

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

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇEVİK LİDERLİK
ÖZELLİKLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Filiz Çalışkan YILMAZ

İstanbul
Ocak-2021

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

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇEVİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ
İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Filiz Çalışkan YILMAZ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul
Ocak-2021

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

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

Filiz Çalışkan YILMAZ

İstanbul-2021

ÖNSÖZ

İlgi ve merak sonucu ortaya çıkan bu tez üzerinde birçok kişinin emeğinin yanında birçok kişinin desteği de mevcuttur.

Yüksek lisans öğrenciliğimde proje ve tez danışmanlığımı yapan Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL' in her konuda yolumu aydınlattığı, bana sabırla yol gösterdiği ve ihtiyaç duyduğum anda desteğini esirgemediği bir gerçektir. Çalışmamın her aşamasında sahip olduğu güçlü bilgisi ve deneyimi ile danışmanlık yapmış, çalışmamı tamamlamamda bana çok büyük destek olmuştur. Kendisine tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Tezimde ölçeklerini kullanmam için izin veren Dr. Öğr. Üyesi İsa YILDIRIM' a ve Dr. Şebnem YAZICI' ya çok teşekkür ediyorum.

Özellikle ders aşamasında bana çok destek olan okul Müdürüm Şamil YILDIZ' a göstermiş olduğu anlayış ve nezaketinden dolayı çok teşekkür ediyorum.

Yüksek lisansa başlamamda en büyük role sahip, birlikte başladığımız bu süreçte beni hiç yalnız bırakmayan ve desteğini üzerimden hiç eksik etmeyen, sürekli birlikte yol aldığımız ve almaya da devam edeceğimize inandığım, dostum Feyza BAYDAR' a çok teşekkür ediyorum. İyi ki hayatımda beni ileriye taşıyan böyle bir dostum var.

Ders ve tez yazım aşamasında hayatı birlikte paylaştığım ve kendisiyle her zaman gurur duyduğum eşim Turgay YILMAZ' a maddi ve manevi desteğinden dolayı sonsuz minnetimi sunuyorum. Bu süreçte bazen zaman ayıramadığım için sitem eden ama beni anlayışla destekleyen canım kızım Defne Yılmaz'a çok teşekkür ediyorum.

Uzun bir yolculuğun sonu olan bu tez çalışmamda bana hep manevi desteğini sunan ve yarım kaldığım yerde beni hep tamamlayan Ülkü ALDEMİR' e çok teşekkür ediyorum.

Bu yolculuğun başlangıcında ve devamında hep yanımda olarak beni destekleyen kardeşim Ayşen ATABEY' e çok teşekkür ediyorum. Tüm bu teşekkürlerden önce asıl teşekkürü beni yetiştiren ve bu aşamaya gelmemde çok büyük rolleri olan tüm öğretmenlerime sunuyorum.

Covid 19 sürecinde tez savunmama başkanlık eden Prof. Dr. Kaya YILDIZ' a değerli katkılarından ve pozitif yaklaşımından dolayı çok teşekkür ederim. Değerli jüri üyem Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT' e vermiş olduğu değerli bilgilerden dolayı çok teşekkür ediyorum.

Filiz Çalışkan YILMAZ
İstanbul-2021



ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇEVİK LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Filiz ÇALIŞKAN YILMAZ
Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
Ocak-2021, XIV+109 Sayfa

Yapılan bu çalışmada farklı okul kademelerinde farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile etkili okul kavramının birlikte incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarındaki görev yapan toplam 168.165 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılır örneklem yöntemi kullanılarak, 605 öğretmenden oluşturmaktadır. Veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (SE-INDEX)" ve Yazıcı ve Özgenel (2020) tarafından geliştirilen "Marmara Çevik Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler elektronik olarak toplanmıştır. Veriler t-testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çevik liderlik stillerinin okul etkililiğinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiği puanları çalışan okul kademesine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul kademelerinin farklılığı, öğretmenlerin okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerini algılama düzeylerinde farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Etkili Okul, Liderlik, Çevik Liderlik

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS' AGILE LEADERSHIP AND SCHOOL EFFECTIVENESS

Filiz ÇALIŞKAN YILMAZ

Master, Education Management

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL

January-2021, XIV+109 Pages

In this study, it is aimed to examine the agile leadership characteristics of school principals and the concept of effective school according to the perceptions of teachers working in different branches at different school levels. It is a quantitative research and it is carried out according to survey model. The universe of the research consists of 168,165 teachers working in official primary, secondary and high school institutions affiliated to the Istanbul Provincial Directorate of National Education. The study group consists of easily accessible sample from 605 teachers. The personal information form prepared by the researcher, the "Perceived School Effectiveness Scale (SE-INDEX)" adapted to Turkish by Yıldırım and Ada (2018) and the "Marmara Agile Leadership Scale" developed by Yazıcı and Özgenel (2020) are used to gather information. Data are collected electronically. The data are analyzed by t-test, ANOVA, correlation and regression analysis. As a result of the research, it is seen that there is a moderate and positive relationship between the agile leadership characteristics of school principals and school effectiveness according to the perceptions of teachers. In addition, according to the perceptions of teachers, it is concluded that the agile leadership styles of school administrators are a predictor of school effectiveness. School effectiveness scores of teachers differ significantly according to the working school level. Differences in school levels differ in teachers' perception levels of school principals' agile leadership characteristics.

Keywords: Effective School, Leadership, Agile Leadership

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Etkili Okul	9
2.1.1. Etkili Okul Kavramının Gelişimi	11
2.1.2. Etkili Okulun Bileşenleri	12
2.1.3. Etkili Okulun Tarihçesi	15
2.1.4. Etkili Okulun Oluşturulması İlkeleri.....	18
2.1.5. Etkili Okulların Müdürleri	19

2.1.6. Etkili Okula Ulaşmada İlk Adım: Etkili Yönetici.....	21
2.2. Lider ve Liderlik Kavramları.....	22
2.2.1. Liderlik	23
2.2.2. Liderlik Psikolojisinde Geleneksel Yaklaşımlar	27
2.2.2.1.Özellik Kuramı	27
2.2.3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	30
2.2.3.1. Dönüşümcü Liderlik	30
2.2.3.2. Hizmetkâr Liderlik	31
2.2.3.3. Maverick Liderlik (Kural Dışı Liderler)	33
2.2.3.4. Otantik Liderlik	34
2.2.3.5. Ruhsal Liderlik	35
2.2.3.6. Paternalist Liderlik	38
2.3.Çevik Liderlik	39
2.3.1. Çevik Liderliğin Tarihçesi	41
2.3.2. Çevik Liderlerin Özellikleri	43
2.3.3.Çevik Liderliğin Dokuz İlkesi	45
2.3.4. Çevik Liderler Geliştirme	47
2.4. Etkili Okul ve Çevik Liderlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	49
2.4.1. Etkili Okul ile İlgili Yapılan Çalışmalar	49
2.4.2. Çevik Liderlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar	52
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	57
YÖNTEM.....	57
3.1.Araştırmanın Modeli	57
3.2. Çalışma Grubu	57
3.3. Veri Toplama	58
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	59

3.3.2. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği	59
3.3.3. Marmara Çevik Liderlik Ölçeği	60
3.4. Verilerin Analizi	61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	67
BULGULAR	67
4.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ve Okul Etkililiği Düzeylerine İlişkin Bulgular	67
4.2.Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin ve Okul Etkililiğinin Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mezuniyetleri, Okul Kademesi ve Mesleki Kıdem Yılı Değişkenlerine İlişkin Bulgular.....	67
4.3. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ile Okul Etkililiği Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	75
4.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin, Okul Etkililiği Yordamasına İlişkin Bulgular	76
BEŞİNCİ BÖLÜM	78
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	78
5.1.1. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ve Okul Etkililiği Düzeylerinin Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	78
5.1.2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ve Okul Etkililiği Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mezuniyetleri, Okul Kademesi ve Mesleki Kıdem Yılı Değişkenlerine Göre Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	79
5.1.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	85
5.1.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin, Okul Etkililiği Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç	85
5.2. Öneriler.....	86
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	86

5.2.2. Araştırmacılaraya Öneriler	87
KAYNAKÇA	88
EKLER.....	102
ÖZGEÇMİŞ.....	109



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.5.1: Etkili ve Etkisiz Yöneticilerin Özellikleri	20
Tablo 2.2.1.1: Liderliğin Tarihsel Olarak Tanımları	24
Tablo 2.2.1.2: Etik Lider ve Etik Olmayan Lider	26
Tablo 2.2.3.5.1: Ruhsal Liderlik ve Doğal Liderliğin Karşılaştırılması	35
Tablo 2.3.4.1: Çevik Liderliğin Gelişim Aşamaları	47
Tablo 3.2.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzde Değerleri.....	58
Tablo 3.4.1: Okul Etkililiği ve Çevik Liderlik Verileri	61
Tablo 4.1.1: Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ve Okul Etkililiği Düzeyleri	67
Tablo 4.2.1: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	68
Tablo 4.2.2: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Çok Faktörlü Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre t-testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.2.3: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 4.2.4: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 4.2.5: Öğretmenlerin Marmara Çevik Liderlik Ölçeği ve Alt Faktör Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 4.2.6: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	74
Tablo 4.2.7: Öğretmenlerin Çok Faktörlü Marmara Çevik Liderlik Ölçeği ve Alt Faktör Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	75
Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Okul Etkililiği ve Çevik Liderlik Algıları Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları.....	76

Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin Algılarına Göre Marmara Çevik Liderliğin Okul Etkililiğini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	76
Tablo 4.4.2: Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Okul Etkililiğini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	77



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.1.1: Liderlik Modeli	26
Şekil 2.2.3.5.1: Fairholm'un Liderlik Modeli.	36
Şekil 2.2.3.5.2: Fry'ın Ruhsal Liderlik Modeli	37
Şekil 2.2.3.6.1: Paternalistik Liderlik ve Astların Yanıtları	39



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

Akt : Aktaran

Çev : Çeviren

Ed : Editör

sf : Sayfa

vd : Ve Diğerleri



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları hakkında bilgi verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Tarihsel sürece baktığımızda eğitim olgusunun insanların var oluşu kadar eskiye dayandığı bilinmektedir. Eğitim, toplumların kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal devamlılığını sağlaması nedeniyle büyük öneme sahiptir. Toplumlari bir arada tutan, ortak kültür ve miras aktarımını sağlayan eğitim, hayatımızın her alanında var olup, dünyaya gelişimizle başlayıp, yaşamımız boyunca devam etmektedir. Bu nedenle eğitim, geçmişten günümüze disiplinler arası araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada ve ülkemizde eğitim hizmetini veren kurumlar, okullardır. Şişman'a (2020) göre okullar, eğitim sistemi içinde ülkelerin süreklilik ve istikrarını, sosyal bütünleşmeyi sağlamak, kültürel ve sosyal mirası aktarmak üzere oluşturulmuş sosyal eğitim kurumlarıdır. Bu anlamda okulların bir örgüt olarak amaçlarına istenilen düzeyde ulaşması ve etkili olması beklenmektedir. Başka bir ifadeyle etkililik, genel anlamda istenilen sonuca ulaşma yeterliliği olarak tanımlanabilir. Etkili okul ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve estetik gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2000: 82).

Öğrenci başarısını etkileyen etmenler üzerine birçok araştırma yapılmasına rağmen, bu tür çalışmaların nasıl yapılması gerektiği, geçmiş analizlerin nasıl yorumlanması gerektiği ve bu tür çalışmalardan neler öğrenilebileceği ve nelerden öğrenilebileceği konusunda ciddi karışıklıklar devam etmektedir. Etkili okulun öğrenci başarısı üzerinde büyük katkısının olduğu görüşü (Weber, 1971), bu alanda yapılan araştırmaların önemini arttırmıştır. Bu alanda yapılan araştırmaların üç yönlü fayda sağlayacağı düşünülmektedir. İlk olarak, sadece okulları anlamaktan daha geniş bir bakış açısı kazanılmasına (Hanushek, 1979: 380), daha sonra da eğitim kalitesinin artırılmasında izlenilebilecek değişkenler üzerinde çalışmaların yürütülmesine (Miller, Cohen ve Sayre, 1985), son olarak da elde edilen veriler ışığında farklı

eğitim politikalarının geliştirilmesine olanak tanınması olacağı düşünülmektedir (Edmonds, 1979: 23).

“Eğitim Fırsatı Eşitliği” veya “Coleman Raporu” çalışması etkili okul araştırmaları için bir başlangıç niteliğindedir. 1964 tarihli İnsan Hakları Yasası tarafından zorunlu tutulan bu çalışma çeşitli şekillerde şaşırtıcı sonuçları ortaya çıkarmıştır. Birincisi, yarım milyondan fazla öğrenciye yönelik anket bilgileri, sadece öğrenciler hakkında ve 3.000'den fazla okulun özellikleri hakkında değil, aynı zamanda okuldaki başarıları hakkında veriler içeren, şimdiye kadar üretilen ilk ve orta dereceli okulların en eksiksiz tanımını sağlamış olmasıdır. İkincisi ve en önemlisi, okul girdileri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmiştir. Okul etkililiği araştırmasının kökenleri, eğitim üretim işlevlerinin belirlenmesini sağlamak için ekonomik ve sosyolojik araştırmalara konu olmuştur. Eğitim sürecinde var olan girdi ve çıktıların incelenmesi esasına dayanmaktadır (Coleman vd., 1968; Hanushek, 1979). Daha sonra okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar süreç üzerine odaklanarak, küçük okul örneklerini daha derinlemesine incelemiştir (Edmonds, 1979; Brookover, 1978; Rutter, 1980). Daha sonra yapılan araştırmalar geliştirilen eğitim programlarıyla yapılan pilot uygulamalardır (Hanushek, 1979; Miller, Cohen ve Sayre, 1985).

Okul yönetiminin niteliği, eğitimsel değişimi sağlayabilmesi ve gelişmeleri takip edebilmesi için önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Okul liderlerinin görev ve sorumlulukları, kendi farklarını ortaya koyma, kurumun niteliğini arttırma, öğrencilere yardım edebilmek için kendilerini geliştirme, gelişmelerin takibini sağlama ve uygulanabilirliğini arttırmayı içerir. Gelecek nesillerin düşüncelerini besleyen ve geliştiren eğitim, toplumların geleceğini için önemli bir yatırım olarak görülmektedir (Balcı, 2014). Bu nedenle eğitim ve eğitimin yürütüldüğü kurum olan okul üzerine birçok araştırma yürütülmüştür (Edmonds, 1979; Lezotte, 1989; Weber, 1971). Bu araştırmalar, okulların mevcut imkânlarının aynı olmasına rağmen, bazı okulların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu başarının nedenlerini inceleyerek etkili okul üzerine daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Etkili okul kavramı farklı değişkenlerle birlikte incelenerek, birçok araştırmaya konu olmuş; etkili liderlik davranışları (Yıldırım 2017), yöneticilerin kişilik ve denetim

odağı özellikleri (Yıldırım, 2015), okul müdürlerinin liderlik stilleri (Zembar, Koçyiğit, Tuğluk ve Doğan, 2010), örgütsel kimlik (Çobanoğlu, 2008), dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi (Güngör, 2018), okul yöneticilerinin öz yeterlik inançları (Ata, 2015), öğrenci başarıları ile ilişkisi ve okul hesap verebilirlik (Günel, 2014) arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Etkili okulun özelliklerinin belirlenmesi üzerine yapılan birçok çalışma vardır. Örneğin Scheerens ve Creemers (1989) etkili okulun en önemli beş özelliğini, güçlü bir eğitim liderliği, yüksek öğrenci başarı beklentisi, temel becerilere vurgu, güvenli ve düzenli iklim, öğrenci gelişiminin düzenli değerlendirilmesi olarak belirtmiştir. Weber (1971) ise güçlü bir liderlik, yüksek beklenti, iyi atmosfer, okumaya güçlü vurgu, ilave okutma personelleri, fonetik kullanımı, bireyselleştirme ve öğrenci gelişiminin dikkatli değerlendirmesini okulun başarı faktörleri olduğunu kaleme almıştır. Örneklerde de vurgulandığı gibi “liderlik” etkili okul için incelenmesi gereken ortak bir değişkendir. Etkili bir liderliğin, etkili okul için gerekli olduğu düşünülmektedir.

OFSTED ([Office for Standards in Education], 2000) raporunda, okul gelişiminin sağlanabilmesi için etkili liderliğin kilit öge niteliği taşıdığı belirtilmiştir. Yaklaşık 50 yıldır ortaya atılan teoriler ve araştırmalar göstermektedir ki etkili bir liderlik okulun kalitesinde, okulun geliştirilmesinde ve öğrencilerin akademik gelişimlerinde fark yarattığını göstermiştir (Hallinger ve Heck, 1996: 4-5). Okulun etkililiği ve okul geliştirme alanlarındaki araştırmacılar, liderliğin değişim, gelişme ve iyileştirme için önemli bir kaldıraç olduğu vurgulanmaktadır. Etkili okulların istisnasız temel unsurlarından birisi olarak liderliğin kalitesinin belirlenmesinin en önemli faktör olduğu kabul edilmektedir (Harris, 2004: 11-13).

Geçtiğimiz yarım yüzyıl boyunca, liderliğin önemi hakkında genel olarak ve özelde örgütsel performansla ilgili çok şey yazıldı. Farklı çalışma alanlarından akademisyenler, uygulayıcılar ve hakemler liderliğin örgütsel başarıyı tanımlayan denklemde merkezi bir değişken olduğu sonucuna varmışlardır. Özellikle eğitime baktığımızda, liderliğin merkezi bileşen ve genellikle okul ve öğrenci başarısında kilit rol oynadığını kanıtlayan sonuçlara ulaşmışlardır (Ellet ve Teddlie, 2003; Hallinger, 1998; Leithwood ve Jantzi, 1999; Louis, 2007; Leitwood, Seashore, Anderson ve Wahlstrom, 2004; Murphy, 2007; Murphy, Elliot, Goldring ve Porter, 2007; Cameron, 2003: 361-370).

Küreselleşmenin sonucu, 21. yüzyılın başından itibaren liderlik yaklaşımları hızla değişmeye ve gelişmeye başlamıştır. Örgütler, içerisinde değişimi ve gelişimi sağlayabilecek liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bakan'a (2009: 140) göre liderlik, belirli şartlarda, belirli kişisel hedeflerini saptama ve saptanan amaçların gerçekleştirilmesi için bir kimsenin başkalarının davranışlarını ve eylemlerini gönüllülüğü sağlamak suretiyle etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Liderin, kişisel hedeflerini belirleme konusunda yetkin, adaptasyonu kolaylaştıran, kişileri etkileme ve hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlama yetkinliğine sahip olması beklenmektedir. Liderlik geçmişten günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların artması, başarılı liderlerin özelliklerinin tam olarak belirlenmesini kolaylaştırmıştır. Güçlü ve zayıf yanlarını farkında olan, iyimser, gerçekçi, dürüst, umut sahibi, olaylara pozitif açıdan bakmayı bilen bireylerin lider olmasına toplumlarda ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca örgüt içerisinde bireylerin birbiri ile bütünleşmesini ve bu süreçte birlik duygusunu oluşturabilmesini sağlayan bir lider tüm örgütler tarafından istenilen ve tercih edilen özellikler olarak belirlenmiştir (Dinçer ve Fidan, 2015).

Yönetim ve liderlik tüm kurumlar için farklı görev ve sorumlulukların olduğu, çok fazla iş yükünü kapsayan belirsiz ve karmaşık bir görev olarak algılanır. Ancak bu algı çevik bir çalışma ortamında belirsiz ve karmaşık olmaktan çıkar, belirli bir hal alır (Gerberich, 2018: 93). Liderlik çevikliğine hâkim olmanın ilk adımı, kendinizin ve başkalarının günlük liderlik uygulamalarının kombinasyonunu sürekli olarak gözden geçirmek ve öğrenmektir. Çevik liderler, yerel ihtiyaçları kolektif çıkarlarla uzlaştırma, bireysel ve örgütsel performans önceliklerindeki farklılıkları müzakere etme ve geçmiş başarıların artık geçersiz olduğu için onlardan bir şey öğrenilemeyeceğini bilme gibi görünüşte çelişen gereksinimlerin neden olduğu gerilimleri ele alma becerisine sahiptir (McKenzie ve Aitken, 2012: 330-333).

Çeviklik, teknoloji, yönetim ve iş gücünün oluşturduğu üç kaynağın koordineli bir şekilde birbirine bağlı bir sistem olarak yürütülmesidir (Nagel ve Dove, 1991: 8) Teknolojinin yol açtığı değişim, kurumlarda çevik dönüşümün gerçekleşmesi için bir zorunluluk olmuş ve bu dönüşümü sağlayabilecek başarılı bir lidere ihtiyaç duyulmuştur. Çevik liderin, dönüşümü gerçekleştirebilecek bir çok alanda yeterliliğe sahip olması anlamına gelse de ekip olarak birlikte sinerji oluşturulması bu

dönüşüme katkı sağlayabilecek öneme sahiptir.

21. yüzyılla birlikte okulların mevcut koşulları içerisinde etkili okul olma yolunda girişimlerde bulunması vazgeçilmez olmuştur. Okulları yöneten okul müdürlerinin bu gelişim ve değişim ortamına ayak uydurmaları ve çevik liderlik özellikleri göstermeleri zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamada, araştırmada “*öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasında ilişki var mıdır?*” sorusunun cevabı aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın temel amacı okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca çalışmanın temel amacı okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ve okul etkililiği ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ve okul etkililiğine ilişkin öğretmen algıları;
 - a) cinsiyet,
 - b) yaş,
 - c) mezuniyetleri,
 - d) okul kademesi ve
 - e) mesleki kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ve okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri, okul etkililiğini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Etkili okul, farklı değişkenlerle birlikte araştırmalara konu olmuştur. Türkiye’de 2001 ve 2017 yılları arasında yapılan okul etkililiği araştırmalarında, okul yöneticisi, okul kültürü, öğretmen özellikleri, okul iklimi, öğrenci özellikleri, etkili okul görüşleri ve okulların etkililik düzeyleri incelenmiştir (Polatcan ve Cansoy, 2018: 8-

24). Okul etkililiği farklı liderlik stilleri ile birlikte araştırmalara konu olmuştur. Dönüşümcü liderliğin okul etkililiğinde orta düzeyde pozitif yönde etkilemesi ve algılanan okul etkililiğinin toplam varyansını %18 oranında dönüşümcü liderlik stilinin açıklaması (Ermeydan, 2019); okul etkililiği ile destekleyici liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunması (Namlı, 2017), okul etkililiği ve etkili liderlik nitelikleri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin bulunması, etkili liderlik niteliklerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olması (Cerit ve Yıldırım, 2017) çevik liderlik stilinin okul etkililiği ile birlikte ele alınması için destekleyici olmuştur.

Ülkelerin gelişiminin sağlanmasında eğitimin ve okulların stratejik konumu önemini korumaktadır. Teknolojinin günlük hayatımızda yaygın kullanımı, örgütlerin yapısında da değişimi zorunlu kılmış, okulların yapısında farklı belirsizliklere yol açmıştır. Okullar eski yapılarından çıkmış, çok değişkenli karmaşık bir yapı durumuna gelmiştir. Bu nedenle, okullarda yeni yapıların oluşturulması ve bu okullarda görev yapan yöneticilerin liderlik yaklaşımlarının gözden geçirilmesi gerekliliği arttırmıştır (Gümüşeli, 2001: 531). Okul başarısını etkileyen en önemli faktör olarak, bir okul müdürünün göstermiş olduğu liderlik ve bu liderliği sergileme tarzı görülmektedir. Liderlik tarzının okul etkililiğinde çok önemli rol oynadığı tespit edilmiştir (Tatlah ve Iqbal, 2012: 790-797). Okul müdürlerinin yaratıcı, yenilikçi ve girişimci olmalarının okulların etkililiğinin arttırılması için gerekli olduğu belirtilmekte, okul müdürünün liderliğinin okul başarısını belirlediği kabul edilmektedir (Hung ve Ponnusamy, 2010: 401-406). Okul gelişimi ve okul etkililiği için ana itici güç okul müdürünün liderliği olarak değerlendirilmektedir. Okul müdürünün liderlik tarzı okulun var olan potansiyel kapasitesinin iyileştirilmesinde ve geliştirilmesinde büyük öneme sahip olduğu kabul edilmektedir (Day ve Sammons, 2016: 39). Liderliğin okul etkililiğinde önemli olması yeni bir liderlik yaklaşımının araştırılmasını ve uygulamaya konulmasını gündeme taşımıştır. Çevik öğrenmenin şirketlerde uygulanmaya konulması, farklı bir liderlik türü olan çevik liderliği ortaya çıkarmıştır. Bu durum çevik liderlik yaklaşımının okul etkililiği ile incelenmesi konusunda fikir vermiştir.

Çevik liderlik literatürümüze yeni kazandırılmış bir kavramdır. Özellikle ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde çevik liderliği konu alan araştırmaya rastlanamamıştır. Gelişen ve değişen eğitim kurumları olan okullarımızın etkililiği ve

okul müdürlerinin evik liderliğini birlikte inceleyen araştırmaya rastlanmaması bu araştırmaya zgn bir değer katmakla birlikte, literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin evik liderlik düzeylerini algılama düzeyleri ve bu algılama düzeyinin okul etkililiğine etkisi belirlenebilecektir. Bulguların okul yöneticilerinin okul etkililiğinde sahip oldukları önemi ve rolü anlamalarına yardımcı olacağı, okul etkililiği için evik liderliğin önemi konusunda fikir oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya İstanbul'da farklı ğretim kademelerinde, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler katkı sağlamıştır.

- ✓ Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ölçeklere samimi ve doğru bir şekilde cevap vermiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmaya İstanbul'da farklı ğretim kademelerinde, devlet okullarında farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerden elde edilen veriler katkı sağlamıştır.

- ✓ Araştırma 2019-2020 eğitim-ğretim yılı ve öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Etkili Okul: Etkili okul kavramsal olarak; öğrenim görevi için öğretimin yansıması olan ıktıları, ortak kalite mevcudiyetini göstermek (kabul edilebilir derecede yüksek başarı seviyeleri) ve eşitlik (bu başarının ğrenci nüfusunun ana alt kümeleri arasındaki dağılımında hiçbir fark yoktur) olarak tanımlanabilir (Lezotte, 1989: 818-819).

Liderlik: Lider rgt amaçlarının gerçekleştirebilmesi için kendisinden sorumlu olduğu kişilerin değerli olduklarını hissettirerek uyum içerisinde birlikte çalışmalarını sağlayan kişidir (Aksu, 2012: 4).

Çevik Liderlik: Çevik liderler problemlere yaratıcı çözüm yollarıyla yaklaşır ve çatışmaları yönetmekte oldukça etkilidirler. Zorlu iş deneyimlerinden öğrenebilen,

değişimi kucaklayan, çalışanları kolay motive eden ve ilham veren bireylerdir (Swisher, 2013).



İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde okul ve etkili okul tanımlarıyla birlikte açıklanmış ve etkenlerin neler olduğu konusu belirtilmiştir. Etkili Okul tarihi gelişimi incelenmiştir. Lider kavramı tanımlanarak, lider özelliklerine, farklı liderlik türlerine yer verilmiştir. Yeni bir liderlik yaklaşımı olan çevik liderlik tanımlanmış ve özellikleri verilmiştir. Etkili okul ve çevik liderlik kavramları ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Etkili Okul

“Belirli bir beceri ya da alanda eğitim veren kurum” anlamında kullanılmakta olan okul kelimesi, Yunanca “skhole” öğrenilmiş bir ders, tartışma ya da anlaşmazlık anlamından türetilmiştir. Toplu olarak her türlü eğitim ve öğretimin yapıldığı yer anlamında güncel halini almıştır (TDK, 2020). Yaşayan bir organizma olarak tanımlanan okul, toplumu örgütlemenin kilit bir unsuru, çocukların eğitim aracılığıyla yetiştirildiği bir sistemdir. Bu nedenle tüm toplumlarda çocuk yetiştirme sistemi ekol ve okullar önemli olmuştur. İnsanların toplumlarının varlığını devam ettirebilmeleri için çocuklardan beklentileri gün ve gün artmış, bu durum da okul sistemlerinin güncel kalmasını sağlamıştır. Dünyanın her yerinde eğitim politikalarından en çok etkilenen okullar olmuştur (Spring, 1991).

İnsan ile yaşam arasında önemli bir görevi olan eğitim, toplumların değişim ve gelişimine paralel olarak varlığını okullar aracılığıyla devam ettirmektedir. Gelecek toplumların oluşturulmasında ve bu toplumların varlığını devam ettirebilmesinde okulların önemi çok büyüktür. Okullar, bireyin çevresinde sürekli meydana gelen değişime yanıt vermesini kolaylaştırmak için gerekli davranışları kazandırmakla yükümlüdür. Bu sebeple, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşılmasını sağlayan okulun, çevrede meydana gelen değişime uyum sağlaması ve beklenen değişimleri oluşturabilecek yeterliliğe sahip olması beklenilir. Toplumda meydana gelen sosyal, siyasal, teknolojik ve ekonomik değişimler, okuldaki tüm düşünüş ve davranışlarda değişimin oluşmasını zorunlu kılar. Okullar, insanların kendilerini, ilgi ve yeteneklerini keşfettikleri ortamlara dönüştürülmeli, öğrenciler için anlamlı bir mekân olmalıdır (Parlar, 2014: 65-66).

Okulların işlevselliğinin artması beraberinde farklı kavramları beraberinde getirmiştir. Okullar arasında gözlemlenebilir farkların oluşması, etkili okul kavramını ortaya çıkarmıştır. Etkililik (effectiveness) belirlenen hedeflere ulaşılma derecesi olarak tanımlanmaktadır. Var olan sorunların ne ölçüde çözüldüğü de etkililik kavramı içerisinde yer alır (businessdictionary, 2020). Kavram olarak “etkililik” amacın gerçekleştirme düzeyi, çevreye adaptasyonun sağlanması, çıktılarda el edilen başarı, gerekli kaynakların sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Ada ve Baysal, 2015: 108). Etkililik kavram olarak çok eskilere dayanmakta, kuramsal bir çerçeve belirlenip net bir tanımının yapılması ise sağlanamamıştır. Çok boyutlu bir kavram olan etkililik, örgütün belirlemiş olduğu hedeflerine ulaşma derecesi olarak tanımlanmıştır (Balcı, 2014: 1). Etkililik sözlükte belirtilen anlamda beklenen bir etkinin meydana getirilme yeteneği, belirli ve olgusal sonuçlar, elde edilen pozitif çıktılar olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle etkililiğin daha çok sonuç verilerini içerdiği belirtilebilir (Şişman, 2020: 2-3). Etkili okul kavramsal olarak; öğrenim görevi için öğretimin yansıması olan çıktıları, ortak kalite mevcudiyetini göstermek olarak kabul edilebilir (Lezotte, 1989: 818-819). Güçlü bir öğretimsel liderliğin eşliğinde, öğrencilere öğrenme fırsatları sunan ve gelişimlerini izleyen, güvenli ve destekleyici okul ikliminin hâkim olduğu kurum olarak okulu tanımlamaktadır (Edmonds, 1979: 15-24). Akademik olarak etkili okul kendisine ait kültürü ile fark edilebilir. Çalışanlarını ve öğrencilerini başarılı bir öğretme ve öğrenme sürecine yönlendiren değerlere ve normlara sahip, bir kurum ve yapıdır (Purkey ve Smith, 1983: 2-68).

