcü liderlik	Gruplar içi	1,600	1,20	,30	
		Gruplar arası	181,460			
Liderlik stilleri genel puanı	Gruplar içi	3,950	3,71	,01	2> 4, 3> 4	
	Gruplar arası	144,540				
Okulda Şeffaflık	Uygulamada şeffaflık	Gruplar içi	2,086	1,14	,32	
		Gruplar arası	247,270			
	Değerlendirme şeffaflığı	Gruplar içi	2,390	1,23	,29	
		Gruplar arası	263,560			
	Bilgi şeffaflığı	Gruplar içi	3,980	1,84	,13	
		Gruplar arası	293,930			
	Şeffaflık genel puanı	Gruplar içi	1,600	1,20	,30	
		Gruplar arası	181,460			
Etkili Okul	Yönetici	Gruplar içi	5,280	2,57	,05	
		Gruplar arası	279,220			
	Öğretmenler	Gruplar içi	3,020	1,60	,18	
		Gruplar arası	255,780			
	Okul ortamı ve eğitim süreci	Gruplar içi	3,020	1,60	,18	
		Gruplar arası	255,78			
	Öğrenciler	Gruplar içi	2,16	1,13	,33	
		Gruplar arası	258,81			
	Okul çevresi ve veliler	Gruplar içi	2,16	1,13	,33	
		Gruplar arası	258,810			
	Etkili okul genel puanı	Gruplar içi	2,260	1,670	,170	
		Gruplar arası	183,640			

Yapılan analizler sonucunda öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri ile alt boyutları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin yaş değişkenine göre, Serbest bırakıcı liderlik ($F= ,92$; $p = ,42$), Sürdürümcü liderlik ($F= 1,20$; $p = ,30$); Uygulamada şeffaflık ($F= 1,14$; $p = ,32$), Değerlendirme şeffaflığı ($F= 1,23$; $p = ,39$), Bilgi şeffaflığı ($F= 1,84$; $p = ,13$), Okulda şeffaflık genel puanı ($F= 1,20$; $p = ,30$); Yönetici ($F= 2,57$; $p = ,05$), Öğretmenler ($F= 1,60$; $p = ,18$), Okul ortamı ve eğitim süreci ($F= 1,60$; $p = ,18$), Öğrenciler ($F= 1,13$; $p = ,33$), Okul çevresi ve veliler ($F= 1,13$; $p = ,33$), Etkili okul genel ($F= 1,67$; $p = ,17$) puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Dönüşümcü liderlik ($F= 4,39$; $p = ,00$) ve Liderlik stilleri genel puanında ($F= 3,71$; $p = ,01$) anlamlı bir fark görülmüştür. Dönüşümcü liderlik boyutundaki fark 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre 30-39 yaş aralığında olanlar ve 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler lehinedir. Liderlik stilleri genel puanındaki fark 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre 30-39 yaş aralığında olanlar ve 50 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre 40-49 yaş aralığında olan öğretmenler lehinedir.

Çalışmada liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık ile alt boyutları mesleki kıdem değişkenine göre incelenerek değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu anlamda analizler Anova testi aracılığıyla yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	Sig.
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	Gruplar içi	1,10	,49	,73
		Gruplar arası	225,94		
	Serbest bırakıcı liderlik	Gruplar içi	2,77	1,81	,12
		Gruplar arası	155,26		
	Sürdürümcü liderlik	Gruplar içi	1,77	,99	,41
		Gruplar arası	181,29		
	Liderlik stilleri genel puanı	Gruplar içi	1,36	,94	,43
		Gruplar arası	147,13		
Okulda Şeffaflık	Uygulamada şeffaflık	Gruplar içi	,34	,14	,96
		Gruplar arası	249,02		
	Değerlendirme şeffaflığı	Gruplar içi	1,17	,44	,77
		Gruplar arası	264,79		
	Bilgi şeffaflığı	Gruplar içi	1,72	,59	,66
		Gruplar arası	296,19		
	Şeffaflık genel puanı	Gruplar içi	1,77	,99	,41
		Gruplar arası	181,29		
Etkili Okul	Yönetici	Gruplar içi	,53	,19	,94
		Gruplar arası	283,97		
	Öğretmenler	Gruplar içi	2,63	1,04	,38
		Gruplar arası	256,17		
	Okul ortamı ve eğitim süreci	Gruplar içi	2,63	1,04	,38
		Gruplar arası	256,17		
	Öğrenciler	Gruplar içi	5,13	2,04	,08
		Gruplar arası	255,84		
	Okul çevresi ve veliler	Gruplar içi	5,13	2,04	,08
		Gruplar arası	255,84		
	Etkili okul genel puanı	Gruplar içi	2,83	1,57	,18
		Gruplar arası	183,07		

Yapılan analizler sonucunda öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri ile alt boyutları arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Dönüşümcü liderlik ($F= ,49$; $p = ,73$), Serbest bırakıcı liderlik ($F= 1,81$; $p = ,12$), Sürdürümcü liderlik ($F= ,99$; $p = ,41$), Liderlik stilleri genel puanı ($F= ,94$; $p = ,43$); Uygulamada şeffaflık ($F= ,14$; $p = ,96$), Değerlendirme şeffaflığı ($F= ,44$; $p = ,77$), Bilgi şeffaflığı ($F= ,59$; $p = ,66$), Okulda şeffaflık genel puanı ($F= ,99$; $p = ,41$); Yönetici ($F= ,19$; $p = ,94$), Öğretmenler ($F= 1,04$; $p = ,38$), Okul ortamı ve eğitim süreci ($F= 1,04$; $p = ,38$), Öğrenciler ($F= 2,04$; $p = ,08$), Okul çevresi ve veliler ($F= 2,04$; $p = ,08$), Etkili okul genel ($F= 1,57$; $p = ,18$) puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çalışmada liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık ile alt boyutları eğitim durumu değişkenine göre incelenerek değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu anlamda analizler Anova testi aracılığıyla yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	Sig.
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	Gruplar içi	1,37	,829	,47
		Gruplar arası	225,66		
	Serbest bırakıcı liderlik	Gruplar içi	,55	,479	,69
		Gruplar arası	157,48		
	Sürdürümcü liderlik	Gruplar içi	2,45	1,85	,13
		Gruplar arası	180,60		
	Liderlik stilleri genel puanı	Gruplar içi	1,19	1,09	,34
		Gruplar arası	147,30		
Okulda Şeffaflık	Uygulamada şeffaflık	Gruplar içi	,94	,51	,67
		Gruplar arası	248,41		
	Değerlendirme şeffaflığı	Gruplar içi	1,32	,68	,56
		Gruplar arası	264,63		
	Bilgi şeffaflığı	Gruplar içi	,88	,40	,75
		Gruplar arası	297,03		
	Şeffaflık genel puanı	Gruplar içi	,78	,44	,72
		Gruplar arası	242,52		
Etkili Okul	Yönetici	Gruplar içi	2,18	1,05	,37
		Gruplar arası	282,32		
	Öğretmenler	Gruplar içi	,92	,59	,62
		Gruplar arası	213,07		
	Okul ortamı ve eğitim süreci	Gruplar içi	1,45	,76	,51
		Gruplar arası	257,36		
	Öğrenciler	Gruplar içi	2,71	1,23	,29
		Gruplar arası	299,86		
	Okul çevresi ve veliler	Gruplar içi	3,14	1,65	,17
		Gruplar arası	257,84		
	Etkili okul genel puanı	Gruplar içi	1,53	1,13	,33
		Gruplar arası	184,37		

Yapılan analizler sonucunda öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri ile alt boyutları arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin eğitim durumlarına göre Dönüşümcü liderlik ($F= ,44$; $p = ,77$), Serbest bırakıcı liderlik ($F= 1,81$; $p = ,12$), Sürdürümcü liderlik ($F= ,99$; $p = ,41$), Liderlik stilleri genel puanı ($F= 1,09$; $p = ,34$); Uygulamada şeffaflık ($F= ,14$;

$p = ,96$), Değerlendirme şeffaflığı ($F = ,44$; $p = ,77$), Bilgi şeffaflığı ($F = ,59$; $p = ,66$), Okulda şeffaflık genel puanı ($F = ,44$; $p = ,72$); Yönetici ($F = ,19$; $p = ,94$), Öğretmenler ($F = 1,04$; $p = ,38$), Okul ortamı ve eğitim süreci ($F = 1,04$; $p = ,38$), Öğrenciler ($F = 2,04$; $p = ,08$), Okul çevresi ve veliler ($F = 2,04$; $p = ,08$), Etkili okul genel ($F = 1,13$; $p = ,33$) puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çalışmada liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık ile alt boyutları mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenerek değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu anlamda analizler Anova testi aracılığıyla yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	Sig.
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	Gruplar içi	,01	,01	,98
		Gruplar arası	227,02		
	Serbest bırakıcı liderlik	Gruplar içi	1,06	1,38	,25
		Gruplar arası	156,97		
	Sürdürümcü liderlik	Gruplar içi	1,30	1,46	,23
		Gruplar arası	181,76		
	Liderlik stilleri genel puanı	Gruplar içi	,17	,24	,78
		Gruplar arası	148,32		
Okulda Şeffaflık	Uygulamada şeffaflık	Gruplar içi	,28	,23	,79
		Gruplar arası	249,08		
	Değerlendirme şeffaflığı	Gruplar içi	,32	,24	,78
		Gruplar arası	265,63		
	Bilgi şeffaflığı	Gruplar içi	,29	,20	,81
		Gruplar arası	297,62		
	Şeffaflık genel puanı	Gruplar içi	,14	,12	,88
		Gruplar arası	243,16		
Etkili Okul	Yönetici	Gruplar içi	,58	,41	,65
		Gruplar arası	283,92		
	Öğretmenler	Gruplar içi	1,06	1,02	,36
		Gruplar arası	212,93		
	Okul ortamı ve eğitim süreci	Gruplar içi	,23	,18	,83
		Gruplar arası	258,58		
	Öğrenciler	Gruplar içi	2,04	1,39	,24
		Gruplar arası	300,53		
	Okul çevresi ve veliler	Gruplar içi	,31	,25	,77
		Gruplar arası	260,66		
	Etkili okul genel puanı	Gruplar içi	,45	,50	,60
		Gruplar arası	185,45		

