

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNİN DÖNÜŞÜMSEL
LİDERLİK VE ÖĞRETMEN BAĞLILIĞIYLA İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Aysun AKÇAY GÜNGÖR

DANIŞMANI: Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN

İZMİR-2018

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİNİN DÖNÜŞÜMSEL
LİDERLİK VE ÖĞRETMEN BAĞLILIĞIYLA İLİŞKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Aysun AKÇAY GÜNGÖR

JÜRİ ÜYELERİ

Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN (Danışman)
Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI
Prof. Dr. Eralp ALTUN
Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE
Doç. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ

İZMİR-2018

YEMİN METNİ

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne sunmuş olduğum Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi adlı doktora tezinin, tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir biçimde hazırlandığını; tezimde yararlandığım kaynakları, bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Aysun AKÇAY GÜNGÖR



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



DOKTORA
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : Aysun AKÇAY GÜNGÖR
Numarası : 92110005540
Anabilim Dalı : Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Başlığı (Türkçe) : Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi
(Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi)
Tez Başlığı (İngilizce) : Examining The Relationships Among Effective School Characteristics, Teacher
Commitment and Transformational Leadership (A Structural Equation Model)
Tez Savunma Tarihi : 23.02.2018

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık: Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen
Bağlılığıyla İlişkisi (The Relationships Among Effective School Characteristics
Teacher Commitment and Transformational Leadership)

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Erdal TOPRAKCI
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi (Tez İzleme Komitesi Üyesi)

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Eralp ALTUN
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi (Tez İzleme Komitesi Üyesi)

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ
Karar : ☒ Başarılı ☐ Başarısız ☐ Düzeltme
İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle ☒
Oy çokluğuyla ☐

Başarılıdır

Düzeltilmelidir

Başarısızdır

- Bu tutanak üç (3) işgünü içerisinde jüri üyelerinin raporlarıyla beraber Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.
- Doktora programlarında düzeltme alan öğrencinin 6 (altı) ay içerisinde yeniden savunmaya girmesi zorunludur.

ÖNSÖZ

Zorlayıcı bir o kadar da zevkli ve öğretici olan bu süreci burada andığım kişilerin yardımı olmadan şüphesiz gerçekleştiremezdim.

Öncelikle, akademik yaşamıma başladığım günden beri yanımda olan, bana tez yazma konusunda yardımcı olmakla kalmayıp, bu uzun süreçte "Nasıl bilim insanı olunur?" sorusuna da yanıt bulmama yardımcı olan değerli bilim insanı, danışmanım sayın Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tez izleme toplantılarında değerli görüş ve önerilerini hiçbir zaman esirgemeyen, kapısını her çaldığımda tüm sorularıma içtenlikle yanıt veren, birlikte birçok çalışmada severek yer aldığım değerli hocam sayın Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI'ya teşekkür ederim.

Çalışmamın başarıyla tamamlanmasında değerli görüşlerini esirgemeyen ve telaşla girdiğim tez izleme toplantılarında hoşgörüsü ve güler yüzüyle her zaman bana destek olan değerli hocam Prof. Dr. Eralp ALTUN'a teşekkür ederim. Tezimle ilgili eksiklerimi görmemde yardımcı olan ve katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Feyyat GÖKÇE'ye ve Doç Dr. Cemal Ergin EKİNCİ'ye teşekkür ederim.

Değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Yılmaz TONBUL'a ve bu süreçte her nazımı çeken değerli dostum Murat ARSLAN'a teşekkür ederim. Araştırmamda kullanılan veri toplama araçlarının doldurulmasında yardımcı olan meslektaşlarıma ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nün tüm değerleri öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Her zaman olduğu gibi bu zorlu süreçte de sabırla yanımda olan sevgili aileme, tezimin her aşamasında benimle birlikte ter döken, nazımı çeken çok değerli eşim Akın GÜNGÖR'e ve varlığıyla beni mutlu eden, motivasyonumu sağlayan oğlum Doruk Yaman GÜNGÖR'e teşekkür ederim.

Aysun AKÇAY GÜNGÖR

Şubat, 2018

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vi
TABLO LİSTESİ	vii
EKLER LİSTESİ.....	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	8
1.2.Denenceler.....	8
1.3.Sayıtlar	9
1.4.Sınırlılıklar.....	9
1.5.Tanımlar	9
1.6.Araştırmanın Önemi	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Etkili Okul Kavramı ve Örgüt Etkililiği.....	14
2.1.Etkililik Kavramı.....	14
2.2.Örgütsel Etkililik.....	15
2.3.Etkili Okul.....	16
2.3.1.Etkili Okulun Özellikleri.....	17
2.3.2.Etkili Okulun Ölçütleri.....	21
2.3.3.Etkili Okulun Boyutları.....	22
2.3.3.1. Etkili Okulun Öğrenci Gelişimini İzleme Boyutu	23
2.3.3.2. Etkili Okulun Sınırlı Öğrenme Engeli Boyutu.....	23
2.3.3.3. Etkili Okulun Esnek Kaynaklar Boyutu.....	24
2.3.3.4. Etkili Okulun Temel Becerilere Odaklanma Boyutu	24
2.3.4. Etkili Okul Yöneticisi ve Özellikleri.....	25
2.3.5.Etkili Okulda Öğretmen	27

2.2. Liderlik	28
2.2.1.Özellikler Yaklaşımı	31
2.2.2. Davranışçı Yaklaşımlar	33
2.2.3. Durumsal Yaklaşımlar	34
2.2.4. Alternatif Yaklaşımlar.....	35
2.3. Dönüşümsel (Transformasyonel) Liderlik	38
2.3.1. Dönüşümsel Liderlik Kavramının Gelişimi ve Özellikleri	38
2.3.2 . Dönüşümsel Liderliğin Davranışsal Boyutları.....	40
2.3.2.1. İdealleştirilmiş Etki -Karizma (Ideal influence / Charisma)	42
2.3.2.2. Entelektüel Uyarım (Intellectual Stimulation)	43
2.3.2.3. Telkinle Güdüleme (Inspirational Leadership)	44
2.3.2.4. Bireysel İlgi (Individualized Consideration).....	45
2.4.Örgütsel Bağlılık	46
2.4.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflamaları.....	54
2.4.2.Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler.....	55
2.4.3.Örgütsel Bağlılığın Boyutları.....	56
2.4.3.1. Akademik Baskı Boyutu	56
2.4.3.2. Mesleki Dayanışma Boyutu	57
2.4.3.3. Okula Karşı Olumlu Tutum Boyutu.....	58
2.4.3.4. Güven Boyutu	58
2.4.4.Örgütsel Bağlılığın Sonuçları.....	59

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	61
3.1 Araştırmanın Modeli	61
3.2 Evren ve Örneklem.....	61
3.3 Veri Toplama Araçları.....	63
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	63
3.3.2. Etkili Okul Özellikleri Ölçeği.....	67
3.3.3. Öğretmenlerin Okula Bağlılık Ölçeği.....	70
3.3.4. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği.....	74

3.4. Verilerin Toplanması.....	78
3.5. Verilerin Analizi.....	79
3.5.1.Yapısal Eşitlik Modellemesi.....	79
3.5.2.Yapısal Eşitlik Modellemesiyle İlgili Terimler.....	80
3.5.3 Yapısal Eşitlik Modellemesinin Aşamaları.....	83
3.5.3.1. Modelin Betimlenmesi (Model Specification).....	83
3.5.3.2. Modelin Tanımlanması (Identification).....	83
3.5.3.3. Modelin Hesaplanması (Estimation):.....	84
3.5.3.4. Uyumu Test Etme (Testing Fit).....	84
3.5.3.5. Yeniden Betimleme (Respecification).....	87

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM.....	88
4.1.Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizine Ait Bulgular ve Yorum.....	88
4.1.1.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum	99
4.1.2.Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum	100
4.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum	102
4.1.4.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkide Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerinin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular ve Yorum	104
4.1.5. Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerine Ait Bulgular ve Yorum	106
4.1.5.1 Örgütsel Bağlılık, Dönüşümsel Liderlik ve Etkili Okul Değişkenlerinin Alt Boyutlarının Doğrudan İlişkilerine Ait Bulgular ve Yorum	107
4.1.5.2. Örgütsel Bağlılık, Dönüşümsel Liderlik ve Etkili Okul Değişkenlerin Alt Boyutlarının Dolaylı İlişkilerine Ait Bulgular ve Yorum	114

V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	120
5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler.....	121
5.1.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	121
5.1.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	121
5.2. Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler.....	122
5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	122
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	122
5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler.....	122
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	122
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	123
5.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkide Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerinin Aracı Rolünün Önemiyle İlgili Öneriler.....	123
5.4.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	123
5.4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	125
5.5. Örgütsel Bağlılık, Dönüşümsel Liderlik ve Etkili Okul Değişkenlerin Alt Boyutlarının Doğrudan ve Dolaylı ilişkisiyle İlgili Öneriler.....	126
5.5.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	126
5.5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	127
KAYNAKÇA	128
EKLER	174
ÖZGEÇMİŞ.....	191
ÖZET.....	193
ABSTRACT	194

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Dönüşümsel Liderliğin Alt Boyutları.....	42
Şekil 2. Etkili Okul Özellikleri Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (Standardize Katsayılar).....	69
Şekil 3. Okula Bağlılık Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (Standardize Katsayılar)	73
Şekil 4. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (Standardize Katsayılar).....	77
Şekil 5. Önerilen Model	90
Şekil 6. Ölçüm Modeline Ait iz (Path) Diyagramı (Standardize Katsayılar)...	94
Şekil 7. Test Edilen Model	98
Şekil 8. Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Doğrudan İlişkileri	108
Şekil 9. Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Dolaylı İlişkileri	115

TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Etkili Okullar İçin Belirlenen Onbir Faktör	18
Tablo 2. Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar	31
Tablo 3. Örgütsel Bağlılığın Tarihsel Gelişim Süreci	52
Tablo 4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Tablo 5. Etkili Okul Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları, Soru Maddeleri ve Cronbach Alfa Değerleri	68
Tablo 6. Okula Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları, Soru Maddeleri ve Cronbach Alfa Değerleri	71
Tablo 7. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutları, Soru Maddeleri ve Cronbach Alfa Değerleri	76
Tablo 8. Standart Uyum İyiliği Ölçeği	85
Tablo 9. Araştırma Modelinde Yer Alan Örtük Değişkenlerin İsimleri ile Gözlenen Değişkenlerin İsimleri ve Sayıları	89
Tablo 10. Örtük Değişkenlerin Ortalamaları, Standart Sapma Puanları ve İkili Korelasyonları	91
Tablo 11. Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları	92
Tablo 12. Ölçüm Modeli Sonuçları	96

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK-1: Etkili Okul Özellikleri Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (t değerleri).....	174
EK-2: Okula Bağlılık Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (t değerleri)	175
EK-3: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (t değerleri).....	176
EK-4: Ölçüm Modeline Ait İz (Path) Diyagramı (t değerleri)	177
EK-5: Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Doğrudan, Dolaylı ve Toplam İlişki Katsayıları	178
EK-6: Dönüşümsel Liderlik Ölçeği	180
EK-7: Örgütsel Bağlılık Ölçeği	181
EK-8: Etkili Okul Özellikleri Ölçeği	182
EK-9: Kişisel Bilgi Formu	183
EK-10: Araştırma Kapsamında Olan Ortaokulların Listesi	184
EK-11: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Formu	186
EK-12: Araştırma İzni	187
EK-13: Etkili Okul Özellikleri Ölçeği İzni	188
EK-14: Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzni	189
EK-15: Dönüşümsel Liderlik Ölçeği İzni	190

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, insanlık tarihinin her aşamasında görülen toplumsal bir olgudur. Ancak eğitim ile kazandırılan bilgi, beceri ve yeterlikler, bunları kazandırma yol, yöntem ve araçları, eğitime ilişkin beklentiler toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Toplumdan topluma ya da çağdan çağa değişmeyen tek konu, toplumun yeni üyelerinin eğitilme gereksinimidir (Toprakçı, 2011). Toplumun değerlerini gelecek kuşaklara aktarmak ve aynı zamanda toplumu değiştirmek gibi birbirine zıt görevlerle hareket eden okullar, değişim eğilimlerini yakalamada ve gerekli adımları atmada geride kalabilmektedir (Schlechty, 2014).

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren yoğun şekilde toplumsal ve teknolojik değişimler yaşanmaktadır. Okulların yaşanan bu hızlı değişime ayak uyduramayışı onların etkili okul olmasını engelleyen en büyük etkidir. Okulların varlığını etkin bir şekilde sürdürebilmesi için kendilerini yeniden tanımlamalarını ve rollerini yeniden belirlemelerini zorunlu kılmaktadır. Bir örgütün içindeki değişimin hızı, dışındaki değişimin hızından yavaş olursa örgütün devamlılığı tehdit altında demektir (Schlechty, 2014).