Etkili okul, en genel anlamıyla kurumun belirlemiş olduğu hedefleri somut veriler ışığında elde edilen çıktıların bir bütünü olarak ifade edebiliriz. Araştırmacılar okul etkililiğini ölçmek için somut veriler elde edilmesi üzerinde çalışmışlardır. Bu veriler okul girdi ve süreçlerinin, elde edilen çıktılarla arasındaki ilişkinin incelenmesi ile elde edilebilir. Bir okulda uygulanan sabit bir programın sonunda ortalama başarı puanı elde edilse de okulun topluma karşı duyarlılığı ve öğretmenlerin memnuniyeti de alternatif kriterler de düşünülmelidir (Scheerens ve Stoel, 1988: 1-21).

Etkili okul, öğrencilerin en uygun şartlarda desteklendiği, psikomotor, sosyal, bilişsel ve duyuşsal alanda gelişimlerinin sağlandığı, öğrenme çevresinin en iyi şekle getirildiği bir kurum olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2001: 36). Etkili okulların belirgin bir şekilde diğer okullardan ayrıldığı, akademik başarının yüksek olmasının

altında yatan temel belirleyicilerinin olduğu görüşüne ulaşılabilmektedir. Öğrenci başarısının belirgin bir fark oluşturduğu düşüncesinin altında yatan görüşü, iyi bir eğitim liderliği, pozitif bir okul iklimi, tecrübeli ve donanımlı öğretmenler, farklı öğretim yaklaşımları ve destekleyici eğitim ortamı desteklediği düşünülmektedir.

2.1.1. Etkili Okul Kavramının Gelişimi

1966 yılı Okul Etkililiği açısından bir dönüm noktası olmuştur. Coleman ve arkadaşlarının yayınlamış olduğu raporda, okulların öğrenciler üzerinde çok az etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Ancak, bunun aksini düşünen araştırmacılar bu konuda farklı inceleme ve araştırmalar yaparak etkili okul kavramını ortaya çıkarmışlardır (Brookover, 1978; Edmonds, 1979; Good ve Brophy, 1986; Purkey ve Smith, 1985; Robinson, 1983; Weber, 1971). Etkili okul araştırmacıları dikkatlerini okulların iç faaliyetlerine yöneltmişlerdir. Sosyal bilimciler ve politika yapıcılarının ilgisini çekmesine rağmen, eğitim uygulayıcıların başlangıçta ilgisini çekmeyen etkili okul; okul liderlerini öğretmenleri ve yerel eğitim kurumlarını kapsamı içerisine dâhil etmiştir. Araştırmacılar, etkili okul araştırmalarında şu genel soruya cevap bulmaya çalışmışlardır: “Etkili olan okul ile daha az etkili olan okullar hangi yönlerden farklıdır?” Araştırmanın metodunu aşağıda belirtilen maddeler oluşturmuştur.

- Ölçülen sonuçlara dayanan etkili okullar, her bakımdan benzer okullar eşleştirilerek, daha uygun öğrenci profili çıktıları elde edilmiştir.
- Saha araştırmacıları bu eşleştirilen okullara gönderilmiş, okulların ortamlarını mümkün olduğunca zengin bir tanımını geliştirmek için tasarlanmış görüşmeler, gözlemler ve anketler yapılmıştır.
- Veriler daha sonra aşağıdaki soru göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir: ‘Etkili okulları daha az etkili olan okullardan ayıran özellikler nelerdir? ’ (Lezotte, 1989: 815-825).

Okulların öğrencilerin yaşamında bir değişiklik oluşturmadığı düşüncesinin karşısında yer alan ve bu düşüncenin aksini ispatlamak için yapılan uygulamalı araştırmalar sonucunda elde edilen veriler okullar arasındaki ayrımın etkililik yönünden ele alınabileceğini göstermiştir. Aynı ekonomik koşullara sahip öğrencilerin gittiği okullarda yapılan uygulamalı araştırma ve değerlendirmeler, bu okullar arasında daha başarılı okulların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu okulların

Etkili Okul olarak görülmesinin ardından, bu okullar incelemeye alınmış ve ortak özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Belirlenen bu etkili okulların ortak özelliklerinin olduğunu ve bu özelliklerin diğer okullardan farklı olmasının etmenleri arasında sayıldığını göstermiştir. Öncelikle bu okulları diğer okullardan farklı kılan özellikler: 1) Güvenli ve düzenli bir okul ortamının bulunması, öğretmeye ve öğrenmeye elverişli ama baskıcı bir okul ikliminin bulunmaması. 2) Çalışanların yüksek beklentilerinin ve inançlarının bulunması, tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve yapabileceğine olan beklentinin var olması, öğretmenlerin kazanımları öğretebileceğine olan güvenlerinin olması. 3) Okul müdürünün öğretim lideri olarak hareket etmesi ve sürekli olarak öğrenciler, veliler ve öğretmenlerle iletişim halinde bulunması. 4) Okul personelinin öğretim amaçlarına, önceliklerine, değerlendirme ve işleyişine ve hesap verebilirliğe ilişkin anlayışını ve bağlılığını paylaştığı, açıkça ifade edilmiş bir okul vizyon ve misyonunun bulunması. 5) Öğrencinin akademik ilerlemesinin çeşitli uygulamalarla ölçülmesi, bu değerlendirmeler sonucunda bireysel öğrenci performansının iyileştirilmesine yönelik öğretim programının geliştirilmesi. 6) Ebeveynlerin okulun temel misyonunu anlaması ve bu misyonun gerçekleştirilmesinde destekleyen bir rol oynaması (Lezotte, 1991: 1-5).

2.1.2. Etkili Okulun Bileşenleri

Edmonds (1979: 22) “Effective Schools for the Urban Poor” araştırmasının sonucunda etkili okulun somut, kaçınılmaz özelliklerinden bahsetmektedir. Bu özellikler;

- Etkili okulların güçlü bir yönetsel liderliğe sahip olması,
- Hedeflerin belirlenmesi ve ulaşılması konusunda başarılı olması,
- Destekleyici ve yardımcı bir okul atmosferine sahip olması,
- Temel öğrenci kazanımlarını tüm okul etkinliklerine entegre edilmiş olması,
- Okul kaynaklarının etkin ve verimli kullanılması,
- Öğrenci gelişiminin sürekli gözlemlenmesi,

olarak belirlenmiştir.

Weber (1971; 28-31) “Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools” araştırmasında dört başarılı okulun özelliklerini incelediğinde ortak özelliklerinin 8 madde olarak ortaya konulabileceğini belirtmiştir.

- Etkili okulların güçlü ve seçkin bir lidere sahip olduklarını,
- Potansiyel başarılarına ilişkin yüksek beklentilerinin olduğunu,
- Bu okullarda olumlu bir okul ikliminin gözlemlendiğini; düzen, amaç duygusu, sessizlik ve öğrenmede olan şevk gibi başarıya etki eden davranışların var olduğunu,
- Etkili okullarda okumayı öğretmeye büyük önem verildiğini,
- Bu okullarda okuma uzmanlarının bulunması ve okuma çalışmalarını çeşitlendirildiğini,
- Ses bilgisinin kullanımına önem verildiğini,
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının değerlendirilerek belirlenmesi ve öğretim programının bireyselleştirilmesini,
- Öğrencilerin bireysel olarak sürekli değerlendirilmesini bir okulun başarısının artmasında rol oynadığını ortaya koymuştur.

Brookover 'ın 1978 yılında okul ikliminin okul başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmasında;

- Okul çalışanlarının tüm öğrencilerin öğrenebileğine olan inancı,
- Öğretmenlerin, tüm öğrencilere öğretebileceklerine olan inancı,
- Öğrencilerin başarılı olabileceklerine olan inancı,
- Akademik başarıda yüksek beklentilerin oluşması,
- Açık kurallar ve belirlenmiş normlar,
- Açık ve ulaşılabilir okul amaçları,
- Öğrencilerin işbirliği içerisinde birlikte öğrenmeleri,
- Öğrenmenin sürekli ve düzenli olarak değerlendirilmesi,
- Öğretmenlerin her öğrencinin öğrenmesinde sorumluluk hissetmesi,
- Öğrenmeye azami zaman ayrılması,
- Öğrencilerin başarılarının ve davranışlarının dikkate alınması,
- Okul müdürünün bir öğretim lideri olması,
- Öğrencilere verilen olumlu pekiştireçler,
- Doğrudan öğretimin uygulanması,
- Okulun yönetilebilir düzeyde olması,

Brookover ve arkadaşlarının 1979 yılında iki farklı gruba ayırdıkları iyileşen öğrenci başarısı ve düşen öğrenci başarısı değişkenlerine göre iki grubu karşılaştırarak, yapmış oldukları çalışmalarında aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşmıştır.

- Okul müdürlerinin öğretim liderliği ve yönetsel yaklaşımları kullanmakta ve öğretmen performansına yoğunlaşmaktadır.
- Okul müdürü sınıflarda gerçekleşen olaylardan haberdardır ve açık geri bildirimde bulunmaktadır.
- Öğretim programları bireysel ihtiyaçlara göre farklılaştırılmaktadır.
- Yarışmaya dayalı takım oyunları öğretim için kullanılmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek başarı beklentileri bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrencilerin başarısı konusunda sorumlulukları vardır.
- Öğretime ayrılan zaman azami tutulmakta, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşim olmaktadır.

Hoy ve Ferguson 1985 yılında Miskel ve diğerleri tarafından kullanılan IPOE ölçeğini revize ederek Okul Etkililik Endeksini (SE-I) geliştirmiştir. Geliştirmiş oldukları okul etkililiği modelini dört boyutta ele almışlardır.

- Kurumun yeniliğe olan adaptasyonu,
- Öğrencilerin akademik başarısı, okulun hedefe ulaşılabilirliği,
- Kurumun entegrasyonu,
- Örgütsel bağlılık, alt başlıklarından oluşan sekiz maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Okulun etkililiğini öğretmen algıları üzerinden ölçmektedir.

Purkey ve Smith (1983) “Effective Schools: A Review” çalışmasında bu alanda yapılmış olan araştırmaların genel bir incelemesini yapmıştır. Bu çalışmada okulun etkililiği belirleyen on madde üzerinde durmuşlardır.

- Okul yaşamının yönetimi,
- Öğretim liderliği,
- Personel istikrarı,
- Müfredatın düzenlenmesi,
- Personel gelişiminin desteklenmesi,
- Ebeveyn katılımı ve desteği,
- Okul genelinde akademik başarının farkındalığı,

- Öğrenme zamanının arttırılması,
- Bölge desteği,

Temel değişiklik, bina düzeyinde yönetim, personel istikrarı ve benzeri tüm hususlar bölge müdürlüğünün desteğine bağlıdır. Bu nedenle diğer sekiz maddenin gerçekleştirilmesinin yanında, bölge bürosunun rolü muhtemelen en iyi yol gösterme ve yardım etme olarak düşünülmektedir.

Teddlie ve Stringfield (1993) iki okulun karşılaştırmasına dayalı yapmış oldukları araştırmada etkili ve etkili olmayan okulların özelliklerini belirtmiştir. Etkili okulda yönetici; istikrarlı, informal örgüt yapısı, kadroyla paylaşılan akademik liderlik, yöneticiler arasında kapalı ilişkileri akademik destek kadrosunun iyi kullanımı. Okul kadrosunda, yardımsever, olumlu sınıf iklimi, sınıflar arası benzer öğretim, kadro arasında bağlılık, samimiyet, istikrarlı bir okul kadrosu, görevine azami zaman ayıran, öğretime yönelik toplu çabalar gibi etmenlerin bulunduğu belirtilmiştir. Öğrencilerde ise, disiplin kurallarına uyma, okul işleyişine katılım, fiziksel şiddetin az kullanılması, yüksek öğrenci başarısı yer almaktadır.

Okul etkililiği, tek boyutlu bir kavram değildir. Çok boyutlu ve farklı değişkenlere bağlı bir kavram olması ölçülmesini ve tanımlanmasını güç hale getirmektedir. Bu nedenle alanda okul etkililiğini tanımlayabilmek ve genel hatlarını çizebilmek için farklı çalışmalar yürütülmüştür. Yapılan bu çalışmalar göstermektedir ki bir okulun etkili olabilmesi için ekonomik olarak güçlü olması gerekmemektedir. İyi bir liderliğin, iyi planlanmış bir öğretimin, hedefe odaklanmış öğretmenlerin ve bilinçlendirilmiş öğrencilerin okulun etkililiğinde önemli rollerinin bulunduğunu ifade edebiliriz.

2.1.3. Etkili Okulun Tarihçesi

Etkili okul çalışmalarının başlangıcı 1968 yılında James Coleman ve diğerlerinin yayınlamış olduğu EEOS (Equal Educational Opportunities Study) araştırmasına dayanmaktadır. Coleman ve arkadaşlarının yayınlamış olduğu araştırma kamuoyunda çok büyük bir kabul görmüştür. Okullar aracılığıyla eğitimde fırsat eşitliğinin ve öğrencinin geliştirilmesinin toplum tarafından hala kabul görmesini zorlaştıran açıklama şu şekildedir: Okullar, çocuğun geçmişinden ve genel sosyal bağlamından bağımsız bir başarısına dayanmak için çok az etki getirir. Bu bağımsız etkinin olmaması, çocuklara ev, mahalle ve akran ortamları tarafından getirilen eşitsizliğin,

okul sonunda yetişkin yaşamı ile karşı karşıya kaldıkları eşitsizlikler haline gelmesi anlamına gelmektedir. Çünkü eğitim fırsatlarının eşitliği, çocuğun yakın sosyal ortamından bağımsız olan ve Amerikan okullarında güçlü bağımsızlığın bulunmadığı okulların güçlü bir etkisi anlamına gelmelidir (Coleman, Campbell, Hobson, McPortland, Mood, Weinfeld ve York, 1966: 325.).

Öğrencilerin başarılarının geldikleri evlerden mi yoksa gittikleri okuldan mı kaynaklandığı sorusuna yanıt aranmış, okulların etkisinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun neticesinde devlet okullarına yapılacak olan yatırımın hiçbir fark oluşturmayacağı belirtilmiştir. “Coleman Hipotezine” katılmayan araştırmacılar, okullar konusunda birçok araştırma yapmış ve ilk Etkili Okul kavramı üzerinde çalışan araştırmacılar olmuşlardır (Lezotte, 1989: 816) .

1970-1971 eğitim-öğretim yılında şehrin yoksul mahallelerinde ve farklı bölgelerde yer alan okullarda, erken okul döneminde okuma başarısı üzerine araştırma yapan Weber (1971: 1-35), sanıldığı gibi düşük gelirli aile çocukların başarısız olmasının nedeninin aile geçmişi değil, okulların sorumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırmada yer alan okullardan dört tanesi, diğer okullar gibi başarısız değil, aksine başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik başarısı daha yüksek olan bu dört okulun etkili okul olduğunu belirtmiş ve bu dört okulun sahip olduğu ortak özelliklerin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Etkili okul özelliklerini bu dört başarılı okul üzerinden belirleyen Weber toplam sekiz madde üzerinde durmuştur.

Brookover (1978: 301-318) yapmış olduğu araştırmasında benzer sosyoekonomik ve ırksal kompozisyona sahip 24 okulun sosyal okul iklimi ile okul başarısını incelemiş ve ayırım oluşturabilecek normatif sosyal-psikolojik değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Okulun akademik başarısı üzerinde, okulun sosyal çevresinin açık bir şekilde etkili olduğunu; öğrencilerde bulunan akademik boşluğun, düşük akademik normları ve düşük akademik başarı beklentilerinin iklim farklılığı oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elverişli okul ikliminin okulun akademik başarısı üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğu, okulların ırksal ve sosyo-ekonomik olarak ayrıştırılmasının başarıya katkı sağlamadığını belirtmiştir.

Fakir çocuklara başarılı bir şekilde ders veren kentsel okulların, güçlü bir liderliği ve öğrencilerin öğreneceğine dair beklentileri vardır” (Edmonds, 1979: 15). Coleman ve diğerlerinin 1966 yılında yapmış olduğu EEOS araştırması öğrencinin temel okul

kazanımlarında en önemli belirleyicinin aile geçmişi olduğu sonucunu çıkarmıştır (Edmonds, 1979: 6). 1974’ ten itibaren çok sayıda okul geliştirme ve okul etkileri üzerine çeşitli programlar uygulanmış, bu programlar yardımıyla öğrenci başarısı ve öğrenci aile geçmişi arasında yorumlanabilir bir bağlantı kurmaya çalışmıştır. Etkili okul ve etkili olmayan okul incelemeleri yapan Lezotte (1989), Edmonds (1979) ve diğerlerinin araştırmaları örgütlerin kurumsal ayrımının özelliklerini ortaya koymuşlardır (Edmonds, 1982: 7).

Edmonds (1978) “Etkili Okullaşma ile İlgili Literatür ve Sorunların Tartışılması” başlıklı kitabında etkili okul kavramının ispatı için yapmış olduğu vaka araştırmasını paylaşmıştır. Etkili okul kavramı için kuramsal bir çerçeve çizmeyi amaçlamıştır. Bu nedenle etkili okul araştırmalarının başlangıç noktası kabul edilmesi ve öneminin belirtilmesi gerekmektedir. Etkili okul araştırmalarıyla ilişkilendirilen vaka çalışması literatürü, Coleman ve arkadaşlarının belirtmiş olduğu, okulların çocukların hayatında bir değişiklik oluşturmayaacağı tezini çürütür niteliktedir. Vaka çalışması fakir ve dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu okullarda yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, ekonomik koşullarının iyi olamayan göç alan bölgedeki okulların bile temel okul becerilerinde oldukça yüksek başarı sağlayabileceklerini belirtmiştir. Etkili okul araştırmaları eleştirilere maruz kalmış olsa da, ortada kabul edilmesi gereken bir gerçeği de göz önüne çıkarmışlardır. Bazı okullar, benzer koşullara sahip olmalarına rağmen diğer okullardan daha başarılı olmuşlardır.

Shreens ve Stoel (1988) okul etkililiği kavramını daha geniş açıdan ele almıştır. Hollanda’da yapılan okul etkililiği araştırma sonuçlarını Anglosakson araştırma sonuçlarıyla kıyaslamıştır. Etkili okul özellikleri olarak belirtilen 5 kilit belirleyici (güçlü öğretim liderliği, akademik hedef mutabakatı, güvenli ve düzenli iklim, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler, öğrenci ilerlemesinin düzenli değerlendirmesi) maddeleri üzerinde araştırma yapmıştır. Etkili örgütün bileşenleri verimlilik, uyum sağlayabilirlik, kararlılık, süreklilik, dış bileşenlerin cevaplanabilirliği kavramları üzerinde inceleme yapmıştır. Etkili okul kavramının çok boyutlu bir yapıdan oluştuğu, üzerinde daha fazla araştırma yapılması önerilmiştir.

Glenn ve Caffee (1981) ekonomik olarak dezavantajlı çocuklara etkili öğretim yapan okulları model olarak etkili okulu tanımlamaya çalışmıştır. Amerika’da dönem itibari ile ırk ayrımı vardır. Siyahi öğrenciler hem eğitimde fırsat eşitliğine sahip değildirler

hem de ekonomik koşulları çok kötüdür. Beyaz ve siyah öğrencilerin sahip oldukları okul imkânları aynı değildir. Bu nedenle Glenn ve Caffee araştırmalarını siyahi öğrenci oranının %40 ve üzeri olan okullarda yapmışlardır. Öğrenci başarısının yüksek ve öğrencilerin ırk ayrımı yaşamadıkları okulu etkili okul olarak tanımlamışlardır. Böylece etkili okulda okul çalışanın, etkili planlamanın, etkili öğretmenliğin öğrenci başarısında aile geçmişinden daha önemli olduğunu belirlemişlerdir. Etkili planlamanın, öğretmen etkililiğinin ve yöneticilerin liderlik özelliklerinin doğrudan okul etkililiğini belirlediği sonucuna ulaşmışlardır.

Purkey ve Smith (1983) çalışmasında okul etkililiği literatürünü eleştirel olarak incelemiştir. Deneysel olmayan verilerden çıkarılan okul gelişimi tanımının zayıf, dar ve basit kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Vaka incelemelerin daha çok dezavantajlı çocuklar üzerinde yapılmasının genel için kullanılamayacağını belirtmiştir. Buna rağmen etkili okulların lider, olumlu bir okul iklimi, bireyselleştirilmiş ölçme ve değerlendirme, öğrenciden beklentisi yüksek olan öğretmenler gibi etmenlerin benzerlik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Yakın zamanda yapılan araştırmaların verilerinden yola çıkarak daha zengin bir örgütsel değişim ve uygulama teorisi ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada etkili okulun spekülâtif bir portesi çizilmiş, değişim için çözüm önerilerinde bulunmuştur.

Yapılan etkili okul araştırmaları eğitime ve okula yönelik farklı bakış açılarının oluşmasına katkıda bulunmuştur. Özellikle kırsal kesimde zor ekonomik koşullarda yaşamını devam ettiren öğrenciler için okulun fırsat eşitliğini sağlamada etkili olabileceğini düşündürüyor. Öğrencilerin yaşamında aile ve bulundukları çevre gibi arka plan faktörlerin daha etkili olduğu görüşü ile birlikte okulların öğrencilerin yaşamında etkili olacağı görüşü etkili okul kavramının temelini oluşturmuştur (Balcı, 2014).

2.1.4. Etkili Okulun Oluşturulması İlkeleri

Etkili okul projelerine katılan okulların deneyimlerinden aşağıda belirtilen ilkeler ortaya çıkartılmıştır.

- Eğitim ve öğretim programına içerisinde bir iş gününün bir bölümünde personelin gelişimi için de zaman ayrılmalıdır.

- Etkili okul gelişimi ile ilgilenen akademik personelin, okul iklimine, akademik başarıya, düzenli ve destekleyici bir çevreye ve ilgili kişilere vurgu yapması gereklidir.
- Projenin başlangıcında genel farkındalık ve kilit etkili okul özelliklerine zaman ve çaba harcanmalıdır.
- Gelişme için hedefler belirlenmeli ve bu hedeflere yoğunlaşmalıdır.
- Öğretimde elde edilecek başarı kullanılacak program ve düzenlemelere bağlıdır. Güçlüklerin tanımlanması gerekmektedir.
- Örgütsel gelişme uzmanlığı, dış danışmanlık gibi teknik yardım gerekmektedir.
- Etkili okul projelerinde veriler üretilmeli ve bilgi toplanmalıdır. Elde edilen bu veri ve bilgiler rehber olarak farklı okullar tarafından kullanılabilir.
- Bu projelerde okul ve sınıflarda katı şekilde uygulaması yapılan çeklist, form vb. uygulamalara güvenilmemelidir.
- Başka projelerde başarı sağlamış olan yöntem ve yaklaşımlar, materyaller kullanılmalıdır.
- Etkili okul projesinin başarısı kararlarda bulunan esnekliğe ve bağımsızlığa bağlıdır.

Belirlenmiş bu ilkeler doğrultusunda etkili bir okul geliştirilebilmektedir. İlkeler doğrultusunda yapılan çalışmaların neticeleri kurumlar arasında farklılık oluşturabileceği gibi etkililiğin derecesi de değişkenlik gösterebilmektedir (Balcı, 2014).

2.1.5. Etkili Okulların Müdürleri

Etkili okul müdürlerini, öğretimi başarı bir şekilde analiz edebilmesi, öğretmenlere eğitim liderliği yapabilmesi, eğitim programını düzenleyip, yönetebilmeyi ve programın uygulama aşamasında kontrolünü sağlamayı gerçekleştirmesi beklenilmektedir. Geniş bir vizyona sahip olmakla birlikte fikir ve görüşlerinde tutarlı olmalıdır. Okul bütçesini başarıyla yönetebilmeli, eğitim araç gereçlerinin ulaşılabilirliğini sağlamalıdır (Ada ve Baysal, 2015: 133-135).

Gümüşeli (1996: 201-207) etkili okul müdürlerinin girişken, özverili, cesur, sürekli alanında kendisini geliştiren, boş zamanlarını en iyi yönetebilen olarak tanımlamaktadır.

Sybourts ve Wendel (1994) etkili okullarda insan gücü ve insan gücü dışında bulunan faktörlerin uyumlu bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. İnsan gücüne bağlı değişkenlerin başında gelen okul müdürlerinin okulun amaçlarına ulaşabilmesi için kaynakları en verimli şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Okul müdürünün görevini başarıyla yerine getirebilmesi için a) Kurumun akademik amaçlarına bağlı kalması, b) Öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentilerin olduğu bir ortam oluşturulması, c) Öğretim liderliği yapmak, d) Okulda düzen ve disiplini sağlamak, e) Zamanı iyi kullanmak, f) Kaynakları etkili kullanmak, g) Ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin etkili olabilmesi için kısaca bazı özellikler verilmiştir. Ancak etkili olan bir okul yöneticisinin yeteneklerinin anlaşılabilmesi için etkisiz bir yöneticinin özelliklerinin de bilinmesi faydalı olacaktır (Ada ve Baysal, 2015: 135-137).

Tablo 2.1.5.1: Etkili ve Etkisiz Yöneticilerin Özellikleri

Etkisiz Yönetici	Etkili Yönetici
Kendisi için hedef oluşturulmasına ihtiyacı vardır.	Kendi hedefini belirleyebilmektedir.
Biriminde amaç duygusu bulunmamaktadır.	Birimine açık şekilde amaç duygusunu vermektedir.
Sabit fikirlidir. Değişimden kaçınmaktadır.	Değişime yönelik, sürekli yeni bir yaklaşım peşindedirler.
Sorun ve çözümlerle ilgili öngörüsü bulunmamaktadır.	Geleceğe yönelik, uzun vadeli düşüncelere sahiptir.
Ayrıntılarda boğulur, büyük resmi göremez.	Geniş görüşlüdür, detaylarla uğraşmaz.
Girişken değildir. Hırsı yoktur.	Cesareti ve hırsı vardır.
Sıradan işlerde ayrıntılara çok önem verir.	Sıradan işlerde ayrıntılarla uğraşmaz.
Yönetim için ayırdığı zaman çok kısıtlıdır.	Yönetim için gerekli zamanı ayırmaktadır.
Karasızdır.	Kararlıdır.
İş kapasitesi sınırlıdır.	Yüksek istek ve iş kapasitesi vardır.
Kolayca yanlış yapabilir. Önceliklere karşı duyarsızdır.	Öncelikler konusunda hassastır. Sonucu göze alır.
Problemlerin kaynağına inmez, kolaylıkla münakaşaya girebilir.	Zekidir. Problemlerin temeline iner ve çatışmadan kaçınır.
Zamanı iyi kullanıp, işleri dağıtamaz.	Zamanı yönetebilir.
İşlerin yürütülmesinde ve planlanmasında zayıftır.	İşlerin planlanmasında ve organizasyonunda iyidir.
Çok şey yapmaya çalışırken haleflerini yetiştiremez.	İyi bir görevlendirme ve iş bölümü yapar, haleflerini iyi bir şekilde yetiştirir.
Danışmaksızın değişikliğe zorlar, Öğrenmeye gönülsüz ve katıdır.	Öğrenmeye istekli ve esnekler. Değişikliği sunmadan önce de personele danışır.
Ulaşılamaz ve yardım etmeye gönülsüzdür.	Ulaşılabılır, dost ve destekleyicidir.
Olumsuz görüşte ve başkaları ile ilişki kurmada sorun yaşamaktadır.	Başkaları ile ilişki kurmada başarılı ve olumlu görüştedir.
İkiyüzlüdür, güvenilmez.	Dürüst ve güvenilir bir kişiliği vardır.
Ortalıkla az görünür ve birimleri ile temasta bulunmaz.	Ortalıkta çok görünür, işlere yetişir, oyunun içindedir.
Olumsuzluğu belirtir ancak çözüm önerisinde bulunmaz.	Olumluyu belirtir, çözüm odaklı ve destekleyicidir.

Kaynak: Cammock, Nilekant ve Dakin'den (1995: 456) alınmıştır.

Şekil incelendiğinde etkili ve etkili olamayan yönetici arasındaki farklar belirgin ve çok sayıdadır. Etkili yöneticinin öz yönetim tarzı gelişmiş olmasına rağmen, etkisiz yöneticinin bu alanda birçok yetersizliği bulunmaktadır.

2.1.6. Etkili Okula Ulaşmada İlk Adım: Etkili Yönetici

Yapılmış olan tüm etkili okul araştırmalarında (Lezotte, 1974, Lezotte, 1989; Purkey ve Smith, 1983; Sheerens ve Creemers, 1989; Weber, 1971; Yıldırım, 2017) okul yöneticinin okul etkililiğinde önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Okul yöneticisinin liderlik davranışının okulun etkililiğine olan katkısı genel kabul gören bir görüş olarak belirlenmiştir. Bu durumda “Etkili okul yöneticisi kimdir?” “Ne gibi görev büve sorumlulukları vardır?” gibi soruların cevaplanmasına gerek vardır (Balcı, 2014).