Yapılan analizler sonucunda öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri ile alt boyutları arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan

incelemeler sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre Dönüşümcü liderlik ($F= ,01$; $p = ,98$), Serbest bırakıcı liderlik ($F= 1,38$; $p = ,25$), Sürdürümcü liderlik ($F= 1,46$; $p = ,23$), liderlik stilleri genel puanı ($F= ,24$; $p = ,78$); Uygulamada şeffaflık ($F= ,23$; $p = ,79$), Değerlendirme şeffaflığı ($F= ,24$; $p = ,78$), Bilgi şeffaflığı ($F= ,20$; $p = ,81$), Okulda şeffaflık genel puanı ($F= ,12$; $p = ,88$); Yönetici ($F= ,41$; $p = ,65$), Öğretmenler ($F= 1,02$; $p = ,36$), Okul ortamı ve eğitim süreci ($F= ,18$; $p = ,83$), Öğrenciler ($F= 1,39$; $p = ,24$), Okul çevresi ve veliler ($F= ,25$; $p = ,77$), Etkili okul genel ($F= ,50$; $p = ,60$) puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çalışmada liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık ile alt boyutları çalışılan kademe değişkenine göre incelenerek değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu anlamda analizler Anova testi aracılığıyla yapılmıştır. Bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Çalışılan Kademe Değişkenine İlişkin Anova Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	Sig.	Fark
Liderlik Stilleri	Dönüşümcü liderlik	Gruplar içi	2,54	1,53	,20	
		Gruplar arası	224,5			
	Serbest bırakıcı liderlik	Gruplar içi	2,18	1,90	,12	
		Gruplar arası	155,85			
	Sürdürümcü liderlik	Gruplar içi	0,99	,74	,52	
		Gruplar arası	182,07			
	Liderlik stilleri genel puanı	Gruplar içi	0,46	,43	,73	
		Gruplar arası	148,03			
Okulda Şeffaflık	Uygulamada şeffaflık	Gruplar içi	4,48	2,49	,06	
		Gruplar arası	244,87			
	Değerlendirme şeffaflığı	Gruplar içi	4,25	2,21	,08	
		Gruplar arası	261,7			
	Bilgi şeffaflığı	Gruplar içi	4,84	2,24	,08	
		Gruplar arası	293,07			
	Okulda şeffaflık genel puanı	Gruplar içi	4,41	2,51	,05	
		Gruplar arası	238,89			
Etkili Okul	Yönetici	Gruplar içi	2,32	1,12	,34	
		Gruplar arası	282,18			
	Öğretmenler	Gruplar içi	5,96	3,89	,00	2>3, 2>4
		Gruplar arası	208,03			
	Okul ortamı ve eğitim süreci	Gruplar içi	7,55	4,08	,00	2 > 3
		Gruplar arası	251,25			
	Öğrenciler	Gruplar içi	23,68	11,54	,00	2>3, 2>4
		Gruplar arası	278,9			
	Okul çevresi ve veliler	Gruplar içi	17,13	9,55	,00	2>3, 2>4
		Gruplar arası	243,84			
	Etkili okul genel puanı	Gruplar içi	9,19	7,07	,00	2>3, 2>4
		Gruplar arası	176,71			

Yapılan analizler sonucunda öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflığı algılama düzeyleri ile alt boyutları arasında çalışılan kademe değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre Dönüşümcü liderlik ($F= 1,53$; $p = ,20$), Serbest bırakıcı liderlik ($F= ,90$; $p = ,12$), Sürdürümcü liderlik ($F= ,74$; $p = ,52$), Liderlik stilleri genel puanı ($F= ,43$; $p = ,73$), Uygulamada şeffaflık ($F= 2,49$; $p = ,06$), Değerlendirme şeffaflığı ($F= 2,21$; $p = ,08$), Bilgi şeffaflığı ($F= 2,24$; $p = ,08$), Okulda şeffaflık genel ($F= 2,51$; $p = ,05$) ve Yönetici ($F= 1,12$; $p = ,34$) boyutlarının puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı; Öğretmenler ($F= 3,89$; $p = ,009$), Okul ortamı ve eğitim süreci ($F= 4,08$; $p = ,007$), Öğrenciler ($F= 11,54$; $p = ,00$), Okul çevresi ve veliler ($F= 9,55$; $p = ,00$) ve Etkili okul genel ($F= 7,07$; $p = ,00$) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğretmenler boyutunda meydana gelen farkın ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu şeklindedir. Okul ortamı ve eğitim süreci boyutunda meydana gelen farkın ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu şeklindedir. Öğrenciler boyutunda meydana gelen farkın ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu şeklindedir. Okul çevresi ve veliler boyutunda meydana gelen farkın ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu şeklindedir. Etkili okul genel puanında meydana gelen farkın ortaokullarda ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu şeklindedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? ” şeklindedir.

Çalışmada liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık algıları arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Liderlik Stilleri, Etkili Okul ve Okulda Şeffaflık Arasındaki İlişki

	Liderlik Stilleri	Okulda Şeffaflık	Etkili Okul
Liderlik Stilleri	1		
Okulda Şeffaflık	,78**	1	
Etkili Okul	,61**	,74**	1

Not: **. $p < 0,01$

Araştırma bulgularına göre değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu ve bu ilişkilerin pozitif yönde yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Liderlik stilleri ile okulda şeffaflık arasında ($r = ,78$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde, liderlik stilleri ile etkili okul arasında ($r = ,61$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde ve benzer şekilde okulda şeffaflık ile etkili okul arasında ($r = ,74$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde ilişkiler bulunmuştur.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri ve etkili okul, okulda şeffaflığın anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklindedir.

Araştırmada okul müdürlerinin liderlik stillerinin yordanmasıyla ilgili olarak basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Buna göre okulda şeffaflık ve etkili okulu değişkenlerinin liderlik stillerini yordamasına dair regresyon analizi sonuçları tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Okulda Şeffaflığın Yordanmasına İlişkin Regresyon Tablosu

Değişkenler	B	SE	β	t	P
(Sabit)	-,38	,13		-2,89	,00
Liderlik Stilleri	,67	,04	,52	15,84	,00
Etkili Okul	,48	,03	,42	12,91	,00

Not: Bağımlı Değişken: Okulda şeffaflık, $F=540$ $P=,00$ $R= 85$ $R^2=,72$

Tablo 4.10’da liderlik stilleri ve etkili okul değişkenlerinin okulda şeffaflığı yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, anlamlı bir regresyon modelinin olduğu görülmektedir ($F= 540,23$; $P= .00$). Sonuçlara göre, liderlik stilleri ve etkili okul değişkenlerinin okulda şeffaflığa ilişkin varyansı %72’ye kadar açıklayabildiği görülmüştür. Buna göre, liderlik stilleri ($\beta = .52$ ve etkili okulun ($\beta = .42$) okulda şeffaflığı anlamlı olarak yordayabildiği tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu bölümde, öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara ve bulgulara dair sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- Çalışmanın birinci alt problemine ait bulgularda öğretmenlerin liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık algılarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini sergilediklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik sergileyip sergilemedikleri konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik sergileme düzeyleri en yüksek puana sahiptir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Çimili Gök (2010), Cemaloğlu ve Kılınç (2012), Akan ve Sezer (2014); Akan ve Yalçın (2015); Güçlü ve arkadaşları (2017); Yalçın ve arkadaşları (2018); Demir Balcı (2019) okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stili sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik sergileyerek örgüt içerisinde değişime ve yeniliğe açık, öğretmenlerin daha yüksek performans gösterebilmesi için onları destekleyen, vizyon sahibi liderler olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini sergilemelerinin istenilen bir durum olduğu söylenebilir. Literatürde dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını artırdığı (Oğuz, 2011:60); duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıklarını artırdığı (Kılınç, 2013:99); örgütsel bağlılığı artırdığı (Aydın vd., 2013:804; Bektaş vd., 2014:127); örgütsel sinizmi azalttığı (Güçlü vd., 2017:186); içsel doyum, dışsal doyum ve genel iş doyumunu düzeylerini artırdığı (Çulha, 2017:141); pozitif psikolojik sermayelerini olumlu etkilediği (Yalçın vd., 2018:173) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin sergilediği liderlik stillerinin alt boyutlarından en düşük ortalamanın sürdürümcü liderlik boyutuna ait olduğu

görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik özelliklerinin en düşük puana sahip olmasının olumlu olduğu söylenebilir. Çünkü okul müdürünün var olan düzeni korumaya ve sürdürmeye dayanan geleneksel yönetici rolünü ifade eden sürdürümcü liderlik öğretmenlerden daha yüksek performans alma konusunda yetersiz kalmaktadır (Akçekoce ve Bilgin, 2016:18).

Öğretmenlerin okulda şeffaflığa ilişkin algılarının bütün alt boyutlara ait puan ortalamalarının birbirine yakın ve yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Buna göre okulda yapılan uygulamaların hepsinde şeffaf davranıldığı ve bilgilerin şeffaf bir şekilde paylaşıldığı, okulların şeffaf olduğu söylenebilir. Şeffaf okullar; okulun güvenliğine zarar vermeden çağdaş bir anlayışla bilgilerini açık, anlaşılır ve ulaşılabilir bir biçimde paylaşan eğitim kurumlarıdır (Karaevli ve Levent, 2014:104). Klein'e (2012) göre yönetimde sergilenen şeffaflık sayesinde öğretmenlerle idare arasındaki çatışma azalmakta öğretmenlerin işe adanmışlıkları artmaktadır.

Bu araştırmanın sonucuna benzer bir şekilde Ayrıl ve Tanrıöğen'in (2020) çalışmasında da öğretmenler okul müdürlerinin şeffaflık düzeyini yüksek olarak görmektedir. Öğretmenlerin okulda şeffaflık algılarının yüksek olması okul müdürlerinin şeffaf bir yönetim gösterdiğinin göstergesi olabilir. Himmetoğlu ve arkadaşları (2016) okul müdürlerinin şeffaflık ile bağlantılı gördükleri hesap verebilirliğe dair olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve bunu gerçekleştirmeye çalıştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin etkili okul değişkenine ilişkin algılarının bütün alt boyutlarda puan ortalamalarının yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre okulların etkili okul özellikleri sergilediği söylenebilir. Gökçe ve Bağçeli Kahraman (2010), Yörük ve Şahin (2012), Kanmaz ve Uyar (2016) benzer şekilde okulların etkili olma puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Etkili okulun alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının öğretmenler ile okul ortamı ve eğitim sürecine ait olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve becerilerini okulun etkili olmasını sağlayacak derecede yeterli gördükleri söylenebilir. Aynı zamanda okulların etkililiği sağlayacak fiziki imkanlara sahip olduğu ve okullarda

eğitim sürecinin verimli bir şekilde yürütüldüğü söylenebilir. Bir okulun etkililiği her ne kadar bütün paydaşların bir araya gelmesiyle mümkün olsa da öncelikli olarak etkili okul felsefesine inanan öğretmen ve yöneticilerin varlığı önemlidir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017:130).