1960 ve 1970' lerde yaygın olan yaklaşıma göre etkili okul, standart testlerle ölçülen öğrenci başarı düzeyi ile tanımlanmaktadır. Etkililiğin tanımlanmasında genel olarak kullanılan ölçüt ise öğrenci test puanlarının okul ortalamasıdır (Rowan, 1985).1960' lı yılların ortalarında ve 1970' lerin başında James Coleman, Christoper Jencks ve Otis Duncan tarafından yapılan "Coleman Araştırması" 625.000 çocuğu ve 4.000 okulu kapsayan yaklaşık 1.300 sayfalık bir rapordur. O güne kadarki en büyük ölçekli araştırmanın sonuçlarına göre, yaygın olarak bilinenin aksine okulların ve öğretmenlerin öğrencilerin başarılarında küçük etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Coleman, Jencks ve Duncan tarafından yapılan bu çalışmalar, öğrencilerin akademik başarısında ev ortamının ve öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin öğretmenin yarattığı etkiden çok daha fazla olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Coleman ve arkadaşlarına göre, çocuğun öğrenme performansında en önemli iki faktör: aile geçmişi

ve çocuğun ailesinin içinde bulunduğu sosyal sınıf ve dolayısıyla arkadaş grubudur. Coleman ve arkadaşlarının okullara dair ortaya koydukları bu durum, öncelikle toplumdaki azınlık grupların dikkatini çekmiş ve yoksul toplumların nasıl eğitileceği konusunda soru işaretleri oluşturmuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Araştırma, okulların statü ve güven kaybına uğramasına yol açmış ve beraberinde okullara ciddi eleştiriler yapılmıştır. Bunun üzerine, bu düşünciyi çürütmek için geniş bir okul etkililiği araştırması yapılmaya başlanmıştır (Şişman 2013; Balcı, 2013). Etkili okul hareketine yol açan ampirik araştırmalar, Coleman Raporunun aksine okul sürecinin ve okul çevresinin öğrenci başarısında, özellikle düşük gelir grubu öğrencileri için farklılık yarattığını göstermiştir (Glenn, 1988; Edmonds, 1979; Shoemaker ve Fraser, 1981; Weber, 1971). Ayrıca Coleman Raporu okulun harcama, büyüklük, kütüphane gibi fiziki özellikleriyle başarı arasında bir ilişki bulamamıştı fakat sonraki çalışmalar bunun aksini ispatlamıştır (Witte ve Walsh, 1990).

1970'li ve 1980'li yıllarda yapılan birtakım araştırmalar öncekilerin aksine okulların öğrenci başarısında önemli etkisinin olduğunu, çocukların öğrenmelerinde önemli farklar oluşturduğunu ortaya koymaya yönelik olmuştur (Austin, 1978). Geline bu süreçte öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri ile ilgili olarak, çevre ve aile gibi faktörlerin daha etkili olduğunu ileri süren ve bunun aksini iddia eden, yani okulların da öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini savunan eğilimler ortaya çıkmıştır. Bu noktada etkili okul akımını çıkış noktası, bunlardan ikinci eğilim olan, yani öğrencilerin öğrenmelerinde okul faktörünün de etkili olduğu görüşüdür (Şişman, 2013).

Etkili okul tanımına dönemsel olarak bakıldığında, örneğin 1970'li yıllarda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine vurgu yapılırken, 1980'li yılların başında özellikle Amerika'daki reform çalışmalarına dayalı raporların etkisiyle, - Bir Ulus Tehlikede (A Nation at Risk) Raporu, 1983- akademik başarı ve verimlilik vurgulanmaya başlanmıştır (Sackney, 1989). 1990'lardan sonra yapılan araştırmalarda ise, etkili okula bakış açısı farklı bir yön kazanmış ve okulların etkililiğini yalnızca akademik başarıya göre değerlendirmenin yanlış olduğu düşüncesi yaygınlaşmaya başlamıştır. Kumandaş ve Kutlu (2014)' nun da araştırmasına göre, yalnızca akademik başarıya odaklanmak, öğrenme kavramının sınırlı bir yaklaşımla ele alınmasına neden olmaktadır. Bunun sonucunda ise, öğrencilerin edindikleri temel bilgi ve becerileri

gerçek yaşam durumlarında kullanmalarına katkı sağlayacak problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma yapma, empati kurma gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip ve görevi başarma süreçlerini (performansını) tam anlamıyla bilen öğrencilerin yetiştirilemeyeceği dolayısıyla okulların etkililiğinin tek yönlü değerlendirilmesinin yaratacağı sıkıntılar vurgulanmaktadır.

Okula ve eğitime yüklenen amaç ve işlevler çeşitli eğitim felsefeleri, ideolojiler ve benimsenen okul modeline göre farklılaşmaktadır (Dolan ve Grosin, 2008, Gorard, 2009; Tezcan, 1985). Bu konuda ilişkisel türdeki etkili okul araştırmalarının liderliğini Edmonds yapmıştır. Edmonds (1979) etkili okulu, öğretim yönünden güçlü ve zayıf öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan okul olarak tanımlarken; Klophe (1982) etkili okulu farklı zeka ve yetenekteki her öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden gelişmesine olanak sağlayan okul olarak tanımlamıştır (Balcı, 2013). Lezotto ve Snyder (2011) ise, etkili okulun merkezinde eşitlik ve nitelik unsurları olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında günümüzde etkili okul hareketini, okulda mükemmelliği yakalamak ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklayanlar da bulunmaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2006). Etkili okul hareketi, günden güne tüm dünyada ilgi görmekte ve yayılma eğilimi göstermektedir. Bu kavramın farklı ülkelerde uygulamaya konulmasıyla birlikte okul geliştirme, okula dayalı yönetim, kendini yineleyen ve kendini yöneten okul gibi etkili okula denk sayılmakta olan farklı sürümleri de diyebileceğimiz yeni kavramlar ortaya çıkmıştır (Balcı, 2013).

Geçmişten bugüne okul ve eğitime ilişkin bazı eleştiriler ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasıyla okullar bir yandan modernitenin ürettiği kültür üretme ve aktarma aracı sayılırken, diğer yandan toplumun kültürünün üretildiği ve aktarıldığı yerler olarak görülmektedir. Bu bağlamda mevcut okulları ıslah etmek, geliştirmek için birtakım adlar altında (TKY, Okul geliştirme, okul reformu, öğrenen okul, okul merkezli yönetim) çalışmalar yapılırken bir yandan da alternatif okul modelleri gündeme gelmektedir (Şişman, 2013). 1990'lı yılların son çeyreğinden itibaren okul etkililiği ve okul merkezli anlayışa doğru bir dönüşüm devam etmektedir (Cheng, 1996). Bu akımın devam ettiği günümüzde de "öğrenemeyen birey yoktur, etkili olamayan okullar vardır" anlayışı hakimdir. Balcı (2013)'ya göre etkili okul,

öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişmelerinin en iyi derecede sağlandığı bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanmaktadır.

21. yüzyılın okul modeli olarak tanımlanan etkili okulla birlikte okul yönetim anlayışında geliştirilmesi gereken özelliklerden biri de okul merkezli yönetimdir. Çünkü etkili okulun yerinden yönetim ve katılımlı karar alma yaklaşımları okul merkezli yönetimi destekler niteliktedir. Aytaç (2004)'a göre, okul merkezli yönetim ile etkili okul yaklaşımları arasında öne çıkan benzerlik, ikisinde de temel amacın öğrenci başarısını yükseltme ve öğretime verilen önemin başat oluşudur. Bu durum okul yöneticilerine yeni sorumluluklar yüklemektedir. Yöneticiler, bir yandan örgütü yüksek kaliteye ulaştırmayı amaçlarken, diğer yandan örgütü yenilemeye ve çağın gerektirdiği şekilde geliştirmeye çaba göstermeleri gerekir. Etkili okul kavramının ortaya çıkışıyla değişimin hızlı yaşandığı bir ortam gelişmiş, çevresi hızla değişen bir ortamda bulunan okul, değişimin itici gücü olmak zorunda kalmıştır. Bu da okul liderlerini dönüşümsel lider olma yönünde değişim göstermek durumunda bırakmıştır. Bu değişime ayak uydurmak ve okulları “etkili okul” olarak niteleyebilmek için işe okul liderlerinden başlamak gerekmektedir. 1980'li yıllara kadar etkili okul liderinin öğretimsel lider özellikleri taşıması gerektiği savunulurken, özellikle 90'lı yıllardan sonra alanyazın etkili okul liderinin dönüşümsel lider özelliği göstermesinin gerekliliğini vurgulamaya başlamıştır (Çelik, 1999; Çetin, 2009; Hallinger, 1992; Jantzi ve Leithwood, 1996; Tuncel, 2013 Witmer, 2005).

Liderin dönüşümcü yönünü ön plana çıkaran "dönüşümsel liderlik" kavramı ilk kez 1978 yılında James McGregor Burns tarafından geliştirilmiştir. Burns dönüşümsel liderliği, belirli davranışlar olarak tanımlamak yerine, liderlerin ve astların birbirlerinin ahlak ve motivasyonlarını daha yüksek seviyelere çıkartan bir işlem olarak tanımlar. Dönüşümsel liderin özelliklerini belirlemeye çalışan Tichy-Devanna (1986) bu liderleri, herkes tarafından kabul edilmiş normlara karşı çıkan, karar verirken risk almaya istekli olan ve kendisini bir değişim lideri olarak var eden kişiler olarak nitelendirmektedir. Bass (1998)'a göre ise dönüşümsel liderlik, insanların zihninde ideal olarak tanımladıkları lider davranışlarını yansıtmaktadır.

Diğer araştırmacılar da dönüşümsel liderliği, bireysel gereksinimlerin ötesine giden, ortak bir amaca odaklanan, asıl ödüllere ve yüksek psikolojik gereksinimlere

(kendini gerçekleştirme gibi) hitap eden ve taahhütleri astlarla ve astların içinde geliştiren bir kavram olarak görmektedirler. Bir dönüşümsel lider, güven inşa eder ve açıklanmamış fırsatları sezer, biçimlendirir ve idealleştirilmiş bir vizyonu anlatır, vizyonu destekler ve onu başarmak için imkânlar sağlar. Dönüşümsel liderler, yönetmek için yüksek standartlar koyarlar, çalışanlarıyla güven ve saygı iklimi oluştururlar. Gelecekte istenen durumu ve onunla ilgili planı başarmak için birleştirici bir rol oynarlar. Ayrıca, statüyü sorgularlar. Başarının zirvesindeyken bile devamlı yeniliklerin peşinde koşarlar. İnsanların gelişimlerini sağlarken potansiyelleri çerçevesinde en yüksek performansı göstermeleri için harekete geçirirler (Bass ve Steidmeier, 1999). Dönüşümsel liderler bireysel ilgi gösterirler, zihinsel uyarım sağlarlar ve karizma sahibidirler. Ayrıca, insanları kendi ilgilerinin ötesine götüren, motivasyonu ve ahlak değerlerini yükselten kişilerdir (Burns, 2009).

Dönüşümsel liderlik alanyazında idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme (ilham verici motivasyon), entelektüel uyarım, bireysel ilgi alt boyutlarıyla incelenmiştir. Dönüşümsel liderliğin sonuçları, daha büyük örgütsel etkinlikler düzenlemek, daha fazla üyenin misyona ve örgüte katılımını sağlamak, çaba göstermeye istekli olmak, daha yüksek ahlaki ve motivasyonel seviyelere çıkmak ve lidere ulaşabilmek için çabalamak şeklinde ortaya çıkar (Colvin, 2001).

Bir dönüşümsel lider öncelikle kendi örgütünün, biriminin ya da iş grubunun ideal olarak nasıl olması gerektiğiyle ilgili bir vizyon geliştirmekle işe başlar. Bu vizyon, yöneticileri performans, kalite ve verimlilik gibi istenen çıktılarını garantilenmesi için en iyi yolu bulabilmeleri adına rehberlik eder. Dönüşümsel liderler yüksek ideallere odaklanarak çalışanlarını motive etmeyi amaçlar (Çelik, 1999; Gordon, 1997; Tracey ve Hinkin, 1994). Dönüşümsel lider değişimin gerekliliğine inanan ve her durum için farklı seçenekleri planlayan liderdir.

21. yüzyıl, bilim ve teknoloji alanında çok hızlı gelişmeler olduğu bir bilgi çağıdır. Günümüzde bu hızlı gelişme ve değişimler, özellikle teknoloji alanındaki gelişmelerle ilgili hızlı yarışma ve öğrenci beklentilerindeki artış, kurumsal işlemlerin karışıklığını da artırmıştır. Bu nedenle kurumların ve okulların daha yaratıcı ve gereksinimlere cevap verecek nitelikte olması için çağa uygun vizyon geliştirmeleri gerekmektedir (Güçlü, 1997). Okulların gelişen ve sürekli kendini yenileyen ve bu

sayede bilgi toplumunda olması gereken yeri alması, yani okulların yeniden yapılanması gerekmektedir. Bu anlamda, eğitimsel yöntem ve hedefler hakkındaki belirsizliğin giderilmesini, eğitimin sadece teknolojik boyutunun gelişmesini değil, aynı zamanda bu değişmeyi destekleyecek bir okul yapısının tasarlanmasını ve daha profesyonelleşmiş bir öğretim gerçekleştirmesinde okul yöneticisinden dönüşümsel liderlik davranışları beklenmektedir. Eğitimde dönüşümsel liderlik; eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda köklü bir değişim gerçekleştirmeyi gerektirir (Çetin, 2009). Okulların değişen misyonları, gereksinimler, beklentiler ve yeniden yapılanma çalışmaları, nasıl okulu sadece öğretim yapılan yerler olmaktan çıkardıysa, okul liderlerini de dönüşümcü liderliğe doğru bir geçişe zorlamaktadır (Şişman, 2004; Eraslan, 2004).