Okul Müdürü 1970’li yıllardan itibaren kahraman olarak değil daha çok gücü kullanan, sadece okul binasını yöneten ve uyumu zorunlu kılan kişi olarak tanımlandı. Öğretme ve öğrenmeyle ilgili endişelerden uzak, temel bir otorite figürü olarak görüldü. Ancak günümüzde sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik gelişmeler bir okul müdürünün takım çalışmasına önem veren, eğitim koçu, lider ve vizyoner olarak değişimini gerekli kılmıştır. Yeni öğretmenler ve müdür değerlendirme sistemleri bu şemayı değiştirmiştir. Bu değişiklikler, öğrenci performansının ön planda tutulmasını, müdürlerin yeni yetkinlikler geliştirmelerini sağlamıştır. İnsan sermayesi geliştirme merkezli, müfredat geliştirici ve yeni pedagojik yaklaşımların belirlenmesine olan talebi oluşturmuştur. Eğitici liderliğin ortaya çıkmasının geleneksel liderliği ortadan kaldırdığı düşünülmemelidir. Aksine müdürün hala etkili bir yönetici, disiplin sağlayıcı ve toplum ilişki uzmanı olması da beklenilmektedir (Alvoid ve Black, 2014: 1-2).

Alvoid ve Black (2014) Amerika’nın çeşitli eyaletlerinde bulunan okullarda yapılan vaka incelemelerinin sonucunda okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin aşağıda belirtilen sekiz temel maddeye göre yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

- Okul organizasyon şemalarını ve iş tanımlarını yeniden tasarlanması
- Müdürlerin öğretim liderliğinin geliştirilmesi
- Müdür eğitiminde öğretmen koçluğunun da yer alması
- Merkez ofis yöneticilerinin müdürleri desteklemesi

- Müdürlerin uygulama sorunlarında düzenli olarak bir araya getirilmesi
- Müdürlerin gelişimini desteklemek için üniversiteler ve kar amacı gütmeyen kuruluşların desteklerinin alınması
- Müdürlerin bölge çapında öğretim ve liderlik eğitimi için bir araya getirilmesi
- Yöneticilerin teknolojik destek sağlanarak öğretim verilerini paylaşabilmesi

Müdürlerin öğretmen değerlendirme konusunda hazır, istekli ve daha sistemli olmaları noktasında desteklenmesine, ilgili mesleki gelişim ve destek sağlanarak mevcut ve gelecekteki müdürlerin gelişimine önem verilmelidir.

Balcı (2014) çalışmasında kitabında dünyada meydana gelen değişimlerin, okul yöneticilerinden yeni roller beklendiğini yazmıştır. Bu rolleri dokuz maddede özetlemiştir.

- Büyük resmi görebilen, yüksek seviyede stratejik planlama kapasitesine sahip,
- Pazarlama kapasitesinin yüksek düzeyde olması,
- Yeni mali kaynakların kuruma kazandırmasını sağlaması,
- Okulun, toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilir seviyeye getirmesi,
- Hayat boyu öğrenmenin bir parçası haline kurumu getirebilmesi,
- Kurumun destek hizmetlerinin sağlanmasında merkez olabilmesi,
- Okul otonomisinin ulusal çerçevede azaldığını bilincinde olması,
- Toplumun okulun karar alma sürecinde daha aktif katılımını sağlaması,
- Öğrencilere en iyiyi sunmanın peşinde olması gerektiğinin bilincinde,

Toplumda meydana gelen değişimin farkında olan bir okul müdürünün çalışmalarını bu yönde yürütmesi, etkili okul oluşturma aşamasında en büyük yol göstericisi olacağı düşünülmektedir. Okul müdürü, öğretici bir lider olmalı, paydaşları ile işbirliği yaparak karar alma sürecine paydaşlarını dâhil etmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

2.2. Lider ve Liderlik Kavramları

Liderliğin tanımlanması yeni bir akademik faaliyet olsa da, liderlik şimdiye kadar insan ilişkilerinde hep var olan bir kavramdı. “Lider” kelimesinin kökeni 1300’lü yıllara kadar uzanmakta, “liderlik” kelimesi ise 1800’lü yıllara dayanmaktadır.

Yaklaşık 3.000' den fazla çalışma liderlik kavramının var olduğunu belirtmiş ve yaklaşık 350 farklı tanımının yapıldığını ortaya çıkartılmıştır (Fairholmve Gronau, 2015: 1).

Değişimin hızla meydana geldiği günümüzde hızlı rekabet koşulların oluşmasıyla birlikte lider ve liderlik kavramı çok büyük öneme sahip olmuştur. Liderlerin sergilemiş oldukları başarılar neticesinde, ekiplerin başarısı artmaktadır. Bu nedenle liderlik kavramı ekip yönetimi açısından ilişkilendirilmesi ve incelenmesi gereken önemli konuların başında gelmektedir.

Lider, işlerin daha iyi nasıl ve ne şekilde yapılabilceği konusundaki net vizyonlarıyla iş görenlere ilham veren kişi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca liderler iş görenleri ile iletişim kurmakta, onların vizyonlarını genişletmekte ve iş görenlerinin kendilerinin bile düşünemedikleri seviyelerde görev almalarını sağlamaktadırlar (Slater, 2001: 30).

Ekip performansını etkileyen faktörlerden biri olarak değerlendirilen liderlik (Bradley ve Hebert, 1997: 339) kavramı bir monolog değil diyalog olarak ifade edilmektedir (Eraslan, 2004). Bu nedenle liderler de ekip oyuncularını olarak görülmekte ve çok sayıda iş görenin aktif katılımı ile başarılı bir iş performansı elde edilebilmektedir. Liderin ekip çalışmasında etkin rol oynaması, liderlik yaklaşımları ve tarzları bağlamında önem arz etmektedir. Buradan hareketle asıl üzerinde durulması gereken nokta nasıl ve ne tarz liderlerin ekip üyelerini etkiyeceğidir.

2.2.1. Liderlik

Liderlik her dönemde çağın gerekliliğine göre farklı kararları içermekte ve toplumları etkilemektedir. Çağın gereğine göre en akıllı, en bilgili ya da en karizmatik kişi lider olarak tanımlanmaktadır. Eski dönemlerde güç ve cesaret gibi kişisel özelliklere bağlı olan liderlik, çağa göre farklı özellikler göstermektedir. Günümüzde, modernleşmenin bir sonucu olarak liderlik özellikleri arasında yetenek ve bilgi yer almaktadır. Liderlik ve yöneticilik kavramları benzer gibi algılsa da aralarında net bir ayrım vardır. Liderlik, etkileme gücüne, takipçileriyle arasındaki güven bağına dayanır. Yönetici, makam ve statüsünün kişiye sağlamış olduğu gücü otorite olarak kullanır (Güçlü, 2016: 1-2)

Liderlik, iş görenlerin geliştirilmesi ve iş performanslarının arttırılması için görevlerini anlamalarına yardımcı olma, iş görenlere yol gösterilmesi ve koçluk yapılması açısından anahtar bir role sahip olduğu uzun zamandan beri bilinmektedir. Giderek daha belirgin hale gelen liderlik araştırmaları, interaktif çalışma ihtiyacı ve ekip çalışması anlayışı ile gelişmekte olan ekip üyelerinde liderliğin rolünü büyük ölçüde ihmal etmiştir. Buna rağmen, örgütlerde ekip çalışmasına dayalı, çalışma grupları artmakta ve daha yaygın hale gelmekte olup ekipler örgütlerin temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Van Ginkel ve Van Knippenberg, 2014: 94).

Liderlik, belirli bir insan topluluğunu bir araya getirerek, onları belirli bir amaç uğruna harekete geçirmek ve bu amaçları gerçekleştirmek için sahip olunan bilgi ve becerilerin bütünüdür (Eren, 2001: 465). Bennis (2001: 3) liderliği güzellik tanımlanması ile eş değer tutarak, her iki kavramın da tanımlanması zor olarak belirtmiş ve bunların görüldüğü an içinde tanımlanabileceğini ortaya koymuştur. Tarihsel olarak liderlik bir çok tanım içermekle birlikte bazı tanımlamalar Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.2.1.1: Liderliğin Tarihsel Olarak Tanımları

1902	Liderlik sosyal etkileşimin merkezinde olabilmektir (C.H. Cooley)
1911	Liderlik tüm örgüt üyelerinin potansiyelini ortaya çıkarabilmektir. (F.W. Blackmar).
1921	Liderlik en az çatışma ve yüksek işbirliği ile takipçilerini başarıya ulaştırma yeteneğidir (E.L. Munson).
1930	Liderlik yüksek ikna gücü ile takipçilerine istediklerini yaptırabilme sanatıdır (C.M. Bundel)
1942	Liderlik izleyenleri zihinsel ve duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır (N. Copeland).
1950	Liderlik amaçların belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir (R.M. Stogdil).
1968	Liderlik sorumluluk hissiyle karar alabilmektir (R. Dubin).
1978	Liderlik örgüt üyelerini onlardan beklene8n performansın dışında ekstra performans sergilemeye güdüleyebilmektir (D. Katz, R.L. Kahn)
1986	Liderlik başkalarının davranışlarını etkilemekte kullanılan bir güçtür (R.R. Krausz).
1994	Liderlik belli davranışlardan duruma göre farklı anlamlar çıkarabilmektir (R. Heifetz)
1997	Liderlik amaca ulaşmada izleyenlerden yüksek performans almak için onları etkileme gücüdür (K. Gallagher).

Kaynak: Erçetin’den (2000: 11) alınmıştır.

21. yüzyılda liderlik araştırmaları, uygulamaları ve tanımlamaları bir takım paradigma değişimlerine tanık olmuştur. Literatürde, liderlik ile lider geliştirme

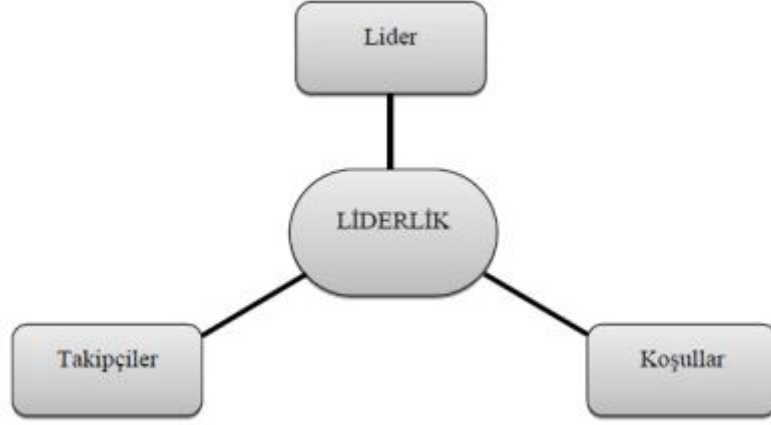
uygulaması ve anlayışında ortak tanımın olmamasına rağmen, liderlik araştırmaları ile ilgili köklü değişimler yaşanmaktadır (O' Connell, 2014: 184). Geçmişten günümüze doğru liderlik incelendiğinde, kavramın örgütsel davranış ve yönetim literatürünün önemli ve merkezi bir parçası olduğu görülmektedir. Farklı alanlarda yapılan çalışmalar farklı liderlik tanımlarını da beraberinde getirmektedir. Liderlik kavramı ile ilgili pek çok çalışma yapılmış olup, araştırmacılar bu kavramı genellikle kendi bireysel perspektiflerine ve ilgi duydukları alanlara tanımlamışlardır (Yukl, 1989: 251-252). Liderlik kavramı ile ilgili olarak literatürde yer alan bazı tanımlamalar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Cooper, 2003: 16).

- Tead'e (1935) göre liderlik, aynı istekler ve arzular doğrultusunda ortak amaçlara yönelik olarak, işbirliği yapmak için bireyleri etkileyen bir faaliyettir.
- Heinrich'e (1951) göre liderlik, çalışma performansının denetlenmesinde işleri ve yöntemleri organize eden bir sistemdir.
- Lindergrren'e (1954) göre ise lider, çeşitli şekillerde izleyicilere yol gösteren, kontrol eden, danışmanlık yapan, tavsiye veren, etkileyen ve onlara iş ve özel yaşamlarındaki davranışlarında yardımcı olan kişidir (Akt. Ünsar, 2016: 17).

Araştırmacılar liderlik kavramını birçok farklı perspektiften incelemişlerdir. Buna karşılık, araştırmacılar liderlik kavramının teoriler ve geleneksel paradigmlar çerçevesinde geniş bir yelpazede açıklanması ve tanımlanması gerektiği görüşündedirler (Dansereau, Seitz, Chiu, Shaughnessy ve Yammarino, 2013: 798).

Liderlik, evde çocuk sahibi olmak veya öğrencilere bir okulda öğretmek gibidir. Belirli bir liderlik tarzı diğerinden daha üstün veya aşağı değildir. Aslında, bir şirket veya kuruluşa mükemmel şekilde uyan liderlik tarzının doğası, kuruluş kültürüne, bir kuruluştaki çalışanların ve liderlerin birbirleriyle etkileşim kurma yöntemine ve kuruluşun işlevsel yönlerine bağlıdır.

Liderlik, belirli koşulların oluşmasıyla, kişisel ve örgütsel amaçların gerçekleşmesi için bir kişinin diğer insanları etkilemesi ve güdülemesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreç; lider, takipçiler ve koşullar arasındaki ilişkileri oluşturan bir durumu ifade eder (Koçel, 2007: 583):



Şekil 2.1.1.1: Liderlik Modeli (Koçel, 2007: 583).

Yüzyıllar boyunca klasik ve çağdaş liderlik tarzları aralarında tartışılmakta, günümüzde örgütlerin çoğunda bu iki liderlik tarzının da bulunabildiği görülmektedir. Liderlik türlerinin özellikleri incelendiğinde bazı liderlik türlerinin yaratıcı düşünceyi daha fazla desteklediği, bu nedenle inovasyona uygun olduğu kabul görmektedir (Ünsar, 2016: 109).

İyi bir liderin özelliklerinin en başında etik davranışları benimsemesi gelmektedir. Etik davranışlar gösteren liderler örgütsel olarak daha fazla başarıyı elde etmektedir. Etik yapının sağlanması daha güvenilir ve sağlıklı ilişkilerin kurulmasını sağlamaktadır (Carlson ve Perrew, 1995: 830). Etik liderlikte verilen sözlerin tutulması, özveri olmak ve sadakatli olmak gibi hususlar liderlik davranışlarını herkesin ortaya koyamayacağı için önemli bir ölçüt kabul edilmektedir (Hermond, 2005: 4).

Tablo 2.2.1.2: Etik Lider ve Etik Olmayan Lider

Etik Lider	Etik Olmayan Lider
Dürüst bir kişiliğe sahiptir.	Aldatıcı davranışlar sergiler.
Herkes için iyi olanı ister.	Kişisel çıkarlarını düşünür.
Sorumluluk üstlenir.	Çalışanları suçlar.
Verdiği sözleri yerine getirir.	Kibir abidesidir.
Tevazu sahibidir.	Kibir abidesidir.
Herkese saygılı davranır.	Astlarının saygınlığını zedeler.
Astlarına cesaret verir ve onları geliştirir.	Astlarının gelişimine önem vermez.
İnsanlara yardım etmeyi sever.	İnsanlara yardım etmekten kaçınır.
Doğruları cesurca savunur.	Doğruları savunmada cesaretsizdir.

Kaynak: Mihelic ve Tekavcic'den (2010: 35) alınmıştır.

Liderlik yaklaşımları her zaman yönetim yaklaşımların etkisinde her zaman kalmıştır. Klasik yönetsel yaklaşımlardan, bireye ve bireyin duygu ve isteklerini dikkate alan yönetim şekillere paralel olarak, farklı liderlik tarzları oluşmuştur. Bilim insanları dönemin ihtiyaçlarını ve özelliklerini taşıyan liderlik yaklaşımları geliştirmiş, yönetim felsefesini yansıtan özellikler taşıdığı gözlemlenmiştir (Ertürk, 2009).

- **Klasik Liderlik Tarzı:** 1960'lı yıllardan 1980'li yıllara kadar uygulanan en belirgin liderlik tarzıdır. Lider kendi egosu tarafından motive edilir ve gelecekteki bir eylem planını kendisi belirler. Meslektaşlarından veya gençlerden daha az tavsiye alır ve motivasyonel konuşma ve yan faydalar sağlayarak çalışanları etkilemeye çalışır. Bu liderlik tarzında, lider astlara çok az güvenir ve onları yalnızca kendi planına göre yönlendirmeyi sever (Çetin, 2008).
- **Çağdaş Liderlik tarzı:** Bugünlerde en çok aranan liderlik tarzıdır. Çalışanlarının hedeflerine değer veren ve organizasyonel hedefi çalışanların hedefleriyle hizalamayı tercih eden bir liderlik olup, çalışanlarının daha kolay motive olmasına yardım eder. Liderlerin günlük organizasyon faaliyetlerinde çok çalışmak gibi bir zorunluluğu yoktur (Öncer, 2013: 246-247).

2.2.2. Liderlik Psikolojisinde Geleneksel Yaklaşımlar

2.2.2.1.Özellik Kuramı; liderliğin doğuştan gelen bir özellik olduğunu, fiziksel ve kişisel ortak özelliklerin bulunduğunu kabul eder. Yapılan deneysel araştırmalar sonucunda “Lider hangi özelliklere sahip olmalıdır”, “Lider ve takipçileri arasında iletişim süreci nasıl işlemektedir?”, “Lider ve takipçileri arasındaki ilişki süreklilik göstermekte midir?” sorularının cevaplarının yer aldığı lider özellik yaklaşımı geliştirilmiştir. Özellikler yaklaşımı dikkate alındığında liderin belirtilen şu özellikleri taşıdığı ortaya konulmuştur.

- *Zekâ:* Liderlikle doğrudan ilişkilendirilen, lideri diğer insanlardan ayıran en belirgin özelliktir. Yeni fikirler üretme, hızlı öğrenme, problem çözme, insanları tanıma ve anlama gibi ayırt edici özellik ve üstünlük sağlayıcı özellik olarak belirlenmiştir.

- *İnanırlılık*: İzleyenlerin liderin kabul etmesi ve takip etmelerinin temeli olarak görülmektedir. Liderin amaçlarını gerçekleştirmesinde ve etkileşimin devamını sağlamasında önemlidir.
- *Güvenirlilik*: Liderin en önemli itibar kaynağı, liderin yönetim gücü destekleyen önemli bir özelliktir. Liderin sosyo-psikolojik ve maddi imkânları çok iyi yönetebilmesi şarttır.
- *Doğruluk*: Liderin en önemli sosyal sermayesi, yöneltme faaliyetlerini gerçekleştirebilmesinde gerekli bir özelliktir. Liderin sözde, özde ve fiilde bu özelliği yansıtması gereklidir.
- *Kavramsal Yetenek*: Bu yeteneği ile lider strateji üreterek, örgütün amaçlarının gerçekleşmesini sağlamaktadır. Stratejik düşünme ve örgütsel vizyon liderin temel görevidir.
- *Empati*: Liderin kendisini izleyen kişileri anlaması ve kendini onların yerine koyarak yönetebilmesi önemlidir. Empati yeteneği sayesinde izleyenlerini örgütün amaçlarına yönltebilecektir.
- *Dinleme*: Yöneticinin iyi bir dinleyici olması çok önemlidir. Yönetici izleyicilerinin ihtiyaç ve beklentilerini tespit etmeli ve onları örgütsel amaçlarla bütünleştirmelidir.
- *Etki*: Liderin izleyicileri üzerinde bıraktığı etki liderin gücünü belirlemektedir. Lider, güvenilen, itibarlı, güçlü, sevilen ve sayılan birisi olmalıdır (Saylı ve Baytok, 2014: 19).

2.2.2.2.Davranış Kuramı, liderlerin sahip olduğu bireysel özelliklerin açıklama yapabilmek için yetersiz olması nedeniyle, lider davranışlarını inceleyen bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. 1940’ların sonunda Ohio Devlet üniversitesinde lider davranışının bağımsız boyutları kapsamlı bir şekilde ele alınmış ve binden fazla boyut ile başlayan çalışmalar, en çok iki liderlik davranışı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlar;

- *Yapıyı Harekete Geçirme*: Liderin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çalışanlarının ve kendisinin rolünü şekillendirmesi ve tanımlamasıdır. Yapıyı harekete geçirme özelliği yüksek olan bir lider, amaçlara ulaşılmasını hedefler, çalışma ilişkilerini düzenler ve işin örgütlendirilmesine yönelik davranışları gerçekleştirir. Yapıyı harekete geçiren lider “belirli işlere çalışanı atar”,

“alışanlarının açıkça tanımlanmış performans standartlarının sürdürölmesini bekler” ve “işlerin teslim tarihinden önce gerçekleşmesi gerektiğini vurgular.”

- *Anlayış:* kişiyle iş ilişkilerinde güven olması, çalışanının fikirlerine önem verilmesi ve hislerinin dikkate alınması olarak tanımlanmaktadır. alışanlarını dikkate alan bir lider, çalışanının kişisel sorunlarını çözmesine yardım eder, her zaman destekler ve onlara önem verir. Yapılan son çalışmada, çalışanlara çalışmada sizi en çok ne motive eder sorusuna yanıt olarak %66 oranında kendisine önem verilmesini belirtmiştir.

2.2.2.3.Durumsallık Yaklaşımı; liderin farklı ortam ve koşullarda aynı özelliklerini gösteremeyeceği düşüncesinden ortaya çıkmıştır. Liderin izleyenlere, kişisel özelliklerine, kullandığı liderlik türüne ve içinde bulunduğu şartlara göre şekil alabileceğini kabul etmektedir.

Fiedler durumsallık teorisi ile ilgili yapmış olduğu araştırmalar neticesinde aşağıda verilen maddeler ile ifade edilebilir (etin, 2008: 78- 79).

- İzleyenleri ile ilişkisinin iyi olması ve izleyenlerini karara dahil edilmesi, liderin güç kazanmasına ve etkililiğini arttırmasına yol açar.
- Liderin görev yapısını açıkça ortaya koyması, izleyenleri ile ilişkisi kötü dahi olsa yüksek verim sağlamaktadır.
- Görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan lider, etkililiği en düşük olan liderdir.
- Liderin kritik durumlarda ortaya koyacağı liderlik özellikleri, bir grubun etkililiği belirler.
- Evrensel ve her durum ve ortamda geçerli olan en iyi liderlik şekli yoktur.

Wroom ve Yetton durumsallık yaklaşımı olasılık teorisinin temeline dayalı üç maddeyi ortaya koyar.

- Tüm koşullarda geçerli olabilecek bir liderlik türü mevcut değildir.
- Bu nedenle durumun ve koşulların tanımlanması gerekmektedir.
- Koşullar ve durma uygun liderlik yaklaşımının belirlenmesi gerekmektedir.

Hersey ve Blanchard’ın durumsallık yaklaşımı ise iki temel unsura dayanmaktadır.

- Amaçların tümüne ulaştıran tek bir liderlik biçimi yoktur.

- İzleyenlere ve görevin biçimine göre uygun yaklaşımın ne olduğunu karar verilmesi gerekmektedir.

Bu nedenle liderlik yaklaşımları koşul ve şartların belirleyebileceği farklı liderlik teorilerine gereksinim olduğunu belirtmektedir. Durumsal teoriler diğer liderlik yaklaşımlarının ihtiyaçlara göre güçlü ve zayıf yönlerinin dikkate alınarak yararlanılması gerektiğini belirtmektedir (Çetin, 2008: 79).

2.2.3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Liderliğin çağın gereksinimlerine göre farklılık gösterebileceği yaklaşımından yola çıkılmıştır. Geleneksel Liderlik yaklaşımlarından sergiledikleri farklı özellikler nedeniyle bazı liderlik türleri daha fazla öne çıkmıştır. Bunlardan bazı liderlik türleri incelenmiştir (Beycioğlu, 2016: 17-25).

2.2.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Toplumda güçlü değişiklikler oluşturabilen liderler olarak tanımlanabilmektedir. Kurum içerisinde çalışanlarda vizyon, tutum ve davranışlarda derin değişiklikler oluşturabilir. Kurum çıkarlarının bireysel çıkarlardan önde tutulmasını sağlar. Kurum çalışanlarından bireysel ya da grup çalışmasıyla sorun çözme kapasitelerinin artmasını sağlar. Dönüşümcü lider, örgüt kültürünün değişmesine odaklanarak, beklenen performansın üstünde bir çalışma ortaya çıkarır. (Fairholm, 1996).

James Mc Gregor Burns dönüşümsel liderliğin azami etkileşim, uygun motivasyon ve ihtiyaçların değiştirilmesine dayanan bir liderlik türü olarak tanımlamaktadır. Diğer liderlik türlerinden farklı olarak kendi ihtiyaçlarını değiştirmek temeline dayanması nedeniyle ayrıldığını belirtmektedir. Bernard Bass, Burns'ün teorisini genişleterek, takipçilerini etkileme yeteneğine sahip olmasını eklemiştir. Takipçilerde dönüşümcü liderin saygı ve güven uyandıracığına vurgu yapmıştır (Koçel, 2007).

Dönüşümcü lider, misyon şuuru ve vizyon sağlar, gurur duygusu aşılır, güven ve saygı kazanır. Yüksek beklentiler üzerine iletişim kurar, çabaları bir hedef doğrultusunda bütünleştirmek için sembolleri kullanır, önemli amaçları basit bir dille tanımlar. Zekâyı, akılcılığı ve dikkatli problem çözme destekler. Her bir çalışanını birey olarak görür ve dikkat eder, koçluk yapar ve önerilerde bulunur (Robbins ve Judge, 2017: 390-394).

Dönüşümcü liderler, yaratıcılık ve inovasyona karşı pozitif bir tutum sergilemektedirler. Daha yaratıcı fikir ve çözümler ile sonuçlanabilecek keşfedici düşünme süreçlerini destekleyen dönüşümsel liderler diğer lider türlerine nazaran inovasyona ile daha fazla ilişkilendirilmektedir (Bass, 1985). Dönüşümsel liderler, astlarının motivasyonlarını arttıracak bir vizyonu ortaya koymak suretiyle, astlarının beklentileri üzerinde performans göstermelerini ve işlerini yürütürken inovatif yaklaşımlara daha hızlı adapte olmalarını sağlamaktadır. Dolayısıyla bireysel düzeyde incelendiğinde dönüşümsel liderliğin astların yaratıcılıkları üzerindeki etkisi de yapılan çalışmaların sonuçları arasındadır (Gümüşlüoğlu ve İlsev, 2009: 464-469).

2.2.3.2. Hizmetkâr Liderlik

Hizmetkâr-lider önce hizmetçidir. Hizmet etmek istediği doğal bir duygu ile başlar. Sonra bilinçli seçimi, kişide liderlik etme arzusunu uyandırır. En iyi test şudur: hizmet edilenler kişi olarak büyüyor mu; onlar mı, hizmet verilirken, daha sağlıklı, daha akıllı, daha özgür, daha özerk hale gelir, kendilerinin de hizmetkâr olma olasılıkları daha yüksektir.

Robert K. Greenleaf ilk olarak 1970’te ilk defa hizmetkâr lider kavramını kullanmıştır. Bu liderlik türünde kişi kendisinden önce diğerlerini düşünmeli, özellikle onların ihtiyaç ve gereksinimlerine odaklanmalıdır. Bir topluluk oluşturarak, onların görüşlerine ve düşüncelerine kabul gösterir, daha güçlü ilişkilerin oluşmasını sağlar. Ancak hizmetkâr liderlik, yöneticilerin ve liderlerin tüm kararları almaları beklenen hiyerarşik, otokratik kültürlerde, hizmetkâr lider için saygı sorununu beraberinde getirebilir (Koçel, 2007).

Greenleaf’in hizmetkâr liderlik çalışmalarından aşağıda verilen on önemli özellik belirlenmiştir (Spears, 2005: 3-4).

- *Dinlemek*: Lider geleneksel olarak karar verme becerileri ve iletişim becerileri ile değer kazanmakta ise de derin bir bağlılıkla diğerlerini dinlemesi de gereklidir. Hizmetkâr lider, bir grubun iradesini belirlemeye çalışır ve bunu netleştirmeye yardımcı olur. Dinlemek sadece başkaları için değil, kendi iç sesini dinlemesi için de gereklidir. Kişi kendi ruhunun ve zihninin anlatmaya çalıştıklarını dinlemelidir. Böylece hizmetkâr lider büyüyüp, gelişebilir.

- *Empati*: Hizmetkâr lider başkalarını anlamaya ve onlarla empati kurmaya çalışır. Başarılı hizmetkâr liderler, yetenekli empatik dinleyiciler haline gelenler.
- *İyileşme*: İyileşmeyi öğrenmek, dönüşüm ve bütünleşme için bir güçtür. Hizmetkâr liderlik için en önemli güç kişinin kendini ve başkalarını iyileştirme potansiyelidir. Hizmetkâr liderler, birlikte geldikleri kişileri "bütünleştirmeye yardımcı olma" fırsatına sahip olduklarını kabul ederler.
- *Farkındalık*: Genel ve öz farkındalık, hizmetkâr lideri güçlendirir. Ayrıca farkındalık etik ve değerleri içeren sorunları anlamada kişiye yardımcı olur.
- *İkna*: Hizmetkâr liderlerin bir başka özelliği kabul ettirmek yerine ikna etmeye öncelik vermesidir. Hizmetkâr lider, itaate zorlamak yerine başkalarını ikna etmeye çalışır. Bu özel unsur, en net ayrımlardan birini sunar.
- *Kavramsallaştırma*: Hizmetkâr liderler, "büyük hayaller kurma" yeteneklerini geliştirmeye çalışırlar. Birçok yönetici için bu, disiplin gerektiren bir özelliktir. Geleneksel yönetici, kısa vadeli operasyonel hedeflere ulaşma ihtiyacına odaklanır. Aynı zamanda bir hizmetkâr lider olmak isteyen yönetici, düşüncesini daha geniş tabanlı kavramsal düşünmeyi kapsayacak şekilde genişletmelidir.
- *Öngörü*: Hizmetkâr liderin geçmişten aldığı dersler, bugünün gerçekleri ve muhtemel olacak olanı anlamalı ve ona göre davranmalıdır.
- *Hizmetkârlık*: Lider, yönetimden önce hizmet etme taahhüdünü üstlenir ve başkalarının ihtiyaçlarını dikkate almayı seçer. Aynı zamanda kontrolden ziyade açıklık ve ikna kullanımını vurgular.
- *İnsanların büyümesine bağlılık*: Hizmetkâr liderler insanların içsel bir değere sahip olduğuna inanırlar. Bu nedenle, hizmetkâr lider kurumunda bulunan her bireyin bireysel büyümesine derinden bağlıdır. Çalışanlarının önerilerini dikkate alır, karar alma sürecine katılımlarını teşvik eder.
- *Yapı topluluğu*: Hizmetkâr lider, yerel topluluklardan büyük kurumlara geçişin insan yaşamı üzerinde çok büyük kayıplara yol açtığının farkındadır. Bu farkındalık, hizmetkâr liderin yapı toplulukları arasında bazı yollar bulmaya çalışır. Hizmetkâr lider, farklı bir yapı oluşturulabileceğinin farkındadır ve bunun için çalışır.