Etkili okulun alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde en düşük puan ortalamasının öğrenciler ile okul çevresi ve veliler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni toplumda yenilikleri önden takip eden öğretmenlerin okulu etkili yapacak donanıma öğrenci ve velilerden daha önce sahip olması olabilir. Ayrıca öğretmenler öğrenci ve velilerin kendileri kadar çaba göstermediklerini düşünüyor olabilir. Eğitimin toplumu değiştiren yapısı göz önüne alındığında öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci gibi unsurların zamanla diğer boyutları da yukarı taşıyabileceği düşünülebilir. Çalışmanın sonuçlarını destekleyici nitelikte Uğurlu ve Abdurrezak (2016) da çalışmalarında öğretmen algılarına göre etkili okulun en zayıf boyutunun okul çevresi ve veliler olduğunu tespit etmişlerdir. Dağ Yalnızlar (2019) ve Eren (2020) de araştırmalarında benzer şekilde etkili okulun alt boyutlarına ilişkin en düşük puanların öğrenci boyutu ile okul çevresi ve veliler boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ana amacı öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak olan eğitim kurumlarında öğrenci boyutu ile öğrencilerin yaşadığı ortamı ve aile yapısını temsil eden okul çevresi ve veliler boyutlarının düşük seviyede algılanması düşündürücüdür.

- Çalışmanın ikinci alt problemine ait bulgular incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmezken, sürdürümcü liderlik boyutunda erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark görülmektedir. Bu bulguya göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik özelliklerini daha çok sergilediğini düşünmektedir. Gültekin (2012), Beşiroğlu (2013) ve Karaer (2020) bu sonucu destekler şekilde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stilini daha çok sergilediğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Okulların mevcut yapısı içerisinde okul müdürlerinin büyük bir bölümünün erkek olduğu düşünüldüğünde erkek okul müdürleri cinsiyet farkından dolayı kadın öğretmenlere daha geleneksel bir anlayış

içeren sürdürümcü liderlik davranışı sergiliyor olabilir. Çimili Gök (2010) ise çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini sürdürümcü liderler olarak algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Oğuz (2011), Aslan (2013), Avcı (2015b), Cansüngü (2016) ve Kavrayıcı (2019) öğretmenlerin liderlik stili algılarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşırken; Uğurlu ve Hovardaoğlu (2011) çalışmalarında kadın ve erkeklerin liderlik algıları arasında anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akan ve Sezer (2014); Yıldız Bağdoğan ve Sarpbalkan (2017) ise bu kadınların dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada öğretmenlerin okulda şeffaflık algılarında alt boyutlarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken okulda şeffaflık genel puanında erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okulları daha şeffaf olarak nitelendirmektedir. Altıparmak (2019) bu sonucu destekler nitelikte kadın öğretmenlerin şeffaflık ile bağlantılı hesap verebilirlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayral (2020) ise çalışmasında erkek öğretmenlerin şeffaflık algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Gökçe (2020) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre şeffaflık algılarında anlamlı farklar tespit etmemiştir. Literatürde birbirinden farklı sonuçların ortaya çıkması şeffaflık uygulamalarında bir standart olmadığını gösteriyor olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin etkili okul algılarında cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin etkili okul algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Literatürde bu sonucu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Tuncel (2013), Abdurrezak (2015), Dağ Yalnızlar (2019), Koç (2019) ve Eren (2020) de çalışmalarında cinsiyet değişkenin etkili okul algısı bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada okul türü değişkenine göre öğretmenlerin liderlik stilleri, okulda şeffaflık ve etkili okul algıları incelendiğinde hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Kamu ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin liderlik stilleri, okulda şeffaflık ve etkili okul algılarının benzer olduğu söylenebilir. Kamuda

alışan rretmenler ile özel okulda çalışan rretmenlerin liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık algılarının benzer çıkması hem kamu okullarının hem de özel okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir şekilde ve bakanlık tarafından koyulan kurallar çerçevesinde idare ediliyor olmasından kaynaklanabilir. Bakanlık tarafından çizilen çerçeveye uygun yönetilen okullarda benzer uygulamaların gerçekleştirildiği, bu nedenle de algıların benzer olduğu düşünülebilir. Bu sonuçtan farklı olarak Biltekin'in (2013) alışmasında rretmenlerin çalıştığı okul türüne göre etkili okul algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve özel okullarda çalışan rretmenlerin devlet okullarında çalışan rretmenlere göre daha yüksek etkili okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada rretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmezken, dönüşümcü liderlik boyutunda ve liderlik stilleri genel puanında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Bu farklar incelendiğinde hem dönüşümcü liderlik alt boyutunda hem de liderlik stilleri genel puanında 30-39 yaş arası rretmen algılarının 50 yaş ve üzeri rretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni yaşı daha genç olan rretmenlerin okul müdürünün yapmak istediği değişikliklere ve yeniliklere yaşı yüksek olan rretmenlere göre daha çabuk uyum gösterebilmesi olabilir. Benzer şekilde imili Gök (2010) de rretmenlerin yaşları arttı okul müdürlerinin daha az dönüşümcü lider olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Can'ın (2014) alışmasında da 29 yaş altındaki rretmenler 50 yaş ve üzerindeki rretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik sergileme düzeylerini daha yüksek bulmaktadır. Demir Balcı (2019) da çalışmasında 25 yaşından küçük olan rretmenlerin okul müdürlerini 25 yaşından büyük rretmenlere göre daha az sürdürümcü lider olarak tanımladığını tespit etmiştir. Kılınç (2013) ise bu bulgulardan farklı olarak yaşı yüksek olan rretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerini daha çok dönüşümcü olarak algıladığını belirtmektedir.

Araştırmada rretmen algılarına göre okul müdürlerinin okulda şeffaflığa ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Farklı yaş gruplarında olan rretmenlerin okulda şeffaflık algılarının benzer olduğu söylenebilir. Altıparmak (2019), Ayral (2020) ve Gökçe'nin (2020) alışmalarında

da yaş değişkeni bakımından öğretmenlerin şeffaflık algıları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etkili okula ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okulun etkililiğini her yaş grubundaki öğretmenin benzer algıladığı sonucuna ulaşılabilir. Benzer şekilde şahin Dinçsoy (2011) alışmasında yaş değişkenine göre öğretmenlerin etkili okul algıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Abdurrezak (2015) da çalışmasında farklı yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin etkili okul algılarının benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koç (2019) ise çalışmasında 35-39 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin etkili okulun bütün boyutlarına ait yüksek algıları bulunmaktayken, 45 yaş üstünde öğretmenlerin algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinin liderlik stillerini algılama düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Benzer şekilde Hatipoğlu ve Zengin (2018), Demir Balcı (2019) ğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından liderlik stilleri algıları arasında anlamlı farklar bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada ğretmenlerin okulda şeffaflığa ilişkin görüşlerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okulda şeffaflığı algılama düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin şeffaflık algıları üzerinde etkili olmadığı sonucundan farklı olarak Karaevli ve Levent'e (2014) göre farklı mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin şeffaflık algıları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır.

Araştırmada ğretmenlerin etkili okula ilişkin görüşlerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin etkili okulu algılama düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Öğretmenler farklı mesleki kıdemlerde olsalar da bir okulun etkili olabilmesi için gerekli unsurların neler olduğunu bildiğinden bu unsurları benzer şekilde algılıyor

olabilirler. Koç (2019), araştırma sonuçlarını destekler nitelikte öğretmenlerin mesleki kıdemlerine etkili okul algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Abdurrezak (2015) da mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin etkili okul algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yörük ve Şahin (2012) ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul etkililiğine ilişkin puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahin Dinçsoy (2011) da çalışmasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin diğer kıdemlerde yer alan öğretmenlere göre etkili okul algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Biltekin'in (2013) çalışmasında ise 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin etkili okul algılarının en yüksek olduğu ve mesleki kıdem arttıkça etkili okul algısının azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıl (2020) çalışmasında mesleki kıdem değişkeni bakımından öğretmenlerin şeffaflık algıları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gökçe (2020) ise çalışmasında mesleki kıdem değişkeni bakımından şeffaflık alt boyutlarından değerlendirme şeffaflığı boyutunda 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer mesleki kıdemlerde bulunan öğretmenlere göre algılarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, okulda şeffaflık ve etkili okula ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin eğitim durumlarının okul müdürlerinin liderlik stilleri, okulda şeffaflık ve etkili okulu algılama düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Farklı eğitim durumlarına sahip olsalar da öğretmenlerin mesleğin içine girdikten sonra benzer algılara sahip olduğu düşünülebilir. Demir Balcı (2019) mezuniyet bakımından ön lisans mezunu olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algılarının lisansüstü öğretmenlerden daha yüksek olduğunu; serbest bırakıcı liderlik algılarının ise daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıl (2020) çalışmasında eğitim değişkeni bakımından öğretmenlerin şeffaflık algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre şeffaflık algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Biltekin (2013) ve Dağ Yalnızlar (2019) çalışmalarında öğretmenlerin eğitim durumlarının etkili okulu algılama düzeyleri arasında anlamlı farklar oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin Dinçsoy (2011)