Okul yöneticisi, okulda yapılabilecek bir değişikliği kolaylaştıracak şekilde odaklamalıdır ve bu yönde çaba göstermelidir. Bunu da ancak bir dönüşümsel lider sağlayabilir.

Leithwood (1992), okullarda dönüşümsel liderliğin üç temel amacının olduğunu saptamıştır:

1. İnsan kaynağını geliştirmeye ve işbirliğine dayalı mesleki bir okul kültürünü oluşturma ve yaşatma.
2. Öğretmeni mesleki gelişim için özendirme.
3. Öğretmenlerin daha etkili sorun çözmelerine yardımcı olma.

Eğitim sisteminin dönüşümü başarması sınıftaki öğretmenden, eğitim yöneticisine ve Bakanlık bürokratına kadar her kademede liderin kendi örgütü içinde dönüşümsel liderliği yapabilmesine bağlıdır (Özden, 2002). Geleceğin okul müdürünün en büyük eğitim savaşı, öğrenen etkili okulu kurmak olacaktır. Bu psikolojik veya sıcak savaş değil, entelektüel bir savaştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin öğrenme konusundaki soğukluğunu sıcak tutacak bir savaştır. Geleceğin okul müdürü öğrenen okulu kurma savaşını önce kendisinden başlatmak zorundadır. Bu sayede okul müdürü sadece makamını kullanarak değil, model olarak öğretmenleri ortak amaç için peşinden sürüklemiş olur (Çelik, 1999).

Etkili okulun sac ayağı olan lider, öğretmen ve eğitim sürecinin en üst seviyeye taşınabilmesi için liderin etkili ve yeniliklere açık olması, okulun gelişim ve değişim

yönünde bir vizyonunun olması ve öğretmenlerde de işe yönelik olumlu duyguların yani bağlılığın yaratılması gerekmektedir.

Türk Dil Kurumu (TDK)' na göre bağlılık; birine ya da bir şeye karşı sevgi, saygı gösterme, bağlanma, sadakat anlamına gelmektedir. Bu tanımdan yola çıkarak alanyazında örgütsel bağlılık, örgüt üyesi kalma yolunda şiddetli bir arzu duyma, örgüt adına yüksek düzeyde çaba sarf etme isteği ya da örgütün amaç ve değerlerini inançla kabul etmeyi ifade eder (Luthans, 1992). Bireyin örgütteki araçsal birlikteliğini anlatan bireysel çıkar ve kazanımlara ulaşmayı amaçlayan uyum boyutu, örgütteki diğer bireylerle birlikte olma duygusuyla kendini ifade ettiği özdeşleşme boyutu, bireysel ve örgütsel amaç ve değerlerin uygunluğu olan içselleştirme boyutunu içeren ve bireyin örgütle bütünleşme derecesini ifade eden bir kavramdır (O'Reilly ve Chatman, 1986).

Dönüşümsel liderlik ile birlikte, çok faktörlü liderlik stilleri ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri ortaya koyan pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Bass, 1990a; Bass - Avolio, 1994; Bycio – Hackett v.d., 1995; Cannella- Monroe, 1997; Demirtaş ve Şama, 2016; Witherspoon, 1997). Etkili okul ile ilgili araştırmalarda ise, liderin benimsediği liderlik türü ve örgütsel unsurlar hep içe içe yer almıştır. (Bowen, Ware, Rose, Powers, 2007; Christopherheresen, Elstad, Turmo, 2011; Çetin, 2009; Yılmaz, 2010; Witmer, 2005). Bu araştırmada ise devlet ortaokullarının öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde yöneticinin dönüşümsel liderlik davranışı gösterme eğiliminin aracı etkisiyle açıklanıp açıklanamayacağını, liderin dönüşümsel lider davranışı göstermesinin öğretmenlerde örgütsel bağlılığı nasıl etkilediğini, dönüşümsel liderlik davranışı, örgütsel bağlılık ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkinin etkilerini ortaya çıkarmayı ve etkili okul özellikleri, örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik davranışı arasındaki ilişkilerin bütünsel yeni bir modelini test etmek amaçlanmaktadır. Bu bulgular kurumlara etkili okul özelliklerini ve yöneticilerde dönüşümsel lider davranışlarını artırmak amacıyla kurumlarda ve çalışma koşullarında ne tür değişiklikler yapılması gerektiğini ve yöneticilerin lider özelliklerinin artırılmasında ve dolayısıyla okullarda etkililiğin sağlanmasında yapılması gereken hususlar konusunda katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel bağlılık, yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışları ile etkili okul özellikleri değişkenlerine ilişkin algılarını saptayarak bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik davranışları ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkilerin bütünsel yeni bir modelini test etmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri doğrudan ilişkili midir?
2. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri doğrudan ilişkili midir?
3. Yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ile etkili okul özellikleri doğrudan ilişkili midir?
4. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri yöneticilerin gösterdikleri dönüşümsel liderlik davranışı aracılığı ile ilişkili midir?
5. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi, etkili okul özellikleri ve dönüşümsel liderlik değişkenlerinin alt boyutları doğrudan ilişkili midir?
6. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi, etkili okul özellikleri ve dönüşümsel liderlik değişkenlerinin alt boyutları dolaylı olarak ilişkili midir?

1.2. Denenceler

Problem cümlesi doğrultusunda araştırma kapsamında incelenen denenceler şunlardır:

1. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri doğrudan ilişkilidir.
2. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri doğrudan ilişkilidir.

3. Yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ile etkili okul özellikleri doğrudan ilişkilidir.

4. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri yöneticilerin gösterdikleri dönüşümsel liderlik davranışı aracılığı ile ilişkilidir.

5. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi, etkili okul özellikleri ve dönüşümsel liderlik değişkenlerinin alt boyutları doğrudan ilişkilidir.

6. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeyi, etkili okul özellikleri ve dönüşümsel liderlik değişkenlerinin alt boyutları dolaylı olarak ilişkilidir.

1.3.Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları şunlardır:

1. Araştırma kapsamındaki devlet ortaokulları öğretmenleri, uygulanan Etkili Okul Özellikleri Ölçeği, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Dönüşümsel Liderlik Ölçeğini doğru yanıtlamışlardır.
2. Bu ölçekler belirlenen örneklemdeki araştırılan durumu ölçmektedir.

1.4.Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

1. Araştırma İzmir ili Konak, Bayraklı, Tire ilçelerindeki devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Bulgular, Kişisel Bilgi Formu, Etkili Okul Özellikleri Ölçeği, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Örgütsel Bağlılık: İş görenin örgüte karşı olan sadakat tutumudur (Mowday, Steers ve Porter, 1979) ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir (Ketchand ve Strawser, 2001). Çalışma kapsamında okul örgütüne bağlılık 6 alt boyutta incelenmiştir.

Bunlar, akademik etki, mesleki dayanışma, okula karşı olumlu tutum geliştirme, yönetici-öğretmen arasındaki güven, öğretmen-öğretmen arasındaki güvendir.

Dönüşümsel Liderlik Davranışları: Dillard, dönüşümcü liderlik davranışını gücün kaynağı olan, insan isteklerine ilham veren, bu isteklere bağlı olarak anlamlar kazandıran, farkında olunmayı artıran bir tarzda izleyenlerinin duygularına erişmeyi sağlayan bir beceri olarak tanımlamaktadır. Dönüşümcü liderler işgörenlerine ahlaki değerler ve yüksek idealler göstererek izleyicilerini motive eden liderlerdir (Celep, 2004). Çalışma kapsamında kullanılan dönüşümsel liderlik özellikleri ölçeğinde liderlik özellikleri: idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi olmak üzere 4 boyutta incelenmiştir (Bass ve Avolio, 2000).

Etkili Okul Özellikleri: Etkililik arzulanan bir sonuca ulaşma yeterliliği olarak tanımlanabilir. Araştırma kapsamında etkili okul özellikleri şu şeklide belirlenmiştir (Edmonds, 1979; Sergiovanni, 1995; Witmer, 2005):

- *Etkili okul liderliği sağlama
- *Öğrencilere zengin akademik programlar sunma
- *Güvenilir ve düzenli bir çevre imkanı sunma
- *Temel becerilere odaklanma
- *Kaynakları akademik hedeflere aktarmak için esneklik sağlama
- *Öğrenci gelişimini takip etme.

1.6.Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul özelliklerinin okullarda kaliteyi sağlamak açısından çok önemli oldukları görülmektedir. Ancak gerek Türkiye’de gerekse dünyada örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul özellikleri konularının bir arada çalışıldığı araştırmalar nadir bulunmaktadır. Özellikle ülkemizde bu konularda yapılan çalışmaların -özellikle doktora düzeyindeki çalışmaların- sayısı çok azdır. Etkili okulla ilgili yüksek lisans tez sayısı 36, doktora tezi ise sadece 6’ dır. Etkili okul ve dönüşümsel liderlik arasındaki ilişkiyi ele alan 1 adet yüksek lisans tezine rastlanırken; etkili okul, dönüşümsel liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ele alan yüksek lisans ve doktora tezine rastlanamamıştır. Ayrıca

araştırmada ele alınan etkili okul değişkeninin alt boyutlarının ve etkili okula etki eden diğer değişkenlerin alanyazında ayrıntılı olarak araştırılmadığı görülmüştür. Bu araştırmada bağımsız değişken örgütsel bağlılığın bağımlı değişken etkili okul özellikleri üzerinde aracı değişken dönüşümsel liderliğin etkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul özelliklerinin girdi ve çıktılarını kuramsal ve araştırmalara dayalı olarak ortaya koymak ve bu kavramların eğitim örgütleri açısından etkilerinin bir arada irdelenmesi ve önemini vurgulaması açısından bu araştırmanın önem taşıdığı söylenebilir.

İşleyeni ve işleneni insan olan eğitim örgütleri, toplumsal açık sistemler olduğundan geniş bir toplumsal katmanı etkilemekte ve etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirme düzeyi toplumun büyük kesimini etkilemektedir.

Alanyazın incelendiğinde okullarda etkililiğin sağlanması için sıra dışı liderlik (Levine ve Lezotte,1990; Purkey ve Smith, 1983), öğretmen bağlılığı (Levine ve Lezotte,1990), etkili öğretimsel düzenlemeler (Cotton, 1995), eğitim programının planlanması ve geliştirilmesi ve izlenilen sürecin değerlendirilmesi gerekmektedir (Sammons, Hillman, Mortimore, 1995). Yurt içi araştırmalarda da okullarda etkililiğin sağlanabilmesi için öğretmenlerin işini severek yapması, mesleki adanmışlıklarının üst seviyede olması gerektiği (Celep, 1998; Gül, 2003a; Karahasanoğlu, 2014) ve okul liderinin dönüşümsel lider özelliği göstermesi gerektiği belirtilmiştir (Abdurrezzak, 2015; Aydın, Sarier, Uysal, 2013; Bektaş, Çoğaltay, Seğmen, 2014; Buluç, 2009a; Ceylan, Keskin, Eren, 2005; Çetin, 2009). Witmer (2005)'in çalışmasına göre etkili okul oluşturmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ve okul yöneticilerinin dönüşümsel lider özellikleri etkili olmaktadır.

Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için belli hedefler oluşturmuş etkili bir okul, bu okulu etkin bir şekilde yönetebilen bir lider ve mesleki bağlılık gösteren öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütsel çıktıyı doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen bu üç değişken okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde ve eğitimde kalite anlayışının yakalanmasında oldukça önemlidir. Bu üç değişkenin okuldaki düzeyini saptamak ve bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymak okul etkinliği açısından da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırma üç değişkenin kontrol altında tutularak,

eğitimin amaçlarının daha kolay, sürekli ve yüksek düzeyde gerçekleştirilebilirliğini ortaya koymasından önem taşıdığı söylenebilir.

Diğer yandan tezlerin dışında etkili okul özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurt dışında çoğunlukla etkili okul özellikleri, öğretmen bağlılığı ve ailenin sosyo ekonomik düzeyi (Scheerens, 2013), öğrenen örgütler ve etkili okullar (Bowen ve diğ., 2007), öğretmen bağlılığı, tükenmişlik, iş doyumu ve etkili okul özellikleri (Skaalvik ve Skaalvik, 2011) ve öğretmen-lider arasındaki sosyal ilişkiler ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkiler (Christopher, Elstad, Turmo, 2011) gibi konular üzerinde çalışıldığı görülmüştür.