Hizmetkâr liderliğin amacı öncelikle kişisel çıkarlarını karşılamaktan çok başkalarına hizmet etmektir. Bu liderler; bireyleri geliştirmekte ve bireylerin ilerleyebilmeleri için onlara yardım etmektedirler. Bunların da vizyon geliştirerek, izleyicilerden güven ve itibar toplayarak geliştirebilmektedirler (Stone, Russell ve Patterson, 2004: 352). Ayrıca Hizmetkâr liderlik topluluğa, örgüte ve bireylere hizmet etmek için öncülük yapmak olarak adlandırılır. Hizmetkâr liderin davranışları izleyicilerin sosyal öğrenmelerine de katkıda bulunmaktadır (Reed, Vidaver-Cohen ve Colwell, 2011: 422).

2.2.2.3. Maverick Liderlik (Kural Dışı Liderler)

Gelenekselin çok dışında, toplumun kurallarına uymakta isteksiz, dolayısıyla da örgütte istenilen kurallara uyma konusunda isteksiz olan liderlik yaklaşımıdır. Maverickler, örgüt içerisinde düzene ve topluma ayak uyduramayan, inatçı, tuhaf (eksantrik) örgüt çalışanları, onların iyi birer lider olması için gerekli teknik ve stratejileri öğrenme konusunda çok isteksizlerdir. Ancak bu kategoride olan kişiler lider olduklarında, kararlılık, iyimserlik, cesaret ve olağanüstü gayret en önemli özellikleri olmaktadır (Ray, Ugbah, Brammer ve Wine, 1996: 20-30). Alışılmadık fikirlere sahip olmaları ve çığır açan stratejileri onlar için rekabet etmenin en önemli kaynaklarıdır. Maverickleri farklı yönetme eğilimlerinden dolayı, istisnai, garip, aşırı, çığır açan şeklinde adlandırmak mümkündür çünkü onlar statükoya meydan okumak için büyük bir istek duymaktadırlar. Yapılan araştırmalar, maverick liderlerin bireysel çalışmayı tercih eden, risk almayı seven, yeni deneyimlere açık, dışa dönük özelliklerini ortaya koymuştur. Maverick liderlerin bireysel hareket etmeleri ve ekip çalışmasına yatkın olmamaları, liderlik olarak kabul edilemez olarak gözüktüğü de; IBM, General Electric gibi “mükemmel” kabul edilen şirketlerde bu liderler bulunduğu bilinmektedir (Ray ve diğerleri, 1996: 20-30).

Maverick liderler inovasyonu mevcutta var olan durum ile dengelemekte çok başarılıdır. Bu liderler, mevcut problemlere yaratıcı çözümler getirebilmeleri için inovasyon yapma eğiliminde olan çalışmalarına kurallardan ve prosedürlerden bağımsız otonomi sağlarlar (Shane, 1995: 47-68). Örgütte değişimin gücüne inanıp, değişimi fırsat olarak gören kişiler olarak kabul edilebilmektedir.

Maverick liderler inovasyonu gerçekleştirmede mevcutta var olan durumla dengelemekte çok başarılıdırlar. İnovasyona kabul etmekte çok istekli olmayan

kurumsal yapılarda inovasyonun kabul edilmesinde ön plana çıkarlar. Kurallara uymama eğilimi gösteren Maverickler, yaratıcı bireyleri harekete geçirmede çok başarılıdırlar (Ünsar, 2016: 118-119).

2.2.3.4. Otantik Liderlik

Otantik liderlik, 2003 yılında Bill George tarafından yazılan Otantik Liderlik kitabıyla yüksek seviyede kabul görmüştür. Otantik liderler, güçlü yanlarını, sınırlılıklarını ve duygularını bilen, gerçek kişiliklerini, hatalarını ve zayıf yönlerini gizlemeyen, kişisel iş yaşamlarında aynı yönde hareket ederler. Kendini gerçekleştirmenin, asla tamamlanmayacak olan sonsuz bir yolculuk olduğunun farkındadırlar. Misyon ve sonuç odaklı olmalarının yanı sıra, liderliklerini kalplerinin yönlendirmesiyle duygusal olarak yaparlar (Kruse, 2013).

Otantik lider, sahip olduğu özelliklerin farkında olan, düşündükleri ile davranışları örtüşen, doğruluktan ve içtenlikten taviz vermeyen, bireylerin motivasyonunu sağlayan, ön yargıları olmayan (Tütüncü ve Akgündüz, 2014: 168), kendisinin ve çevresinin ahlaki düşünce yapısına sahip olan, çevresinde yer alan bireylerin düşüncelerine saygı duyan, bilgisini ve gücünü iyi yöneten (Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013: 335), kendine güvenen, iyimser, dirençli, dürüst, geleceğe odaklanan, değişime ve gelişime açık olan birey olarak tanımlanmaktadır (Bakan, Büyükbeşe, Erşah ve Kefe, 2013: 76).

Otantik Liderlik, Harter'e (2002) göre otantik kavramı kişinin duyguları, düşünceleri, ihtiyaçları, arzuları ve inançları dâhil olmak üzere bireyin kişisel deneyimlerini tanımlamaktadır (Gardner, Coglisier, Davis ve Dickens, 2011: 1121). Bu bağlamda otantik liderlik, liderin kendisinin farkında olması, açıklık ve davranışlarının belirgin olması olarak ifade edilmektedir (Wang, Sui, Luthans, Wang ve Wu, 2014: 5). Otantik liderler, kişisel değer ve yargıları ile uyumlu davranmakta, örgüt içinde güvenilirlik inşa etmekte ve farklı bakış açılarını desteklemektedirler. Özellikle izleyicilerin ahlaki cesaret seviyesi ile pozitif yönde ilişkili olan otantik liderler (Cianci, 2014: 806) iş görenler ile işbirlikçi bir network geliştirerek onların güven ve saygısını kazanmaktadırlar (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans ve May, 2004: 806) .

2.2.3.5. Ruhsal Liderlik

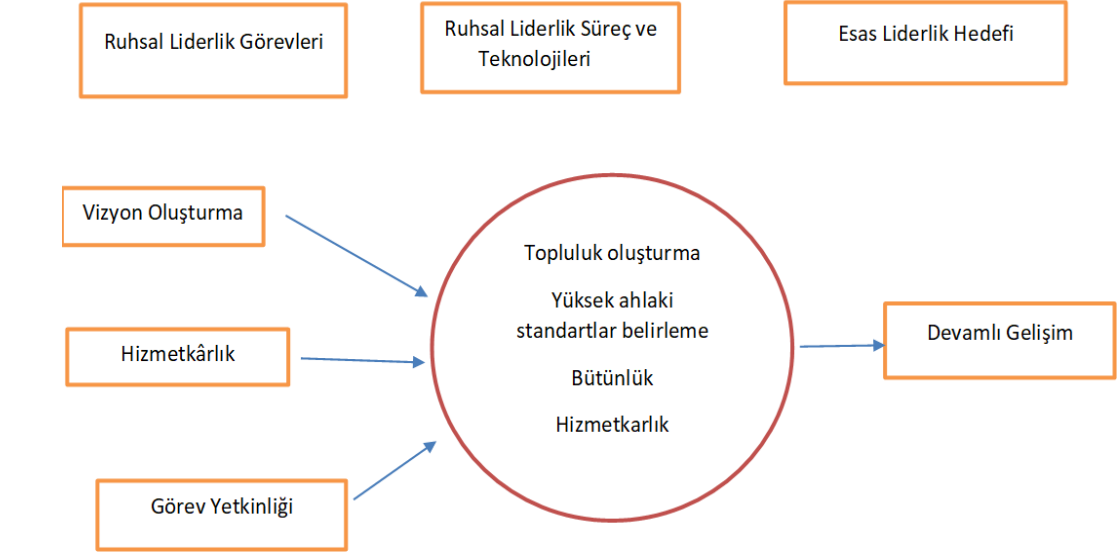
Fairholm (1996: 11-16) daha önce var olan liderlik yaklaşımlarını yok saymaktadır. Çünkü daha önce var olan yaklaşımlar kişisel çıkarlara öncelik vermektedir. Oysa beklenen davranışlar dürüstlük, adalet, bağımsızlık ve etik değerlerdir. İnsanların mekanikleşmesinin ve bunun bireylerin mutsuzluğuna yol açması ruhsal olarak değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Ruhsal ve fiziksel olarak insanı bir bütün olarak ele alınması gerekliliğinden ortaya çıkmıştır. Ruhsal, kişiye yaşam enerjisini veren, güç ve prensip olarak tanımlanmaktadır. Kimliğimizi, değerlerimizi, anılarımızı ve mizah anlayışını oluşturmaktadır. Ruhsal Liderlikte, kurumsal bir kültüre yerleştirilmiş özenle tasarlanmış bir kurumsal felsefe veya vizyon, kişinin en iyi benliği olması için kişisel ve diğer gelişim biçimlerinin (büyüme) değeri, başkalarına hizmet etme taahhüdü, etkileşimli, karşılıklı güven duygusu, insanlar ve organizasyonel hedefler için gerçek bir endişe, açıklık, adalet, bireysellik ve yaratıcılığı teşvik eden bir ortam, grup birliğine, takım çalışmasına ve paylaşmaya bağlılık, tüm kişiler arası ilişkilerde bütünlük, yapı ve sistemlerin basitliği ve esnekliği, ilerlemenin sürekli değerlendirilmesini vurgulayan bir süreç çok önemlidir. Sanders'e (2007: 28) göre ruhsal liderler, doğal ve ruhsal özellikleri bir arada bünyelerinde taşıdıkları için bu özellikleri Tanrı'nın hizmetinde kullandıklarında daha etkili bir güce sahip olurlar. Sanders'in ruhsal liderler ile doğal liderlerin özelliklerini belirttiği tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.2.3.5.1: Ruhsal Liderlik ve Doğal Liderliğin Karşılaştırılması

Ruhsal Liderlik	Doğal Liderlik
Gücünü Tanrı'dan alır.	Gücünü kendinden alır.
Tanrı'yı ve insanları tanır.	İnsanları tanır.
Tevazu sahibidir.	Hırslı ve tutkuludur.
Tanrı'nın emirlerine uyar.	Emir vermekten hoşlanır.
Tanrı'nın isteklerini yerine getirir.	Kendi kararlarını oluşturur.
Tanrı'ya bağlıdır.	Bağımsızdır.
Tanrı'ya ve insanlara derin sevgi besler.	Kişisel beklenti içindedir.

Kaynak: Sanders (2007).

Fairholm (1998: 113) Şekil 2.2.3.5.1 'de görüldüğü gibi liderlik modelini üç temel unsur üzerine şekillendirmiştir.



Şekil 2.2.3.5.1: Fairholm'un Liderlik Modeli (Fairholm, 1998: 113).

Fairholm (1998: 113-114) ruhsal liderlik görevlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Vizyon Oluşturma: Lider vizyon oluşturma sürecinde ruhsallık dinamiklerini kullanır ve bu süreçte bireylerin etkin katılımını sağlar. Bu şekilde lider bireylerde sorumluluk duygusunu oluşturarak bireylerin örgütsel bağlılığını arttırmaya yardımcı olur.

Hizmetkârlık: Ruhsal liderlerin en belirgin özelliklerinden bir tanesi hizmet etme isteğidir. Ruhsal liderler örgütsel olarak amaçlar belirlerler ve bu amaçların gerçekleşmesi için birçok imkânı kullanırlar.

Görev Yetkinliği: Ruhsal liderler örgüt kurallarını uygulama konusunda öncü, güven veren ve ilham veren bir özellik taşırlar. Bilgileri aktarırken ahlaki olarak yetkin bir imaja sahip, inandırıcılık konusunda problem yaşamayan kişilerdir.

Fairholm (1998: 114) ruhsal liderlik süreçlerini ve yapısını şu şekilde ortaya koymaktadır:

Topluluk Oluşturma: Ruhsal liderler örgütsel birlik ve beraberlik yapısını oluşturmakta ve bireylerin örgüt içerisinde bağlılıklarını arttırmak adına belirli amaçlar oluşturarak onları bu amaç etrafında toplamaktadır.

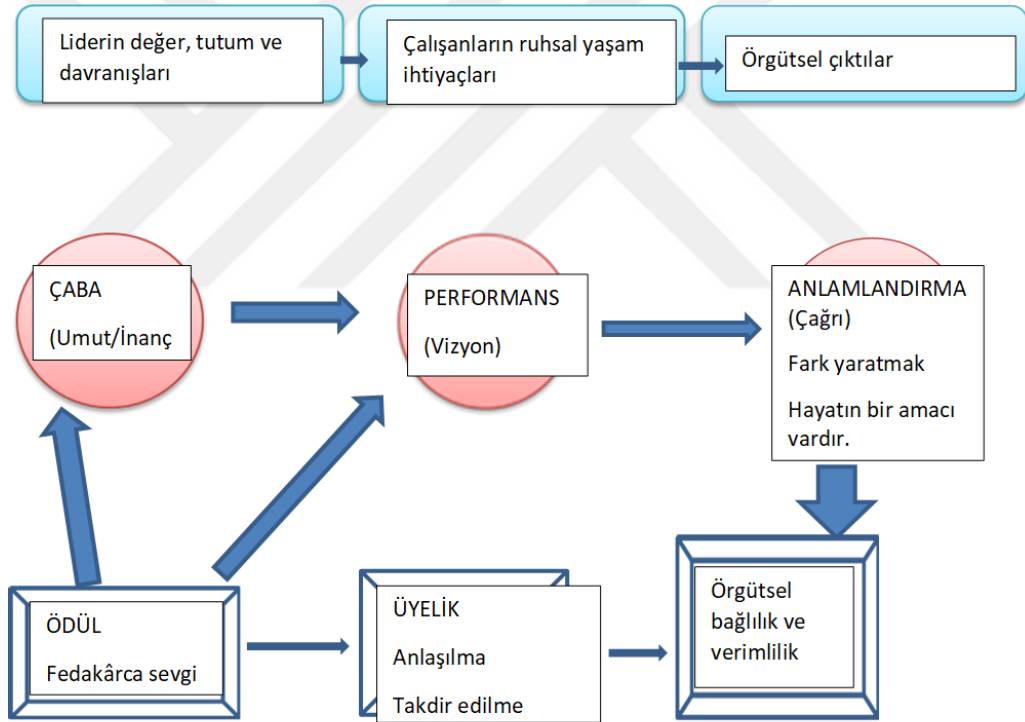
Yüksek Ahlaki Standartlar Belirleme: Ruhsal liderler bireylerin davranış seviyelerini yükseltmek ve örgüt içerisinde yüksek ahlaki bir standart oluşturmak adına belirli amaçlar oluşturur.

Bütünlük: Ruhsal liderler çalışanları bedensel, zihinsel ruhsal ve duygusal yönden bir bütün olarak değerlendirmektedir.

Hizmetkârlık: Ruhsal liderler çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık verir ve onlara hizmet ederek rol model olmaktadır.

Fry (2008: 111) ruhsal liderlik modeli üzerinde yeni çalışmalar yaparak modelini geliştirmiştir. Modele “liderin içsel yaşantıları” kavramını eklemiş ve bazı kavramları değiştirmiştir. Modeldeki kavramlar arası ilişkiler oklarla ve + işaretiyle vurgulanmıştır. Bu değişikliklerle birlikte modelin detaylandırıldığı ve etki boyutunun aktarıldığı görülmektedir.

Ruhsal liderlik modellemesinin yeniden düzenlenmiş hali Şekil 2.2.3.5.2 'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2.3.5.2: Fry'n Ruhsal Liderlik Modeli (Fry, 2003: 695)

Ruhsal liderler ve takipçileri deneyim ve özsaygıya bağlı olarak etrafındaki insanlarla olumlu ilişkiler kurması gerekmektedir. Bu olumlu ilişkiler sonucunda yaşamın bir anlamı olduğunu fark ederek kendini tanıyacak ve inançları doğrultusunda sürekli bir gelişim içinde olacaktır (Fry, 2003: 703).

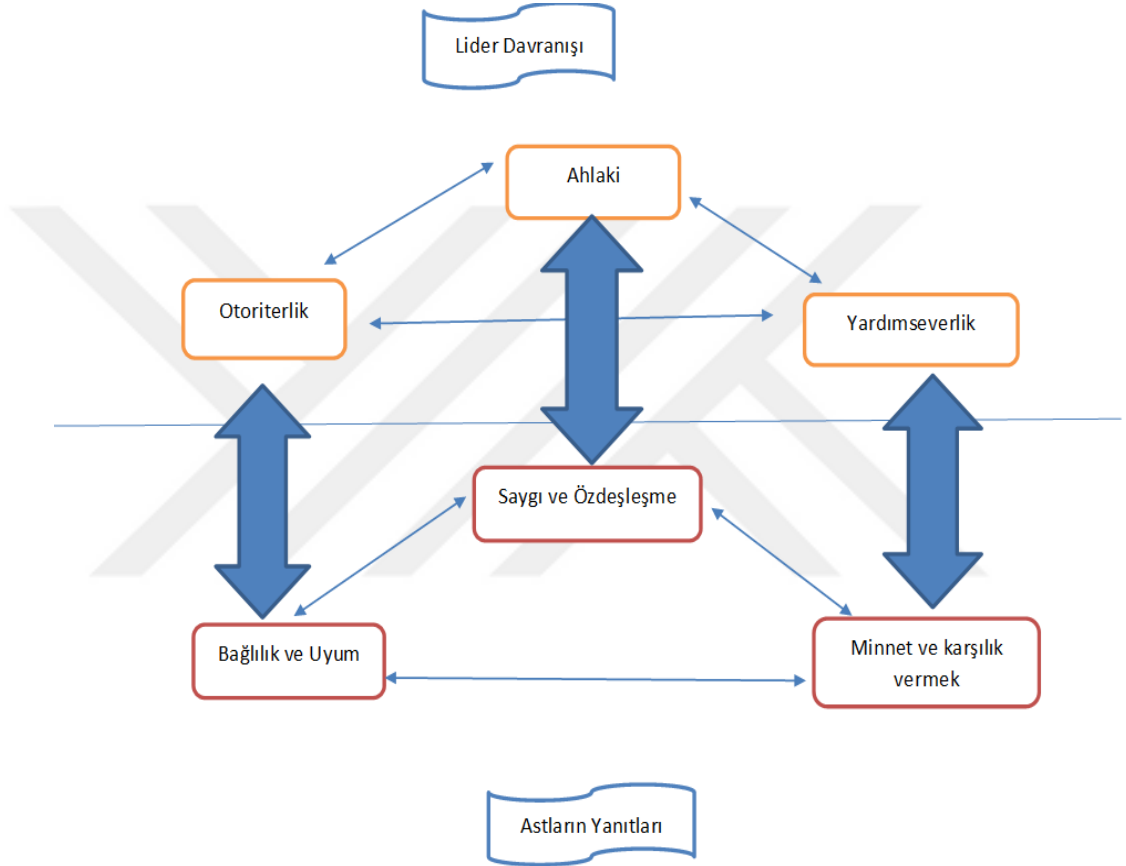
2.2.3.6. Paternalist Liderlik

Paternalizm Latince “baba” anlamına gelen “pater” den gelmektedir. Liderlerin bir ülkeyi, ulusu ya da kurumu baba şefkatiyle büyütüyormuş gibi yönetmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama ast ve üst arasında diyalektik ve hiyerarşik ilişkisini vurgulamaktadır. Üstün rolü iş ortamında veya dışında astına rehberlik, koruma ve bakım sağlamak ve bunun karşılığında da ast üstüne sadık ve itaatkâr şekilde davranmaktadır (Mussolino ve Calabro, 2014: 201). Paternalizm kavramı, ataerkil yapıya dayanmakta olup aile içerisinde mevcut hiyerarşiyi anlatmakta olan bir davranış veya bir tutum şeklidir. Aile içerisinde “baba” sembolü ile sembolleşmiş olan bu kavramın özünde, bireyin kendi menfaat ve isteklerini yok sayacak bir şekilde aileye mensup diğer fertlerin yarar ve çıkarları yönünde kararlar vermeyi gerekli kılan sevgi, fedakârlık ve korumacı anlayış yatmaktadır (Farh ve Cheng, 2000: 84). Yönetimsel anlamda paternalizm ise yönetici-çalışan ilişkisinin öğretmen-öğrenci, ebeveyn-çocuk ve usta-çırak ilişkisi şeklinde yürütülmesi olarak nitelendirmiştir.

Paternalist liderlik yerli bir Çin liderlik teorisidir ve aslen kökeni Konfüçyüs ideolojisinden gelmektedir. Paternalist liderlik ilgi ve düşüncenin yanında güçlü otorite olarak tanımlanmaktadır (Wu, Huang, Simon ve Chan, 2012: 633). Paternalist liderlik güçlü otoriteyi ilgi ve saygı ile birleştiren dost canlısı bir liderlik türü olarak tanımlanabilir (Lu ve Hsu, 2015: 115). Paternalist lider, çalışanlarını onların iyilikleri ve çıkarları için bir baba edasıyla gözeten ve koruyan, meslek hayatlarına ve özel yaşamlarına dâhil olan bir liderlik şeklidir. Burada çalışanlar kurum ve grup dışarısından yöneltilecek eleştirilere karşı korunmaktadır. Ayrıca çalışanlara gerekli kaynaklar sağlanmakta ve desteklenmektedir. Bunların karşılığında kurum çalışanları da daha fazla çalışmakta, üstlerine karşı hürmetkâr, saygılı ve sadık davranışlar sergilemektedir (Şendoğdu ve Erdirençelebi, 2014: 255-256).

Paternalizm bir liderlik stili olmasının da ötesinde kültürel bir yapıyı ifade etmektedir. Paternalizm, ast ve üstün sorumluluklarının ve ilişkilerinin tasarımıdan çok daha fazlasını yansıtmaktadır. Paternalizmin kökeninde aile ve örgüt temelli ilişkilerin çözümlenmesi vardır (Erben ve Güneşer, 2008: 956). Paternalizm kavramı sosyal kültürün önemli özelliklerinden biri konumundadır. Örgüt kültürleri de sosyal kültürden önemli derecede etkilendiği bilinmektedir. Paternalist davranışlar

sergileyen sosyal bir kültür içinde işlerini yürüten bir kurumda Paternalist eğilimler sergilenmesi kaçınılmazdır. Bu şekilde ortaya Paternalist liderlik davranışı ortaya çıkmaktadır. Çünkü liderlik stilleri sosyal kültür ve örgüt kültüründen etkilenmektedir. Böylece, üstler astlarına yönelik onlarla ilgilenmekte, çalışanlar ise üstlerine karşı bağlılık ve saygı ile hareket etmektedirler. Sonuçta, bir kültürel liderlik modeli ortaya çıkmaktadır ve bu Paternalist liderlik olarak adlandırılmaktadır (Köksal, 2011: 120).



Şekil 2.2.3.6.1: Paternalistik Liderlik ve Astların Yanıtları (Cheng, Chou, Wu, Huang ve Farh, 2004).

2.3.Çevik Liderlik

Son yıllarda örgütlerde ortaya çıkan hızlı bir değişim beraberinde, belirsizlik ve beklenmedik süreçler ile birlikte karışıklığa yol açmıştır. Bunun sonucunda örgütler için bu belirsizliği ve karmaşayı çözebilecek liderlere ihtiyaç duyulmaya başlamıştır. Örgütsel değişimin desteklenmesi, verimliliğin artırılması, değişime uyumun sağlanması ve ataletin yenilmesi için esnek ve çevik liderlerin varlığına gerek duyulmuştur (Boyer ve Robert, 2006: 5).

Kuzey Amerika'daki en büyük yönetici işe alım ajanslarından biri olan Korn Ferry (www.kornferry.com/developing-learning-agility) yapmış olduğu açıklamada, insanlar iş basamaklarında yükseldikçe, belirsizlik ve değişikliğe uyumunun arttığını belirtmiştir. Bunun gerçekleşebilmesi için insanların çevik bir yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Çevik Liderlik, karmaşık sorunları anlama, başkalarının fikirlerinden yararlanabilme ve daha büyük olanı görme konusunda entelektüel zihin yapısına ve becerisine sahip olmayı ifade eder (McPherson, 2016: 1).

Liderlik kavramı literatürde işlemsel, dönüşümsel ve ekovizyon olarak üç kategoriye ayrılmıştır. İşlevsel liderler takipçilerine gösterecekleri çaba ve gayretler için ödül vaadinde bulunur; liderler ve takipçileri arasında sürekli bir takas anlayışı mevcuttur (Doyle ve Smith, 1999). Dönüşümcü liderler, isteklerini ve ihtiyaçlarını genişleterek takipçilerin ihtiyaçlarını değiştirmeye çalışırlar; bu nedenle "değişim ajanları" olarak görülürler. İşlem liderleri ve dönüşümcü liderler, takipçilerini motive etme tarzları farklılık gösterse de iki liderlik tarzı için de güvence sahip oldukları resmi iktidardır. İşlemsel ve dönüşümcü liderlik kategorileri geleneksel örgütler için otokratik olması nedeniyle daha kolay kabul görmektedir. Üçüncü liderlik kategorisi eko vizyon, "öz kimlik yoluyla liderlik" olarak tanımlanır (Shareef, 1991: 57). Bu liderlik kategorisinde lider iki farklı bileşeni birleştiren kişi olarak kabul edilmektedir. Örgüt ve çevre arasında ekolojik uyumu sağlamakla görevli olan vizyonerler olarak görülen liderler, organizasyon ve çevre arasındaki bütünselliği sağlamakla yükümlü görülmektedir (Shareef, 1991: 59). Geleneksel liderlik stillerinde lider, kontrolcü, iş odaklı ve otokritiktir. Ancak, çevik liderler daha çok insan odaklı ve demokratiktir. Çevik metodolojisi üzerine çalışma yapan uzmanlara göre çevik liderlik özellikleri gerektiği gibi öğretilmeyebilir, fakat bireyin kişisel yatkınlığına bağlı olabilir (Highsmith, 2004'ten akt., Bonner, 2010: 83-85).

Çevik liderlik, ekip çalışması ve ekip öğrenmesine dayalı, kullanıcıların hızlı geri bildirim alabildikleri, kaliteli ve sürekli öğrenmenin devam ettiği bir yönetim şekli olarak tanımlanmaktadır. Lider mikro olarak yönetmez, tam bir özgürlük ortamı da sağlamaz; katı yönetim ile tam özgür yönetim arasında denge kurmaya çalışır. Kurum içi kültür, aidiyet, anlayış ve geri bildirim gibi uzun vadeli hedeflere odaklanır. Yeni, değişen ve belirsiz durumlar için yeni yönetim stratejileri belirlemek, farklı perspektiflerden görme yeteneğine sahip olmak bu liderlik türünün özellikleridir (Breakspear, 2017).

Çevik liderler, fikirlere ve yeniliklere daha fazla açıklık getiren kapsayıcı, demokratik liderlerdir. Öğrenme tutkusu, insanları geliştirmeye odaklanma ve istenen bir vizyonu tanımlama ve iletişim kurma konusunda güçlü bir yetenekle, başkalarına başarılı bir şekilde ilham vermek ve herhangi bir organizasyonda değişim için bir ajan olmak için gerekli tüm araçlara sahiptirler. Çevik liderler başkalarının ihtiyaçlarına odaklanır. Diğer insanların bakış açılarını kabul ederler, onlara işlerini ve kişisel hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları özeni verir, gerektiğinde kararlara dâhil eder ve ekipleri içinde bir topluluk duygusu oluştururlar. Bu, ekip üyeleri ve diğer paydaşlarla daha yüksek katılım, daha fazla güven ve daha güçlü ilişkilere yol açar (Cooper, 2012).

2.3.1. Çevik Liderliğin Tarihçesi

Çevik liderliğin kaynağı konusunda farklı değerlendirmeler bulunmakta, çevik manifestonun ortaya çıkmasıyla birlikte çevik yazılım bunun beraberinde çevik liderlik ortaya çıkmıştır. Piyasada artan belirsizlik, karmaşıklık, kararsızlık, (fiyatlarda görülen dalgalanma) örgütler için hızlı yanıt verebilme ve tüm belirsizlikleri ele alabilme şartlarını zorunlu kılmış, klasik yönetimler çok yavaş olarak görülmüştür. Çeviklik, takımların yeni pazar değişikliklerine ve teknolojik fırsatlara hızla yanıt vermesini sağlamak için yetki ve özgürlük verir. Bu, liderlik tarzını, kendi kendini yöneten ekipler için doğru bağlamı ve ortamı yaratmaya dönüştürdü (İşçilerin özyönetimi). İş çevikliği için oluşturulan genel çerçeve çevik liderlik ilkesini oluşturmuştur. Çevik liderlik, çalışanlara işlerini yapmaları konusunda bir şey söylemeyi gerektirmek yerine hedeflere ve istenilen sonuçlara ulaşmayı amaçlayan, çalışanların başarmanın en iyi yolunu keşfetmelerini sağlayan, özerklik veren bir yönetim şeklidir. Mobil telefon ve internet kullanımının artmasıyla birlikte hızlı yanıt verebilme, hızlı geri bildirim alabilme gerekli olmuştur. Bu nedenle, çevik liderlik günümüz şartlarına çok iyi uymaktadır (Breakspear, 2017).

1980'li yıllarda yapılan liderlik araştırmaları liderlikte farklı bir anlayış geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Liderler daha proaktif, geribildirim arayışında, daha işbirlikçi, daha stratejik, çatışmaları çözmede daha etkili, astları geliştirmede daha aktif ve ekip çalışmasına daha yatkın özellikler sergilemiştir. Zamanla, gelişim ile birlikte etkili liderlik arasındaki ilişki sistematik bir anlayışa sahip olmuştur. Liderlerin bir aşamadan diğer aşamaya geçmesi başarılarını arttırmakta, değişim ve

karmaşaya cevap verebilme yeteneklerini de arttırmaktadır. Araştırmalar, liderin bir aşamadan diğerine geçmesinin çevik liderlik seviyesinin arttığını göstermektedir (Joiner ve Josephs, 2007: 9-10).