ve Eren (2020) çalışmalarında ise ön lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre etkili okul algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, okulda şeffaflık ve etkili okula ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerin okul müdürlerinin liderlik stilleri, okulda şeffaflık ve etkili okulu algılama düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Öğretmenlerin genelde eğitim fakültesi mezunu olduğu bilinmekle birlikte farklı fakültelerden mezun olsalar da pedagojik formasyon almış olmaları benzer algıya sahip olmalarına etki etmiş olabilir. Gültekin (2012), Kars (2017) ve Alireisoğlu (2020) da çalışmanın bulgularını destekler nitelikte, öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre okul müdürlerinin liderlik stillerine ait algılarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tutkan'ın (2019) çalışmasında ise mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin etkili okul algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinde çalışılan kademeye göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları kademenin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algı düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Farklı kademe de çalışan okul müdürlerinin benzer özellikler sergilediği söylenebilir. Aydoğdu (2014), Cansüngü (2016), Kars (2017) ve Kavrayıcı (2019) da çalışmalarında bu sonucu destekler bir biçimde öğretmenlerin çalıştıkları kademeye göre okul müdürünün liderlik stillerinin algılama düzeyleri arasında fark bulunmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmada çalışılan kademeye göre öğretmenlerin okulda şeffaflık algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre öğretmenlerin çalıştıkları kademenin okulda şeffaflığa ilişkin algı düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Farklı kademelerdeki okullardaki şeffaflık uygulamaları benzerlik gösteriyor olabilir. Altıparmak (2019) ve Ayrıl (2020) da çalışmalarında çalışılan kademe değişkeni bakımından öğretmenlerin şeffaflık algıları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmen algılarına göre etkili okula ilişkin görüşlerinde çalışılan kademeye göre anlamlı farklar görülmektedir. Etkili okulun öğretmenler, öğrenciler, okul çevresi ve veliler boyutları ile etkili okul genel puanında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algıları ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Etkili okulun okul ortamı ve eğitim süreci boyutunda ise yine ilkokulda görev yapan öğretmenlerin algıları ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin daha üst kademelerde görev yapan öğretmenlere göre etkili okul algılarının daha yüksek olması 4 sene boyunca aynı sınıf ve öğrencilerle eğitime devam etmesinden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf öğretmenleri sürekli bir sınıf ile vakit geçirdiğinden o sınıftaki öğrencileri ve velileri daha iyi tanıyor olabilir ve böylece onları etkileyerek okulu etkili hale getirebilecek adımları daha kolay atıyor olabilir. Günal (2014) ise öğrencilerin etkili okul algılarını incelediği çalışmasında bu sonucu destekler bir sonuca ulaşarak öğretmenlere paralel bir şekilde alt yaş grubundaki öğrencilerin etkili okul algılarının üst yaş grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

- Çalışmanın ikinci alt problemine ait bulgular incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, okulda şeffaflık ve etkili okul arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile etkili okul arasında pozitif yönde yüksek seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Etkili okul denilince ilk ve en önemli görev okul müdürüne düştüğünden (Uğurlu ve Demir, 2016:68), okul müdürünün liderlik stili okulun etkili olmasında olumlu bir etkiye sahip olması beklenen bir sonuçtur. Okul müdürünün sergilediği liderlik okulun etkililiğinde oldukça önemli bir role sahiptir (Akçekoce ve Bilgin, 2016:5). Yöneticinin sergileyeceği liderlik okulu amaçlarına ulaştırarak etkili olmasını sağlar (Akan vd., 2014:172). Tuncer (2013) de çalışmasında bu sonucu destekler nitelikte okulun etkililik düzeyi ile okul müdürünün dönüşümcü liderlik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiyi tespit etmiştir. Benzer şekilde Akçay Güngör (2018) çalışmasında dönüşümcü liderliğin etkili okul özelliklerini doğrudan pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Eren (2020) de çalışmasında okul müdürünün liderliğinin okulun etkili olmasından yüksek etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Bolanle

(2013) de çalışmasında okul müdürünün liderlik stili ile okulun etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tuncel (2013) ve Akçay Güngör (2018) ise çalışmalarında okul müdürünün dönüştürücü liderlik özellikleri etkili okulu doğrudan pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Okulun kuruluş amaçlarına ulaşarak etkili olmasını sağlamada okul müdürünün oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde okul müdürlerinin doğru seçilmesinin ve işlerini doğru bir şekilde yapmasının eğitimin kalitesini artıracığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulda şeffaflık arasında pozitif yönde yüksek seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Şeffaflık sayesinde öğretmenler tarafından okul müdürünün liderliğinin daha çok algılanacağı beklenebilir. Öğretmenlerin önemli bir paydaşı oldukları okul hakkında müdürlerinden şeffaf bilgiler edinmeyi beklmeleri normal bir durumdur. Ergün (2020) okul müdürünün okulun bilgilerini paylaşarak yönetimde sergileyeceği şeffaflık ile çalışanların güvenini de kazanacağını tespit etmiştir.

Okulda şeffaflık ile etkili okul arasında pozitif yönde yüksek seviyede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Etkili okullarda çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olan şeffaflığın bulunması olumludur. Bir okulun etkili olabilmesi için bütün paydaşların ortaklaşa bir hedef belirleyerek bu hedefi gerçekleştirme yönünde çaba sarfetmeleri gerektiği düşünüldüğünde şeffaflık sayesinde paydaşların katılımının artarak okulun etkililiğinin artıracığı beklenebilir. Şeffaflığı bir gelenek haline getirip uygulayan okullarda öğrenci ve veliler elde ettikleri verileri değerlendirerek okulun daha etkili bir hale gelmesine katkıda bulunabilirler (Gündüz ve Göker, 2017:90). Benzer şekilde Puriwita (2018) da şeffaflık sayesinde okul etkililiğini artıracak veli katılımı arasında pozitif yönde bir ilişki tespit etmiştir. Moura e Sá ve arkadaşları (2016) şeffaflığın etkililiği sağlamada beklenen bir uygulama olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

- Çalışmanın dördüncü alt problemine ait bulgular incelendiğinde, okul müdürlerinin liderlik stillerinin okulda şeffaflığı yordayabildiği bulunmuştur. Buna göre yöneticilerin liderlik stilleri sayesinde okullarını şeffaf bir şekilde yönettikleri söylenebilir. Okulda şeffaflığı inşa eden kişiler olarak okul müdürleri olduğundan (Siswanto, 2020:361), okul müdürünün liderlik stilinin şeffaflığı artırdığı söylenebilir. Han ve Elçiçek (2020) çalışmalarında okul müdürlerinin

yönetimlerinde en çok dikkat ettikleri hususlardan birinin şeffaflık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda okulda öğretmenin görevini rahat bir şekilde ve aidiyet hissederek yapmasını sağlayacak şeffaf bir ortamın oluşabilmesi okul müdürünün bu konudaki gayretine bağlı görünmektedir (Karaevli ve Levent, 2014:106). Töremen ve Kılıç (2015) okul müdürünün öğretmenlerin yönetime daha çok dahil olmasına olanak sağlaması ile okulda şeffaflığın önündeki engellerin aşacağını tespit etmiştir. Özgan (2011) çalışmasında okul müdürünün yönetimi sayesinde okuldaki şeffaflık uygulamalarının yönetime güven, yüksek performans, iş tatmini, üretkenlik ve takım ruhu oluşturma gibi öğretmenler üzerinde pozitif etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada etkili okul değişkeninin okulda şeffaflığı yordayabildiği bulunmuştur. Buna göre etkili okullar, şeffaflık uygulamalarının gerçekleştirildiği okullar olarak tanımlanabilir. Etkili okullar doğası gereği demokratik bir yönetim anlayışı gerektirmektedir (Çobanoğlu ve Badavan, 2017:130) ve şeffaflık olgusunun demokratik yönetim anlayışında oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğrenci başarısını üst seviyeye çıkararak etkili olmak isteyen okullarda olumlu bir okul iklimi ile bu başarıyı yakalayabilmek için şeffaflık önemlidir (Yüner, 2019:174). Bunun bilincinde olan okul yöneticilerinin okulun etkililiğini artırmak için daha şeffaf bir ortam oluşturmaları beklenmektedir.

Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

- Son zamanlarda hem kamu kuruluşlarında hem de özel sektörde toplum tarafından artan bir şeffaflık beklentisinden söz etmek mümkündür. Okulların bu beklentilere karşılık verebilir hale gelmesi, okul müdürlerinin daha donanımlı olmaları ve okulun etkililiğinin artırılması ile sağlanabilir.
- Araştırma sonucunda göre okulun etkililiğinde en düşük puan öğrenciler, okul çevresi ve velilere aittir. Amacı öğrencinin başarısı olan okulların etkili olması amaçlarına ulaşmaları ile belirlenir. Okulların daha etkili hale gelebilmesi için öğrencilerin motivasyonunu artırmaya, velilerin daha fazla katkı ve katılımını sağlamaya yönelik çalışmalar ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Araştırma sonucunda ilkökul öğretmenlerinin etkili okul algıları ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek görülmüştür. İlkokullarda

okulun etkililiğine ait puanların yüksek olmasının nedenleri tespit edilerek; ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarının artmasını sağlayacak adımlar atabilir.

Gelecek Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada veriler nicel yöntemler kullanılarak elde edilmiştir. Diğer araştırmacılar gözlem ve görüşme formu gibi nitel veri araçlarını kullanarak benzer çalışmalar yapabilir.
- Bu çalışma Zonguldak ilinde yer alan okullardaki öğretmenlerle yürütülmüştür. Farklı bölgelerde yer alan okullardaki öğretmenlerle yürütülebilir.
- Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişki öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Gelecekte okul müdürlerinin liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişki yöneticilerin veya velilerin algılarına göre incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdurrezak, Seyfettin (2015); “*Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Abdurrezak, Seyfettin ve Celal Teyyar Uğurlu (2019); “Etkili Okul Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 20, Sayı 1, s. 69-82.
- Abun, Damianus, Libertine-Gertrude Ruadap-Macaspac, Theogenia Magallanes ve Mary Joy (2020); “Corporate Transparency Practices in the School Management and Work Engagement of Employees, in the Ilocos Region, Philippines,” *Proteus Journal*, Cilt 11, Sayı 10, s. 176-195.
- Ak, Murat (2017); “Örgütsel Bağlılığın Örgütsel Etkililik Üzerinde Etkisi: Bir Değerlendirme,” *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3, s. 27-42.
- Akan, Durdağı, İsa Yıldırım ve Sinan Yalçın (2014); “Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi,” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 13, Sayı 51, s. 392-415.
- Akan, Durdağı ve Sinan Yalçın (2015); “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, Cilt 6, Sayı 11, s.123-150.
- Akan, Durdağı ve Şenol Sezer (2016); “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki,” *Turkish Journal of Educational Studies*, Cilt 1, Sayı 2, s. 126-151.
- Akçay Güngör, Aysun (2018); “*Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akçekoce, Adnan ve Kamil Ufuk Bilgin (2016); “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı,” *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s. 1-23.
- Akfırat, Serap (2017); “Kimlik Liderlik Ölçeği’nin Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Üniversite Öğrenci Örnekleminde İncelenmesi,” *Türk Psikoloji Yazıları*, Cilt 20, Sayı 39, s. 51-65.
- Akpınar, Mahmut (2011); “Gün Işığında Yönetim Açısından Türk Kamu Yönetiminde Açıklık ve Şeffaflık Sorunu,” *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 2, s. 235-261.
- Aktan, Çoşkun Can (2012); “Organizasyonlarda Toplam Kalite Yönetimi,” *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, s. 235-262.