Yurt içi araştırmalarda ise, etkili okul özellikleri ile yöneticilerin liderlik türleri (Yılmaz, 2010), etkili okul ve dönüşümsel liderlik (Tuncel, 2013), etkili okul özellikleri ve okul yöneticilerinin davranışları (Orhan, 2011), ilköğretim okulları, müdür etkililiği ve etkili okul (Balcı, 2013; Karahasanoğlu, 2014), Etkili okul-çevre ilişkisinin okul yöneticileri açısından değerlendirilmesi (Çalışkan, 2014) konuları üzerinde çalışılmıştır.

Görüldüğü gibi araştırmalar, doğrudan etkili okul özellikleri, örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik değildir. Ancak araştırmalar sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik davranışlarının performans ve verimliliği yükselten ve etkili okul kavramını destekleyen kavramlar olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu kavramlar arasında ilişki olup olmadığının araştırıldığı; performans, iş doyumu, tükenmişlik, sosyo ekonomik düzey, akademik baskı, mesleki dayanışma, örgüt iklimi, okula karşı tutum gibi kavramlarla aralarında önemli derecede ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat örgütsel bağlılık düzeyi ile liderin dönüşümsel liderlik davranışları ve etkili okul özellikleri değişkenlerinin üçünün birarada ele alındığı çalışmalar oldukça azdır. Bu nedenle bu kavramlar arasında nasıl bir ilişki olduğu incelemeye değer görülmüştür. Bu araştırmanın okul yöneticilerinin dönüşümsel lider özelliklerinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin etkili okulların oluşturulmasındaki etkisini ortaya koymasından önem taşıdığı söylenebilir.

Her ülkede olduğu gibi Türkiye'de de ortaokullar, öğrencileri lise eğitimine hazırlayan okullardır. Türkiye'de liseye giriş sınavlarıyla ilgili uygulamaların hemen her yıl değişmesi ve liseye girişte yaşanan problemler göz önünde bulundurulduğunda, bu

süreçte ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin ve yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının -etkili okulların- başarısı için önemli olması sebebiyle ve daha önceki çalışmaların çoğunlukla ortaöğretim düzeyinde yapılmış oluşu göz önünde bulundurularak bu araştırmada devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler çalışma kapsamına dahil edilmiştir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Etkili Okul Kavramı ve Örgüt Etkililiği

2.1. Etkililik Kavramı

Etkililik sözlük anlamına göre, beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, belirli ve olgusal sonuçlar gibi anlamlara karşılık gelmektedir (TDK, 2016). Yine sözlük anlamı olarak etkili olma yeteneği, bir araç ya da işlemin gereğince etkin olması ya da yeterince ürün vermesi olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada vurgulanan, etkililik kavramının daha çok sonuçlarla ilgili anlamlar ifade ettiğidir. Diğer bir deyişle etkililik sadece örgütün amaçlara ulaşma derecesi (Barnard, 1995) ile sınırlı olmayıp, verimlilik ve etkinlik (Balcı, 2013), aynı zamanda kültür ve yeterlilik (Bayrak, 1998) ile ilgili bir kavramdır. Pek çok bilim insanı akademik çalışmalarda dahi etkinlik ve etkililik kavramlarını eş anlamlı olarak kullanabilmektedir. Etkililik daha çok planlara ulaşmanın, etkinlik ise bir girdi-çıkıtı mekanizması aracılığı ile işleri doğru yapabilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir (Yükçü ve Atağan, 2009).

Etkililik kavramıyla birlikte alanyazında sıkça kullanılan yakın anlamlı diğer kavramlar şu şeklide tanımlanabilir. *Etkenlik*, kıt kaynakların en iyi şekilde kullanılmasını gerektiren ve otomasyonla tanımlanabilen, başka bir ifadeyle, yüksek teknolojik operasyon veya saat başına üretilen yüksek çıktı; *verimlilik*, üretme gücünün bir ölçeği (Hesapçıoğlu, 2006) ya da elde bulunan kaynaklardan optimum çıktıyı sağlamak (Abdurrezzak, 2015; Yükçü ve Atağan, 2009); *edim*, amaçların gerçekleşmesi için sarf edilen performans; *yararlılık ise*, faydası olmayan üretim metotlarının açıklanması ve genişletilmesi gerekliliğidir (Karslı, 2004). Etkinlik (=efficiency) (=yeterlilik), girdide yapılan az harcama ile maksimum çıktı (Scheerens, 1989) ya da sahip olunan kaynakları israf etmeden sonuca ulaşma (Beare ve diğerleri, 1991) iken, etkililik (=effectiveness) çıktılarda sağlanan başarı, amacı/amaçları gerçekleştirme düzeyi olarak tanımlanabilir. Yine verimlilik ve edim/performans etkililik kavramının içerisinde yer alırlar ve etkililiğin birer ölçütü olarak ve etkililiği tanımlamada

kullanılırlar. Bu kavramların dışında kârlılık, nitelik/kalite, büyüme, doyum, başarı gibi kavramlar da etkililiği tanımlamada kullanılan diğer kavramlardır (Hesapçıoğlu, 2006).

2.2.Örgütsel Etkililik

Örgüt, iki ya da daha fazla kişiden oluşan, bilinçli bir şekilde eşgüdümlenen ve belirli bir hedefe ulaşmak için bir temel çerçevesinde işleyen sosyal bir topluluktur (Robbins ve Judge, 2013). Brown'a göre örgütler, sosyal bilimlerin ve davranış bilimlerinin nedensel yasalarıyla belirlenen oluşumlar olmayıp, insanların anlaşmalarına dayalı olarak organize edilmiş süreçlerdir (Bates, 2001). Örgütler yapısında bireyleri ve insan gruplarını barındırdığı için, örgütsel etkinlik birey ve grup etkinliklerini içermektedir. Bununla beraber örgütsel etkinlik, bireysel etkinlik ve grup etkinliği toplamından daha fazlasını ifade etmektedir. Çünkü tıpkı grup etkinliğinde olduğu gibi, sinerjik etkileri nedeniyle örgütler parçalarının performansları toplamından daha yüksek bir performans düzeyine ulaşabilmektedirler (Ekinci ve Yılmaz, 2002).

Örgütsel amacın arzulanan düzeyde gerçekleştirilmesi için insanın, örgütün etkin ve yeterli olması gerekir (Başaran, 2004; Günal, 2014; Hoy ve Miskel, 2012). Etkililik, örgütlerin, gerçekleştirdikleri etkinliklerin sonucunda amaçlara ulaşma derecesini belirleyen bir performans boyutudur (Horngren, vd., 2000). Pfeffer ve Salancik (1978) örgütsel etkililiği, örgütün çeşitli grupların taleplerini ne ölçüde iyi karşıladığının "dışsal bir standardı" olarak ele almışlardır. Bu yazarlar, örgütün yaptığı işin yararlılığını ve bu işin yapılması sırasında kaynakların ne ölçüde "iyi" değerlendirildiğini de örgütsel etkililik kavramına dahil etmişlerdir. Yaklaşım farklılıklarına rağmen örgütsel etkililik alanyazında genelde, örgütün ulaşmayı amaçladığı "sonucu" elde etme düzeyi olarak açıklanmaktadır (Ergeneli, 2009; Yükçü ve Atağan, 2009).

Örgütler sosyal kurumlardır ve geleceğe ilişkin istenilen bir durumu, kendilerine özgü amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Örgütlerde amaç bütünlüğünün devamlılığını sağlamak için iletişim yeteneği, kişisel isteklilik, etkililik ve yeterlilik zorunludur. Örgütlerin yapısı, amaçlarını gerçekleştirecek biçimde şekillendirilir. Bir örgütün etkililiği, gerçekleştirdiği amaçların düzeyi ile belirlenir (Etzioni, 1964; Yılmaz, 2006).

Etkililik, eğitim sistemi ile birlikte ele alındığında, bir eğitim sisteminin etkililiğinden söz edebilmek için belirlenen tüm amaçların planlanan düzeyde gerçekleştirilmiş olması beklenir (Özdemir, 2013). Bir örgüt olarak okullar açısından düşünüldüğünde, öğrencilerin sosyal, akademik, duygusal, ahlaki ve estetik yönlerden gelişimi, öğretmenlerin doyumu, amaçların gerçekleştirilmesi, kaynakların etkin kullanımı, çevresel uyum gibi birçok sonuçtan söz edilebilir (Şişman, 2013).

Toplamlar eğitim sistemlerinde ortak hedeflere sahip olmakla birlikte, farklı hedef ve ideallere sahiptirler. Bu idealler ve hedeflerin uygulama yeri okullardır (Özdemir, 2013). Okulları diğer örgütlerden ayıran en önemli özellik girdisinin ve çıktısının insandan oluşmasıdır. Bu nedenle okulun örgütsel etkililiği de diğer örgütlerden farklıdır (Arslantaş ve Özkan, 2014). Yapısında insan öğesinin ağır bastığı sosyal bir sistem olan okullar bu yönüyle diğer örgütlenmelerden farklı özelliklere sahiptirler (Abdurrezzak, 2015).

2.3.Etkili Okul

Okullar, farklı ülkelerde birçok ortak özelliklere sahipken, sosyal bir sistem olması yönüyle birbirinden farklı yapı ve özelliklere sahiptirler (Wimpelberg, 1989). Eğitim kurumlarının amacı, sürekli değişim içinde olan dünyanın gereksinimlerine yanıt verebilecek bireyler yetiştirmektir (Demirel, 2010; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Açık bir sistem olan eğitim sisteminin ve eğitim kurumlarının sürekli olarak yenilenmesi gerekir. Bu nedenle eğitim kurumlarına düşen görev, kurumdaki eksiklikleri ortaya çıkarmak, bunları gidermek, alınması gereken önlemleri belirleyerek eğitimin kalitesini arttırmak ve okul içinde öğrenmeyi biçimlendiren etmenleri düzenlemektir. Bu görevlerin yerine getirilmesi ise okulların etkililiği ile ilgilidir (Alamdar, 2015).

Baştepe (2009)'ye göre etkili okul, birey ve toplumun eğitim ve öğretim isteklerini en üst düzeyde gerçekleştiren öğrenci merkezli çağdaş bir eğitim ve öğretim ortamıdır. Levine ve Lezotte (1990)'ye göre etkili okul, okula devam eden bütün öğrencilerin hazırlanan programda arzu edilen tüm hedeflere ulaşmasıdır. Okulun birey ve toplumun eğitim gereksinimlerini karşılama düzeyi, onun etkililik düzeyi ile doğru orantılıdır ve okulun niteliğinin en önemli göstergelerinden birisi onun “etkili olma”

özelliğidir (Baştepe, 2004). Özdemir (2013) etkili okulu, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, uygun bir öğrenme çevresinin olduğu, temel becerilerin öğrencilere en fazla kazandırıldığı, problem çözen ve öğrenmede zayıf olan öğrencilerin temel becerileri kazanmasını sağlayan; kısacası öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal gelişimlerinin sağlayan okul olarak tanımlamaktadır.

2.3.1.Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okul düşüncesinin temelinde, okulların öğrenciler üzerinde farklılıklar yaratabileceği düşüncesi vardır. Etkili okullar, öğrencilerinin başarısı için uygun fiziksel ortamları, öğretim araç-gereçlerini ve okulun tüm kaynaklarını, etkili bir biçimde kullanırlar. Öğrencilerin, bilişsel olduğu kadar duyuşsal açıdan da gelişmeleri sağlanır (Özdemir, 2013). Edmonds (1979), Karip ve Köksal (1996), Levine ve Lezotte (1990) ve Özdemir (2013), Scheerens ve Creemeres (1989) 'ın araştırma sonuçlarına göre etkili okullar aşağıdaki özelliklere sahiptir:

- Akademik anlamda yüksek beklentileri vardır, öğrencilerin temel becerilerinin gelişimini destekler, iyi çalışan bir değerlendirme sistemi vardır, üretken ve pozitif bir okul iklimi vardır, toplum her kademesiyle işbirliği içerisinde, güçlü ve amaçlı bir lidere sahiptir, öğrenci gelişimi takip edilir ve disiplin problemlerinden arınık bir okuldur.

Bu anlamda en geniş tanımlama Sammons, Hillman ve Mortimore (1995) tarafından yapılmıştır.