Okul liderlerinin gelişime, yeniliğe ve değişime etkili bir şekilde öncülük etmeleri beklenir. Okullardan öğrencilerin okuryazarlık ve aritmetikteki başarılarını artırmaları, üst düzey yetenekler geliştirmeleri, sürekli artan çeşitlilikteki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaları, araştırmaya dayalı uygulamaları benimsemesi, inovasyon öğrenme ortamları tasarlamaları, işbirlikçi ortam yaratmaları ve zengin verilerden yararlanmaları istenir. Eğitimsel değişim çalışmalarına katılmak için hiç bu kadar heyecan verici bir zaman olmadı. Sürekli olarak değişen bu bağlamda sıklıkla karşılaşılan bu taleplerin nasıl karşılanacağını araştırmaları, çağdaş okulların karmaşık ilişkisel ortamlarında öğrenme ve öğretimi geliştirme ve değişim yetenekleriyle öğrenmek için çevik liderlere ihtiyaç duyacaktır (Breakspear, 2016: 1-2).

Nagel ve Dove (1991) “21st Century Manufacturing Enterprise Strategy-an Industry Led View” ABD’li üreticilerin küresel rekabet ortamı ve önümüzdeki 15 yıl içinde 21. yüzyıla doğru ilerlerken rekabet edebilmek için ihtiyaç duyacakları altyapının raporlanması sağlamıştır. Bu özel belgenin ayırt edici değeri, endüstriyel olarak gelişmiş ülkelerde ortaya çıkmaya başlayan yeni bir imalat-çevik üretim sisteminin kapsamlı bir resmini sunmasında yatmaktadır. Örgütler için yeni bir yaklaşım olan çeviklik kavramını gündeme getirmiş ve örgütlerin yaşamını devam ettirebilmesinde çevik liderliğin önemli olduğunu belirtmiştir.

Robert Smith (2008) “Adopting ‘Agile Leadership’ In The Police Service” çalışmada örgüt işleyişinde ve uygun liderlik türünün belirlenmesi üzerine bir çalışma yapmıştır. Polis merkezlerinde süreçlerin öngörülebilir olmaması ve hızlı bir çözüm gerektirmesi farklı bir liderliğin daha etkili olabileceği görüşü üzerine yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bu nedenle örgütün yönetim sistemleri teknik açıdan incelenerek bir öneri geliştirilmeye çalışılmıştır. Dinamik bir örgüt yapısına sahip örgütlerde, liderlerin genellikle yapıların değişiminin sağlaması ve yapılarda yenilik yapması gereklidir. Çevik liderliğin temel fikri “öğrenen takım” ortamında yansıtıcı öğrenmeyi destekler. Bu nedenle çevik metodolojiler yeni bir dogma haline

gelebilir. Çevik liderliğin temel fikri potansiyel olarak yararlıdır ve polis teşkilatlarında uygulanması yararlı olacaktır.

Mohamed Abdel Tawab (2020) “Covid-19: Need for Agility in Islamic Finance Education in Saudi Arabia” çalışmasında eğitim bakanlığının ülkedeki çevrimiçi ve uzaktan eğitimi desteklediğini, salgına yanıt verebilmek için öğrenme platformları ve tesislerin kurulduğunu belirtmiştir. Tüm bu süreçlerin gerçekleşmesinde öğretim üyelerinin ve dekanların çevik liderliklerinin çok önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır.

2.3.2. Çevik Liderlerin Özellikleri

Çevik yöneticilerinin rolüne ilişkin sahip oldukları sorumlulukların kategorize edilmesiyle 1.Etkileşim Tarzı, 2. Yenilik/ Keşif Eğilimi, 3. Değişim Yaklaşımı, 4. Bilgi Edinme Modu, 5. Vizyoner Yetenek boyutları belirlenmiştir (Bonner, 2010: 95-100).

Etkileşim Tarzı: Bireyin diğer bireylerle ilişki kurma şeklini ele alan ve çevik yönetim için büyük öneme sahip olan bir boyuttur. Bu boyut, bir bireyin diğerleriyle nasıl ilişki kurduyuyla ilişkilidir ve çevik yönetim için kritik bir öneme sahiptir. Koçluk ve liderlik özelliklerinin büyük bir bölümünü içermektedir. Kontrolcü bir etkileşim tarzına sahip bir kişi, en iyi çözümü birlikte bulmak için başkalarıyla yan yana çalıştıkları ortak çalışma tarzına karşı başkalarını yönlendirme eğilimindedir (Vandenbosch, 2001: 111-112). Çevik liderleri en iyi tanımlayan etkileşim tarzı; insanlara inanmaları ve onlara iyi iş yapacakları konusunda güvenmeleridir (Beck, 2000; Cockburn, 2001; Highsmith, 2001’den akt., Bonner, 2010: 96). Çevik liderlerin özellikleri olarak çalışanları normlara bağlı kalmadan yaratıcı çalışma yöntemleri konusunda motive etmesi, devam eden bir rehberlik sağlaması, ekipler ve insanlar arasındaki bağlantıları hızlandırması, çalışanları etkilemesi ve ilham vermesi, işlerin yapılmasını sağlaması (otorite kontrolü olmadan) ve gerekli olduğunda müdahale etmeden kaçınmaması şeklinde tanımlayabiliriz (Highsmith, 2001: 253).

Yenilik/ Keşif Eğilimi: Bireyin kabul edilen liderlik özelliklerinin ve normların dışına çıkmasını, farklı bakış açıları ve çözüm stratejileri benimsemesini kabul etmektedir. Yöneticinin farklı bir yaklaşım olan “kutunun dışına” bakmasını, “kutunun içerisinde kalmamasını” içermektedir. Yeni ve yaratıcı fikirleri

benimsemesini, çalışanlarının yeniliklere ve değişime karşı cesaretlendirilmesi sorumluluklarını kapsamaktadır. Çevik liderler yeniliğin gelişebileceği sınırları sağlarken, keşif için yüksek bir eğilim göstermektedirler (Highsmith, 2004: 57).

Değişim Yaklaşımı: Bireyin değişimi nasıl gördüğünü, değişimi nasıl ele aldığını, değişime olan yaklaşımını ifade eder. Yöneticinin var olan statükoyu sürdürmesinden ziyade, değişimi hoş karşılaması ve hatta değişimi kendisinin başlatması beklenmektedir (Vandenbosch, Fay ve Saatçioğlu, 2001: 111). Çevik yöneticiler bireyleri değişim için cesaretlendirir ve değişimi kabul ederler. Değişimi yeniliğe açılan bir kapı, sorunlara hızla üretilebilecek bir çözüm olarak görmektedirler (Highsmith, 2002: 27-39). Ayrıca çevik yöneticilerin rolü takım üyelerinin değişime bakış açısını değiştirip, değişimi kabul etmelerini sağlamaktır (Highsmith, 2004: 55-59).

Bilgi Edinme Modu: Bireyin veri elde etmek için kullandığı yöntem olarak ifade edilir. Kişi farklı türlerde arama yapabilir. Bilgi, sadece bakış açısını doğrulayan verilerden de oluşabilir. Ya da başka bir birey bilgi edinmeyi bilgi toplamak için bir fırsat olarak değerlendirebilmekte, çatışmalarının çözümü için farklı bilgi birikimlerinden yararlanmaktadır (Vandenbosch, Fay ve Saatçioğlu, 2001: 110-113). Çevik yöneticilerin dışa dönük bir zihniyete sahip olmaları, dış ortamları sürekli gözlemlmeleri ve çevrelerini etkilemeleri beklenmektedir (Chin, 2004; akt. Bonner, 2010: 97). Aynı zamanda sürekli öğrenen, müşterilerinin ihtiyaçlarını belirleyebilen, ekip ve kişilik çatışmalarını yönetebilen, yeni teknolojiye hakim, güncel bilgilere sahip ve çevik yöntemleri kullanabilen lider olarak tanımlanmaktadır (Krievsky, 2002: 302-304).

Vizyoner Yetenek: Bir bireyin vizyoner yeteneği, ileriye ne kadar iyi bakabildikleri olarak tanımlanır. Bireyin geleceğe ne kadar iyi bakıp tasavvur edebildiği ya da istenilen gelecek koşullarını oluşturabilme yeteneği olarak kabul edilmektedir. Vizyoner yeteneğe sahip bir kişi, geçmişe bakarak ne olabileceğini düşünebilir, hedef ve yön belirleyebilir ve bu vizyonu başkalarıyla paylaşabilir. Çevik yönetici projeye rehberlik eder, gerektiğinde değişiklik yapar ve projenin devamını sağlar. Çevik yönetici iyi bir vizyon sahibi olmalı ve gerekli yönlendirmeleri yapmalıdır (Highsmith, 2001: 255). Çevik yöneticiler, hedefler ve kısıtlamalar belirleyebilmeli,

vizyonu ekip üyeleriyle paylaşabilmeli ve bu hedeflere ulaşmaya elverişli bir ortam sağlamalıdır (Cockburn, Highsmith, 2001: 132).

2.3.3.Çevik Liderliğin Dokuz İlkesi

Geçmiş yöneticilerin daha çok akılcı hareket ederek, maliyet düşürme, verimi artırma ve günlük işleyişi sağlama gibi uzmanlıkları gerekli görülürken, sektör dalgalanmaları beraberinde verimlilik, yenilik ve çeviklik kavramlarını ön plana çıkarmıştır. Kurumların dışarıda meydana gelen değişimlerle ilgili algı geliştirme, stratejilerine bunu yansıtma ve dönüşümü sağlama konularında yetersiz olduğunun belirlenmesi ve kurum yönetimlerinin kendilerini geliştirmeleri gerektiğine değinilmiştir (Baltaş, 2020).

Çevik liderlik, bir süreci kapsamakta ve kısa sürede öğrenerek uygulanabilecek bir yaklaşım değildir. Uyum süreci olarak değerlendirilen çevik liderlik, gelişim anlayışını da içerisinde barındırır. Çevik liderliğin temelini oluşturulan dokuz ilkesi bulunmaktadır:

- *Eylem Daha Önemlidir*

Çevik lider sadece teşvik etmekle kalmayıp, değişimin kendisi olmalıdır. Liderler kendilerinde gerçekleştirdikleri aktif değişimle ilham kaynağı, mütevazı, önemseyen ve empati kuran kişiler olmalıdır. Bu değişimler kelimelerden ziyade eylemlere yansımalıdır. Başkaları üzerinde çalışmadan önce kendi üzerinde çalışmalıdır. Gandhi' nin dediği gibi, “Görmek istediğiniz değişim olun”.

- *Geliştirilmiş Düşünme Kalitesi*

Çevik liderler, anlamlı eyleme yol açacak yüksek kaliteli düşünmeye değer verir. Çevik liderler sorunları farklı açılardan görürler. Sorunun çözümüne ulaşmak için elektronik ortamdan yararlanmak yerine, gerçekle temasa geçerler.

- *Etkili Geri Bildirim*

Çevik liderler, geri bildirim isteğinde bulunarak, alınan geri bildirimlere açık, dürüst ve samimi olarak yanıt verirler. Geri bildirim çalışanların gelişimini desteklemek ve cesaretlendirmek için çok önemlidir.

- *İş Doyumu İçin Amaç ve Anlam*

Anlamlı ve uygulanabilir bir değişim vizyonu önemlidir. Çevik lider, çalışanlarının kalplerinde ve zihinlerinde ne olduğunu bilerek hareket etmeli ve ilham verici bir eyleme dönüştürmelidir.

- *Yaratıcılık İçin Duygu Önemli*

Liderler, başkalarına en iyi benliklerini çalışmalarına getirmeleri için ilham verir. Duygunun insan deneyiminin önemli bir parçası olduğunu anlarlar ve bireyler duygularıyla çalışırken, potansiyellerinden daha fazlasını elde ederler.

- *Liderlik Her Yerde Yaşamalı*

Tüm çalışanlarının liderlik potansiyelini gerçekleştirmek, örgütün öğrenme ve adaptasyon yeteneğini hızlandırmaya yardımcı olur. Çevik bir liderin işi, çalışanlarına liderlik etmek için fırsatlar sağlayarak kuruluşun liderlik yeteneğinde derinlik geliştirmektir.

- *Liderler Uygun Gücü ve Otoriteyi Geliştirir*

Çevik liderler insanların en iyi şekilde etkinleştirildiklerinde, devreye alındıklarında ve güçlendirildiklerinde çalıştıklarının farkındadırlar. Bireyleri güçlendirmek, örgütün ortaya çıkan ihtiyaçlarını ve gerginliklerini dengelemek çevik liderlik becerisidir.

- *İşbirliği Yapan Topluluklar*

Çevik Liderler yüksek güven, saygı ve anlamlı çalışma ilişkilerine dayalı topluluklar kurar. Rollerini, bu topluluklara verimli bir şekilde faaliyet göstermeleri için ihtiyaç duydukları her şeyi sağlamak, ancak daha sonra kendi sınırları içinde özerk bir şekilde işlev görmelerini sağlamaktır.

- *Fikirler Önemli*

Organizasyonun herhangi bir yerinden harika fikirler gelebilir. Bir soruna yakın olan insanlar genellikle sorunun nasıl çözüleceğine dair en iyi fikirlere sahiptir. Çevik liderler, durumlarından veya konumlarından bağımsız olarak, başkalarının etkisine ve fikirlerine açık olmalarına izin verir (Clarke, 2019).

Etkili okul değişiminin karmaşık ve derin insani dinamikleri için değişime öncülük eden çevik çalışma yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaya çıkan fırsatları

değerlendirebilme, değişen şartlara uyum sağlayabilme, öğrenme ve geliştirme döngülerinde çalışabilme, yenilenebilme amaçlarını gerçekleştirebilmek için çevik lider kritik bir öneme sahiptir (Breakspear, 2016: 3).

Son yılların en çok araştırılan konulardan birisi, hangi liderlik türünün daha uygun ve etkili olduğuna yöneliktir. Bu araştırmalar bize göstermiştir ki her liderlik türü eşit derecede etkili değildir (Murhy, Elliot, Goldring ve Porter, 2007: 179).

2.3.4. Çevik Liderler Geliştirme

Küresel ve ekonomik gelişmeler, örgütlerde değişimi zorunlu kılmaktadır. Yeni teknolojik gelişmeler, rekabet, pazarlar bir anda ortaya çıkmakta ve beraberinde belirsizliği ve karışıklığı getirmektedir. Gelecekteki belirli gelişmelerin kesin olarak öngörülmesi giderek zorlaşsa da değişimin hızı artmaya devam edecek ve karmaşıklık ve karşılıklı bağımlılık büyümeye devam edecektir. Başarının sürdürülebilir olması için örgütlerin çeviklik düzeyine ulaşması gerekmektedir. Örgütlerde çevikliğin gerçekleşmesi ancak çevik liderlerin varlığı ile mümkün gözükmektedir (Joiner ve Josephs, 2007: 35-36). Joiner ve Josephs (2006) kitabında yöneticilerin beş farklı alanda ustalaşarak, çevik liderliğe ulaştıklarını belirtmiş, beş farklı alanı 1. uzman, 2. başarılı, 3. katalizör, 4. ortak-yaratıcı, 5. sinerjist olarak belirtmiştir. Tablo 2.3.4.1’de her çeviklik düzeyindeki yöneticilerin eylem alanlarında; örgütleri değiştirmek, ekipler geliştirmek, yol göstermek ve önemli konuşmalar gibi değişimleri gösterilmiştir.

Tablo 2.3.4.1: Çevik Liderliğin Gelişim Aşamaları

Çeviklik Seviyesi	Liderlik görüşü	Lider organizasyonel değişimde çeviklik	Önde gelen takımlarda çeviklik	Önemli konuşmalarda çeviklik
Kahraman seviyeleri Uzman öncesi (Yüzde 10) Uzman (Yüzde 45)	Taktik, problem çözme yönelimi. Liderlere yetkileri ve uzmanlıkları nedeniyle saygı duyulduğuna ve takip edildiğine inanır.	Örgütsel girişimlere odaklanma, , birim sınırları içinde paydaşlara çok az ilgi göstererek öncelikle artımlı iyileştirmeler	Bir yöneticiden çok bir süpervizör. Takım yerine bireylerden oluşan bir grup oluşturur. Öncelikle bire bir doğrudan raporlarla çalışır.	Tarz, başkalarının geri çekilmelerini önlemek, ya da güçlü görüşleri vurgulamak için kullanılır. Özellikle farklı ilişkiler için bir tarzdan diğerine geçiş olabilir. Geri bildirim istemek ve vermekten kaçınma eğilimindedir.
Başarılı kimse (Yüzde 35)	Stratejik, sonuç odaklılık. Liderlerin tatmin edici daha büyük hedefler	Organizasyonel girişimler şunları içerir: Dış çevrenin analizi. Paydaşların	Kendi çalışmalarında stratejik bir tarz belirleyebilmek için detaylara yer	Daha az tercih edilen bir tarzda, iddialı ya da daha

	belirleyerek diğerlerini motive ettiğine inanır.	katılımını sağlama stratejileri tek yönlü iletişim aralığı girdi talep etmek.	verir. Tam teşekküllü bir yönetici gibi çalışır. Önemli stratejileri ve örgütsel konuları görüşmek için yapılan toplantıların amacı, kendi görüşüne ortak bulabilmek içindir.	uzlaşmacıdır. Arzulanan hedeflerin gerçekleşmesi için yardımcı olacaksa, kabul eder ya da geribildirimde bulunur.
Kahramanlık sonrası seviyeler Katalizör (Yüzde 5)	Vizyoner, kolaylaştırıcı yönelim. Liderlerin yenilikçi ve ilham verici bir vizyonla doğru insanları bir araya getirmesi ve vizyonu gerçeğe dönüştürmesine inanır. Liderler diğerlerinin güçlenmesini ve aktif olarak gelişimini sağlar.	Örgütsel girişimler sıklıkla bir kültürün gelişimini içeren takım çalışmasını, takımı güçlendirmeyi ve katılımı teşvik eder. Farklı paydaşlarla etkileşim sadece satın almayı değil, kararların kalitesini de artırır. Ortak hedefe dayalı paydaşlarla kilit ilişkiler geliştirir. İşbirliğine ve paylaşılmış sorumluluğa dayalı şirketler veya kurumsal birimler oluşturabilir.	Yüksek katılımcı bir takım oluşturma niyetinde. Takım lideri ve yöneten olarak hareket eder. Modeller ve zor konularla ilgili görüş alış-verişi sağlar. Raporlarla güçlendirir. Takım gelişimini, liderlik gelişimine bir araç olarak görür.	Girişkenliği dengelemede usta ve belirli durumlarda ihtiyaç duyulan uyumsal stiller. Muhtemel ifade ve temelde soru sorma varsayımları. Farklı bakış açılarından öğrenmek. Arama ve kullanmada proaktif geri bildirim. Çevik liderlik stillerini kullanarak, konuşmalarında uyumlu tarafları, kendi iddiası ile birleştirir. Olumsuz geri bildirimleri duygusal olarak etkilenmeden, işleyebilir.
Ortak yaratıcı (Yüzde 4)	Ortak amaca yönelik ve İşbirliği. Liderliğin sonuçta başkalarına bir hizmet olduğuna inanır. Diğer liderlerle işbirliği yaparak ortak bir vizyonu gerçekleştirmeyi amaçlar.		İşbirliğine dayalı bir takım liderliği geliştirir. Üyelerin sadece kendi iş alanlarında değil, tüm yönetimde tam bir sorumluluğu vardır. Fikir birliği ile karar verme ancak gerekli olduğunda otoriteyi kullanmaktan çekinmez. Farklı takım liderliği stilleri arasında akıcı bir şekilde hareket edebilir. İş yerinde enerji dinamiklerini gerektiğinde şekillendirebilir.	İddiası içinde merkezlenmiş ve akomodatif enerjiler, ifade duruma uygun. Şimdiki zaman merkezli bir dışsallığı artıran farkındalık, güçlü bir geribildirim ve destek, diğerleriyle güçlü bağlantı, hatta zorlu konuşmalar sırasında
Sinerjist (Yüzde 1)	Bütünsel yönelim. Liderlik deneyimleri somut yaşam amacına katkı sağlarken, diğerleri için kişisel dönüşümü sağlayan bir araç olarak hizmet eder.	Paydaşların ve kendi çıkarlarını gözetken, derin empatik farkındalık geliştirir ve korur. “Sinerjik Sezgiler” tüm taraflar için çatışmalara faydalı çözümleri içerir.		

Kaynak: Joiner ve Josephs'den (2007) alınmıştır.

Her yeni çeviklik seviyesi, daha yüksek bir seviyeye etkili bir şekilde yanıt verme yeteneğini temsil eder. 600'den fazla yöneticiden geniş bir yelpazede toplanan verilere dayanmaktadır. Veriler ışığında oluşturulan tablo her farklı çeviklik kademelerinde örgütlerde ve çalışanlarında meydana gelen değişimi göstermektedir.

2.4. Etkili Okul ve Çevik Liderlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu kısımda okul kavramının tanımı, okullar arasındaki farkın oluşumuna etki eden etkililik kavramının değişen koşullarla birlikte anlamlandırılması, etkili okul oluşturmada büyük bir öneme sahip olan liderlik kavramı ele alınmıştır. Farklı liderlik türlerinin etkili okul kavramıyla birlikte incelenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi sağlanmıştır. Yeni bir liderlik yaklaşımı olan çevik liderliğin tanımı, özellikleri ve çevik liderlik durumları paylaşılmıştır. Bununla birlikte etkili okul ve çevik liderlik araştırmaları incelenmiştir.

2.4.1. Etkili Okul ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Sosyolog Coleman ve arkadaşlarının desteği ile ülke genelinde anket çalışması yapılmıştır. Çalışmanın amacı azınlık çocuklarının eğitim durumunu anlamak ve iyileştirmek için yeni politikalar geliştirmektir. Yaklaşık iki yıl süren anket çalışmalarının değerlendirmesi sonucunda, devlet okullarında ayrımcılığın var olduğunu; beyazların ve siyahilerin okullarının farklı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Beyaz çocukların eğitim aldığı okulların daha çok merkezi okullardan oluştuğu ve sınıf mevcutlarının 29 civarında olduğunu; Siyahi çocuklarının kırsal bölgelerde yer alan okullara gittikleri ve sınıf mevcutlarının 50 ve üzeri olduğu belirtilmiştir. Beyaz çocukların eğitim gördükleri okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler okul değişikliği düşünmezken, siyahi çocukların eğitim gördükleri okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun yer değişikliği istediği ortaya çıkmıştır. Okullarda arasında başarı konusunda önemli farklar olduğunu; siyahi öğrencilerin başarı hedeflerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bu durumdan yola çıkılarak öğrencilerin geçmiş yaşantılarının, öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğunu, okulların öğrenci başarısında çok büyük etkisinin bulunmadığını görüşünü ortaya atmıştır (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld ve York, 1966: 1-704).

Edmonds ve arkadaşları azınlık çocuklarının öğretim gördüğü okullarda etkili okulu bulmak için öğrencilerin okuma ve matematik puanlarını değerlendirmiştir. Beş

okulun hem okuma hem de matematiğin öğretiminde etkili olduğuna karar vermiştir. Çalışmanın sonuçları, öğrenci aile geçmişinin ilköğretim etkisine neden olmadığını veya engellemediğini göstermiştir. 1968 Eşit Eğitim Fırsatı Araştırması'nın (EEOS) yeniden analizi, etkili ve etkisiz okullar arasındaki büyük performans farklılıklarının, bu okullarda kayıtlı öğrencilerin sosyal sınıf ve aile geçmişindeki farklılıklara atfedilemeyeceğini göstermiştir. Çalışma okul ve öğretmen etkililiği ile ilgili gelecekteki çalışmaları önerilerde bulunmaktadır (Edmonds, 1977: 1-10).

Edmonds etkili okul kavramının gelişimini sağlayan araştırmaları incelenmiştir. Weber 'in başarılı olarak tespit ettiği okulların ortak özelliklerini güçlü bir liderlik, stratejik talimatlara karar vermeye yardımcı olmak, okul kaynaklarının verimli kullanılması ve büyük beklentilerin olması olarak tespit etmiştir. 1974 yılında New York Eyaleti Eğitim Ofisi Weber' in sonuçlarını doğrulamıştır. 1977 yılında Brookover ve Lezotte yapmış oldukları çalışmalarında yedi maddeden oluşan değişkenlerin okul etkililiğini belirlediğini tespit etmişlerdir. Tüm bu araştırmaların ışığında; 1.güçlü bir liderliğin, 2. Yüksek beklentilerin, 3. Olumlu okul ikliminin, 4. Temel becerilerin yaygınlaştırılmasının, 5. Okul kaynaklarının amaca yönelik kullanılmasının, 6. Sürekli gözlem ve bireysel değerlendirmenin etkili okulun anahtar kavramları olduğunu özetlemiştir (Edmonds, 1982: 1-24).

Türkiye'de okul etkililiği alanında yapılan araştırmalar, uluslararası yapılan çalışmalara göre daha sınırlı ve sonradan gelişmekte olduğu görülmektedir.

Balcı (1993) etkili okul özelliklerini ölçmeyi amaçladığı araştırmada; yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci açısından bazı demografik özelliklere göre sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlar yöneticiler için idari, öğretmenler için öğretim, öğrenciler için öğretim ve en zayıf özellikte olan veliler için de öğretim liderliği belirgin olarak ortaya çıkmıştır.

Şişman (1996), Eskişehir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul liderleri, öğretmenler ve eğitim gören öğrenciler açısından okul etkililiği özelliklerini araştırmıştır. Bu araştırma sonucuna göre en etkili boyutlar okul müdürü ve öğretmenler olmakla birlikte, şehir merkezi ve şehir merkezi dışındaki okullarda bunun belirgin olduğu tespit edilmiştir. En az etkili olan boyutların öğrenci ve ebeveyn olduğu ortaya çıkmıştır.

Çubukçu ve Girmen (2006) tarafından yapılan araştırmada, Bozüyük'teki ortaokulların etkililik düzeylerin araştırılması olmakla birlikte bu araştırma Bilecik ilinin Bozüyük ilçesinde bulunan ortaokullardaki öğretmen ve öğrencileri kapsamaktadır. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul müdürleri için görüşlerine bakıldığında okul müdürü davranışlarının beklenen düzeyde olumlu olduğu görülmüştür.

Beştepe (2002) çalışmasında okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okul liderlik, öğretmenler, öğrenciler, okul atmosferi, öğretme ve öğrenme süreci ve çevresi, okulun fiziksel koşulları ve ebeveyn desteği boyutları ile ilgili etkililik algılarını incelemiştir. Bu araştırma sonucuna göre; müdürlerin öğretmenlerden daha etkili olduğu, okul türü ve cinsiyetin okul etkililik algılarına etki etmediği, taşınalı okulların taşınasız okullara göre etkililik puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kondakçı ve Sivri (2014) İzmir'deki tespit edilen en etkili 9 ilköğretim okulunda gerçekleştirdikleri çoklu vaka incelemesinden okul yönetici ve öğretmenlerden elde ettikleri verilere göre, İzmir'deki etkili okulların belirgin özellikleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu sonuçlara göre İzmir'deki ilköğretim okullarının ortak özellikleri etkililik açısından oldukça iyi bir kaynak olmuştur. Bu çoklu vaka incelemesine göre etkili okul, başarılı vizyon, olumlu ve huzurlu eğitim ortamı, öğrenciyi takip etme, ebeveynin eğitim sürecine katılımı, okulun ihtiyaçlara karşılık vermesi gibi özellikler ön plana çıkmıştır.

Levine ve Lezotte (1990) yaptığı çalışmada etkili okulların özelliklerini ortaya koymakla birlikte, bu özellikler; iklim ve kültür, temel öğrenme becerilerine odaklanma, öğrenci başarısının takibi, uygulama odaklı personel geliştirme çalışmaları, güçlü eğitim liderliği, baskın ebeveyn desteği ve takibi, etkili öğretim odaklı politikalar, yüksek beklentiler gibi etkenlerin olduğu belirlenmiştir.

Sammons, Hillman ve Mortimore'un (1995) yapmış oldukları çalışmada etkili okulların birçok özelliği olduğuna dair sonuçlar elde etmişlerdir. Bu özellikler, profesyonel liderlik, okul vizyon ve hedefleri, öğrenme odaklı okul çevresi, öğretim programları, öğrencilerden yüksek beklenti, olumlu pekiştireçler ve motivasyon araçları, öğrenci gelişim takibi, öğrenci haklarına olan saygı, olumlu okul-ebeveyn ilişkisi olarak ön plana çıkmıştır.

Cheng ve Wong'un (1996) Güney Kore'de birçok farklı okul türünde yapmış olduğu çalışmalarda okulların etkililiği hususunda belirleyici faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu faktörler, okul çevresinin desteği, öğretmen yeterlilikleri, kalite odaklı okul yönetim süreçleri, öğrenci ve öğretmenden yüksek beklenti olarak ortaya çıkmıştır.

ABD'de 1988, 1990 ve 1992 yıllarında yapılan Ulusal Eğitim Boylamsal Araştırmasında elde edilen verileri kullanan Zigarelli (2010) etkili okulları oluşturan 6 temel nitelik ortaya koymuştur. Bu temel nitelikler sırasıyla, yüksek nitelikli öğretmen istihdamı, öğretmenlerin yönetim sürecine katılımı, destekleyici okul kültürü, yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerle olumlu ilişkileri, ebeveynlerin okuldaki eğitim süreçlerine katılımı olarak belirtilmiştir.

Gelişmekte olan ülkeler için yürütülen Dünya Bankası'nın bir araştırma projesi kapsamında Scheerens ve Stoel (1988) okul etkililiği üzerinde geliştirmekte olan ülkelerde gerçekleştirilen toplam 12 ampirik çalışmanın meta-analizini yaparak bazı sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçlara göre, gelişmiş ülkelere kıyasla geliştirmekte olan ülkeler arası nitelik farkının oldukça fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gelişmekte olan ülkelere materyal ve insan kaynağının okul etkililiği üzerinde çok daha tutarlı ve güçlü etkisi olduğu, gelişmiş ülkelere nazaran geliştirmekte olan ülkelerdeki eğitim faktörlerinin (okul binası, materyal, müfredat vb.) başarıya etkisinin daha zayıf olduğu ortaya çıkmıştır.

2.4.2. Çevik Liderlik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Çevik liderlik kavramı uluslararası düzeyde yeni bir kavram olması sebebiyle üzerinde yeni yeni akademik çalışmalar yapılmaktadır. Bu açıdan yapılan çalışmalar kısıtlıdır.