- Aktan, oşkun Can ve İsmail Kitapçı (2016); “Global Sorunlarla Mücadelede İyi Yönetim,” *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, s. 50-66.
- Akyüz, Bülent, Nihat Kaya ve Budem Aravi (2015); “Kamu alışanlarının İş Tatmini zerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü,” *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 13, Sayı 25, s. 71-90.
- Alfahad, Heba, Salem Alhajeri ve Abdulmuhsen Alqahtani (2013); “The Relationship Between School Principals’ Leadership Styles and Teachers’ Achievement Motivation,” *Chinese Business Review*, Cilt 12, Sayı 6, s. 443-448.
- Ali, Usma ve Shaista Waqar (2013); “Teachers’ Organizational Citizenship Behavior Working Under Different Leadership Styles,” *Pakistan Journal of Psychological Research*, Cilt 28, Sayı 2, s. 297-316.
- Alireisoğlu, Ramazan (2020); “*Liderlik Stilinin ve Liderlik Yoğunluğunun rgt Kltrne Etkisinin İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Altıparmak, Özkan (2019); “*zel Eğitim ğretmenlerinin Hesap Verebilirlik Algılarının İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Antonakis, John, Bruce J. Avolio ve Nagaraj Sivasubramaniam (2003); “Context And Leadership: An Examination Of The Nine-Factorfull-Range Leadership Theory Using The Multifactorleadership Questionnaire,” *The Leadership Quarterly*, Sayı 14, s. 261-295.
- Arabacı, Hasan (2019); “*Liderlik Stilleri ve rgtsel Adalet İlişkisi / Balıkesir İli Bandırma İlçesi rneği*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Aslan, şebnem (2013a); *Liderlik Kuramları*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Aslan, şebnem (2013b); *Duygusal Zeka Dnşmc ve Etkileşimci Liderlik*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Aslan, mran (2013); “*Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle ğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Arslantaş, Cüneyt ve Meral Dursun (2008); “Etik Liderlik Davranışının Yöneticiye Duyulan Güven ve Psikolojik Güçlendirme zerindeki Etkisinde Etkileşim Adaletinin Dolaylı Rolü,” *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, s. 111–128.
- Arslantaş, İsmail ve Metin zkan (2014); “ğretmen ve Yönetici Gözüyle Etkili Okulda Yönetici zelliklerinin Belirlenmesi,” *International Journal of Social Science*, Cilt 8, Sayı 26, s. 181-193.

- Aslanargun, Engin (2011); “Türkiye’de Okul Yönetimi ve Atama Yönetmelikleri,” *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, Cilt 6, Sayı 4, s. 2646-2659.
- Aunga, David A. O. ve Obadia Masare (2017); “Effect of Leadership Styles on Teacher’s Performance in Primary Schools of Arusha District Tanzania,” *International Journal of Educational Policy Research and Review*, Cilt 4, Sayı 4, s. 42-52.
- Avcı, Ahmet (2015a); “Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri: Kavramsal Çerçevesi ve Eğitim Örgütleri Açısından Etkileri,” *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, Sayı 5, s. 85-108.
- Avcı, Ahmet (2015b); “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri,” *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 24, s. 161-189.
- Aydın, Ayhan, Yılmaz Sarıer ve Şengül Uysal (2013); “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına ve İş Doyumuna Etkisi,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 13, Sayı 2, s. 795-811.
- Aydoğdu, Volkan (2014); “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlikleri ile Yönetici Liderlik Stili Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aykanat, Zafer (2010); “*Karizmatik Liderlik ve Örgüt Kültürü İlişkisi Üzerine Bir Uygulama*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Ayral, Tuna (2020); “*Okul Müdürlerinin Yönetim Felsefeleri ile Okulların Şeffaflık Düzeyleri Arasındaki İlişki*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ayral, Tuna ve Abdurrahman Tanrıoğen (2020); “Okul Müdürlerinin Yönetim Felsefeleri ile Okulların Şeffaflık Düzeyleri Arasındaki İlişki,” *Journal of International Social Research*, Cilt 13, Sayı 75, s. 585-593.
- Aysel, Levent (2006); “*Liderlik ve Duygusal Zeka*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Balcı, Ali (2014); *Etkili Okul Okul Geliştirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- Bakan, İsmail, Burcu Erşahan, Tuba Büyükbeşe, İnci Fatma Doğan ve İlker Kefe (2015); “Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki,” *International Journal of Economic And Administrative Studies*, Cilt 4, Sayı 7, s. 201-222.
- Bakan, İsmail ve Tuba Büyükbeşe (2010); “Liderlik Türleri ve Güç Kaynaklarına İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması,” *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Cilt 12, Sayı 19, s. 73-84.

- Bakkal, Tuğba (2019); “*Tam Kapsamlı Liderlik Modeli İle Liderlik Geliştirme Programları Arasındaki İlişki: Bir Bilişim Şirketi Örneği*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Baloğlu, Nuri, Engin Karadağ ve Şevki Gavuz (2009); “Okul Müdürlerinin Çok Faktörlü Liderlik Stillerinin Yetki Devrine Etkisi: Bir Doğrusal ve Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması,” *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 22, Sayı 2, s. 457-479.
- Bardakçı, Vefa ve Ali Aksu (2019); “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi Arasındaki İlişki,” *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, s. 14-30.
- Bass, Bernard M. ve Bruce J. Avolio (1994); *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Bass, Bernard M. ve Ronald E. Riggio (2010); *Leading Organization Perspectives For New Area*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Bektaş, Fatih, Nazım Coğaltay ve Yavuz Sökmen (2014); “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Rolü,” *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2014, Sayı 3, s. 122-130.
- Beşiroğlu, Aykut (2013); “*Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Biltekin, Tacettin (2013); “*Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Etkili Okul Algıları (Kayseri İli Örneği)*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bolanle, Akinola Oluwatoyin (2013); “Principals’ Leadership Skills and School Effectiveness: The Case of South Western Nigeria,” *World Journal of Education*, Cilt 3, Sayı 5, s. 26-33.
- Boonla, Duangjai ve Saowanee Treputtharat (2014); “The Relationship between the Leadership Style and School Effectiveness in School Under the Office of Secondary Education Area 20,” *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Cilt 112, s. 991-996.
- Botha, RJ. (2010); “School Effectiveness: Conceptualising Divergent Assessment Approaches,” *South African Journal of Education*, Cilt 30, s. 605-620.
- Bozbayındır, Fatih (2016); “Developing of a School Transparency Scale: A Study on Validity and Reliability,” *International Online Journal of Educational Sciences*, Cilt 8, Sayı 4, s. 46-58.
- Buluç, Bekir (2009); “Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 15, Sayı 57, s. 5-34.

- Büyükdoğan, Birol (2020); “Online Kurumsal İtibar Yönetimi: CEO’ların Twitter Kullanımı Üzerine Nitel Bir Araştırma,” *Selçuk İletişim Dergisi*, Cilt 13, Sayı 2, s. 378-408.
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2019); *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Cansüngü, Oylum (2016); “İlk ve Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeyleri Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu, Necati (2007); “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, s. 73-112.
- Cemaloğlu, Necati ve Ali Çağatay Kılınç (2012); “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki,” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 23, s. 132-156.
- Cemaloğlu, Necati ve Veysel Okçu (2012); “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki,” *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 5, Sayı 3, s. 214-239.
- Cameron, Kim S. (1986); “Effectiveness as Paradox: Consensus and Conflict in Conceptions of Organizational Effectiveness,” *Management Science*, Cilt 32, Sayı 5, s. 539-553.
- Cheng, Yin Cheong (1996); *School Effectiveness and School-based Management: A Mechanism for Development*, The Falmer Press, London.
- Cura, Ümit ve Ercan Yılmaz (2018); “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Demokratik Tutum ve Davranışları Arasındaki İlişki,” *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 10-21.
- Çelik, Vehbi (2013); *Eğitimsel Liderlik*, Pegem Akademi, Ankara.
- Çelikten, Yeliz (2018); *Eğitim, Örgüt ve Liderlik*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Çimili Gök, Ebru Burcu (2010); “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çobanoğlu, Fatma ve Yusuf Badavan (2017); “Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri,” *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 26, s. 114-134.

- Çöp, Serdar ve Ali Doğanay (2020); “Algılanan Liderlik İletişiminin İş Performansı ve İş Tatminine Etkisi: 4 ve 5 Yıldızlı Otel Çalışanları Üzerine Bir Araştırma,” *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s. 34-49.
- Çubukçu, Zülal ve Pınar Girmen (2006); “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri,” *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 8, Sayı 16, s. 121-136.
- Çulha, Yasemin (2017); “Okul Psikolojik Danışmanlarının Müdürlerinin Liderlik Stilleri Algıları ile Kendi İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dağ Yalnızlar, Neşe (2019); “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Kimlik Algısı Arasındaki İlişki (Tekirdağ İli Süleymanpaşa Merkez İlçesi Örneği),” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dalsgaard, Christian ve Morten Flate Paulsen, (2009); “Transparency in Cooperative Online Education,” *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Cilt 10, Sayı 3, s. 1-22.
- Demir Balcı, Türkan (2019); “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algılarına Göre Yöneticilerin Liderlik Stili İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirçelik, Eray ve Mehmet Korkmaz (2017); “Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki,” *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Cilt 7, Sayı 12, s. 33-53.
- Demirdağ, Seyithan (2015); “Otantik Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Karşılaştırılması: Öğretmen Adayları,” *Turkish Studies*, Cilt 10, Sayı 15, s. 273-288.
- Demirdağ, Seyithan (2018); *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Demirkıran, Özlem, Hamza Bahadır Eser ve Belma Keklik (2011); “Demokrasinin Tabana Yayılması, Yönetimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Bilgi Edinme Hakkı Kanunu,” *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, s. 169-192.
- Demirtaş, Hasan ve Niyazi Özer (2014); “Okul Müdürlerinin Bakış Açısıyla Okul Müdürlüğü,” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 22, Sayı 1, s. 1-24.