Sammons, Hillman ve Mortimore (1995)' a göre etkili okulu niteleyen onbir özellik Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Etkili Okullar İçin Belirlenen Onbir Özellik

Profesyonel Liderlik	Sağlam ve kararlı liderlik Çalışanların katılımına dayalı yaklaşım Profesyonel rehberlik
Paylaşılmış Vizyon ve Amaçlar	Amaç birliği oluşturmak Süreçlerdeki tutarlılık İşbirliği ve dayanışma içinde olma
Öğrenme Çevresi	Planlı öğrenme ortamı İlgi çekici çalışma çevresi
Öğrenme ve Öğretmedeki Konsantrasyon	Öğrenme zamanının en üst seviyeye çıkarılması Bilimselliğe önem verme Başarıya odaklanma
Etkili Öğretim	Etkili örgüt Belirgin hedefler Yapılandırılmış dersler Uyarlamalı uygulamalar
Beklentiler	Yüksek hedefler oluşturma İletişim beklentisi içinde olma Zihinsel dürtüyü sağlanma beklentisi
Pozitif Destek	Açık ve adil olma Dönüt sağlama
Gelişimin İzlenmesi	Öğrenci performanslarının izlenmesi Okul performansının değerlendirilmesi
Öğrenci Hak ve Sorumlulukları	Öğrencinin kendine olan saygısının artırılması Sorumlulukların belirlenmesi
Okul-Aile Birliği	Ailelerin, çocuklarının öğrenmelerine destek vermesi
Öğrenen Örgüt	Okul merkezli personel gelişimi

Kaynak: Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P.,(1995).

Etkili okula yönelik yapılmış olan çalışmaların neredeyse tamamı okul etkililiğinde liderliğin anahtar bir faktör olduğunu göstermektedir (Sammons ve diğ., 1995). Etkili okula giden yolun yukarıda da belirtildiği üzere profesyonel liderlikten geçtiği araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır (Abdurrezzak, 2015). Ortak bir vizyon ve amaçlar da etkili okulda önemli bir yere sahiptir. Sammons, Hilman ve Maltimore

(1995)'un araştırmasına göre etkili okullarda öğrenme iklimini oluşturan en önemli özelliklerden biri de okulun tüm paydaşlarının hemfikir olduğu ortak bir vizyon ve amaç belirleyebilmektir. Schreens (1992) ve Sammons, Hilman, Maltimore (1995)'un araştırmalarına göre planlı ve ilgi çekici bir öğrenme çevresi etkili okulun oluşturulmasında oldukça etkilidir. Bunun yanında, öğretmenin derse geç kalması, gelmemesi veya öğrencilerin derse hazırlıksız girmesi, öğretimi olumsuz etkilemektedir (TALIS, 2010). Lantis'in (1998) belirttiği gibi, beklenmeyen ziyaretçiler, anonslar, duyurular gibi durumlar öğrenmeyi beklenmedik bir şekilde olumsuz etkileyebilir. Ne öğreteceğini bilmek ve öğreteceklerin için yeterli zaman sağlanması etkili öğretim için gereklidir. Öğretmenler ve yöneticiler sınırlı öğretim süresi içerisinde, müfredat taleplerinin artan sorunlarını dengelemek zorundadır (Kirk ve Jones, 2004) ancak bu şekilde etkili bir öğretim sağlanarak yüksek beklentiler karşılanabilir.

Etkili okulların en belirgin özelliklerinden biri de öğrenen örgütler olmalarıdır. Araştırmalarının tümünde ulaşılan ortak sonuç etkili okulların hizmet içi eğitim (Purkey ve Smith, 1983), uygulama odaklı çalışan gelişimi (Levine ve Lezotte, 1990), profesyonel gelişim ve mesleki öğrenme (Cotton (1995) ve öğrenen örgüt (Sammons, Hilman ve Maltimore (1995) özelliklerine vurgu yapmalarıdır.

Modern toplumlarda bireylerin eğitiminde büyük ölçüde sorumluluk okullara yüklenmektedir. Bununla birlikte aile, okul ve çevrenin eğitimde sac ayağı oluşu ve çocuğun eğitimi konusunda sorumlulukları paylaşması gerektiği de su götürmez bir gerçektir (Şişman, 2013; Beydoğan, 2006; Johnson ve Synder, 1990). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok okul içi ve okul dışı etkenden söz edilebilir. Okul içi etkenler içerisinde, okulun sunduğu fiziksel, sosyal ve kültürel olanaklar sayılırken; okul dışı etkenler arasında yer alan aile ise, çocukların gerek sosyal gerekse akademik başarıları üzerinde önemli bir yere sahiptir (Aslanargun, 2007). Ailenin çocukla ilgilenmesi çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Sheldon ve Epstein, 2004; Bempechat, 1992).

Yapılan araştırmalarda akademik yönden başarı düzeyi yüksek okulların, başarı düzeyi düşük okullardan daha fazla ailesel ve çevresel desteğe sahip oldukları belirlenmiştir (Hannaway ve Talbert, 1993). Henderson ve Mapp (2002), yaptıkları araştırmada aileleri formal eğitim sürecine katılan çocukların, aileleri formal eğitim

sürecine katılmayan çocuklardan daha avantajlı bir konumda olduğunu saptamıştır. Benzer bulgulara ulaşan Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), çocuğun eğitimini etkileyen informal kaynaklar içerisinde aile faktörünün ön plana çıktığını belirtmişlerdir. Bu durum çocukların uzun dönemde akademik başarı, tutum ve tavırlara sahip olmasını sağlamaktadır. Purkey ve Smith (1983), etkili okul araştırmalarında aile desteğinin öğrenci başarısını olumlu etkilediğini saptamışlardır (Sheerens, 1989). Edmonds (1979), yüksek başarılı okullarda ailenin eğitime katılım oranının, düşük başarılı okullara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Green'in (2005) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Green, etkili ve başarılı okulların aile ve toplumla iç içe olduğunu belirtmiştir. Pressley, Raphael ve Gallagher (2004)'ın yüksek başarı gösteren bir okulda yaptıkları çalışmada, velilerin çocukların akademik başarısıyla yakından ilgilendiklerini, yardım etmeye istekli olduklarını, başarının artırılması konusunda okul ile işbirliği içerisinde çalıştıklarını, veli toplantılarına katılmaya gayret gösterdiklerini, öğrencinin ödevleri ile ilgili bir aksamanın yaşanması durumunda öğretmenin aileye bilgilendirici notlar yazması ve karşılıklı iletişim halinde olmaları, okul etkinliklerine velinin davet edilmesi, ebeveynlerin çocukların akademik başarısına nasıl katkı sağlayacakları boyutunda bilgilendirici çalışmaların yapılması gibi okul-aile işbirliğine ilişkin önemli bulgular elde etmişlerdir. Benzer bulgular Erdoğan (2008)'ın ve Ada ve Baysal (2010)'ın çalışmalarında da yer almaktadır. Bu çalışmalarda farklı olarak sadece okul-aile işbirliğinde “öğretmen” unsurunun da önemine vurgu yapılmıştır.

Sonuç olarak aile katılımı, öğrencilerin akademik başarısını geliştirebilmek için okuldaki öğrenimini tamamlayıcı ve destekleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Aile katılımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin bilincinde olan ülkeler, eğitim sistemlerinde aile katılımına yönelik daha fazla girişimlerde bulunmaktadırlar. Amerikan Eğitim Sekreterliğinin açıkladığı eğitim reform hareketlerinden biri olan, kapsamlı eğitim reformunun on bir aşamasından biri, öğrenci başarısını geliştirmek için aile katılımının artırılmasıdır (Silver, 2004)

2.3.2.Etkili Okulun Ölçütleri

Okul etkililiğine ilişkin birtakım ölçütler -bu ölçütlere bağlı modeller- geliştirilmiştir (Balcı, 2013; Cheng, 1996).

Okul etkililiğiyle ilgili ölçütlerden biri amaçtır. Bu ölçüt, örgütte gerçekçi ve faydacı amaçlar oluşturmak ve bu amaçların bütün örgüt üyelerince kolay, doğru ve aynı şekilde anlaşılmasını sağlamaktır (Balcı, 2013; Hoy ve Ferguson, 1989; Karşı, 2004).

Diğer bir ölçüt, örgütsel etkililiği anlamaya yardımcı olması için örgütsel etkisizliğin kestirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır (Cameron (1986). Etkisizlik ölçütüne göre, okulun etkisiz, eksik yanları yoksa o zaman o okul etkili bir okul olarak kabul edilmektedir. Burada etkisizlik göstergeleri olarak da, zayıflıklar, örgütsel çatışmalar, güçlükler, sorunlar, hatalar, düşük performans gibi göstergelere bakılmaktadır (Cheng, 1996).

Süreç ölçütüne göre, okul dışarıdan girdi alıp dönüştürücü süreçlerden geçtikten sonra dışarıya çıktı, ürün veren bir sistem olarak kabul edilmektedir. Bu çıktıların kaliteli olması sadece girdi kalitesine bağlı olmayıp, okul içi süreçlerin de kalitesine bağlı olduğu görülmektedir (Şişman, 2013).

Doyum ölçütünde, okul ve eğitim paydaşlarının okul ile ilgili beklentilerinin karşılanma ve memnuniyet düzeyine göre okul etkililiği belirlenir (Şişman, 2013). Buna göre, stratejik paydaşların ve tarafların okuldan beklentilerinin okul işlevleriyle ilişkisine bağlıdır. Burada bu ilişkinin bilinmezliği ve bazı paydaşların göz ardı edilmesi gibi sorunlar yaşanmaktadır (Balcı, 2013).

Her örgüt yaşaması için çevreden gerekli malzemeyi sağlamalı ve çevrenin desteğini kazanmalıdır. Çevresiyle devamlı ve iyi bir iletişimi olan örgütlerin yaşamaları ve büyümeleri diğer örgütlere göre daha kolaydır. Meşruiyet ölçütüne göre okulun etkililiği, yarışmacı ortamda yaşamını sürdürebilmesine bağlıdır (Can, 2013; Şişman, 2013).

Örgütsel öğrenme ölçütüne göre, okulun etkililiğinin temel göstergeleri, toplumdaki değişimlerden bilgi sahibi olma, haberdar olma, buna göre okul içi süreçleri gözden geçirme ve güncelleme, çevrenin analizini yapma ve okul gelişim planlarının yapılmasını içermektedir (Cheng, 1996; Şişman, 2013).

Toplam kalite ölçütüne göre okul, okul içi ve dışı tüm paydaşların beklentilerini, memnuniyetini sağladığı zaman etkili bir okul olarak görülebilir (Şişman, 2013). Okul içi süreçler, yönetim süreçleri ve öğrenme süreçleri etkili okulu oluşturan unsurlar olarak görülür (Can, 2013; Yanık, 2008).

Campbell, Goldman ve Pennings, Steers gibi araştırmacılar örgüt etkililiğini sistem ve amaç ölçütlerini bütünleştirerek açıklamaya çalışmıştır. Hoy ve Miskel de amaç ve sistem ölçütlerini birleştirerek yeni bir örgütsel etkililik ölçütü olarak birleşik ölçütü önermişlerdir (Yılmaz, 2006).

2.3.3.Etkili Okulun Boyutları

Alanyazınlarda boyut ve özellik arasındaki anlam karmaşasını engellemek amacıyla, Hoy ve Miskel okul etkililiğinin göstergesi olarak dört örgütsel boyut betimlemişlerdir. Bunlar örgütsel uyum, örgütsel verimlilik, örgütsel bütünleşme ve örgütsel işleyiş (Yılmaz, 2006). Edmonds (1979) da daha önce yapılan araştırmalardan yola çıkarak (Brookover ve Lezotte, 1977; Madden, Lawson ve Sweet, 1976) etkili okulun somut ve vazgeçilmez olarak nitelediği altı alt boyutunu belirlemiştir. Bunlar: a) etkili okul liderliği b) yüksek öğrenci başarısı c) (akademik anlamda) etkili bir okul ortamı d) temel becerilere odaklanma e) esnek kaynaklar f) öğrenci başarısını izleme boyutlarıdır. Daha sonra Levine and Lezotte (1995)' nin yaptığı araştırma bulgularına göre etkili okulun dokuz alt boyutu olduğu belirtilmiştir. Edmonds (1979)' un alt boyutlarına: üretken okul iklimi ve paylaşılan değerler, öğretmen gelişimi ve veli desteği alt boyutlarını eklemişlerdir. Lytton and Pyryt (1998)' in araştırmasına göre etkili okulun alt boyutları: temel becerilere odaklanma, öğrenci başarısını takip etme, güçlü liderlik, güvenli ve düzenli okul çevresi ve öğretimsel hedeflerin belirlenmesi şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu üç kapsamlı araştırmada da benzer alt boyutların olduğu görülmüş ve Witmer (2005)'in araştırmasında tüm bu alt boyutlardan tekrar gözden geçirilerek yeni bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğe göre etkili okulun boyutları: Öğrenci gelişimini izleme, sınırlı öğrenme engeli, esnek kaynaklar ve temel becerilere odaklanma'dır (Witmer, 2005).