Akkaya ve Yazıcı (2020) liderlik kavramını biyolojik ve sosyolojik anlamda bütünleştirebileceğine yönelik yapmış oldukları çalışmada çevik liderlik ile biyomimikri arasında bağlantı kurmuşlardır. (Biyomimikri, doğadan esinlenen modern disiplinlerarası bir yaklaşımdır). Mobil hayvan gruplarını incelemiş, koordineli davranışın arkasında yatan mekanizmayı anlamlandırmaya çalışılmışlardır. Liderliğin sadece sosyolojik anlamda var olmadığını, biyolojik olarak da grup davranışlarında gözlemlendiği belirtmişlerdir. Gri kurtların davranışlarını gözlemleyerek yeni model kullanmış ve çevik liderlik ile kurtların

özellikleri ve davranışları arasında güçlü bir bağlantı saptamışlardır. Çevik liderliğin esneklik, karmaşıklığın çözümü ve otoritenin merkezden yerele dağıtılması, ekosisteminin özünde de var olması bu çalışmanın özgünlüğünü ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bulgular kurtların doğal özellikleri ile çevik liderlik arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğunu göstermiştir.

Joiner ve Josephs (2007) örgütlerde karmaşıklığın ve değişim hızının artmasıyla birlikte çevik liderliğe daha fazla ihtiyaç duyulduğunu, bu nedenle çevik liderlik alanında yapılan araştırma bulgularını da inceleyerek, daha geniş bir çerçeve çizmeyi hedeflemiştir. Araştırma verileri toplam 604 yöneticiden ve MBA öğrencilerinden elde edilmiştir. Araştırmada liderlerin çevikliklerini bir seviyeden diğer seviyeye nasıl geliştirebilecekleri konusunda bilgiye yer vermiştir. Örgütlerin gelişim aşamaları ve seviyelerine paralel olarak gelişen çevik liderliğin daha iyi anlaşılmasını sağlamayı amaçlamıştır. Toplam altı yüzden fazla yöneticiden toplanan verileri, yöneticilerin %90 oranının uzman öncesi, uzman veya başarılı seviyelerde çeviklik gösterdiğini ortaya koymuştur.

Klopper ve Pendergast (2017) tarafından yapılan çalışmada, Avusturalya Öğretmen Eğitimi başlangıç sürecinde üç aşamalı bir yöntem ile çevik liderlik ve yeniliğe duyarlılık durumu incelenmiştir. Bu çalışmada reform, yenileme ve yansıtma olarak bu üç aşama incelenmiştir. Bu inceleme bir vaka çalışması olup literatürdeki reform ile ilgili bağlantılar sunulmuştur. Bu vaka çalışmasında müfredatın yenilenmesi için bir fırsat olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca ulusal ve yerel zorunluluklar ele alınmış ve yenilikçi bir değişimi sağlamak için bazı eylemleri ortaya koymuştur. Bu araştırma eğitim müfredatının yenilenmesi aşamasında karşılaşılan engelleyici ve kolaylaştırıcı unsurları vurgulayarak; bu reform çalışmasının çevik liderlik ve yenilik çağrısında duyarlılık oluşturmak adına katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu vaka çalışmasında Avustralya Başlangıç Düzeyi Öğretmen Eğitimi (ITE) aracılığıyla üç aşamalı bir sürecin: reform, yenileme ve yansıtma gerçekleştirilmesi gerektiği belirtmiştir. Reformun gerçekleştirilebilmesi için sürdürülebilir bir model gerektiği ve bunun çevik liderlik ve inovasyon ile mümkün olabileceğini belirtmiştir.

Breakspear'ın (2017) yapmış olduğu “Embracing Agile Leadership for Learning- How Leaders can Create Impact despite Growing Complexity. (Öğrenme için çevik liderliği benimsemek- Liderler artan karmaşıklığa rağmen nasıl etki yaratabilir?)”

adlı araştırmada çevik liderliğin öğrenmenin önemli ve karmaşık olan zorluklarını aşmada nasıl bir imkân tanıdığını ortaya koymuştur. Bu araştırmaya göre okul liderlerinin geleneksel çalışmaları eğitim ve öğretim açısından süreci kolaylaştırmamaktadır. Çevik liderlik, eğitim sürecinde değişiklik yapma konusunda oldukça fayda sağlamaktadır. Hem teknik bilgi hem de diğer değişim yaklaşımlarının ötesinde bir repertuar ile eğitim sürecinde dinamizm oluşturmaktadır. Bu araştırmada çevik liderlerin de bazı özellikleri belirtilmiştir. Bu özellikler:

- Pozitif bir bakış açısına sahip olmak,
- Zaman yönetimini sabırla yapmak,
- İyileşmeyi kolektif anlamda sağlamak,
- Sürekli gelişime yönelik çalışmalar yapmak,
- Değişimin anlamlı olmasını amaçlamak gibi sıralanmıştır.

Özdemir ve Çetin'in (2019) yapmış oldukları “Çevik liderlik ölçeğinin geliştirilmesine yönelik güvenilirlik ve geçerlilik çalışması: Eğitim örgütleri üzerine bir uygulama.” adlı çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 96 madde oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Lawshe analizi ile yapılan kapsam geçerliği işlemlerinin ardından 8 madde ölçekten çıkarılmıştır. Oluşturulan 88 maddelik taslak ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde çeşitli okul kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmış, 1056 öğretmenden değerlendirmeye uygun veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak amacıyla temel bileşenler analizi ile faktör analizi yapılmış ve Varimax dik döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda 5 faktörlü (duygusal çeviklik, sinerji çevikliği, dijital okuryazarlık ve teknoloji çevikliği, paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği ve yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği) ve 56 maddeli yapının toplam varyansın %82,92'sini açıklayan bir ölçeği oluşturduğu görülmüştür. Güvenirlik için belirlenen beş alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach α (0.94) katsayıları ve her bir maddenin ölçeğin tamamıyla olan korelasyon ilişkisini belirlemek için Madde-Toplam korelasyonuna dayalı madde analizi çalışmaları yapılmıştır. Öte yandan t-testi kullanılarak yapılan (alt-üst %27) analizler sonucu maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Parker, Holesgrove ve Pathak'ın (2015) yapmış olduğu “Improving Productivity with Self-organised Teams and Agile Leadership. (Kendinden organize ekipler ve çevik liderlikle üretkenliğı artırmak.)” adlı çalışmada kurumların kendinden organize olan ekiplerin özelliklerini ve nasıl dinamiklere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmaya 23 şirket incelenmiş ve deneyleyebilir veya ölçülebilir bir araştırma deseni oluşturmuşlardır. Bunun yanında araştırma için geniş bir literatür incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre kendinden organize olan kurumların faydalanabilmesi için birçok veri elde edilmişti. Problem ve karmaşa anında bu örgüt türüne göre çözümler ve bu örgütün dinamikleri nasıl kullanılırsa daha verimli bir örgüt yapısı oluşur şeklinde sonuçlar araştırmada bulunmaktadır. Kendi kendine organize olan ekiplerin faydalı olabileceğı öne sürülmüştür. Şirket başarısını etkileyen faktörlerin: Kendi kendine organize olan ekip, görev türlerini ve karmaşıklıklarını, dinamiklerini ve ekibin performansını uygun liderlik türü ile alan çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmanın yapılacak olan değerlendirmelere yön gösterici olabileceğini aktarmıştır.

Swisher'in (2013) yapmış olduğu “Learning Agility: The “X” factor in identifying and developing future leaders. “(Öğrenme çevikliği: Geleceğin liderlerini belirlemede ve geliştirmede "X" faktörü.)” adlı çalışmada liderlerin gelecekte kendilerini küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan özelliklere sahip olmaları açısından çevik liderliği konu etmiştir. Bu araştırmada lider olan kişilerin nasıl bir özellikte olması, örgütün iç ve dış organizasyonunu nasıl yönetmesi gerektiğı, problem ve karmaşayı nasıl çözmesi gerektiğı sorularına cevaplar aranmıştır. Araştırmanın genel teması liderlerin yaptığı hatalar ve bu hataların tekrar edilmesi açısından oluşturulacak çözümlerdir. Araştırmanın özgünlüğü ise şöyle ifade edilmiştir: Öğrenme çevikliği soyut bir kavramdan çok daha fazlasıdır. Gözlemlenebilen ve değerlendirilebilen bir dizi davranış veya yetkinliktir. Ve daha önemlisi, davranış temelli olduğu için öğrenme çevikliği geliştirilebilir. IQ gibi bir ölçünün aksine, öğrenme çevikliği durağan değildir ve motive olmuş bir kişi öğrenme çevikliğini artırabilir. Öğrenme çevikliği ile kişi, yeteneğı daha iyi ayırt edebilir ve kişisel kariyer hedeflerine uyacak ve bir bütün olarak kuruluşa fayda sağlayacak şekilde geliştirebilir. Ve nihayetinde, değişime uyum sağlayabilen, beklenmeyenleri ele alabilen ve etrafındakileri motive eden ve onlara ilham veren doğru liderliğin var olmasıdır.

Abbasi ve Ruf (2020) “Reduction of the Fluctuation Rate in Multi-project Organizations Through Agile Leadership (Çevik Liderlik Yoluyla Organizasyonlarda Çoklu Projede Dalgalanma Oranının Azaltılması)” çoklu proje yönetimi yapan şirketlerde çevik liderliği incelemiştir. Dünya genelinde çoklu projelerde çalışan şirketlerin sayının arttığını bu da beraberinde çevik liderliğin bu şirketlerde fark yaratıp yaratmayacağını sorunu beraberinde getirdiğini belirtmiştir. Enerji hattı ve inşaatı alanında hizmet veren bir şirkette yürütülen 24 aylık bir çalışma iletişim teknolojisi endüstrisinin dalgalanma oranının azaltılabileceğini ve sabit tutulabileceğini göstermiştir.

Yazıcı ve Özgenel (2020) “Marmara Çevik Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi” çalışmasını İstanbul’da görev yapan devlet okulu öğretmenlerinden toplamıştır. Toplam 901 öğretmenden veriler elde edilmiştir. Literatür taraması sonucu çevik liderliği tanımlayan 52 maddeden oluşan taslak, 34 madde ile tamamlanmıştır. Çevik liderliği üç alt boyutta incelemektedir: 1) Durumsal farkındalık, 2) İnsan İlişkilerinde Çeviklik, 3) Öz farkındalık. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlanmış ve literatüre kazandırılmıştır.

Son on beş yıldır çevik liderlik üzerine farklı açılardan (sosyolojik, biyolojik, eğitim, üretkenlik, öğrenme), farklı alanlarda araştırmalar yapılmaktadır. Yapılan bu araştırmalar göstermektedir ki; çevik liderlik kurum içerisinde hem yönetsel hem de üretimsel dengenin sağlanmasında ve verimliliğin arttırılmasında katkı sağlayan önemli bir faktördür (Klopper ve Pedergast, 2017), (Parker, Holesgrove ve Pathak, 2015). Okulların yönetsel boyutunun belirlenmesi için “Çevik Liderlik Ölçeği” (Özdemir ve Çetin, 2019) , “Marmara Çevik Liderlik Ölçeği” (Yazıcı ve Özgenel, 2020) yapılacak olan çalışmaları destekleyecektir.

Eğitim alanında yönetsel farklılığın, okullar arasında oluşan ayrımın temel göstergesi olduğu düşünülmektedir. Farklı liderlik yaklaşımları ile okul etkililiğinin birlikte incelendiği çalışmalar, okul yönetiminin okul etkililiğinde en etkili boyuta sahip olduğunu göstermektedir (Güngör, 2018; Şişman, 2004; Helvacı ve Aydoğan, 2011). Liderliğin okul etkililiğinde önemli bir görevi üstlenmesi ve belirsizliğin hâkim olduğu hızlı bir değişim döneminde bulunulması, çevik liderliğin okul etkililiği ile birlikte incelenmesinin, tüm okul paydaşlarına (öğrenci, öğretmen, veli, okul yöneticileri) pozitif katkı sağlaması beklenilmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

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

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada farklı kademelerde görev yapan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiğinin incelenmesi amacıyla tarama türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir durumun geçmişte ya da günümüzde hala var olan durumunu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı tarama modelidir. Çalışma konusu olan nesne, birey kendi koşulları içerisinde tanımlanır. Değişim için herhangi bir etki söz konusu değildir. Tarama araştırmalarının amacı çalışılan konu ile ilgili mevcut durumun belirlenmesi ve betimleme yapılmasıdır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasında bulunan değişimi ve bu değişimin derecesinin belirlenmesini amaçlayan araştırma modelidir. Somut gerçeklik üzerine kurulu olan evren matematik diline ve sayısal verilere çevrilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 40-41).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde kamu/ devlet okullarında görev yapan 168.165 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırmada örneklem kolay ulaşılır örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kolay ulaşılır örneklem yöntemi, bilgi ve güvenilirlik için zaman, çaba ve para tasarrufu sağlamak, kolay olanı seçmek olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2018: 231-274). Verilerin toplanması aşaması COVID-19 sürecinden etkilenmesi nedeniyle, ölçekler İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlere sanal ortamlardan ulaştırılmıştır. Toplam 605 öğretmenden anketlere yanıt alınmıştır. 168.165 evren büyüklüğünden %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile 384 örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Sanal ortamda 605 öğretmen araştırmaya katılmıştır ve örneklemin büyüklüğünün evreni temsil ettiğine karar verilmiştir. Katılımcılara ait özellikler Tablo 3.2.1’de verilmiştir.

Tablo 3.2.1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	356	58,8
	Erkek	249	41,2
Yaş	30 yaş ve altı	71	11,7
	31-40 yaş	238	39,3
	41-50 yaş	207	34,2
	51 yaş ve üzeri	89	14,7
Okul Türü	İlkokul	243	40,2
	Ortaokul	174	28,8
	Lise	188	31,1
Mezuniyet	Lisans	480	79,3
	Yüksek Lisans	125	20,7
Çalışma Yılı	5 yıl ve altı	77	12,7
	6-10 yıl	105	17,4
	11-15 yıl	104	17,2
	16-20 yıl	116	19,2
	21 yıl ve üzeri	203	33,6
Toplam		605	100,0

Tablo 3.2.1 incelendiğinde katılımcıların 356'sını kadın (%58,8), 249'unu erkek (%41,2) öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 71' i 30 yaş ve altı (%11,7), 238' i 31-40 yaş (%39,3), 207' si 41-50 yaş (%34,2) ve 89' u 51 yaş ve üzeri (%14,7) yaşta'dır. Öğretmenlerin 243' ü ilkokulda (%40,2), 174'ü ortaokulda (%28,8) ve 188' i lisede (%31,1) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 480' i lisans (%79,3) ve 125' i yüksek lisans (%20,7) mezunudur. Öğretmenlerin 77' si 5 yıl ve altı (%12,7), 105'i 6-10 yıl (%17,4), 104' ü 11-15 yıl (%17,2), 116'sı 16-20 yıl (%19,2) ve 203' ü 21 yıl ve üzeri (%33,6) kıdemi vardır.

3.3. Veri Toplama

Araştırma verileri Hoy (2014) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (SE-INDEX)" ve Yazıcı ve Özgenel (2020) tarafından geliştirilen "Marmara Çevik Liderlik Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formunun yer aldığı ölçekler İstanbul'da görev yapan öğretmenlere sanal ortam aracılığıyla gönderilmiştir. Ölçekler sadece 605 öğretmen tarafından eksiksiz olarak tamamlamıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla öğretmenlere Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda katılımcıların demografik bilgilerini (cinsiyet, öğrenim durumu, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, okul kademesi) belirlemeye yönelik beş soru bulunmaktadır.

3.3.2. Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

Birinci veri toplama aracı olarak Hoy ve Ferguson (1985) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (School Effectiveness Index [SE-Index])” kullanılmıştır. Ölçek, toplam 8 maddeden oluşmaktadır. Öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin belirlenmesine katkı sağlamaktadır.

Ölçeğin dil eş değeriğini ortaya çıkarmak için aynı guruba orijinal İngilizce formu ve Türkçe formu uygulanmıştır. Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi, İkinci öğretim, son sınıfta öğrenim görmekte olan ve okullara staja devam etmekte olan 44 öğrencilik bir gurup ile çalışılmıştır. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu 53 kişilik öğrenci gurubuna uygulanmıştır. Birinci uygulamadan yaklaşık 4 hafta sonra aynı guruba ölçeğin geliştirilen Türkçe formu uygulanmıştır. İkinci uygulamadaki öğrenci isimleri ile eşleşen 44 öğrencinin verisi kullanılmış, ilk uygulamaya ya da ikinci uygulamaya katılmayan, tek bir uygulamaya katılan öğrencilerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Ölçeğin dil eşdeğeriğini ortaya çıkarma amacıyla yapılan korelasyon analizinde, İngilizce ve Türkçe ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.708 olarak, 0.01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha içtutarlık katsayısı 0.866, iki yarı yöntemine göre birinci yarısının Cronbach Alpha 0.731, ikinci yarısının Cronbach Alpha 0.778, iki yarısı arasındaki korelasyon katsayısı 0.792, Sperman Brown katsayısı 0.884 olarak bulunmuştur. Madde silindiğinde Cronbach Alpha alabileceği en yüksek değer 0.861 olarak belirlenmiş, ölçeğin mevcut Cronbach Alpha katsayısı bu katsayidan yüksek olduğu için herhangi bir maddenin silinmesi yoluna gidilmemiştir. Ölçeğin 14 gün aralıkla 29 kişilik öğretmen grubuna uygulanması sonucunda bulunan test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.847'dir. Uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgular, uyarlanan Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği' nin

ülkemizde rahatlıkla kullanılabileceğine ilişkin psikometri özellikler gösterdiğini düşündürmektedir. Bu araştırma ölçeğin toplam puanı kullanılmıştır (Yıldırım ve Ada, 2018: 19-32).

3.3.3. Marmara Çevik Liderlik Ölçeği

Marmara Çevik Liderlik Ölçeği, Yazıcı ve Özgenel (2020) tarafından 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul'da Küçükçekmece İlçesinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden veri toplanarak geliştirilmiştir. Araştırmaya, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 519 öğretmen (386 kadın, 133 erkek), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 350 öğretmen (215 kadın, 135 erkek) ve test-tekrar test çalışması için 42 öğretmen (29 kadın, 13 erkek) olmak üzere toplam 901 öğretmen katılmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde ilk önce literatür taranmış, madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleri doğrultusunda 52 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Taslak ölçek formu 5'li likert tipi "Hiçbir Zaman-0, Nadiren-1, Bazen-2, Çoğunlukla-3, Her Zaman-4" olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten en az 0 en çok 136 puan alınabilmektedir. Ayrıca faktör maddeleri toplanarak faktör ortalama puanı elde edilebildiği gibi maddeler toplanarak ölçekten toplam puan veya ortalama puanda elde edilebilmektedir.

Taslak ölçekten elde edilen verilerin Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) uygun olup-olmadığının belirlemek için yapılan Kaiser Meyer Olkin (KMO=.975) ve Bartlett's Testi (Bartlett test of Sphericity=23407.919) değerlerinin yeterli düzeyde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme tekniğinden sonra 3 faktörlü ve 34 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Faktörler altındaki maddeler incelenerek ve teorik çerçeve göz önünde bulundurularak faktörler "Durumsal Farkındalık (1-12 arası maddeler), İnsan İlişkileri (13-26 arası maddeler) ve Öz-Farkındalık (27-34 arası maddeler)" olarak adlandırılmıştır. 3 faktörlü ve 34 maddelik yapı toplam varyansın %63.620'sini açıklamaktadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda uyum indeksleri 3 faktörlü yapıyı doğrulanmıştır (Ki-kare/sd=2.437; RMR=.038; SRMR=.045 IFI=.913; TLI=.906; CFI=.913; RMSEA=.064). AFA ve DFA sonrası güvenilirlik katsayıları sırayla .973 ve .959 olarak hesaplanmıştır. Madde-toplam ve madde-kalan korelasyon katsayılarının anlamlı ($p<.05$) ve maddelerin ölçeği oluşturan yapı için gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Alt-üst %27'lik bağımsız gruplar t testi sonucuna

göre maddelerin grupları ayırt edici nitelikte olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$). Test-tekrar test çalışması sonucunda yapılan korelasyon analizi sonucunda maddeler arası korelasyon katsayılarının yüksek düzeyde olduğu ($p<.05$), maddelerin zaman içerisinde değişmediği ve tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir (Özgenel ve Yazıcı, 2020: 312-332).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma ilk olarak ölçekler ve toplanan süreksiz değişkenlere ilişkin frekans ve yüzdelere bulunmuş ve bu sonuçlar bulgular bölümünde belirtilmiştir.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında ölçekler ve toplanan süreksiz değişkenlere göre araştırmanın sürekli değişkeni olan Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği puanlarının ortalamalarının farklılıklarını saptamak üzere parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Süreksiz değişkenlerin iki kategorili olduğu durumlarda farklılıkları saptamak üzere bağımsız örneklem t-test kullanılmıştır. Süreksiz değişkenin üç ve daha fazla olduğu durumlarda sürekli değişkenlere göre ortalamaları arasındaki farklılıkları saptamak üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA’da anlamlı çıkan sonuçlar, süreksiz değişkenin kategorileri arasındaki farklılıkları göstermektedir. Bu farklılığın hangi yönde ve nitelikte olduğunu belirlemek için tamamlayıcı analizler (Sheffe-hoc) testi ile yapılmıştır.

Araştırmanın son kısmında tüm sonuçlar tek yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az 0.05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın tüm istatistiksel analizleri SPSS 25 programı ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeklere ait basıklık ve güvenirlik değerleri Tablo 3.4.1’de verilmiştir.

Tablo 3.4.1: Okul Etkililiği ve Çevik Liderlik Verileri

	N	Mean (Ort.)	Basıklık	Çarpıklık	Cronbach Alpha
Okul Etkililiği	605	4.10	.09	.77	.94
Çevik Liderlik	605	2.56	.57	.67	.99

6’lı ve 5’li likert türü bir ölçeği değerlendirmek için aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

6'lı Likert

-1.00 - 1.8 çok düşük
-1.84 - 2.67 düşük
-2.68 - 3.51 ortanın altı
-3.52 - 4.35 orta
-4.36 - 5.19 yüksek
- 5.20 - 6.00 çok yüksek

5'li Likert

-1.00 – 1.79 çok düşük
-1.80 – 2.59 düşük
-2.60 - 3.39 orta
-3.40 – 4.19 yüksek
-4.20 – 5.00 çok yüksek



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili elde edilmiş olan istatistiki veriler ve bu veriler üzerinde yapılmış olan analizler üzerinde durulmuştur.

4.1. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ve Okul Etkililiği Düzeylerine İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan çevik liderlik stili ve okul etkililiği düzeylerinin ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma bulguları Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1: Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ve Okul Etkililiği Düzeyleri

	N	Mean (Ort.)	SD	Değerlendirme
Okul Etkililiği	605	4.10	1.17	Orta
Çevik Liderlik	605	2.56	1.13	Düşük

Tablo 4.1.1’e göre öğretmenler okul etkililiğini “orta düzeyde” (M=4.10; SD=1.17) algılamakta; okul müdürlerinin çevik liderlik stilini “düşük” (M=2.56; SD=1.13) düzeyde algılamaktadır.

4.2.Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin ve Okul Etkililiğinin Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mezuniyetleri, Okul Kademesi ve Mesleki Kıdem Yılı Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Cinsiyet Durumlarına Göre

Tablo 4.2.1’ de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul etkililiği ve çok faktörlü çevik liderlik puan analizleri verilmiştir.

Tablo 4.2.1: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t	sd	p
Okul Etkililiği	Kadın	356	4.10	1.13	-.002	603	.998
	Erkek	249	4.10	1.24			
Durumsal Farkındalık	Kadın	356	2.62	1.13	.83	603	.407
	Erkek	249	2.54	1.20			
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Kadın	356	2.43	1.16	-.32	603	.746
	Erkek	249	2.46	1.22			
Öz Farkındalık	Kadın	356	2.80	1.15	2.10	603	.036
	Erkek	249	2.60	1.21			
Çevik Liderlik	Kadın	356	2.59	1.09	.67	603	.498
	Erkek	249	2.52	1.18			

Tablo 4.2.1 incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=-.002$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik alt faktörü durumsal farkındalık puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=.83$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik alt faktörü insan ilişkilerinde çeviklik puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=-.32$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik alt faktörü öz farkındalık puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{[603]}=2.10$; $p<.05$). Kadın öğretmenlerin puanları ($X=2.80$), erkek öğretmenlerin puanlarından ($X=2.60$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin çevik liderlik toplam puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=.67$; $p>.05$).

Eğitim Durumlarına Göre

Tablo 4.2.2’de öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul etkililiği ve çok faktörlü çevik liderlik puan analizleri verilmiştir.

Tablo 4.2.2: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Çok Faktörlü Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Eğitim Durumuna Göre t-testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	X	ss	t	sd	p
Okul Etkililiği	Lisans	480	4.13	1.16	1.28	603	.198
	Lisansüstü	125	3.98	1.21			
Durumsal Farkındalık	Lisans	480	2.62	1.16	1.32	603	.185
	Lisansüstü	125	2.47	1.15			
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	Lisans	480	2.49	1.18	1.73	603	.084
	Lisansüstü	125	2.28	1.17			
Öz Farkındalık	Lisans	480	2.76	1.17	1.81	603	.070
	Lisansüstü	125	2.55	1.19			
Çevik Liderlik	Lisans	480	2.60	1.13	1.67	603	.095
	Lisansüstü	125	2.41	1.12			

Tablo 4.2.2 incelendiğinde öğretmenlerin okul etkililiği algıları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=1.28$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik alt faktörü durumsal farkındalık puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=1.32$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik alt faktörü insan ilişkilerinde çeviklik puanları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=1.73$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik alt faktörü öz farkındalık puanları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=1.81$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($t_{[603]}=1.67$; $p>.05$).

Okul Türüne Göre

Tablo 4.2.3'te öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği puanlarının okul türüne göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.3: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Okul Türü	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okul Etkililiği	A-İlkokul	243	4.27	1.13	G. Arası	22.89	2	11.44	8.45	.000	A>C; B>C
	B-Ortaokul	174	4.18	1.12	G. İçi	815.20	602	1.35			
	C-Lise	188	3.82	1.23	Toplam	838.10	604				
	Toplam	605	4.10	1.17							
Durumsal Farkındalık	A-İlkokul	243	2.73	1.07	G. Arası	22.35	2	11.18	8.43	.000	A>C; B>C
	B-Ortaokul	174	2.71	1.16	G. İçi	797.95	602	1.32			
	C-Lise	188	2.30	1.24	Toplam	820.31	604				
	Toplam	605	2.59	1.16							
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	A-İlkokul	243	2.59	1.13	G. Arası	17.93	2	8.96	6.50	.002	A>C; B>C
	B-Ortaokul	174	2.51	1.17	G. İçi	829.97	602	1.37			
	C-Lise	188	2.19	1.22	Toplam	847.91	604				
	Toplam	605	2.45	1.18							
Öz Farkındalık	A-İlkokul	243	2.88	1.09	G. Arası	16.17	2	8.08	5.86	.003	A>C
	B-Ortaokul	174	2.75	1.16	G. İçi	831.09	602	1.38			
	C-Lise	188	2.49	1.28	Toplam	847.26	604				
	Toplam	605	2.72	1.18							
Çevik Liderlik	A-İlkokul	243	2.71	1.05	G. Arası	18.77	2	9.38	7.47	.001	A>C; B>C
	B-Ortaokul	174	2.64	1.11	G. İçi	756.23	602	1.25			
	C-Lise	188	2.30	1.20	Toplam	775.01	604				
	Toplam	605	2.56	1.13							

Tablo 4.2.3 incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul etkililiği puanları çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8.45$; $p<.01$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlerin okul etkililiği puanları ($X=4.27$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarından ($X=3.82$), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği puanları ($X=4.18$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarından ($X=3.82$) daha yüksektir. Bir başka deyişle ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, liselerde görev yapan öğretmenlere göre okulların daha etkili olduğunu algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü durumsal farkındalık puanları çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8.43$; $p<.01$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin durumsal farkındalık puanları ($X=2.73$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin durumsal farkındalık puanlarından ($X=2.30$), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin durumsal farkındalık puanları ($X=2.71$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin durumsal farkındalık puanlarından ($X=2.30$) daha yüksektir. Bir başka deyişle ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, liselerde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin mevcut durumun daha çok farkında olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü insan ilişkilerinde çeviklik puanları çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6.50$; $p<.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin insan ilişkilerinde çeviklik puanları ($X=2.59$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin insan ilişkilerinde çeviklik puanlarından ($X=2.19$), ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin insan ilişkilerinde çeviklik puanları ($X=2.51$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin insan ilişkilerinde çeviklik puanlarından ($X=2.19$) daha yüksektir. Bir başka deyişle ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, liselerde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin insan ilişkilerinde daha çevik hareket ettiklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü öz farkındalık puanları çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5.86$; $p<.05$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin öz farkındalık puanları ($X=2.88$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin öz farkındalık puanlarından ($X=2.49$) daha yüksektir. Bir başka deyişle ilkökullarda görev yapan öğretmenler, liselerde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öz farkındalıklarının daha fazla olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği toplam puanları çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=7.47$; $p<.01$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre ilkökul

kademesinde çalışan öğretmenlerin çevik liderlik puanları ($X=2.71$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik puanlarından ($X=2.30$); ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik puanları ($X=2.64$), lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin çevik liderlik puanlarından ($X=2.30$) daha yüksektir. Bir başka deyişle ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, liselerde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çevik lider olarak görmektedirler.

Yaşa Göre

Tablo 4.2.4' de öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği ve çevik liderlik ölçeği puanlarının yaşlarına göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.4: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Okul Türü	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okul Etkililiği	A-30 yaş ve altı	71	3.77	1.22	G. Arası	17.76	3	5.92	4.33	.005	D>A
	B-31-40 yaş	238	4.02	1.20	G. İçi	820.34	601	1.36			
	C-41-50 yaş	207	4.18	1.07	Toplam	838.10	604				
	D-51 yaş +	89	4.39	1.23							
	Toplam	605	4.10	1.17							
Çevik Liderlik	A-30 yaş ve altı	71	2.48	1.20	G. Arası	4.60	3	1.53	1.19	.310	
	B-31-40 yaş	238	2.53	1.16	G. İçi	770.41	601	1.28			
	C-41-50 yaş	207	2.53	1.08	Toplam	775.01	604				
	D-51 yaş +	89	2.77	1.11							
	Toplam	605	2.56	1.13							

Tablo 4.2.4 incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

Öğretmenlerin okul etkililiği puanları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4.;$ $p<.01$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Sheffe testi sonucuna göre 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin okul etkililiği puanları ($X=4.39$), 30 yaş ve altı öğretmenlerin okul etkililiği puanlarından ($X=3.77$) daha yüksektir. Bir başka deyişle 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenler, 30 yaş ve altı yaş grubunda olan öğretmenlere göre okulların daha etkili olduğunu algılamaktadırlar. Büyük ihtimalle 51 yaş ve üzeri öğretmenler daha merkezi okullarda görev yapıyor olabilirler.