- Diş, Okan ve Ahmet Ayık (2016); “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişki,” *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 58, s. 499-518.
- Eboka, Obiajulu Chinyelum (2016); “Principals Leadership Styles and Gender Influence on Teachers Morale in Public Secondary Schools,” *Journal of Education and Practice*, Cilt 7, Sayı 5, s. 25-32.
- Edizler, Gaye ve Eyyup Akbulut (2011); “Özel Öğretim Kurumlarında Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Boyutları,” *Erciyes İletişim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 2, s. 20-32.
- Ejere, Emmanuel Iriemi ve Ugochukwu David Abasalim (2013); “Impact of Transactional and Transformational Leadership Styles on Organisational Performance: Empirical Evidence from Nigeria,” *The Journal of Commerce*, Cilt 5, Sayı 1, s. 30-41.
- Erden, Tuğba (2019); “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Örgütsel Sosyalleşmenin Örgütsel Adanmışlığı Yordaması,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, Ayşe (2020); “İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Etkili Okul Arasındaki İlişki,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergun Özler, Nezire Derya (2013); *Liderlik, Yönetim ve Organizasyon*, Anadolu Üniversitesi Yayın, Eskişehir.
- Ergün, Hüsni (2020); “The Effect of School Transparency on Attitude Towards Supervision,” *International Journal of Contemporary Educational Research*, Cilt 7, Sayı 1, s. 114-126.
- Ertuğrul, Ali ve Fatih Töremen (2017); “Okul Yöneticileri Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Üzerindeki Etkisi: Gaziantep Orta Öğretim Okullarında Bir Uygulama,” *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 4, Sayı 7, s. 48-82.
- Ertürk, Ramazan ve Salih Paşa Memişoğlu (2018); “Öğretmenlerin Etkili Okula Yönelik Görüşleri,” *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 68, s. 55-76.
- Eyal, Ori ve Guy Roth (2011); “Principals’ Leadership and Teachers’ Motivation,” *Journal of Educational Administration*, Cilt 49, Sayı 3, s. 256-275.
- Ghani, Muhammad Faizal A. (2014); “Development of Effective School Model for Malaysian School,” *Middle-East Journal of Scientific Research*, Cilt 19, Sayı 10, s. 1334-1346.
- Gedik, Yasemin (2020); “Dönüşümsel ve İşlemsel Liderlik,” *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, Cilt 3, Sayı 2, s. 19-34.

- Gökçe, Feyyat ve Pınar Bağçeli Kahraman (2010); “Etkili Okulun Bileşenleri: Bursa İli Örneği,” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, s. 173-206.
- Gökçe, Volkan (2020); “Okullarda Şeffaflık ile Örgütsel Sinizm Düzeyleri Arasındaki İlişki,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göksoy, Süleyman (2018); “Eğitimde Etkililiğinin Artırılabilmesi için Sistem Modelinin Okul ve Öğrenme Ortamına Uyarlanabilirliği,” *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3, s. 1-15.
- Göl, Ezgi ve Tuncer Bülbül (2012); “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları,” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, s. 97-109.
- Güçlü, Nezahat, Fatma Kalkan ve Emine Dağlı (2017); “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki,” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 37, Sayı 1, s. 177-192.
- Gültekin, Cihan (2012); “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, İbrahim ve Özgür Aslan (2018); “Liderlik Kuramları ve Sağlık İşletmelerinde Liderlik,” *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 3, s. 217-226.
- Güenal, Yurdağül (2014); “Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı ile İlişkisi ve Okul Hesap Verebilirliği,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, Kerim, Berkay Çelik, Burcu Hancı Yanar, Okan Yolcu ve Veysel Karani Ceylan (2016); “Türkiye’de Yükseköğretimde Program Geliştirme Bağlamında Uluslararasılaşma,” *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 33, s. 35-48.
- Gündüz, Yüksel ve Süleyman Davut Göker (2017); “Eğitim Denetimi Sürecinde Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Uygulamaları,” *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 36, Sayı 1, s. 83-93.
- Gürer, Alper (2019); *21. Yüzyılda Liderlik Yaklaşımları*, Hiperlink Yayınları, İstanbul.
- Han, Bünyamin ve Zakir Elçiçek (2020); “Kamu Okullarının İktisadi Yapı ve İşleyişinin İncelenmesi,” *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, s. 101-116.
- Hariri, Hasan, Richard Monypenny ve Murray Prideaux (2014); “Leadership Styles and Decision-Making Styles in An Indonesian School Context,” *School Leadership & Management*, Cilt 34, Sayı 3, s. 284-298.

- Hatipoğlu, Zeynep ve Ali Akın Zengin (2018). “Algılanan Liderlik Stilinin İş Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi: X ve Y Kuşakları Arası Karşılaştırma,” *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, s. 400-421.
- Helvacı, M. Akif ve İsmail Aydoğan (2011); “Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri,” *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, s. 42-61.
- Himmetoğlu, Beyza, Damla Ayduğ ve Coşkun Bayrak (2016); “Eğitim Örgütlerinde Hesap Verebilirliğe İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri,” *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, Cilt 8, Sayı 1, s. 39-68.
- Hladchenko, Myroslava (2015); “Transparency of the Management of Higher Education Institutions in the Netherlands,” *Euromentor Journal*, Cilt 6, Sayı 4, s. 30-40.
- Horngren, Charles T., Srikant M. Datar ve Madhav V. Rajan (2015); *Cost Accounting A Managerial Emphasis*, Pearson Education, New Jersey.
- Hoy, Wayne K. ve Cecil G. Miskel (2015); *Eğitim Yönetimi*, (Çev.: Selahattin Turan), Nobel Yayınları, Ankara.
- Işıktaş, Serdar (2017); *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*, Hiperyayın, İstanbul.
- İnce, Mehmet, Aykut Bedük ve Enver Aydoğan (2004); “Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri,” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 11, s. 423-446.
- İra, Nejat Ve Murat Gül (2019); “Okul Yönetişimi ve Öz Liderlik,” *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, Cilt 8, Sayı 4, s. 141-148.
- İdin, Şahin (2019); “Ortaokul Müdürlerinin Fen Bilimleri Eğitimindeki Yeni Yönelimleri ve Yaklaşımları Görev Yaptıkları Kurumlarda Uygulama Düzeylerinin Liderlik Stilleri Açısından İncelenmesi,” *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 1, s. 1569-1599.
- Kadıoğulları, Ebru ve Hoşcan Ensari (2020); “Yükseköğretimde Şeffaflık ve Özerklik Algısı: İstanbul İli Vakıf Üniversiteleri Örneği,” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 21, Sayı 1, s. 410-440.
- Kalkan, Adnan ve Ali Murat Alparslan (2009); “Şeffaflık, İletişim ve Hesap Verebilirliğin Yerel Yönetim Başarılarına Etkileri,” *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 25-40.
- Kalman, Mahmut ve Tokay Gedikoğlu (2014); “Okul Yöneticilerinin Hesap Verebilirliği ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, Cilt 2, Sayı 29, s. 115-128.

- Kanmaz, Ahmet ve Lutfi Uyar (2016); "The Effect of School Efficiency on Student Achievement," *International Journal of Assessment Tools in Education*, Cilt 3, Sayı 2, s. 123-136.
- Karaer, Elvan (2020); "Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme Düzeyleri ile Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaevli, Özge ve Faruk Levent (2014); "Okul Yönetiminde Şeffaflığın Farklı Kariyer Evrelerinde Bulunan Öğretmenler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi," *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 40, s. 89-108.
- Karasoy, Hasan Alpay (2019); "Gelişmekte Olan Ülkelerde Açık Yönetim Bağlamında Açık Bütçe Süreci," *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, Cilt 4, Sayı 7, s. 23-35.
- Karip, Emin (1998); "Dönüşümcü Liderlik," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 16, s. 443-465.
- Karip, Emin ve Kemal Köksal (1996); "Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi," *Eğitim Yönetimi*, Cilt 2, Sayı 2, s. 245-257.
- Kars, Mehmet (2017); "Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Güvenleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kavrayıcı, Ceyhun (2019); "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi," *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Cilt 3, Sayı 2, s. 116-131.
- Kaya, Ahmet, Refik Balay ve Ahmet Göçen (2012); "Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri," *International Journal of Human Sciences*, Cilt 9, Sayı 2, s. 1229-1259.
- Kılınç, Tevfik Deha (2013); "Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları ile Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki: Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kiriş, Bayram ve Hüseyin Aslan (2019); "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Algıları," *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 18, Sayı 72, s. 1656-1675.
- Kiboss, Joel Kipkemboi ve Henry K. Sirma Jemiryott (2014); "Relationship Between Principals' Leadership Styles and Secondary School Teachers' Job Satisfaction in Nandi South District, Kenya," *Journal of Education and Human Development*, Cilt 3, Sayı 2, s. 493-509.