2.3.3.1. Etkili Okulun Öğrenci Gelişimini İzleme Boyutu

Etkili okulun karakteristik özelliklerinden biri de öğrenci gelişimini izleme ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmektir (Kirk ve Jones, 2004). Bu süreç öğrenci başarısıyla doğrudan ilişkili olduğu için araştırmalarda doğru analiz edilmelidir (Lezotte, 1991). Öğrenci gelişimi izleme boyutunda, öğrencilerin eğitim gördükleri süre içerisinde -ve hatta eğitimlerini tamamladıktan sonra da- okul yönetimince takip edilmesini ve öğrenciye ait grafiğin sürekli yükselmesini amaç edinmektir (Witmer, 2005). Öğrenci gelişimini izleme boyutu; okulda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını izleme, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin bilgi eksikliklerinin belirlenmesini sağlama, öğrencilerin bilgi eksikliklerini gidermek için ek öğretim çalışmalarının yapılmasını sağlama, öğrencilerin ders performansıyla ilgili olarak ailelerin bilgilendirilmesini sağlayacak uygulamalar yapma, akademik sonuçlara göre okulun akademik gelişimini paydaşlarla birlikte değerlendirme, akademik sonuçlara göre öğretme-öğrenme çalışmalarını öğretmenlerle birlikte gözden geçirme, öğrencilerin kendi akademik gelişimlerini izlemelerini sağlayacak bilgilendirmelere önem verme, okul dışından tarafsız kişilerin ya da kurumların akademik çalışmalarla ilgili değerlendirmesini alma, okulun akademik sonuçlarının çevre okullar ile karşılaştırma gibi etkinliklerden oluşmaktadır (Cotton, 2003; Hallinger ve Murphy, 1985).

2.3.3.2. Etkili Okulun Sınırlı Öğrenme Engeli Boyutu

Sınırlı öğrenme engeli boyutunda, öğrencilerin öğrenmelerini engelleyecek her tür olumsuzluğun ortadan kaldırılması vurgulanmaktadır. Etkili okul mümkün olduğunca engelsiz bir ortamda eğitim-öğretimin gerçekleşmesini amaçlar. Öğrencinin yüksek öğrenme düzeyine ulaşmasını ve adil bir eğitim almasını (kız-erkek, zengin-fakir, siyah-beyaz...v.b ayrımlar gözetilmeksizin) sağlayabilen okul etkili okuldur. Öğretmenin derse geç kalması, gelmemesi veya öğrencilerin derse hazırlıksız girmesi, öğretimi olumsuz etkilemektedir (TALIS, 2010). Lantis'in (1998) belirttiği gibi; beklenmeyen ziyaretçiler, anonslar, duyurular gibi durumlar öğrenmeyi beklenmedik bir şekilde olumsuz etkileyebilir. Öğretmenin ne öğreteceğini bilmesi ve öğretecekleri için yeterli zaman ayırması etkili öğretim için gereklidir. Öğretmenler ve yöneticiler sınırlı öğretim süresi içerisinde, müfredat taleplerinin artan sorunlarını dengelemek

zorundadır (Kirk ve Jones, 2004). Bunu yaparken de öğrenmeyi engelleyen tüm unsurların en aza indirilmesi için çaba gösterilmelidir.

2.3.3.3. Etkili Okulun Esnek Kaynaklar Boyutu

Esnek kaynaklar boyutuyla okul yönetiminin okuldaki maddi ve insani kaynakları- özellikle finansal kaynakları- eğitsel ve öğretimsel hedefler için kullanması gerekliliği anlatılmaktadır (Witmer, 2005). Eren (1998)' e göre okul yöneticisi, bir zaman dilimi içinde belli bazı amaçları gerçekleştirmek için insan, para, malzeme, hammadde, makine gibi üretim araçlarını bir araya getiren, bunlar arasında ahengi sağlayan kişi olarak tanımlanmıştır. Eryılmaz (2011)'e göre yönetimin beş alt briminden olan "bütçeleme" kamu iadersini yöneten kişi tarafından kaynaklara uygun planlanır, gerektiğinde artırma ya da kısıtlamaya gidilebilir. Türkiye'de okulların mali işlerinin okul yöneticisi tarafından yönetildiği göz önüne alındığında; etkili okulun "esnek kaynaklar" boyutu, okul yöneticisinin okul kaynaklarını ihtiyaçlar doğrultusunda gerekli alanlara aktarmasıyla okul ihtiyaçlarını en aza indirmesi olarak tanımlanabilir.

2.3.3.4. Etkili Okulun Temel Becerilere Odaklanma Boyutu

Etkili okullarda öğretmenler zamanlarının çoğunu temel müfredat alanının kavratılması için harcarlar. Fakat bu sürecin büyük bir kısmında öğrenciler sınıfça ya da büyük gruplar halinde aktif olarak katılım sağlarlar. Süreç öğretmenin yönetiminde, planlı bir öğrenme faaliyeti olarak gerçekleşir (Lezotte, 2001; Hopkins ve Levin, 2000). Lezotte (1991), müfredattan geriye kalan sınırlı zamanda gerekli becerilerin öğretilmesi, öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilgili önemli kararları kendilerinin alabilmesi ve yeteri kadar kendilerini dinleyebilmeleri için, "Disiplinler arası bir müfredat" oluşturmayı ve "düzeni terk" adını verdiği serbest zaman dilimlerinin ayrılması gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Temel becerilere odaklanma boyutuyla da, öğrencilerin gerek akademik anlamda gerekse ders dışı etkinliklerle temel becerilere sahip olarak okuldan mezun olmalarını amaçlamaktır. Temel beceri uygulamalarının ölçmeyi hedeflediğini “beceriler”, yürürlükte olan temel derslerin öğretim programlarında da vurgusu yapıldığı üzere, sadece bir dönem ya da bir öğretim yılında kazanılan/edindirilen süreçler değildir.

Sarmal bir yapı çerçevesinde sınıflar boyunca tekrar eden süreçlerdir. Beceriler, öğretim programlarında yer alan kazanım ifadelerinin içinde dikkat çekilen ve öğretmenin kazanımın içerdiği “bilgi boyutu”ndan ziyade edindirmeyi hedeflemesi gereken “beceri boyutu” olarak karşımıza çıkmaktadır (TED, 2017). Bu boyutla öğrencilere en azından bir sonraki yıl okula devam etmelerini sağlayacak temel bilgi, beceri ve kavramların kazandırılması amaçlanır. Bunun için de okul gelişim süreçlerinin yanında sınıf içi öğrenme süreçlerinin de ihtiyaca göre planlandığı ve uygulandığı okullarda akademik mükemmellik seviyesine ulaşıldığı görülmüştür (TED, 2017)

2.3.4. Etkili Okul Yöneticisi ve Özellikleri

Yönetici kavramıyla ilgili sayısız tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan yola çıkılarak yönetici, belli zaman dilimi içinde belli amaçları gerçekleştirmek için para, insan, hammadde, malzeme...gibi unsurları biraraya getirerek bunlar arasında eşgüdümü sağlayan kişidir denilebilir (Erdoğan, 2014; Eren, 1998; Robbins ve Judge, 2013)

Ülkemizde okul yöneticilerinin tanımı MEB tarafından çıkarılan yönetmeliklerle yapılmaktadır. İlköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görev, yetki ve sorumlulukları İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (İKY)‘ nde şu şekilde açıklanmaktadır:

Madde 60 — İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar (MEB, 2003).

Ülkemizde okul yöneticisi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim politikaları ve amaçları doğrultusunda okulunu en iyi şekilde yönetmeyi amaçlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Gürsel, 1997).

Etkili okul müdürlerinin öncelikli çalışma alanlarının eğitim programı ve öğretim olduğunu ve meslekleriyle ilgili bu iki teknik gelişim alanındaki çalışmalara daha çok zaman ayırmaya ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Aydın, 2010; Beck ve Murphy 1992; Lezotte, 2001; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Matthews ve Crow, 2003; Spillane ve Diamond, 2007). Bu bağlamda Joseph Murphy okul müdürlerinin program ve öğretimin rolü için altı özellik geliştirmiştir: (1) *öğretimin kalitesini yükseltmek*, (2) *öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi*, (3) *öğretim zamanının tahsisi ve korunması*, (4) *programı düzenlemek*, (5) *içeriğini kapsamını arttırmak* ve (6) *öğrenci gelişimini izlemektir* (Lunenburg ve Ornstein, 2013; Murphy, 1990). Bu yöneticilerin, akademik yönden öğretmen ve öğrencilerden yüksek beklentileri vardır. Okulun akademik amaçlarıyla bütünleşen okul müdürü, okul toplumunu oluşturan diğer bireylere de rol model olmaktadır (Gümüseli, 1996; Özdemir ve Sezgin, 2002; Karşı, 2004; Şişman, 2013).

Okul müdürü, okul için gereken önce insani daha sonra maddi ve finansal kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu olan kişidir. Ancak okulun toplam performansı, her şeyden önce okul içinde çalışan insanların performansına bağlıdır. Bu nedenle, diğer insanların sahip oldukları bedensel ve zihinsel güçler yanında onların gönül güçlerini de harekete geçirmesi gereken kişi olmalıdır (Şişman, 2013). Yani geleneksel anlamda okul yöneticisi, okulda otoriteyi temsil eden, kuralları uygulayan kişi olarak görülürken; çağcıl tartışmalarda okul müdürleri yönetici olmaktan öte bir eğitim öğretim lideri olarak görülmektedir (Balcı, 2013; Coney, 1991; Mortimore, 1995; Şişman, 2013).

Katz'a göre (1956) karmaşık ve zorlu bir görev olan okul yönetiminde yöneticilerin, teknik yeterlik, kavramsal yeterlik ve insancıl yeterlik olmak üzere üç temel yeterliğe sahip olması gerekmektedir. Teknik yeterlik, iyi planlama yapma, örgütleme, eşgüdümleme, danışmanlık ve denetimi; yani yöntem, süreç ve prosedürleri kapsar. Kavramsal yeterlik, okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplumda, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler kapsamında görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. İnsancıl yeterlik

ise, insan ilişkileri, iyi motive etme ve moral verici beceriler ile ilgilidir (Bursalıoğlu 2005; Celep, 2000; Özdemir ve diğ., 2015; Robbins ve Judge, 2013).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda okulu yeniden örgütleme çabaları, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten transformasyonel liderliğe doğru bir değişime yol açmıştır. Bu değişim, eğitimsel yöntem ve hedefler hakkındaki belirsizliğin giderilmesini, eğitimin sadece teknolojik boyutunun değişmesini değil, aynı zamanda bu değişmeyi destekleyecek bir okul yapısının tasarlanmasını ve daha profesyonelleşmiş bir öğretimi gerçekleştirmek için okul yöneticisinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarını da kapsayan daha geniş bir çerçeveyi kapsamaktadır (Hallinger, 2003; Leithwood ve Jantzi, 2005).

Ülkemizde öğretmenlerin seçimi ve yer değiştirmesi MEB tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle öğretmen seçiminde olmasa bile varolan öğretmenlerini tanıma ve yetenekleri doğrultusunda uygun etkinliklerde değerlendirme de yine okul etkililiğinin sağlanmasında okul liderinin göz önünde bulundurması gereken önemli bir faktördür.

2.3.5.Etkili Okulda Öğretmen

Sosyal bir sistem olan okulun en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Bursalıoğlu, 2005). Etkili öğretmenin nitelikleri arasında yeterli mesleki bilgiye sahip olma, eğitim-öğretim etkinliklerinde işbirliği içinde olma, öğrenciyi merkeze alma, işini sevme, mesleki açıdan sürekli gelişime açık olma, yeni yöntem-teknik bulma ve bunları uygulamada istekli olma, sorumluluk duygusuna sahip olma, öğrencilerine iyi bir rol model olma, öğrenci gereksinimlerinin farkında olma, öğrencilerin öğrenmelerini sürekli izleme ve onlara yol gösterme gibi özelliklere sahip olma sayılabilir (Can, 1998; Celep, 2007; Şişman, 2013).

Etkili öğretim için sadece konu bilgisi, ansiklopedik bilgi vermek önemli değildir, aynı zamanda öğrencilere konuyu iyi bir iletişim kanalıyla aktarmak da gerekir (Slavin, 2013). Borich (2004) etkili öğretmenlerin kendilerinin de aynı zamanda etkili öğrenenler olduklarını belirtmiş ve etkili öğretmeni, kendini işine adanmış, öğrencilerine her konuda yardımcı olan, onların öğrenmeleri ve gelişimleri için maksimum çaba harcayan kişi olarak tanımlamıştır. Kısacası öğretmenin öğretim eylemini başarıyla

gerçekleştirmek için gerekli olan eylemleri planlama ve bunları yürütmeye kendine olan güveni, inancı ve istekliliği öğretmen etkililiği olarak tanımlanabilir (Gündoğdu ve Silman, 2010; Hoy ve Miskel, 2012).

Etkili okulda öğretmenler, öğrencileriyle ilgili yüksek standartlar belirlemeli ve öğrenci başarısı konusunda yüksek beklentiye sahip olmalıdırlar (Lezotte, 1991). Bu doğrultuda öğretmenin öğrenciden beklediği yüksek standardı kendisi için de uygulaması gerekmektedir. Etkili öğretmen etkili öğretim yöntemleri geliştirmeli ve sınıf yönetimi konusunda donanımlı olmalıdır. Aynı zamanda profesyonel gelişimini devamlı kılmalıdır. Sınıfta öğretimin yönetimi, eğitim ortamının düzenlenmesi, öğrenim yaşantılarının amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesi, öğrencilerle ilgili çıktıların değerlendirilmesi, geri bildirim ve düzeltme gibi etkinlikleri organize etmelidir (Şişman, 2013).