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği toplam puanları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1.19$; $p>.05$).

Tablo 4.2.5’ te öğretmenlerin çok faktörlü çevik liderlik ölçeği alt faktör puanlarının yaşlarına göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.5: Öğretmenlerin Marmara Çevik Liderlik Ölçeği ve Alt Faktör Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

	Okul Türü	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Durumsal Farkındalık	A- 30 yaş ve altı	71	2.50	1.25	G. Arası	4.67	3	1.55	1.14	.329	--
	B- 31-40 yaş	238	2.56	1.21	G. İçi	815.64	601	1.35			
	C- 41-50 yaş	207	2.58	1.09	Toplam	820.31	604				
	D- 51 yaş +	89	2.79	1.11							
	Toplam	605	2.59	1.16							
İnsan İlişkilerinde	A- 30 yaş ve altı	71	2.33	1.28	G. Arası	6.00	3	2.00	1.42	.234	---
	B- 31-40 yaş	238	2.42	1.18	G. İçi	841.91	601	1.40			
	C- 41-50 yaş	207	2.42	1.16	Toplam	847.91	604				
	D- 51 yaş +	89	2.68	1.13							
	Toplam	605	2.45	1.18							
Öz Farkındalık	A- 30 yaş ve altı	71	2.72	1.20	G. Arası	3.13	3	1.04	.74	.526	---
	B- 31-40 yaş	238	2.70	1.23	G. İçi	844.13	601	1.40			
	C- 41-50 yaş	207	2.66	1.12	Toplam	847.26	604				
	D- 51 yaş +	89	2.88	1.19							
	Toplam	605	2.72	1.18							

Tablo 4.2.5 incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır; Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü durumsal farkındalık puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1.14$; $p>.05$). Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü insan ilişkilerinde çeviklik puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=1.42$; $p>.05$). Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü öz farkındalık puanları yaşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.74$; $p>.05$).

Kıdem Yılına Göre

Tablo 4.2.6’ da öğretmenlerin okul etkililiği ölçeği ve çevik liderlik ölçeği puanlarının kıdemlerine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.6: Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Çalışma Yılı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okul Etkililiği	A- 1-5 yıl	77	3.81	1.20	G. Arası	25.78	4	6.44	4.76	.001	F>A; F>C
	B- 6-10 yıl	105	4.13	1.16	G. İçi	812.32	600	1.35			
	C- 11-15 yıl	104	3.91	1.24	Toplam	838.10	604				
	D- 16-20 yıl	116	3.99	1.16							
	F- 21 yıl +	203	4.36	1.10							
	Toplam	605	4.10	1.17							
Çevik Liderlik	A- 1-5 yıl	77	2.55	1.12	G. Arası	2.73	4	.68	.53	.713	
	B- 6-10 yıl	105	2.55	1.11	G. İçi	772.28	600	1.28			
	C- 11-15 yıl	104	2.50	1.22	Toplam	775.01	604				
	D- 16-20 yıl	116	2.48	1.14							
	F- 21 yıl +	203	2.65	1.09							
	Toplam	605	2.56	1.13							

Tablo 4.2.6. incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul etkililiği puanları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4.76$; $p<.01$). Hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonucuna göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul etkililiği puanları ($X=4.36$), kıdemi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarından ($X=3.81$) ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okul etkililiği puanlarından ($X=3.91$) daha yüksektir. Bir başka deyişle 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler, 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerden okulları daha etkili olarak algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği toplam puanları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.53$; $p>.05$).

Tablo 4.2.7' de öğretmenlerin Marmara Çevik Liderlik Ölçeği alt faktör puanlarının kıdemlerine göre Anova sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.2.7: Öğretmenlerin Çok Faktörlü Marmara Çevik Liderlik Ölçeği ve Alt Faktör Puanlarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Çalışma Yılı	N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Durumsal Farkındalık	A- 1-5 yıl	77	2.58	1.18	G. Arası	3.43	4	.86			
	B- 6-10 yıl	105	2.59	1.17	G. İçi	816.87	600	1.36			
	C- 11-15 yıl	104	2.51	1.26	Toplam	820.31	604		.63	.640	--
	D- 16-20 yıl	116	2.51	1.19							
	F- 21 yıl +	203	2.69	1.08							
	Toplam	605	2.59	1.16							
İnsan İlişkilerinde	A- 1-5 yıl	77	2.39	1.22	G. Arası	3.55	4	.88			
	B- 6-10 yıl	105	2.42	1.17	G. İçi	844.35	600	1.40			
	C- 11-15 yıl	104	2.40	1.23	Toplam	847.91	604		.63	.640	---
	D- 16-20 yıl	116	2.36	1.16							
	F- 21 yıl +	203	2.55	1.16							
	Toplam	605	2.45	1.18							
Öz Farkındalık	A- 1-5 yıl	77	2.78	1.10	G. Arası	1.60	4	.40			
	B- 6-10 yıl	105	2.73	1.15	G. İçi	845.66	600	1.40			
	C- 11-15 yıl	104	2.66	1.29	Toplam	847.26	604		.28	.888	--
	D- 16-20 yıl	116	2.65	1.21							
	F- 21 yıl +	203	2.76	1.15							
	Toplam	605	2.72	1.18							

Tablo 4.2.7 incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü durumsal farkındalık puanları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.63$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü insan ilişkilerinde çeviklik puanları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.63$; $p>.05$).

Öğretmenlerin çevik liderlik ölçeği alt faktörü öz farkındalık puanları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=.28$; $p>.05$).

4.3. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ile Okul Etkililiği Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.1’de öğretmenlerin okul etkililiği ve çevik liderlik algıları arasındaki korelasyon analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 4.3.1: Öğretmenlerin Okul Etkililiği ve Çevik Liderlik Algıları Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler		Okul Etkililiği
Durumsal Farkındalık	R	.606**
	P	.000
	N	605
İnsan İlişkilerinde Çeviklik	R	.551**
	P	.000
	N	605
Öz Farkındalık	R	.532**
	P	.000
	N	605
Çevik Liderlik	R	.588**
	P	.000
	N	605

Tablo 4.3.1’ de verilen korelasyon analizi öğretmenlerin çevik liderlik algıları ile okul etkililiği algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.588$; $p<.01$); çevik liderlik alt boyutu durumsal farkındalık algıları ile okul etkililiği algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.606$; $p<.01$); çevik liderlik alt boyutu insan ilişkilerinde çeviklik algıları ile okul etkililiği algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.551$; $p<.01$); çevik liderlik alt boyutu öz farkındalık algıları ile okul etkililiği algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde ($r=.532$; $p<.01$) ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin, Okul Etkililiği Yordamasına İlişkin Bulgular

Puanlarının Öğretmenler tarafından algılanan çevik liderliğin okul etkililiğini algısını yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.4.1: Öğretmenlerin Algılarına Göre Marmara Çevik Liderliğin Okul Etkililiğini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	T	P	R	R ²	F	P
Çevik Liderlik	Okul Etkililiği	2.53	.096	.558	26.41	.000	.558	.346	318.77	.000

Tablo 4.4.1 incelendiğinde çevik liderliğin, okul etkililiğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmaktadır ($r^2=.346$; $p<.001$). Başka bir ifadeyle

öğretmenlerin algı düzeylerindeki toplam varyansın %34' nü okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri açıklamaktadır ($\beta=.558$; $r=.558$; $r^2=.346$; $F=318.77$; $p<.001$). Başka bir ifadeyle çevik liderlik okul etkililiğini anlamlı olarak etkilemektedir.

Marmara Çevik Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarının (öz farkındalık, insan ilişkilerinde çeviklik ve durumsal farkındalık) okul etkililiğini yordamasına ilişkin bulgular Tablo 4.4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.4.2: Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Okul Etkililiğini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	P
Sabit		2.52	.097		26.04	.000				
ÖF	OE	-.052	.076	-.052	-.68	.496	.607	.365	116.63	.000
İİÇ		.077	.077	.078	.99	.318				
DF		.589	.082	.583	7.15	.000				

* $p<.001$, ** $p<.01$, *** $p<.05$; **** $p<.001$; ÖF: Öz Farkındalık; İİÇ: İnsan İlişkilerinde Çeviklik; DF: Durumsal Farkındalık; OE: Okul Etkililiği

Tablo 4.4.2'de baktığımızda okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R=.607$, $R^2=.365$, $F=116.63$, $p<.000$). Regresyon analizine göre çevik liderlik özelliklerinin okul etkililiğinin yordamasına ilişkin matematiksel model aşağıda verilmiştir.

$$\text{Okul Etkililiği: } 2.52 - (0.052 \times \text{Öz Farkındalık}) + (0.077 \times \text{İnsan İlişkilerinde Çeviklik}) + (0.589 \times \text{Durumsal Farkındalık})$$

Çevik liderliği oluşturan alt boyutlar için Tablo 4.11 incelendiğinde öz farkındalık ($p>.05$) ve insan ilişkilerinde çeviklik ($p>.05$) özelliklerinin okul etkililiğini anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Durumsal farkındalık boyutu ($p<.001$) ise okul etkililiğinin anlamlı olarak değiştirmektedir. B katsayısı durumsal farkındalık ile okul etkililiğini arasında pozitif bir ilişkiye işaret etmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısı (β), bağımsız değişkenden meydana gelen değişimin bağımlı değişkene yansıma miktarını göstermektedir. Çevik liderliğin durumsal farkındalık alt boyutunda meydana gelen .589 birimlik değişimin, okul etkililiğinde .583 birimlik pozitif yönde değişim meydana geleceğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle, okul müdürlerinin çevik liderlik durumsal farkındalığı okul etkililiğini olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerinin okul etkililiğine etkisinin olup olmadığının belirlemesini amaçlamıştır. Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara, sonuçlara ilişkin tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir. Bulgulardan hareketle araştırma sorularına cevap verilmiş, sonuçlar literatürde yer alan ilgili araştırma ve incelemeler çerçevesinde tartışılmış ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ve Okul Etkililiği Düzeylerinin Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre öğretmenler okul müdürlerinin çevik liderlik stilini “**düşük düzeyde**” algılamaktadır. Çalışma bulgumuzu destekleyen araştırmalara rastlanamamıştır. Ancak Özdemir (2020) okul yöneticilerinin çevik liderlik özelliklerini İngiltere ve Türkiye okullarında karşılaştırmalı analiz ettiği çalışmasında, Türkiye okullarında görev yapan öğretmenlerin yönetici çevik liderlik algısı güçlü düzeyde, İngiltere boyutunda ise orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çalışma bulgularımızda farklı sonuçların çıkmış olması, bu alanda daha fazla araştırma yapılabileceği göstergesi kabul edilebilir. Bununla birlikte, Özgenel ve Yazıcı'nın (2021) okul müdürlerinin öğrenme çevikliğini inceledikleri çalışmalarında, okul müdürlerinin öğrenme çevikliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürlerinin mesleki kıdemleri ve yaşları, öğrenme çevikliklerini pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum okul müdürlerinin deneyimlerinin, öğrenme çevikliklerini arttırdığını düşündürebilir. Fitaloka, Sungarai, Perkasa ve Saputra, (2020) liderlik çevikliği ve dijital bölümün çalışan bağlılığı üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma ilaç şirketlerinde görev yapan kişilere uygulanmıştır. Lider çevikliğinin ve dijital bölümün çalışan bağlılığı üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çevik liderlik yetenek yönetiminde uzun vadede yönetim etkililiği için büyük öneme sahiptir (Yadav ve Dixit, 2017). Çevik liderlik bireyin öğrenme yeteneği ve istekliliğini ile yeni rekabet ortamlarına uyumu, çeşitli koşullarda derin liderlik çevikliğinden yeni deneyimler elde edilebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Saputra, Sasmoko, Abdinagoro ve Kuncoro, 2018). Çevik olma, ortaya çıkan sorunları hızlı tespit edebilme, paydaşlarına ve çevreye karşı duyarlı, fırsatları değerlendirebilme, kısa sürede adaptasyon ve hızlı öğrenme yetenekleri olarak görülmektedir. Çeviklik gelecek odaklı çalışmak için kritik bir öneme sahiptir, okulların doğası ve amacında meydana gelen değişiklikler çeviklik ihtiyacını arttırmaktadır. (Caldwell ve Spinks, 2013), (Hannon ve Peterson, 2017), (Walsh, 2015). Bu nedenle okullarda çevik liderlik eğitimlerinin düzenlenmesi, yararlı olacağı görüşü oluşmaktadır.

Araştırmada, öğretmenler okul etkililiğini “orta” düzeyde algılamaktadır. Ancak Özgenel (2020), Özgenel ve Mert (2019), Özgenel ve Koç’un (2020) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin okul etkililiği algılarının “yüksek” düzeyde olduğu rapor edilmiştir. Genel anlamda öğretmenlerin okul etkililiğini orta ve yüksek düzeyde algılamaları, eğitim sistemi açısından sevindirici bir bulgu olarak kabul edilebilir. Nihayetinde okulların etkili olması, eğitim sisteminin başarılı olması anlamına gelmektedir.

5.1.2. Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ve Okul Etkililiği Düzeylerinin Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş, Mezuniyetleri, Okul Kademesi ve Mesleki Kıdem Yılı Değişkenlerine Göre Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin çevik liderlik ve okul etkililiği puanlarının demografik özellikleri cinsiyet, yaş, mezuniyet, okul kademesi ve mesleki kıdem yılına göre incelenmiştir.

Cinsiyet Değişkeni Yönünden (Çevik Liderlik)

Öğretmenlerin çevik liderlik toplam puanlarında, çevik liderlik alt boyutları durumsal farkındalık ve insan ilişkilerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak çevik liderlik alt boyutu öz farkındalık puanlarında kadınların lehine bir farklılık oluşmuştur. Özdemir (2020) Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin, çevik liderlik alt boyutları paylaşılan sorumluluk ve proaktivite çevikliği, sinerji çevikliği, duygusal çeviklik, yeniliklere açıklık ve uyum sağlama çevikliği alt boyutları ile toplam çevik liderlik üzerinde cinsiyetin anlamlı farklılaşma oluşturmadığını belirtmiştir. Fakat

dijital okur-yazarlık ve teknoloji çevikliği alt boyutu için erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin farklı liderlik stillerine yönelik yapılan farklı araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir. Avcı (2015) öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri üzerine yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin dönüşümcü ve işlemci liderlik algılarının cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulmuştur. Bilgin (2018) özel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin incelenmesi araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetine göre müdürlerin verimlilik-öğretmen ve öğrenci başarısını arttırmadaki etkililik düzeyini incelemiş ve anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kaya (2008) ortaöğretim kurumlarında okul müdürlerinin öğretmenlerinin cinsiyet faktörüne bağlı olarak yöneticilerinin öğretimsel liderlik algılamasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ilköğretim okul müdürlerinin liderlik rolleri çalışmasında cinsiyet faktörünün etkili olmadığı sonucunu doğrulamaktadır. Turan ve Ebiçlioğlu (2002) okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirdiği çalışmada anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ile literatürde ulaşılan araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde genel anlamda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerini algılamada cinsiyet değişkeninin farklılık oluşturmadığı ifade edilebilir.

Yaş Değişkeni Yönünden (Çevik Liderlik)

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul müdürlerinin genel çevik liderlik stilini ve alt boyutları algılamasında anlamlı farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ada (2012) araştırmasında farklı yaş gruplarının yaratıcı liderlik ile ilgili benzer algılara sahip olduklarını, yaş aralığına göre herhangi bir farklılaşma olmadığı belirtmiştir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerine üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yaş gruplarının okul müdürlerinin liderlik rolleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuştur. Durnalı (2018) öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri isimli çalışmada, yaş değişkeninin öğretmenlerin görüşlerinde istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Farklı liderlik araştırmalarında değişken olarak ele alınan yaşın anlamlı bir farklılık oluşturmaması, çalışmamızı desteklemektedir. Öğretmenlerin

liderliği algılamalarında yaşın büyük farklılık oluşturmadığı, yaşın öğretmenlerin liderlik algılarında bir değişikliğe yol açmadığı dűřünűlebilir.

Mezuniyet Deđiřkeni Yűnűnden

Okul műdűrlerinin evik liderlik stili öğretmenlerin mezuniyetlerine anlamlı farklılık tespit edilememiřtir. zdemir (2020) evik liderlik özelliklerinin rgűtsel bađlılıđa etkisini incelemiř olduđu çalıřmasında, öğretmenlerin eđitim durumlarının anlamlı bir farklılıđa yol açmadıđını belirtmektedir. Literatűrde okul műdűrlerinin evik liderlik stillerini öğretmenlerin yařlarına gűre karřılařtırmak için çok fazla arařtırma olmasa da farklı liderlik stilleri űzerine yapılan çalıřmalar bulunmaktadır. Vural'ın (2008) okul öncesi eđitim kurumu yűneticilerinin liderlik özellikleri űzerine yapmıř olduđu çalıřmasında öğretmenlerin mezuniyetlerinin etkili olmadıđı sonucuna ulařmıřtır. elik ve Eryılmaz (2006) öğretmen algılarına gűre endűstri meslek lisesi műdűrlerinin dűnűřűmcű liderlik dűzeyleri incelemiř olduđu çalıřmasında, öğretmenlerin öđrenim durumlarının okul műdűrlerinin dűnűřűmcű liderlik özellikleri algılama dűzeylerinde bir farklılık oluřturmadıđını belirtmiřtir. řahin, Temizel ve rselli (2004) bankacılık sektűrűnde çalıřan yűneticilerin kendi liderlik tarzlarını algılayıř biçimleri ile çalıřanların yűneticilerinin liderlik tarzlarını algılayıř biçimlerine yűnelik uygulamalı bir çalıřma ile çalıřanların eđitim durumlarının yűneticilerin liderlik tarzlarını yorumlamada etkili olmadıđını gűstermiřtir. Farklı alanlarda yapılan çalıřmalar bu arařtırmadan elde edilen bulgularla birlikte deđerlendirildiđinde, öğretmenlerin mezuniyet durumları yűneticilerin liderlik stillerini algılamada farklılık oluřturmamaktadır. Öğretmenlerin çođunluđunun lisans mezunu olmasının bun durumu etkilediđi dűřünűlebilir.

Okul Kademesi Yűnűnden (evik Liderlik)

Çevik liderlik toplam puanları okul kademesine gűre farklılık oluřturmaktadır. İlkokul ve ortaokul kademelerinde gűrev yapan öğretmenler lise kademesinde gűrev yapan öğretmenlere gűre okul műdűrlerini daha fazla evik lider olarak algılamaktadır. zdemir (2020) okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin evik liderlik toplam puanlarının ve alt boyutları puanlarının diđer eđitim kademelerinde bulunan öğretmenlere gűre algılarının daha yűksek olduđu sonucuna ulařmıřtır. Bu durum okul műdűrlerinin evik liderlik özelliklerinin okul kademelerine gűre farklılık gűsterdiđini ortaya koymaktadır. Bunun temel nedeni olarak özellikle liselerin

yüksek öğretime öğrenci yerleştirme sorumluluğundan dolayı okul müdürlerinin çevik liderlik stilini daha az uyguladığı şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Yönünden (Çevik Liderlik)

Okul müdürlerinin çevik liderlik stili öğretmenlerin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Mesleki kıdem yılının öğretmenlerin farklı liderlik stilleri görüşlerinde de anlamlı farklılık oluşturmadığını yapılan araştırmalar desteklemektedir. Ada (2012) okul öncesi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini incelemiştir. Çalışmasında elde etmiş olduğu bulgu mesleki kıdem yılının liderlik özelliklerinin algılanmasında bir fark oluşturmadığı yönündedir. Koçak ve Helvacı (2011) okul yöneticilerinin etkililiğini inceledikleri çalışmalarında mesleki kıdemin etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Akıncı ve Ekşi (2017) lise öğretmenlerinin yönetici ruhsal liderlik algılarının öğretmen liderliği ve öz-yeterliliklerine etkisini incelemiştir. Çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin değişken olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Bulgularımız alanda liderlik üzerine yapılan çalışmalarla benzer sonucu göstermekte, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin anlamlı farklılık oluşturmadığını desteklemektedir.

Araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri olarak cinsiyet, yaş, mezuniyet, okul kademesi ve mesleki kıdem yılı değişkenlerine yer verilmiştir. Çevik liderlik toplam ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin yaş, mezuniyet ve mesleki kıdem yılına göre anlamlı farklılık oluşturmamıştır. Ancak cinsiyet öz farkındalık alt boyutunda kadınların erkeklere göre daha yüksek algı puanına sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca okul kademesi değişkeni ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin lehine bir sonuç ortaya koymuştur.

Cinsiyet Değişkeni Yönünden (Okul Etkililiği)

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Atış (2020) okul etkililiği üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Oral (2005) çalışmasında ilköğretimde çalışan öğretmenlerin etkili okul algılarında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Şişman (1996) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, etkili okulun öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık

oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul etkililiği üzerine yapılan farklı araştırmalar çalışmamızı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin okul etkililiği algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişiklik göstermediği sonucunu desteklemektedir.

Yaş Değişkeni Yönünden (Okul Etkililiği)

Öğretmenlerin okul etkililiği puanları yaş değişkenine göre incelendiğinde 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin 30 yaş ve altı öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduklarını göstermektedir. Karacaoğlu ve Güney'in (2010) öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmaları ile benzer sonucu göstermiş, özellikle 40'lı ve 50'li yaşlarda örgütsel vatandaşlık davranışının 20'li yaşlara göre daha fazla sergilendiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum öğretmenlerin zamana dayalı olarak örgütsel bağlılıklarının arttıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını daha fazla sergiledikleri görüşü ile desteklenebilir.

Mezuniyet Değişkeni Yönünden (Okul Etkililiği)

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Küçük (2020) öğretmenlerin eğitim düzeyine göre toksik liderlik, okul etkililiği, örgütsel sinizm ve psikolojik sermaye algılarının farklılaşmadığı verisini elde etmiştir. Yalçın (2019) çalışmasında öğretmenlerin eğitim düzeylerinin okul etkililiği algılarında farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kuşaksız (2010) İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre etkili okulun “Öğretmenler” ve “Okul Programı ve Eğitim-Öğretim Süreci” boyutunda farklı düşünmediklerini belirtmiştir. Mezuniyet değişkeninin öğretmenlerin okul etkililiği algılarında farklılık oluşturmaması, araştırmaya katılan öğretmenlerin lisans mezunu sayılarının daha yüksek olması ile açıklanabilir. Gruplar arasındaki dağılımın yakın olması durumunda öğretmenlerin eğitim durumlarının anlamlı bir değişken olabileceğini düşünülebilir.

Okul Kademesi Değişkeni Yönünden (Okul Etkililiği)

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan

öğretmenlerin okul etkililiği algıları, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algılarından daha yüksektir. Bir başka ifadeyle ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler, liselerde görev yapan öğretmenlere göre okulların daha etkili olduğunu algılamaktadırlar. Tural (2019) okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin okul etkililiği algılarında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklılaşma sırasıyla anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin lehinedir. Önder (2019) okul türüne göre etkili okul algılarını incelediği çalışmasında, Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde görev yapan öğretmenlerin yüksek düzeyde, Anadolu ve Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin orta düzeyde okul etkililiği algılarının oluştuğunu belirtmiştir. Memduhoğlu ve Karataş (2016) İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde okul etkililiği algılarına sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırmalar öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarının değiştiği görüşünü desteklemektedir. Elde edilen sonuçlar, çalışmamızı desteklemekte ve bu nedenle okul türünün değişken olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu durumun temel sebebi lise kademesinde görev yapan öğretmenler daha çok öğrencilerin akademik başarılarına odaklanmaları olabilir.

Mesleki Kıdem Değişkeni Yönünden (Okul Etkililiği)

Öğretmenlerin okul etkililiği algıları kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu anlamlı farklılık yapılan istatistik çalışmalarına göre; 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okul etkililiği algıları, kıdemi 1-5 yıl arası ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin okul etkililiğinden daha yüksektir. Bir başka ifadeyle 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler, 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerden okulları daha etkili olarak algılamaktadırlar. Küçük (2020) öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının okul etkililiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğunu görmüştür. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek için Gabriel testini uygulamıştır. Buna göre mesleki kıdem yılı “11-15” olan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının , “1-5”, “6-10”, ve “16+” kıdem yıllarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucunun verileri Elazığ ilinde kıdem yılı daha düşük öğretmenlerin merkezi okullarda çalışabildiği ve okullarını etkili buldukları şeklinde yorumlanabilir. Sivri

(2019) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul etkililiğine yönelik görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Mesleki kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul etkililiği görüşlerinin daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. İzmir ilinde çalışan öğretmenlerden oluşan çalışma, mesleki kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin merkezi okullarda görev yapmaları ve bulundukları okulu etkili kabul etmeleri olarak yorumlanabilir. İstanbul ilinde görev yapan öğretmenlerin verilerinden oluşan bu çalışma, Sivri'nin İzmir ilinde yapmış olduğu araştırma ile aynı buğuları içermektedir. 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler görev yaptıkları okullarının etkililiğine daha fazla inanmaktadırlar. Bunu kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin daha merkezi okullarda görev yaptığı ve okullarını etkili buldukları şeklinde yorumlayabiliriz.

5.1.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stili ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucu incelendiğinde, okul müdürlerinin çevik liderlik stili ile okul etkililiği algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Literatürde benzer çalışmalar olmasa da; Cansoy ve Parlar'ın (2018) okul etkililiğinin bir yordayıcısı olarak öğretmen liderliği çalışmasında, öğretmen liderliği ve okul etkililiği arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunduğunu, liderliğin okul etkililiğinin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akkaya ve Tabak (2020) “the link between organizational agility and leadership: a research in science parks (örgütsel çeviklik ve liderlik arasındaki bağlantı: bilim parklarında bir araştırma)” çalışmasında dönüşümcü liderlik ve örgütsel çeviklik arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşmıştır. Kabadayı (2019) çevik uygulamaların bir örgütün verimliliğini arttırdığına sonucuna ulaşmıştır. Çevik liderlerin örgüt etkililiğini arttıran (Joiner, 2019) ve örgütleri peşinden sürükleyebilecek güce sahip oldukları ifade edilmektedir (Parker, Holesgrove ve Pathak, 2015: 119). Bu bağlamda okul müdürleri çevik liderlik stilini geliştirdikçe ve okul yönetiminde sergiledikçe okul etkililiğine katkı sunduğu söylenebilir.

5.1.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çevik Liderlik Stilinin, Okul Etkililiği Yordamasına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin algılarına göre çevik liderlik stili okul etkililiğini olumlu yönde etkilemektedir. Işık ve Gümüş (2017) yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği

arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, yönetici öz yeterliliğinin okul etkililiğini anlamlı düzeyde yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, yönetici öz yeterliliğinin okul etkililiğini %27 oranında açıkladığı sonucuna ulaşmıştır. Küçük (2020) okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Toksik liderliğin okul etkililiğini negatif yönde anlamlı şekilde yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ermeydan (2019) dönüşümcü liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulgusuna ulaşmıştır. Cerit ve Yıldırım (2017) etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiğini incelemiş olduğu çalışmada, etkili liderlik niteliği ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Zembat, Koçyiğit, Tuğluk ve Doğan (2010) okul müdürlerinin liderlik stillerinin okul öncesi okullarında okul etkililiğini incelemiş ve pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmiştir. Okul etkililiğinin belirleyicisi olarak kabul edilen okul müdürlerinin liderlik stilleri okulları pozitif yönde etkilemektedir. Bu nedenle, çevik liderliğin okulların etkililiği arttırmasında önemli bir dönüşüm sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bu bölümde araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Elde edilen bulgulara göre önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Araştırmada okul müdürlerinin çevik liderlik düzeyleri düşük düzeyde bulunmuştur. Bu nedenle okul müdürlerinin çevik liderlik özelliklerini geliştirmeleri önerilebilir.
- ✓ Araştırmada okul müdürlerinin çevik liderlik düzeyleri düşük düzeyde olmasına rağmen okul etkililiğinde etki oranı çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle okul müdürleri çevik liderlik özelliklerini geliştirerek okul etkililiğinde daha etkin rol oynayabilir.
- ✓ Çevik liderliğin en önemli özelliklerinden birisi olan kendini yöneten ekipler, tüm okul paydaşları için hem güçlü bir okul kültürünün geliştirilmesine hem de olumlu bir okul iklimin oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- ✓ Ülkemizde yeni ele alınan bir konu olan çevik liderlik üzerine farklı araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Çevik liderliğin örgütler içerisinde gelişiminin belirlenmesi için farklı alanlarda, farklı değişkenlerle araştırmalar yürütülebilir.
- ✓ Çevik liderliğin, okul geliştirme çalışmalarına, okula bağlılık ve okul iklimine etkisi araştırılabilir.
- ✓ Çevik liderlik, çevik öğrenme birlikte incelenebilir.
- ✓ Çevik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar kısıtlı olduğu için uluslararası kaynaklara ulaşmak gerekiyor. Bu açıdan yabancı kaynakların çeviri çalışmalarına öncelik verilebilir.
- ✓ Çevik liderlik ülkemizde yeni bir kavram olduğu için eğitimin yanında farklı sektörlerde de araştırmalar yapılarak karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasi, S. ve Ruf, T. (2020). Reduction of the Fluctuation Rate in Multi-project Organizations Through Agile Leadership. *Management*, 8(2): 128-133.
- Ada, S. ve Baysal, N. Z. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ada, B. D. (2012). *Yaratıcı Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- AgileBusinessConsortium(2017).
https://cdn.ymaws.com/www.agilebusiness.org/resource/resmgr/documents/wHITEPAPER/nine_principles/agile_leadership_principle_9.pdf
- Akkaya, B. ve Tabak, A. (2020). The Link Between Organizational Agility and Leadership: A Research in Science Parks. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(1): 1-17.
- Akkaya, B. ve Yazıcı, A. M. (2020). Çevik Liderliğin Biyomimikri Tabanlı Gri Kurt İle Karşılaştırılması: Yeni Bir Model Önerisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2): 1455-1478.
- Akıncı, T. ve Ekşi, H. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yönetici Ruhsal Liderlik Algılarının Öğretmen Liderliği ve Öz Yetkinliklerine Etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 15 (34)*: 7-40.
- Alvoid, L. ve Black Jr. W. L. (2014). The Changing Role of the Principal: How High-Achieving Districts are Recalibrating School Leadership. ERIC Number: ED561099.
- Atış, D. (2020). *Okul Etkililiği ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ata, E. (2015). *Okul Yöneticilerinin Öz Yeterlik İnançları İle Etkili Okul Liderliği Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. ve May, D. R. (2004). Unlocking the Mask: A Look at the Process by which Authentic Leaders Impact Follower Attitudes and Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6): 801-823.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2): 161-189.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T., Erşahan, B. ve Kefe, İ. (2013). Kadın Çalışanların Yöneticilere İlişkin Algıları: Bir Alan Çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 3(2): 71-84.