- Klein, Joseoh (2012); “The Open-Door Policy: Transparency Minimizes Conflicts Between School Principals and Staff,” *International Journal of Educational Management*, Cilt 26, Sayı 6, s. 550-564.
- Koç, Ahmet (2019); “Proje Okullarının Etkili Okul Özellikleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Açısından İncelenmesi,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Koparal, Celil ve İnan Özalp (2013); *Yönetim ve Organizasyon*, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
- Kotterman, James (2006); “Leadership Versus Menagement:What’s The Difference?,” *The Journal for Quality and Participation*, Cilt 2, Sayı 29, s. 13-17.
- Koyama, Jill ve Brian Kania (2016); “Seeing Through Transparency in Education Reform: Illuminating the “Local”,” *Education Policy Analysis Archives*, Cilt 24, Sayı 91, s. 1-25.
- Kurt, Mustafa ve Özlem Yaşar Uğurlu (2007); “Yeni Kamu Yönetimi ve Yeni Kamu Yönetimi Yaklaşımının Gelişiminde Avrupa Birliği’nin Rolü: İlerleme Raporları İçerik Analizi,” *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 9, Sayı 11, s. 81-109.
- Küçükali, Rıdvan (2010); “Eğitim Yönetiminde Liderlik,” *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 45, s. 133-140.
- Küçüközkan, Yasemin (2015); “Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve,” *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, s. 86-115.
- Lai, Teh Thian , Wong Kee Luen, Lee Thean Chai ve Loh Wai Ling (2014); “School Principal Leadership Styles and Teacher Organizational Commitment among Performing Schools,” *The Journal of Global Business Management*, Cilt 10, Sayı 2, s. 67-75.
- Laila, Alammar (2015); “The Effective School: The Role of the Leaders in School Effectiveness,” *Academic Journals*, Cilt 10, Sayı 6, s. 695-721.
- Lazaridou, Angeliki ve George İordanides (2011); “The Principals Role in Achieving School Effectiveness,” *ISEA*, Cilt 39, Sayı 3, s. 3-19.
- Makgato, Moses ve Nelson M. Mudzanani (2019); “Exploring School Principals’ Leadership Styles and Learners’ Educational Performance: A Perspective from High- and Low-Performing Schools,” *Africa Education Review*, Cilt 16, Sayı 2, s. 90-108.
- Mc. Ewan, Elaine K. (2018); *Etkili Okul Yöneticilerinin 10 Özelliği*, (Çev.: Necati Cemaloğlu), Pegem Akademi, Ankara.

- MEB (2019); *Millî Eğitim Bakanlığı 2019 – 2023 Stratejik Planı*, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf, (Erişim Tarihi: 09.12.2020).
- Moura E Sá , Patrica, Rui Pedro Lourenço ve Antigoni Papadimitriou (2016); “How is Transparency Being Regarded in Education Management Literature?,” *19th Toulon-Verona International Conference*, 5-6 Eylül, Huelva, İspanya.
- Nanjundeswaraswamy, TS ve DR Swamy (2014); “Leadership Styles,” *Advances In Management*, Cilt 7, Sayı 2, s. 57-62.
- Nair, Abdullah (2018); “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Politik Becerileri Arasındaki İlişki,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuz, Ebru (2011); “Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları İle Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki,” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, s. 45-65.
- Öter, Serkan (2019); “Denizcilik İşletmelerinde Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, Servet ve Ferudun Sezgin (2002); “Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği,” *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 3, s. 266-282.
- Özgan, Habib (2011); “Organizational Transparency in Schools: Effects and Obstacles,” *The New Educational Review*, Cilt 25, Sayı 3, s. 116-127.
- Özgenel, Mustafa ve Abdussamed Aktaş (2020); “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmen Performansına Etkisi,” *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, Cilt 3, Sayı 2, s. 1-18.
- Özkan, Metin (2016); “Liderlik Hangi Sıfatları, Nasıl Alıyor? Liderlik Konulu Makalelerin İncelenmesi,” *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Cilt 15, Sayı 2, s. 615-639.
- Özmen, Ömür N.T., Engin Deniz Eriş ve Pınar Süral Özer (2020); “Dijital Liderlik Çalışmalarına Bir Bakış,” *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, s. 57-69.
- Pamukçu, Fatma (2011); “Finansal Raporlama ile Kamuyu Aydınlatma ve Şeffaflıkta Kurumsal Yönetimin Önemi,” *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, Sayı 50, s. 133-148.
- Peker, Sevinç ve Gülenaz Selçuk (2011); “Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi,” *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, s. 472-480.

- Polatcan, Mahmut ve Razaman Cansoy (2018); “Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi,” *Sakarya University Journal of Education*, Cilt 8, Sayı 3, s. 8-24.
- Preston, Courtney, Ellen Goldring, J. Edward Guthrie, Russell Ramsey ve Jason Huff (2017); “Conceptualizing Essential Components of Effective High Schools,” *Leadership and Policy in Schools*, Cilt 16, Sayı 4, s. 525-562.
- Puruwita, Dita (2018); “Transparency and Accountability of School Operational Assistance Funds and the Impact on Participation,” *Econosains*, Cilt 16, Sayı 2, s. 109-116.
- Risambessy, Agusthina, Bambang Swasto, Armanu Thoyib ve Endang Siti Astuti (2012); “The Influence of Transformational Leadership Style, Motivation, Burnout towards Job Satisfaction and Employee Performance,” *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, Cilt 2, Sayı 9, s. 8833-8842.
- Sadeghi, Amir ve Zaidatol Akmaliah Lope Pihie (2012); “Transformational Leadership and Its Predictive Effects on Leadership Effectiveness,” *International Journal of Business and Social Science*, Cilt 3, Sayı 7, s. 186-197.
- Sammons, Pam, Josh Hillman ve Peter Mortimore (1995); *Key Characteristics of Effective Schools*, Inst. of Education Univ. of London, London.
- Schulte, Don P., John R. Slate ve Anthony J. Onwuegbuzie (2010); “Characteristics of Effective School Principals: A Mixed-Research Study,” *The Alberta Journal of Educational Research*, Cilt 56, Sayı 2, s. 172-195.
- Sezgin, Ferudun (2005); “Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar,” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1, s. 317-339.
- Siswanto, Hari (2020); “Principal Leadership Model,” *Journal of K6 Education and Management*, Cilt 3, Sayı 3, s. 361–370.
- Sun, Jingping ve Kenneth Leithwood (2012); “Transformational School Leadership Effects on Student Achievement,” *Leadership and Policy in Schools*, Cilt 11, Sayı 4, s. 418-451.
- Şahin Dinçsoy, Bahar (2011); “Ortaöğretim Okullarının Etkili Okul Olmasında Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerini,” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şahin, Semiha (2004); “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 4, Sayı 2, s. 365-396.
- Şenel, Taha ve Bekir Buluç (2016); “İlkokullarda Okul İklimi ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki,” *TÜBAV Bilim Dergisi*, Cilt 9, Sayı 4, s. 1-12.

- Şimşek, Şerif ve Adnan Çelik (2018); *Yönetim ve Organizasyon*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Şişman, Mehmet (2020); *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*, Pegem Akademi, Ankara.
- Tatlah, Ijaz Ahmad ve Muhammad Zafar Iqbal (2012); “Leadership Styles and School Effectiveness: Empirical Evidence from Secondary Level,” *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Sayı 69, s. 790–797.
- Tavşancıl, Ezel (2014); *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TDK (2020); *Türkçe Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 08.12.2020).
- Terzi, Ali Rıza ve Hande Çelik (2016); “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Algılanan Örgütsel Destek İlişkisi,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, s. 87-98.
- Timperley, Helen (2008); “Teacher Professional Learning And Development,” *The Educational Practices Series*, (Ed. Jere Brophy), International Academy of Education & International Bureau of Education, Brussels.
- Töremen, Fatih ve Mutlu Kılıç (2015); “Okullarda Yönetişim: Hesap Verebilirlik ve Şeffaflık Önündeki Engeller,” *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4, s. 271-281.
- Töremen, Fatih ve Tezcan Yasan (2010); “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği),” *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, s. 27-39.
- Tsang, Kwok-Kuen (2009); “School Social Capital and School Effectiveness,” *Education Journal*, Cilt 37, Sayı 1, s. 119-136.
- Tuncel, Halil (2013); “*Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümcü Liderlik Rolü*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Turhan, Muhammed, Gönül Şener ve Seda Gündüzalp (2017); “Türkiye’de Okul Etkililiği Araştırmalarına Genel Bir Bakış,” *Turkish Journal of Educational Studies*, Cilt 4, Sayı 2, s. 103-151.
- Tutkan, Cansu (2019); “*Özel Okullarda Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının İncelenmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tümkaya, Songül ve Çiğdem Asar (2016); “İlkokul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi,” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 26, Sayı 1, s. 242-253.
- Uğurlu, Celal Tayyar (2017); *Okul Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Uğurlu, Celal Teyyar ve Seyfettin Abdurrezak (2016); “Okul Liderliği Davranış ve Uygulamalarının Okulların Etkililiği Üzerindeki Etkisinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi,” *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 40, Sayı 1, s. 215-242.
- Uğurlu, Celal Tayyar ve Ahsen Demir (2016); “Etkili Okullar İçin Kim Ne Yapmalı?,” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, s. 53-75.
- Uğurlu, Celal Teyyar, Kadir Beycioğlu ve Seyfettin Abdurrezak (2018); “Bilgi Okuryazarlığı, Kolektif Öğretmen Yeterliği ve Etkili Okul: Yapısal Eşitlik Modellemesi,” *İlköğretim Online*, Cilt 17, Sayı 4, s. 1988-2005.
- Uğurlu, Ozanser ve Selim Hovardaoğlu (2011); “Liderlik Davranışının Değerlendirilmesinde Liderin Cinsiyeti, Değerlendiren Kişinin Cinsiyeti ve Liderlik Stili Arasındaki İlişki,” *Türk Psikoloji Dergisi*, Cilt 26, Sayı 68, s. 14-27.
- UNESCO (2006); *Governance in Education: Transparency and Accountability*, International Institute for Educational Planning, Paris.
- Vardarlier, Pelin ve Hatice Kübra Yapıcı (2020); “Duygusal Zekâ ve Liderlik,” *Muhakeme Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, s. 9-28.
- Voon, Ms Mung Ling, May Chiun Lo , Kwang Sing Ngui ve Miss Norshahleha Ayob (2011); “The Influence of Leadership Styles on Employees’ Job Satisfaction in Public Sector Organizations in Malaysia”, *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, Cilt 2, Sayı 1, s. 24-32.
- Wu, F. Y. (2006); “*The Relationship Between Leadership Styles and Foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult English Cram Schools: Evidences in Taiwan*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of the Incarnate Word, Taiwan.
- Yalçın, Sinan, Durdağı Akan ve İsa Yıldırım (2018); “Öğretmenlerin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi,” *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 18, s. 157-174.
- Yener, Serdar ve Can Saka (2017); “Örgütsel Öğrenme Bağlamında Psikolojik Rahatlık,” *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, s. 45-66.
- Yeşil, Salih (2013); “Kültür ve Kültürel Farklılıklar: Liderlik Açısından Teorik Bir Değerlendirme,” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 12, Sayı 44, s. 52-81.
- Yıldız Bağdoğan, Selver ve Damla Sarpbalkan (2017); “Çalışanların Örgütsel Bağlılığını Etkileyen Bir Faktör Olarak Dönüşümcü Liderlik Algısı,” *Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 15, Sayı 30, s. 335-352.