Etkili öğretmenler sınıf içi davranışlarında olduğu kadar mesleklerinde de ön plâna çıkan öğretmenlerdir (Orlich, Harder ve Kalahan, 1998; Terzi, 2002). Etkili okullarda öğretmen davranışları üzerine yapılan bir araştırmada etkili okullarda öğretmenlerin, sınıflarıyla ilgili kararları vermede özerk oldukları, kendileri ve öğrencileri için en iyi ve en yararlı olanı seçmede özgür oldukları, öğrencilere temel beceriler kazandırmaya yoğunlaştıkları ve doğrudan öğretim yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir (Stubblefield, 1996; Şişman, 2013).

2.2. Liderlik

Sosyal bir varlık olan insanlar birarada yaşama eğilimindedirler (Uzamaz, 2000). Lider ve liderlik kavramları bu ihtiyacın sonucu olarak ortaya çıkan kavramlardır. İnsanlık tarihine bakıldığında liderliğin ilkel çağlardan bugünkü modern çağlara kadar tüm dönemler ve toplumlar büyük bir etkisi olduğu görülmektedir (Çakar ve Arbak, 2003).

Lider ve liderlikle ilgili yazılar 5000 yıl önceki Mısır hiyerogliflerine kadar uzanmaktadır. Bu yazılarda, lider (seshemu), liderlik (seshement) ve takipçileri (shemsu) ile ilgili kayıtlar bulunmuştur. Türk destanları, Çin Klasikleri, liderlerin özellikleri, insanlara olan sorumlulukları ve öğütleriyle doludur. Yunan liderlik kavramları Homeros'un İliada'sında kahramanlar tarafından örneklendirilmiştir. Plato

“Cumhuriyet”, Aristo “politika” da ideal ülkenin ideal liderliği için “Filozof Kral” tanımını yapmıştır. MS. 100 yılında Plutarch, “Paralel Yaşamlar” da liderler arasındaki benzerlikleri inceler. Sezar, Cirero, Senaca gibi Latin yazarlar da liderlik ve yönetim hakkında yazmışlardır. Rönesans devrinin hareketli ortamında pragmatist bir yaklaşımla liderliği ele alan Machiavelli’nin “Prens”i bugün bile sıra dışı, etkili liderliğe örnek oluşturmaktadır (Erel, 2008).

Lider, yönetimde gücü ve etkisi olan, bir topluluğa önderlik yapan, insan gücünü aktif hale getiren, çok katılımlı kararların alınmasını ve uygulanmasını sağlayan, toplum dinamiklerini bilen ve tarihin yönünü değiştirme potansiyeline sahip olan kişi şeklinde tanımlanır (Ertan Kantos, 2011; Judge ve diğ., 2006; Lunnanburg ve Ornstein, 2013; Manske, 1994; Özdemir ve Sezgin, 2002; Yıldırım 2011). Ayrıca liderin yaratıcılık, planlama, örgütlenme, teşvik, haberleşme ve kontrol gibi eylemleri yerine getiren kişi olduğu vurgusu da yapılmıştır (Bilir, 2007; Geit ve Coetsier, 1997; Jameson, 2008; Karip, 1998; Lievens, 1997).

Liderlik ise hedefe ulaşmak amacıyla kişinin ya da grubun etkinliklerini inanç ve bağlılıkla etkileme gücü, izleyenleri yönlendirme ve kontrol etme yetisi, aynı zamanda grup üyelerini bir araya getirerek grubun devamını sağlama, stratejiler belirleme, organize etme işidir (Bass, 1990a; Buluç, 2009b ; Cashman, 2008; Hernez Broome ve Hughes, 2004; Karip, 1998; Kurtuluş, 2007; Lievens, Geit, Coetsier, 1997; Özmen ve Aküzüm, 2010). Bir başka tanıma göre liderlik, kalıcı vizyon oluşturan ve uygulayan, misyonun korunması için rehberlik yapan, kurumsal dönüşüm için stratejik amaçlar ortaya koyan, çalışanlar arasında olumlu iletişim ortamı sağlayan kişidir (Jameson, 2008).

Graen ve Uhl-Bien (1995), liderlik tanımlarında ilk olarak Anglo-Sakson Liderlik tanımlarının yer aldığını belirtmişlerdir. Bu tanımlarda liderlik, örgütün rutin talimatlarına düşünmeden itaat etme duygusunun aşılması (Katz ve Kahn, 1978), örgütlü bir grubun etkinliklerini hedefe ulaştırma yönünde etkileme süreci (Rauch ve Behling, 1984) ya da bir kişinin diğerlerini toplulukçu bir vizyonun çıkarları doğrultusunda kişisel çıkarlarından vazgeçmeye motive etme yeteneği ve bu vizyonun kazanılması ile gönüllü bir biçimde görevin gerektirdiğinin üzerinde önemli kişisel

özverilerde bulunarak kolektife katkıda bulunma yeteneği şeklinde tanımlanmıştır (Anderson v.d., 2009; House ve Shamir, 1993).

Liderlik konusundaki araştırmalara baktığımızda genel arayışın “büyük adam” üzerine odaklandığını görebiliriz. Bu araştırmalar 1950’lere kadar devam etmesine rağmen tutarlı bir tablo oluşturulamamıştır. 1974’de Stogdill 1949 ile 1970 arasında yapılan 163 araştırmayı inceledikten sonra, daha önceki araştırmaların aksine çeşitli evrensel kişilik özellikleri ve becerilerin aslında liderlikle ilgili olduğunu savunmuştur (Balcı, 2009). Kirkpatrick ve Locke (1991) gayret, kişisel güven, bilişsel yetenek gibi özelliklerin liderleri lider olmayanlardan ayıran kişisel özellikler olduğunu dile getirmişlerdir (Anderson vd.,2009). Özellik yaklaşımının lideri açıklamada yetersiz kalması nedeniyle, davranış yaklaşımı öne sürülmüştür. Davranış yaklaşımına göre, liderleri belirleyen faktörler kişisel özellikler değil, temsil ettikleri gruba uygun davranış göstermeleridir. Durumsallık yaklaşımında ise bu yaklaşımın aksine liderin durumuna göre yaklaşım değişikliği gösterdiği kabul edilir. Hangi durumda hangi liderlik modelinin kullanılacağına doğru seçimi liderin etkinliğini belirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Liderlik alanında bilimsel araştırmalardaki modellerin her biri, bir diğerinin destekçisi ve devamı özelliği taşımaktadır. 19. yüzyılın liderlik ve yönetim anlayışı, “geleneksel” anlayışa dayanmaktadır. Geleneksel liderlik ve yönetim anlayışıyla ilgili olarak aşırı iş bölümü, merkezi otorite, kişisel olmayan ve herkese uygulanabilen ilke ve kurallar, emir-komuta zinciri, yönetim birliği, dar ve sıkı bir kontrol alanı şeklinde sıralanan özellikler liderliğin temel özellikleri olarak sayılabilmektedir (Eraslan, 2003). 1980’lerden önce liderlik konusundaki temel yaklaşımlar özellik, tarz ve durumsallık yaklaşımlarıdır. 1980’den sonra geleneksel anlayış yerini “modern” yaklaşımlara bırakmıştır. Liderlik yaklaşımları Bryman tarafından Tablo 2’ de şöyle özetlenmiştir:

Tablo 2. Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar

Dönem	Yaklaşım	Ana Tema
1940'ların sonuna kadar	Özellik yaklaşımı	Lider doğulur, liderlik yaradılıştan gelen bir yetenektir.
1940'ların sonundan 1960'ların sonuna kadar	Davranış yaklaşımı	Liderlik etkinliği liderlerin nasıl davrandıkları ile ilgilidir.
1960'ların sonundan 1980'lerin başına kadar	Durumsallık yaklaşımı	Her şey koşullara bağlıdır. Liderliğin etkililiği koşullardan etkilenir.
1980'lerin başından bugüne kadar	Alternatif yaklaşımlar	Liderler vizyon sahibidir. Sadakat ve duygusal bağlılığı teşvik ederler. Karizmatik ve dönüştürücü liderliği içerir.

Kaynak: Bryman, 1992.

Tablo 2'de belirtilen, liderlik teorileri ve liderlik araştırmalarındaki yaklaşımların tarihsel sıralamasında, tarihler yaklaşık dönemleri göstermektedir. Yeni bir dönemin başlaması bir önceki dönemin tamamen terk edildiği anlamına gelmemektedir.

2.2.1.Özellikler Yaklaşımı

1980'lerin başlarına kadar kabul göre liderlik kuramları, özellik kuramı, davranışsal kuramlar ve durumsal liderlik kuramlarıdır. Özellikler kuramında, liderin özelliklerine birinci planda önem verilir. Bu kuram “büyük adam–great man” olarak da bilinmektedir (Northcraft ve Neale, 1990). Bu görüşü destekleyen yönetim bilimcilere göre, lider olabilmek için kişiler doğuştan bazı özelliklere sahip olmalıdırlar. Özellikler kuramı liderlerin örgüte kişisel katkılarına vurgu yapar ve liderin teknik, kavramsal ve sosyal yeteneklerinin etkili liderlik için önemli kavramlar olduğunu vurgular (Yulk, 1989). Özellik kuramı eğitim örgütleri açısından ele alındığında, statüsü ne olursa olsun eğitim öğretim sürecinde yer alan bir eğitimcinin, belli kişilik özelliklerine sahip olması gerektiği araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur (Celep, 2004; Werner, 1993).

Thomas Carlyle 1910 yılında büyük adam kuramını geliştirerek insanlığın gelişimini büyük adamların bireysel başarılarına bağlamıştır. 1940'lı yılların ortalarına kadar bu görüşe paralel görüşler ileri süren araştırmacıların çalışmalarında liderlerin entelektüel, duygusal, sosyal alanlardaki kişisel özellikleri ve fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmış ancak liderde bulunması gereken özelliklerin sınırsız olduğu görülmüştür (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1994; Eren, 2004). Özellikle 1930 ve 1940 yılları arasında özellik kuramıyla ilgili çalışmalar yoğunlaşmıştır (Zel, 2006).

Özellik yaklaşımı hakkında en çok araştırma 1940'lı yılların sonlarına doğru Ralph Stogdill'in yönetiminde başlayan Ohio State Üniversitesi "Liderlik Çalışmaları Programı" çerçevesinde yapılmıştır (Hellriegel ve diğ., 1992).Yapılan araştırmalarda amaç, liderlik biçiminin grup üzerindeki etkilerini belirlemek ve böylece liderin nasıl tanımlandığını belirlemeye çalışmaktır. Araştırmacılar liderlerin gösterdikleri davranışların bir listesini yapmış, dokuz kategoride 1800 liderlik davranışını bireyler üzerinde analiz etmiş ve 150 boyuta indirerek Liderlik Davranışı Tanımlama Ölçeği (Leader Behavior Descripton Qestionnaire)'ni oluşturmuşlardır. Faktör analizi tekniği ile Ohio State araştırmacıları aslında sadece iki bağımsız liderlik davranışı boyutu olduğu sonucuna varmışlardır. Bunlara “yapıyı harekete geçirme“ ve “bireyi önemseme” adı verilmiştir. Buna göre bireyi önemseme olarak açıklanan davranışlar liderin gruba ve üyelere verdiği önemi; girişimcilik yani yapıyı harekete geçirme ise liderin işine ve planlarına verdiği önemi ifade etmektedir. Bu çalışmanın en önemli amacı, etkin liderlik davranışını tanımlamaya çalışmak ve liderin nasıl tanımlandığını kısacası özelliklerini tespit etmektir (Stogdill, 1974; Yukl ve Teber, 1983; Baysal ve Tekarslan, 2004; Öztaş, 1996).

Liderlerin sahip olduğu özelliklerin listesi 1930'dan 1950'ye kadar giderek genişlemiş lakin araştırmacıların bireysel özellikler konusunda fikir birliğine varamamaları, etkin liderlerin aynı özellikleri taşımamaları, bazı izleyenlerin liderden daha etkin oldukları halde grupta başka kişilerin liderlik yapması nedeniyle bu teori eleştirilere uğramıştır (Balcı, 2009; Koçel, 2005).

Birçok araştırmacı özellik kuramını, başarılı lider kriterlerinin tutarlı olarak belirlenememesinden, başarılı lider tanımlarında fiziksel özelliklere değer verilmesinden

ve liderliğin özelliklere indirgenemeyecek kadar basit olmamasından dolayı eleştirilmiştir (Nurmi ve Darling, 1997; Werner,1993).