- Bakan, İsmail (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. Ankara: *TİSK Akademi*, 4 (7), 138-172.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul, Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset.
- Balcı, A. (2014). *Etkili Okul, Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Baltaş, Z. (2020). Stratejik Çeviklik ve Çevik Liderlik. *Kaynak Dergisi*, 75.
<http://www.kaynakdergisi.net/default.asp?sayi=75>.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bennis, W. G. (2001). *Bir Lider Olabilmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Beştepe, İ. (2002). *The School Effectiveness Perceptions of Administrators, Teachers, and 8th Grade Students in Public Normal and Transported Elementary Schools* (Doctoral Dissertation). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Beycioğlu, K. (2016). *Leadership in Educational Administration* (Ed. N. Güçlü): 17-36, Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, H. (2018). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi İstanbul Esenyurt Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Bradley, J. H. ve Herbert, F. J. (1997). The Effect of Personality Type on Team Performance. *Journal of Management Development*, 16(5). 337-353.
- Breakspear, S. (2016). Embracing on Agile Mindset. *Principal Connections*, 20(1): 30-31.
- Breakspear, S. (2017). Embracing Agile Leadership for Learning-how leaders can Create Impact despite Growing Complexity. *Australian Educational Leader*, 39(3): 68.
- Breakspear, S. , Peterson, A. ,Alfadala, A. ve Khair, M.S.B.M. (2017). *Developing Agile Leaders of Learning: School Leadership*. Qatar, WISE.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. ve Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2): 301-318.
- Brookover, W. B. ve Lezotte, L. W. (1979). Changes in School Characteristics Coincident With Changes in Student Achievement. Eric. ERIC Number: ED181005.

- Bonner, N., A. (2010). Predicting Leadership Success in Agile Environments: An Inquiring Systems Approach, University of Mary Hardin-Baylor. *Academy of Information and Management Sciences Journal*, 13(2): 83-103.
- Boyer, M., & Robert, J. (2006). Organizational Inertia and Dynamic Incentives. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 59(3), 324-348.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E., Quinn, R. E., ve Wrzesniewski, A. (2003). Developing a Discipline of Positive Organizational Scholarship. *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline*, 361-370.
- Cammock, P. , Nilakant, V. ve Dakin, S. (1995). Developing a Lay Model of Managerial Effectiveness: A Social Constructionist Perspective. *Journal of Management Studies*, 32(4): 443-474.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018).Okul Etkililiğinin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Liderliği . *Kastamonu Education Journal*, 26(3):925-934.
- Caldwell, B. J. ve Spinks, J. M. (2013). *The Self-Transforming School (1 edition)*. London: Routledge.
- Carlson, D. S. ve Perrewe, P. L. (1995). Institutionalization of Organizational Ethics Through Transformational Leadership. *Journal of Business Ethics*, 14(10): 829-838.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3): 902-914.
- Cheng, K., M. & Wong, K. C. (1996). School Effectiveness In East Asia: Concepts, Origins and Implications. *Journal of Educational Administration*, 34(5): 32-49.
- Cheng, B.S., Chou, L.F., Wu, T. Y., Huang, M. P. ve Farh, J. L. (2004). Paternalistic Leadership and Subordinate Responses: Establishing A Leadership Model in Chinese Organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7: 89-117.
- Cianci, A. M., Hannah, S. T., Roberts, R. P. ve Tsakumis, G. T. (2014). The Effects of Authentic Leadership on Followers' Ethical Decision-Making in the Face of Temptation: An Experimental Study. *The Leadership Quarterly*, 25(3): 581-594.
- Clarke, S. (2019). Leveraging Agile Leadership for Digital Transformation. *Research Gate*. <https://www.researchgate.net/publication/334122008>.
- Coleman, J. S. , Campbell, E. Q. , Hobson, C. J. , McPartland, J. , Mood, A. M., Weinfeld, F. D. ve York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1968). Equality Of Educational Opportunity. *Integrated Education*, 6(5): 19-28.

- Cockburn, A. ve Highsmith, J. (2001). Agile Software Development, the People Factor. *Computer*, 34(11): 131-133.
- Cooper, J. D. (2003). Leadership for Follower Commitment. Great Britain: Butterworth-Heinemann.
- Cooper, J. D. (2012). *Leadership For Follower Commitment*, Burlington, Great Britain: Butterworth-Heinemann.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4): 211-224.
- Çetin N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözümlemelerinin Işığında, Okul Müdürlüğü ve Egitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23): 74-84.
- Çetin, C. , (2008), *Yöneticilerin Liderlik Stilleri, Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması Arasındaki İlişkilerin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*. İstanbul. Ticaret Odası Yayınları.
- Çobanoğlu, F. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Kimlik Ve Örgütsel Etkililik (Denizli İli Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16: 121-136.
- Dansereau, F., Seitz, S. R., Chiu, C. Y., Shaughnessy, B. & Yammarino, F. J. (2013). What Makes Leadership, Leadership? Using Self-Expansion Theory to Integrate Traditional and Contemporary Approaches. *The Leadership Quarterly*, 24(6): 798-821.
- Day, C. ve Sammons, P. (2016). *Successful School Leadership*. Education Development Trust. Berkshire, USA.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (2015). *İşletme Yönetimine Giriş*. İstanbul: Alfa.
- Doyle, M.E., Smith, M.K. (1999). *Born and Bred? Leadership, Heart and Informal Education*. London, The Rank Foundation.
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ve Bilgi Yönetimini Gerçekleştirme Düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Edmonds, R. R. (1977). *Search for Effective Schools; The Identification and Analysis of City Schools That are Instructionally Effective for Poor Children*. ERIC Number: ED142610.
- Edmonds, R. (1978). A Discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schools. In *National Conference of Urban Education, St. Louis, Missouri*.

- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1): 1524.
- Edmonds, R. R. (1982) Programs of School Improvement: An Overview. *The National Institute of Education*, 1-23.
- Ellett, C.D. ve Teddlie, C. (2003). Öğretmen Değerlendirmesi, Öğretmen Etkililiği ve Okul Etkililiği: ABD Perspektifleri. *Eğitimde Personel Değerlendirme Dergisi*, 17 (1), 101-128. <https://doi.org/10.1023/A:1025083214622>.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Erben, G. S. ve Güneşer, A. B. (2008). The Relationship between Paternalistic Leadership and Organizational Commitment: Investigating The Role of Climate Regarding Ethics. *Journal of Business Ethics*, 82(4): 955-968.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ermeydan, M. (2019). *Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Algılanan Okul Etkililiği Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Ertürk, M. (2009). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Fairholm, G. W. (1996). Spiritual Leadership: Fulfilling Whole-Self Needs at Work. *Leadership & Organization Development Journal*. 17(5): 11 – 17.
- Fairholm, G. W. (1998). *Perspectives on Leadership: From the Science of Management to its Heart*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Fairholm, M. R. (2002). Defining Leadership: A Review of Past, Present, and Future Ideas. *Centre for Excellence in Municipal Ideas, Monograph Series MS02:2*.
- Fairholm, M. R. ve Gronau, T. W. (2015): Spiritual Leadership in the Work of Public Administrators. *Journal of Management, Spirituality & Religion*. DOI: 10.1080/14766086.2015.1060516.
- Farh, J. L. ve Cheng, B. S. (2000). A Cultural Analysis of Paternalistic Leadership in Chinese Organizations. In *Management and Organizations in the Chinese Context*, 84-127.
- Fitaloka, R. , Sungarai, B. , Perkasa, A. R. A. ve Saputra, N. (2020). Leadership Agility and Digital Quotient Influence on Employee Engagement: Between PT X and Pinrumah.com. *The Winners*, 21(2): 113-117.

- Fry, L. W. (2003). Toward a Theory of Spiritual Leadership. *The Leadership Quarterly*, 14(6): 693-727.
- Fry, L. W. (2008). *Spiritual Leadership: State-of-the-Art and Future Directions for Theory, Research, and Practice*. In *Spirituality in Business*. New York: Palgrave.
- Gardner, W. L., Coglisier, C. C., Davis, K. M. ve Dickens, M. P. (2011). Authentic Leadership: A Review of the Literature and Research Agenda. *The Leadership Quarterly*, 22(6): 1120-1145.
- Glenn, B. Ve Caffee, Mc. L. T. (1981). What Works? An Examination of Effective Schools for Poor Black Children. *Eric UD 022 206*.
- Good, T. L. ve Brophy, J. E. (1986). *The Social and Institutional Context of Teaching: School Effects*. *Third Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- Greenleaf, R. K. (1998). *The Power of Servant-Leadership: Essays*. Berrett-Koehler Publishers.
- Güçlü, N. ve diğerleri (2016). *Eğitim Yönetiminde Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2): 202-211.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28,: 531-548.
- Gümüşlüoğlu, L. ve Ilsev, A. (2009). Transformational Leadership, Creativity, and Organizational Innovation. *Journal of Business Research*, 62(4), 461-473.
- Güngör, A. (2018). *Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Hannon, V. ve Peterson, A. (2017). *Thrive: Schools Reinvented for the Real Challenges We Face: 1*. (I. Unit & F.Editing, Eds.). Innovation Unit Press.
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions. *The Journal of Human Resources*, 14(3): 351-388. <https://doi.org/10.2307/145575>.
- Hallinger, P. ve Heck, R. (1996) 'Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Critical Review of Empirical Research 1980–1995', *Educational Administration Quarterly* 32(1): 4–5.
- Hallinger, V. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2). 157-191.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management & Leadership*, 32(1): 11-24.

- Harter, S. (2002). *Authenticity*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook Of Positive Psychology* (p. 382–394). Oxford University Press.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili Okul ve Etkili Okul Müdürüne İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2): 41-60.
- Hermond, D. (2005). Ethical Leadership is not Optional: How LPPs Can Help. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity Electronic*, 8(1): 1-5.
- Highsmith, J. (2001) An Organic Model for Adaptation in L. L. Constantine, Ed., *Beyond Chaos: The Expert Edge in Managing Software Development*: 251-257.
- Highsmith, J. (2002). *Agile Software Development Ecosystems*. Addison-Wesley, New York.
- Highsmith, J. (2004). *Agile Project Management*. Addison-Wesley, New York.
- Hook, D. (2006). *The Impact of Teacher Leadership on School Effectiveness In Selected Exemplary Secondary Schools*. Texas: A&M University.
- Hoy, W. K. ve Ferguson, J. (1985). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational Effectiveness In Schools. *Educational Administration Quarterly*, 21: 117-134.
- Hoy, W. K. (2014). School Effectiveness Index (SE-Index). http://www.waynehoy.com/school_effectiveness_index.html adresinden ulaşılmıştır.
- Hung, K. M. D. ve Ponnusamy, P. (2010). Instructional Leadership and School Effectiveness. *Knowledge Management, Information Systems, E-Learning, and Sustainability Research*: 401-406.
- Işık, N. ve Gümüş, E. (2017). Yönetici Öz-Yeterliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1): 419-434.
- Joiner, B. ve Josephs, S. (2006). *Leadership Agility*. San Francisco, Jossey- Bass.
- Joiner, B. ve Josephs, S. (2007). Developing Agile Leaders. *Emerald Group Publishing*, 39(1): 35-42. DOI 10.1108/00197850710721381.
- Joiner, B. (2019). Leadership Agility for Organizational Agility. *Journal of Creating Value*, 1-11.
- Kabadayı, E. (2019). *Çevik Ürün Yönetimi ve Çevik Dönüşümün Etkileri: Keşif Çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- Karacaoğlu, Y. ve Güney, Y. S. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Nevşehir İli Örneği. *Dergipark.org.tr*. :137-153.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Kaya, G. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Klopper, C. & Pendergast, D. (2017). Agile Leadership and Responsive Innovation in Initial Teacher Education: An Australian Case Study. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 8(3): 3160-3168.
- Koçak, F. ve Helvacı, M. A. (2011). Okul Yöneticilerinin Etkililiği (Uşak İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 33-55.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kondakçı, Y. ve Sivri, H. (2014). Salient Characteristics of High-Performing Turkish Elementary Schools. *Journal of Educational Administration*, 52(2): 254-272.
- Köksal, O. (2011). Bir Kültürel Liderlik Paradoksu: Paternalizm. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15): 101-122.
- Krievsky, J. (2002). *Continuous Learning, Extreme Programming Perspectives*. Boston, MA, Addison Wesley Professional.
- Kruse, K. (2013). What is Authentic Leadership? www.forbes.com adresinden alınmıştır.
- Kuşaksız, N. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Üsküdar İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkide Örgütsel Sinizm Ve Psikolojik Sermayenin Aracılık Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Leithwood, K. ve Jantzi, D. (1999). The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Eric ED432 035*: 1-35.
- Levine, D. U. ve Lezotte, L. W. (1990). Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. *Eric*, ED330032.
- Lezotte, L. W. (1974). *Effective Schools, Leading an Effective Learning System* <https://slideplayer.com/slide/2695973/> erişim tarihi 15.03.2020-12:24.

- Lezotte, L. W. (1989). School Improvement Based on Effective Schools Research. *International Journal of Educational Research*, 13(1): 815-825.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates Of Effective Schools. The First And Second Generation* .Effective Schools Products, Ltd., Okemos, MI.
- Louis, K. S. (2007). Trust and Improvement in Schools. *Journal of Educational Change*, 6(1): 1-24.
- Lu, F. J. H. ve Hsu, Y. (2015). The Interaction between Paternalistic Leadership and Achievement Goals in Predicting Athletes. *Sportpersonship Kinesiology*, 47(1): 115-122.
- Luthans, F. & Avolio, B. (2003). *Authentic Leadership Development*. California: Berrett-Koehler Publishers.
- McPherson, B. (2016). Agile, Adaptive Leaders. *Human Resource Management International Digest*, 24(2).
- McKenzie, J. ve Aitken, P. (2012). Learning To Lead the Knowledgeable Organization: *Developing Leadership Agility*, *Strategic HR Review*, 11(6): 329- 334.
- Memduhoğlu, H. B. ve Karataş, E. (2017). Öğretmenlere Göre Çalıştıkları Okullar Ne Kadar Etkili? *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2): 227-244.
- Mihelic, K. ve Tekavcic, M. (2010). Ethical Leadership. *International Journal of Management & Information Systems*, 14: 31-42. <https://doi.org/10.19030/ijmis.v14i5.11>.
- Miller, S.K, Cohen, S.R ve Sayre, K.A (1985) Etkili Okul Modeli Kullanarak Önemli Başarı Oyunları. *Eğitim Liderliği*, 42: 28 - 43.
- Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. ve Porter, A. (2007). Leadership for Learning: A Research-Based Model and Taxonomy of Behaviors. *School Leadership and Management* ,27(2): 179-201.
- Mussolino, D. ve Calabrò, A. (2014). Paternalistic Leadership in Family Firms: Types and Implications for Intergenerational Succession. *Journal of Family Business Strategy*, 5(2): 197-210.
- Nagel, R. N. ve Dove, R. (1991). *21st Century Manufacturing Enterprise Strategy: An Industry-Led View*. USA: Diane Publishing.
- Namlı, A. (2017). *Lise Müdürlerinin Destekleyici Liderlik Davranışlarının Ve Kolektif Güvenin Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- O'Connel, P. K. (2014). A Simplified Framework for 21st Century Leader Development. *The Leadership Quarterly*, 25(2): 183-203.

- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Öncer, A. Z. (2013). *Girişimci Liderlik: Stratejik Değer Yaratmada Yeni Bir Paradigma, Liderlik Çalışmaları*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Önder, E. (2019). Okul Türüne Göre Okul Etkililiği Algısı. *ICOESS 2018 Bildiri Tam Metinleri Kongre E-Kitabı*: 506-5013
- Özdemir, S. (2001). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özdemir, N. ve Çetin, M. (2019). Çevik Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesine Yönelik Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması: Eğitim Örgütleri Üzerine Bir Uygulama. *R&S-Research Studies Anatolia Journal*, 2(7): 312-332.
- Özdemir, A. N. (2020). *Okul Yöneticilerinin Çevik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: İngiltere Ve Türkiye Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özgenel, M. ve Mert, P. (2019). The Role of Teacher Performance in School Effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10): 417-434.
- Özgenel, M. ve Koç. M. H. (2020). An Investigation on the Relationship between Teachers' Occupational Commitment and School Effectiveness. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Issue: 8: 494-530.
- Özgenel, M. (2020). An Organizational Factor Predicting School Effectiveness: School Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2020, 7(1): 38-50.
- Parlar, H. (2014). *Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Parker, D. V., Holesgrove, M. ve Pathak, R. (2015). Improving Productivity with Self-organised Teams and Agile Leadership. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(1): 112-128.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de Etkili Okul Araştırmaları: Ampirik Araştırmaların Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3): 8-24.
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4): 427-452.
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1985). School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature. *The Elementary School Journal*, 3.

- Ray, R. G., Ugbah, S. D., Brammer, C. ve DeWine, S. (1996). Communication Behaviors, Innovation, and The Maverick Leader. *Journal of Leadership Studies*, 3(3): 20-30.
- Reed, L. L, Vidaver-Cohen, D. ve Colwell, S. R. (2011). A New Scale to Measure Executive Servant Leadership: Development, Analysis and Implications for Research. *Journal of Business Ethics*, 101(3): 415-434.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel.
- Robinson. G. (1983). *Effective Schools: A Summary of Research*. Arlington, VA: Educational Research Service.
- Rutter, M. (1980). The Long-term Effects of Early Experience. *Development Medicine & Child Neurology*, 22(6): 800-815.
- Sanders, J. O. (2007). *Spiritual Leadership: Principles of Excellence for Every Believer*. Chicago: Moody Publishers.
- Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1995). Key Characteristics of Effective Schools: A Review Of School Effectiveness Research. *London Institute of Education*, 1-71.
- Saputra, N. , Sasmoko, A. S. B. ve Kuncoro, E. A. (2018). Developing Work Engagement and Business Agility for Sustainable Business Growth in Indonesia Oil Palm Industry. *Journal of Advanced Research in Dynamical and Control Systems*, 4: 1302-1312.
- Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde Liderlik Teori -Uygulama ve Yeni Perspektifler*. Ankara: Nobel.
- Shane, S. (1995). Uncertainty Avoidance and the Preference for Innovation Championing Roles. *Journal of International Business Studies*, 26(1): 47-68.
- Shareef, R. (1991). A Leadership Theory for Innovative Organizations. *Organizational Dynamics*, 20(1): 50-63.
- Scheerens, J. ve Stoel, W. G. (1988). Development of Theories of School-Effectiveness. *ERİC*:1-27.
- Scheerens, J. ve Creemers, B. P. M. (1989). Conceptualizing School Effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7): 691-706.
- Sivri, H. (2019). *Okul Yöneticileri İle Öğretmenlerinin Öğrenci Merkezli Eğitim İlkelerini Benimseme Düzeyleri Ve Okul Etkililiğine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Slater, R. (2001). *Jack Welch ve General Electric'in Yolu, Efsanevi CEO' nun Yönetim Anlayışı ve Liderlik Sırları*. İstanbul: Literatür Yayınları.

- Smith, R. (2008). Adopting Agile Leadership in Police Service. *The Scottish Institute for Policing Research*, 5.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel
- Spears, L. C. (2005). The Understanding And Practice of Servant-Leadership. *The International Journal of Servant-Leadership*, 1(1): 29-45.
- Spring, J. (1991). *Özgür Eğitim*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stone, A. G., Russel, R. F. ve Petterson, K. (2004). Transformational Versus Servant Leadership: A Difference in Leader Focus. *The Leadership & Organization Development Journal*, 25(4): 349-361.
- Swisher, W. (2013). Learning Agility: The “X” Factor in Identifying and Developing Future Leaders. *Industrial and Commercial Training*, 45: 139-142.
- Sybouts, W. ve Wendel, F. C. (1994). *The Training and Development of School Principals. A Handbook. The Greenwood Educators' Reference Collection*. Westport: Praeger Publishers.
- Şahin, A., Temizel, H. ve Örselli, E. (2004). Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Kendi Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri İle Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı*, 657-665.
- Şendoğdu, A. A ve Erdirençelebi, M. (2014). Paternalist Liderlik ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27): 253-274.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*, 9(4): 1-12.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi. İlkokullarda Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Şişman, M. (1996). *Etkili Okul Yönetimi*. Eskişehir: Araştırma Raporu.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58): 274- 298.
- Tatlah ve Iqbal (2012). Leadership Styles and School Effectiveness: Empirical Evidence from Secondary Level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69: 790-797.

- Tawab, M. A. (2020). Covid-19: Need for Agility in Islamic Finance Education in Saudi Arabia. *Research Gate*: 1- 7.
- Teddlie, C. T. & Stringfield, S. (1993) Schools do Make a Difference: Lessons Learned From a 10 Year Study of School Effects. *Eric. ERIC Number: ED366054*.
- Tural, H. (2019). *Okul Çevre İlişkileri Ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Turan, S ve Ebiçlioğlu N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada* 31: 444-458.
- Tütüncü, Ö. ve Akgündüz, Y. (2014). Seyahat Acentelerinde Otantik Liderliğin Çalışanların Yalakalık Eğilimlerine Etkisi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 25(2): 167-175.
- Ünsar, A. S. (2016). *Liderlik Üzerine Güncel Yazılar*. Çanakkale: Paradigma.
- Vandenbosch, B., Fay, S. ve Saatçioğlu, A. (2001). *Where Ideas Come From: A Systematic View of Inquiry*. Case Western Reserve University, USA.
- Van Ginkel, W. P. ve Van Knippenberg, D. (2012). Group Leadership and Shared Task Representations in Decisions Making Groups. *The Leadership Quarterly*, 23(1): 94-106.
- Vural, Ö. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri Ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankrara.
- www.businessdictionary.com
- www.kornferry.com/developing-learning-agility
- Walsh, L. (2015). *Educating Generation Next: Young People, Teachers and Schooling in Transition* (1st ed. 2016 edition). Basingstoke, Hampshire ; New York.
- Wang, H., Sui, Y., Luthans, F., Wang, D. ve Wu, Y. (2014). Impact of Authentic Leadership on Performance: Role of Followers' Positive Psychological Capital and Relational Proces. *Journal of Organizational Behavior*, 35: 5-21.
- Weber, G. (1971). *Inn & City Children Can Be Taught To Read: Four Successfull Schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Wu, M., Huang, X., Li, C. & Liu, W. (2012). Perceived Interactional Justice and Trust-In-Supervisor as Mediators for Paternalistic Leadership. *Management and Organization Review*, 8(1): 97-121.

- Yadav, N. ve Dixit, S. (2017). A Conceptual Model of Learning Agility and Authentic Leadership Development: Moderating Effects of Learning Goal Orientation and Organizational Culture. *Journal of Human Values*, 23(1), 40-51.
- Yalçın, A. (2019). *Okullardaki Stratejik Planlamanın Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, Ş. ve Özgenel, M. (2020). Marmara Öğrenme Çevikliği Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of History School*, 44: 365-393.
- Yeşiltaş, M., Kanten, P. ve Sormaz, Ü. (2013). Otantik Liderlik Tarzının Pro-sosyal Hizmet Davranışları Üzerindeki Etkisi: Konaklama İşletmelerine Yönelik Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2): 333-350.
- Yıldırım, İ. ve Ada, Ş. (2018). Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği ‘nin (Se-Index) Türkçeye Uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul Yöneticilerinin Kişilik ve Denetim Odağı Özelliklerinin Öğretmenlerin İş Doyumu ve Okul Etkililiği Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, B. (2017). Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Bartın University Journal of Education*, 6(3): 902-914.
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal Management*, 15(2): 251-289.
- Zembat, R. , Koçyiğit, S. , Tuğluk, M. N. ve Doğan, H. (2010). The Relationship between The Effectiveness of Preschools and Leadership Styles of School Managers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2: 2269–2276.
- Zigarelli, M. A. (2010). An Empirical Test of Conclusions from Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research*, 90(2): 103-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9944451>

EKLER



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.15325825
Konu : Anket Araştırma İzni

22.10.2020

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
(Halkalı Cad. No:281 Küçükçekmece/İstanbul)

İlgi : a) 14.10.2020 tarihli ve 3043 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 21.10.2020 tarihli ve 15283212 sayılı oluru.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Filiz ÇALIŞKAN'ın "**Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özellikleri ile Okul Etkinliği Arasındaki İlişki**" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istmemanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesini arz ederim.

Murat GÖZÜDOK
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Adres: İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü İmran Öktem Cd. No:1
Sultanahmet /Fatih İstanbul
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için: Ferhan GÖK
Tel: 0 (212) 328 36 28
Faks: 0 () _____



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-15283212
Konu :Anket ve Araştırma İzin Talebi

21/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 14.10.2020 tarihli ve 3043 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.10.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Yüksek Lisans Öğrencisi Filiz ÇALIŞKAN YILMAZ'ın "Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özellikleri ile Okul Etkinliği Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere; Algılanan Okul Etkinliği Ölçeği ve Marmara Çevik Liderlik Ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde araştırma sonuç raporu hakkında Müdürlüğümüz istememanket@meb.gov.tr adresine mail yoluyla bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21/10/2020

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:
1-İlgi (a) yazı (24 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)



İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
birdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul
Elektronik Adres: www.istanbul.meb.gov.tr
E-posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için: Yavuz KILIÇ (Şef)

Tel: 0 (212) 394 36 32
Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 65db-26e4-3fb3-a972-9031 kodu ile teyit edilebilir.

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özellikleri İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki." adıyla, Filiz ÇALIŞKAN YILMAZ tarafından 15.07.2020-15.12.2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul Müdürlerinin Çevik Liderlik Özellikleri İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul

Araştırma Uygulaması: Anket

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Filiz ÇALIŞKAN YILMAZ

Saygıdeğer meslektaşım;

Bu araştırmada, “okul müdürlerinin çevik liderlik özellikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi” belirlemek amaçlanmıştır. Bilgi formunun ve ölçeklerin herhangi bir yerine adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığının 2020/02 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri Hakkında yayınladığı Genelgeye uygun olarak yapılacak olup, araştırmada kişisel veri toplanacağından, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhinde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edecek davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz. İlginiz, yardımlarınız ve samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.

Filiz Çalışkan YILMAZ
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz	Mezuniyetiniz	Okulunuz	Yaşınız	Mesleki yılınız
☐ Kadın	☐ Lisans	☐ İlkokul	☐ 30 yaş ve altı	☐ 5 yıl ve altı
☐ Erkek	☐ Lisansüstü	☐ Ortaokul	☐ 31 – 40 yaş	☐ 6 – 10 yıl
		☐ Ortaöğretim	☐ 41 – 50 yaş	☐ 11 – 15 yıl
			☐ 51 yaş ve üstü	☐ 16 – 20 yıl
				☐ 21 yıl ve üstü

Okul Etkililiği Ölçeği

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az katılmıyorum	Çok katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
	1	2	3	4	5	6
1. Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyar.						
2. Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.						
3. Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iştir.						
4. Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.						
5. Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.						
6. Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında eni bir bil i e sahiptirler.						
7. Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.						
8. Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyar sa larlar.						

Okul müdürüm;

- [illegible]

Ynt: Alınan Okul Etkililiği Ölçeği

Yandex.Mail

Merhaba,

Ölçeğin uyarlamasına ekteki doktora tezimden ürettiğim makaleden yada doktora tezimden ulaşabilirsiniz. Her ikisinde mail ekindedir. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Çok Değerli Hocam,

Yüksek Lisans tezimde ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Ölçeği uyarlama çalışmanıza ulaşamadım.

Paylaşırsanız çok memnun olurum. Teşekkürler

Çalışmalarınızda başarılar

- OEMAKALE.pdf
- OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ.pdf
- DOKTORA TEZ.pdf



Re: Çevik Liderlik Ölçeği

Yandex.Mail

Çalışmanızda çevik lider ölçeğini kullanabilirsiniz. Ölçeği ekte iletiyorum. Başarılar dilerim.
Saygılarımla
Şebnem Yazıcı

azdı:
m Dr.
Mustafa ÖZGENEL. Tezimde izniniz olursa ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda
başarılar.

- çevik liderlik ölçek maddeleri.docx

ÖZGEÇMİŞ

Filiz ÇALIŞKAN YILMAZ

A. EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetim Bölümü, Tezsiz Yüksek Lisans, 2018, İstanbul

Lisans: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği, 2003, İzmir

Lise: Kuyucak Çok Programlı Lise (Yabancı Dil), 1999, Aydın

B. MESLEKİ DENEYİM

2004-200 Rize Lisesi İngilizce Öğretmenliği

2005-2012 Pendik Necip Fazıl Kısakürek İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmenliği

2012-2015 Pendik Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu İngilizce Öğretmenliği

2015- Pendik Ercan Görür İlkokulu Müdür Yardımcılığı

C. YAYINLARI

Özgenel, M., Baydar, F., ve Çalışkan Yılmaz, F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Studies*, 13(3): 111-128.

Ozgenel, M., Caliskan Yilmaz, F., & Baydar, F. (2018). School Climate as a Predictor of Secondary School Students' School Attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78: 87-115.

Ozgenel, M., Caliskan Yilmaz, F., & Baydar, F. (2018). School Climate as a Predictor of Secondary School Students' School Attachment. *International Conference on Research in Education and Science (ICRES)*, 28 April – 1 May 2018, Marmaris/Turkey.