- Yıldız, Müge Leyla (2019); “Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet: İletişim Tatmininin Aracı Rolü,” *İş Ahlakı Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, s. 75-112.
- Yörük, Sinan ve Fatma Şahin (2012); “Ortaöğretim Okullarının Etkili Okul Olmasında Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerini,” *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, Cilt 5, Sayı 3, s. 352-368.
- Yükçü, Süleyman ve Gülşah Atagan (2009); “Etkinlik, Etkililik ve Verimlilik Kavramlarının Yaratdığı Karışıklık,” *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 23, Sayı 4, s. 1-13.
- Yüksel Şahin, Fulya ve Tülay Sarıdemir (2017): “Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere Göre Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarının ve Evlilik Doyumlarının İncelenmesi,” *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 37, Sayı 1, s. 391-425.
- Yüner, Berna (2019); “Okul Yönetişimi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması,” *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 49, s. 171-186.

EKLER

Ek 1: Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

OKUL MÜDÜRLERİ LİDERLİK STİLİ ÖLÇEĞİ Bu bölümde, "okul müdürünün liderlik stiline" yönelik görüşleri belirlemeyi amaçlayan maddeler yer almaktadır. Aşağıda belirtilen maddelerden size uygun olan seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Seçiminizi yaparken, olması gereken durumu değil, okulunuzda mevcut durumu ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Davranışları ile bize rehberlik eder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Okul içinde çok fazla görünmez	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Sadece işler yolunda gitmediğinde müdahalede bulunur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Yararımıza olacak şeyleri kendi çıkarından üstün tutar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Onun için eski yöntemler işe yarıyorsa yenisine gerek yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Bizleri temsil etme yeteneği güçlüdür	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Onun için kazanmaktan çok kaybetmemek önemlidir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Sorunlara etkili çözümler bulur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Geri bildirim vermekten kaçınır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Sürekli olarak değişim ve yenilikten yanadır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Önemli konularda müdahale etmekten kaçınır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Sorumluluklarını başkalarına devreder	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Enerjik bir yapıya sahiptir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Yaratıcı fikirlerimizi ödüllendirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Uyum içinde çalışmamızı sağlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Acil sorulara cevap vermekte gecikir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Belirlenen hedeflere ulaşamadığımızda, bize verdiği değer azalır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Problemler için orijinal bakış açıları oluşturmamızı sağlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Yaratıcı olmamız konusunda bizi cesaretlendirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Risk almaktan hoşlanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Bizlere güven verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Hataların gelişmek için bir fırsat olduğunun farkındadır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Coşku ve heyecanımızı canlı tutar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Hedefe ulaşma yollarını keşfetmemize yardımcı olur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Karar vermekten kaçınır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Bilimselliğe gereken önemi verir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Ancak, verilen görevi yerine getirdiğimizde bizi ödüllendirir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Sürekli olarak sorumluluklarımıza vurgu yapar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Geleceğe yönelik planlar yapar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Değişimden ve yenilikten yana olmamızı ister	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Bize yol ve yöntem göstermez	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Kaygılarımızı dinler ve önemser	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35. Bize öğrenmeye elverişli ortamlar hazırlar	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 2: Okul Şeffaflık Ölçeği

	Madde No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Uygulamada Şeffaflık	1	Okulumuzda kararların uygulamasında çalışanların katılımına önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	2	Okulumuzda, çalışanların fikir ve önerilerini açıklamaya olanak tanıyan açık bir iletişim vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	3	Okulumuzdaki uygulamalar alınan kararlar doğrultusunda yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	4	Okulumuzda kararların uygulanmasında adil davranılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	5	Okulumuzda alınan kararların çalışanları nasıl etkileyeceği dikkate alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	6	Okulumuzda tüm çalışanların ilişkileri açık ve nettir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	7	Okulumuzda değerlendirmeler, çalışanları bilgilendirmeye yönelik bir anlayışla yapılmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	8	Okulumuz, uygulamaların neden yapıldığının paylaşıldığı bir kültüre sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	9	Okulumuzda yasa ve yönetmelikler adil bir şekilde uygulanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	10	Okulumuzda çalışanların sorumlulukları net ve açıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	11	Okulumuzdaki görevlendirmelerin gerekçeleri açıklanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	12	Okulumuzda kararlar çalışanların katılımı ile alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	13	Okulumuzda kaynak dağılımı şeffaf bir şekilde yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	14	Okulumuzda çalışanların değerlendirilmesi adil bir şekilde yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	15	Okulumuzda yapılan faaliyetlerin sonuçları açıklanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	16	Okulumuzda çalışanlar taleplerini rahat bir şekilde açıklayabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	17	Okulumuzda ders programları tüm çalışanların katılımı ile yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Değerlendirme şeffaflığı	18	Okulumuzda çalışanlara niçin ödül verildiği açıktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	19	Okulumuzda ödül alan kişinin çalışmaları çalışanlar tarafından bilinir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	20	Okulumuzda ödüller adil bir şekilde verilmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	21	Okulumuzda sicil notları gerekçeleri açıklanarak verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bilgi şeffaflığı	22	Çalışanlar okuldaki ilke ve kurallar hakkında bilgi sahibidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	23	Okulla ilgili alınan kararlar çalışanlara duyurulur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	24	Okuldaki uygulamalar hakkında çalışanlar bilgilendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	25	Çalışanlar, okulla ilgili gelir ve giderler hakkında bilgi sahibidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	26	Veliler, okulla ilgili gelir ve giderler hakkında bilgi sahibidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 3: Etkili Okul Ölçeği

ETKİLİ OKUL ÖLÇEĞİ					
Sayın Meslektaşım, Aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyunuz ve yine aşağıda verilmiş olan ölçeğe göre ifadelere ne ölçüde katıldığınıza karar veriniz. Her ifade için verdiğiniz kararı o ifadenin karşısına ölçekte belirtilen rakam ile yazınız ya da (X) işareti koyunuz.					
	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Çok Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum
I. OKUL YÖNETİCİSİ					
Bu Okulda Okul Yöneticisi;					
1. Öğretmenler arasındaki birliktelik ruhunun oluşmasına yönelik etkinlikler (okul gezileri, okul yemekleri, vs.) düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Sık sık sınıfları ziyaret ederek, işbaşında öğretmenleri denetler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Okulun her tarafında sıkça görülür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Okulun dış paydaşlarının (dernekler, vakıflar, sivil toplum örgütleri, diğer kurum ve kuruluşlar vs.) ve velilerin okula destek olmalarına olanak sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Okulun gelecekteki resmini ve amaçlarını okul çalışanlarının ve öğrencilerin içselleştirmelerine önderlik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
II. ÖĞRETMENLER					
Bu Okulda Öğretmenler;					
6. Mesleği ile ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Öğrencilerin akademik yönden gelişim düzeylerini sık sık kontrol ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Okul içinde ve dışında davranışları ile öğrencilere rol model olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Okulda birbirleri ile eğitim öğretim konularında paylaşımlarda bulunarak, işbirliği içinde çalışırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Yüksek sorumluluk duygusuna sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Etkili sınıf yönetimi becerisine sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Her öğrencinin biricik olduğu bilinciyle hareket ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
III. OKUL ORTAMI VE EĞİTİM ÖĞRETİM SÜRECİ					
Bu Okulda;					
13. Okul kültürünün yerleşmesinde ve sürdürülmesinde tüm okul personeli etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Okul çalışanlarını ve öğrencileri istekle çalışmaya yönleltecek bir okul iklimi vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okulun amaçları, okuldaki herkes tarafından benzer şekilde anlaşılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Okulun disiplin politikası konusunda okul idaresi ve öğretmenler arasında birliktelik söz konusudur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Okul ortamı eğitim öğretim sürecini olumlu yönde etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
IV. ÖĞRENCİLER					
Bu Okulda Öğrenciler;					
18. Başarıya olan inançları yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Sorumluluk almaya isteklidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Sorunlarla baş etme konusunda bilinçlendirilmişlerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Çalışmalarını planlı yürütürler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Kendi başlarına okuma ve çalışmaları için sınıf kitaplıklarını ve okul kütüphanesini kullanabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Başarı konusunda yüksek beklentilere sahiptirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
V. VELİLER					
Bu Okulda Veliler;					
25. Okulla ilgili verilecek kararlara katılırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Velisi oldukları öğrenciler hakkında okul idaresi ve öğretmenlerle rahatça konuşabilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Okulu sık sık ziyaret ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Okul idaresi ve öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin bilincindedirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Okul yönetimi ile uyumludurlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Okula yönelik öneri ve şikâyetlerini rahatlıkla okul yetkililerine iletebilirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için aktif çalışmaya isteklidirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 4: Ölçek Kullanım İzinleri



Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



Ek 6: Valilik Araştırma İzni



ÖZ GEÇMİŞ

Fatih ELEKOĞLU, ilkokul öğrenimini Manisa'nın Saruhanlı ilçesi Milli Egemenlik İlköğretim Okulunda tamamladı. Burada aldığı beş yıllık eğitimin ardından Manisa Saruhanlı Anadolu Lisesini kazandı ve İngilizce hazırlık sınıf ile birlikte ortaokul ve lise öğrenimini burada sürdürdü. Ardından Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümüne girdi ve 2006 yılında Türkçe öğretmeni olarak üniversite diploması almaya hak kazandı. 2007 yılında ilk görev yeri olan Rize'nin İyidere ilçesi Çiftlik Ortaokulunda Türkçe öğretmenliğine başladı ve altı yıl boyunca buradaki görevine devam etti. 2013 yılında Zonguldak Kdz. Ereğli İlçesi Kurtlar Ortaokuluna Türkçe öğretmeni olarak atandı ve üç yıl boyunca bu okulda görev yaptı. Görev süresi boyunca ilçe çapında düzenlenen birçok yarışmada öğrencileri ile şiir ve kompozisyon dallarında dereceler aldı. 2016 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönetici atama sınavında başarılı olarak Kdz. Ereğli Atatürk Ortaokulunda müdür yardımcılığı yapmaya başladı ve halen bu okulda mali işler ile personel ve öğrenci işlerinden sorumlu müdür yardımcısı olarak görev yapmaya devam etmektedir. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bölümünde yüksek lisans yapmaktadır.