Özellikler kuramı, başarılı liderliği bireyin sahip olduğu kişisel karakteristikler açısından incelemektedir. 1940'larda Charles Byrd, liderliğe katkıda bulunan çeşitli araştırmalardan elde ettiği yirmi özelliği incelemiş lakin bu özelliklerden bir tanesi bile bugün listelerde yer almamıştır. Ondan on yıl sonra William O. Jenkins; çocuklar, şirketler, profesyoneller, askeri kişiler gibi farklı grupları içine alan geniş bir araştırmadan sonra lideri içinde bulunduğu gruptan ayıran hiçbir karakteristik özelliğe rastlayamamıştır. Bu da özellikler kuramının önemini kaybetmesine neden olmuştur. Liderin özellikleri önemlidir ancak bunlar liderliğin küçük bir kısmını oluşturmaktadır. Özellikler kuramı analitik olmaktan çok tanımsaldır ve bu nedenle de kısıtlı açıklanmış ve eleştirilere uğramış bir teoridir (Hodgetts, 1999).

2.2.2. Davranışçı Yaklaşımlar

Liderin kişisel özelliklerinin incelenmesinin liderliği yeterince ifade edemediğinin fark edilmesiyle 1950'li yıllardan sonra araştırmalar liderin davranış özelliklerini belirlemeye yönelmiştir (Zel, 2006). Bu yaklaşımda, araştırmacılar liderin kişisel özelliklerinden çok liderin nasıl davrandığı ve ne yaptıklarını açıklamaya çalışmışlardır (Werner, 1993; Yulk, 1989). Liderin astları ile iletişim şekli, yetki devri, grup üyelerini koordine etme ve yönlendirme davranışları ve örgütte rol model olabilmesi, liderin astlar üzerindeki etkililiğini belirten önemli faktörler olarak tanımlanmıştır (Bass, 1990a; Davis, 1982; Eren, 2004; Koçel, 2005; Werner, 1993). Van Seters ve Field'e (1990), göre bu kuram tamamen gücün kaynağına ve özellik kuramına karşı olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar etkin bir liderin tüm durumlarda aynı davranacağını belirtmişlerdir (Rafferty ve Griffin, 2004).

Davranış teorilerine göre etkili lider, birey olarak ya da grupta amaçlara erişmek için iki yöntem kullanır. Bunlarda ilki, görev odaklı liderlik davranışında bulunarak, çalışanları daha nitelikli iş çıkarmaya yönlendirir. İkincisi, çalışanlara yardım ederek kişisel amaçlarına ulaşmalarına destek olur (Cesur, 2009; Hellriegel, Slocum ve Woodman,1986; Koç, 2013). Kısacası uygulama açısından özellik kuramı ile davranışsal kuram arasındaki fark, kuramların varsayımlarından doğmaktadır.

Davranışsal kuramı yönlendiren önemli çalışmalar bulunmaktadır (Robbins, 1994). Bunlar Kurt Lewin'in liderlik çalışmaları, Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları ve Likert'in Sistem 4 Modeli, Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı ve Douglas McGregor'un X ve Y Kuramı'dır.

2.2.3. Durumsal Yaklaşımlar

Yönetim ve örgütsel davranış alanında liderlik alanyazınında özellikle 1970' li yıllardan sonra hakim olan durumsal (situational) ve/veya koşulsal (contingency) liderlik yaklaşımları, daha önceki liderlik yaklaşımları olan özellikler (traits) ve davranışsal (behavioral) yaklaşımlarına nazaran çok farklı bir bakış açısı sergilemiştir (Ivancevich ve diğ.,1983).

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığına, bir liderlik tarzının durumun gerektirdiği şartlara uygun davranılırsa etkili olabileceği sonucuna varmışlardır. Her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik davranışı yoktur görüşü savunulmuştur (Çelik, 1999; Eren, 2001; Hoy ve Miskel, 2012; Şişman, 2004; Toprakçı, 2013). Böylece bir durumdaki lider farklı bir durumda lider olamaz, farklı koşullar farklı liderlik tarzlarını gerektirir (Sabuncuoglu ve Tuz, 2001; Scott, 1962; Zel, 2006). Grup özellikleri, liderin özelliği, deneyimi ve beklentileri, izleyenlerin bireysel özellikleri, örgütsel yapının özellikleri, örgüt kültürü ve politikaları gibi durumlar lider davranışlarında belirleyici olmaktadır (Hellriegel, Slocum; Şimşek vd., 2003, Woodman, 1986). Bu kurama göre en iyi lider, davranış şeklini durumlara, dışsal çevre unsurlarına, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen kişidir (Bozbey, 1997; Can, 2013; Ilgar, 2005).

Fiedler'in Durumsallık modeline göre, içinde bulunulan durumu belirleyen üç temel parametre vardır. Bunlar, lider ile izleyenler arasındaki ilişkiler, başarılabacak işin özelliği, liderin konumsal gücü (Eren, 2003; Özkalp ve Kirel, 2009; Werner, 1993; Zel, 2006). Fiedler' in teorisine göre, durum ve liderlik tarzı örtüştüğünde başarılı ve etkili liderlik oluşabilir. Durum ve liderlik tarzında denge yoksa liderlik tarzını değiştirmekten durumu değiştirmekten daha zordur (Roseenfeld ve Wilson, 1999).

1970'li yılların başında Robert House ile Martin Evans tarafından geliştirildiği kabul edilen Yol-Amaç Kuramı'nda lider izleyenlerin bireysel gücünü işin amaçlarını gerçekleştirme yönünde kullanmaları konusunda motive eder (Tura, 2012). Bu kuram, lider davranışı açısından dört tip liderlik önermektedir. Bunlar, otoriter, destekleyici, katılımcı ve başarı yönelimli liderlik türleridir (Aksel, 2008; House ve Mitchell, 1982; Sökmen ve Boylu, 2009; Tura, 2012).

Vroom -Yetton -Jago modeli olarak bilinen Normatif Kuram'da, verilen kararların değerlendirilmesinde lider alternatif kararları da göz önüne alarak karşılaştırma yapmalı ve kararların alınmasında ast sayısının çok olmasına özen göstermelidir (McCormack, 2007). Bu liderlik yaklaşımı her duruma uygun liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte otokratik liderlikten demokratik liderliğe uzanan geniş bir çerçevede uygun liderlik davranışları olduğunu ileri sürmektedir (Tura, 2012).

Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Eğrisi Modeli' ne göre lider, grubu bütünsel olarak değil, bireylerin olgunluk düzeyine göre ayrı ayrı değerlendirmelidir (Başaran, 2004). Kurama göre liderin etkililiği, liderin davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa bağlıdır. Olgunluğun, iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olarak düşünülmesi gerekmektedir (Özkalp ve Kirel, 2009).

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli, özellikle lider özellikleri, lider davranışları ve grup ve durumsal faktörler olmak üzere üç temele dayanmaktadır. Reddin'in modeline ilişkin çok sayıda ampirik araştırma yapılmamıştır. Ancak bu modelden özellikle örgütsel bağlamda yönetici yetiştirmek için yararlanılabilir (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Bu kuramda lider özellikleri ve davranışları ile durumsal faktörler birlikte analiz edilmeye çalışılmaktadır. Bu açıdan değerlendirilmediği zaman Reddin'in kuramı, hem özellik ve davranışsal kuramlar hem de durumsallık kuramlarıyla bir bütünlük göstermekte, söz konusu üç temel liderlik kuramının bir sentezi olarak görülmektedir.

2.2.4. Alternatif Yaklaşımlar

Günümüz insanının gereksinimlerine cevap verebilen tek tip bir liderliğin olmayışı ve varolan geleneksel liderlik anlayışlarının ihtiyaca tam anlamıyla cevap

veremiyor oluşu, liderlik alanında yeni arayışların yaşanmasına neden olmuştur. 1980'lerden günümüze dek ortaya konan bu yeni liderlik yaklaşımları alanyazında çağdaş yaklaşımlar, modern yaklaşımlar, alternatif yaklaşımlar gibi farklı isimlerle anılmaktadır. Alternatif liderlik yaklaşımlarına aşağıda kısaca değinilecektir.

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır (Balcı, 2013; Hallinger, 1992). Öğretim liderliği eğitim programını, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alan, öğretme hırsına ve vizyona sahip, okulun amaçlarının etkin şekilde gerçekleştirilmesini hedefleyen okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Özdemir ve Sezgin, 2002; Hallinger ve Murphy, 1987; Zeren, 2007). Öğretimsel bir lider bilgiyi harekete geçirir. Gerektiğinde farklı öğretmen kişilikleri, stilleri ve öğretim stratejileri sunarak eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur (Chell, 1995; Smith ve Andrew, 1989).

Liderin görevi sadece eğitim- öğretim etkinliklerini yürütmek değildir. 21.yüzyılın sosyal ortamının karmaşıklığı, liderin etik değerlere ve inanç sistemlerine sahip olmasını, toplumsal ve kuramsal işleyişi buna göre değerlendirmesini ve sosyal etkinliklerini bu minvalde yürütmesini gerektirmektedir (Yaman, 2010). Lider birlikte çalıştığı kişilerin etik değerler kazanmasına yardımcı olmalı, kendisi de etik davranışlar sergilemeli ve rol model olmalıdır (Balcı, 2009; Erdoğan, 2002; Tuna, Bircan ve Yeşiltaş, 2012). Örgütlerde oluşturulan etik iklim, her düzeydeki yönetici ve çalışanların etik kararlar vermesini kolaylaştırmakta, verilen kararlara ahlaki boyut kazandırmaktadır. Etik liderlikte önemli olan, farklı kültürlerden, dinlerden olan çalışanlarını ortak doğruda birleştirebilmeyi bilmektir (Badaracco, 1998; Cullen, Victor ve Stephens, 1989; Çelik, 1999; Erçetin, 2000; Uğurlu ve Üstüner, 2011).

Bazı liderlik türlerinde etik unsurlar önemslenirken, bazı liderlik türleri iş temellidir. Alanyazında transaksiyonel, operasyonel, eylemsel, edimsel, örgütsel, işe dönük, işlemci veya işlemsel liderlik de denilen etkileşimci liderlikte önemli olan işlerin düzenli şekilde tamamlanmasıdır. Bu süreçte çalışanlar ödül ve ceza sistemiyle değerlendirilir ve liderin çalışanlarının performanslarına karşılık sunduğu ödüllere dayanan bir alışveriş söz konusu olduğundan etkileşimci liderlik adını almıştır (Bass,

1985; Bass, 1990b; Brestrich, 1999; Çatır, 2009; Gayef, 2006; James, 1996; Lowe vd, 1996; Luthans, 1992; Ören, 2006).

Çağdaş anlamda yapılmış "iyi lider" tanımlarında lider çalışanlarını ve örgütünü tüm yönleriyle ele alan, örgütün güçlü ve zayıf yönlerini görerek, örgütün stratejik tasarımını iyi yapan lider olarak tanımlanmaktadır. Örgütün geleceğini ve sorumluluğunu üstlenen liderler, ellerindeki kaynakları en uygun biçimde ve en gerekli yerde, en uygun zamanda, daha az maliyet ve daha az kayıpla uygun stratejiler geliştirerek kullanabilen liderlerdir. Bu bağlamda Stratejik Liderlik örgütlerde gerekli stratejik değişimi oluşturmak amacıyla geleceği görme, vizyon belirleme, esnek yönetim ve çalışanların performansının güçlendirilmesi olarak tanımlanmıştır (Akın, 2001; Hitt vd., 1999; Yeniçeri, 2006).

Liderliğe yön veren unsurlardan biri de vizyondur. Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik resmidir. Soyut olan amaçların somutlaşmış halidir. 1990'lı yılların başlarında ortaya çıkan vizyoner liderlikteki en önemli adım kurumun geleceği için liderlerin ve kurumların ortak bir anlayış oluşturmaları ve kurum için elde edilebilir kaynaklara ulaşmaktır (Akgemici, 2007; Aytaç, 2000; Aytürk, 2007; Bulut ve Uygun, 2010; Çelik, 1999; Erçetin, 2000; Gerzon, 2006; Özer, 2008; Vinnari, Luukkanen ve Kaivo-oja, 2006). Vizyoner lider olarak okul müdürünün en önemli rolü, ortak vizyonun okul kültürü ile kaynaşmasını sağlamaktır (Zeren, 2007).

Okulun ortak vizyonu oluşturulurken temel alınan unsurlardan biri de kültürdür. Ortak vizyon arayışı sırasında öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlayan yeni bir liderlik türü, kültürel liderlik ortaya çıkmıştır (Buluç, 2009b). Kültürel lider, okulun misyonunu gerçekleştirirken kilit kültürel değerlerin de korunması için uğraşır, çeşitlilikten faydalanarak yenilikçi ve yaratıcı düşünceyi tetikler, kültürel etkinlikler düzenler ve tek tip kültürün yaygınlaştığı küresel dünyaya karşı kültürün savunuculuğunu yapar (Alkan, 2006; Çelik, 1999; Rhinesarith, 2000; Sergiovanni ve Starratt, 1988). Hellinger ve Heck'in on ikiden fazla ülkede, on beş yıl süren araştırmaları sonucu, farklı kültürlerdeki farklı çocuk yetiştirme yöntemleri okullarda kültürel liderliği zorunlu kılmaktadır (Heck, 1996).

Kültürel lider dönüştürücü ve karizmatik liderlik yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Kültürel liderlikte yeni bir kültür oluşturulurken iki unsur temel alınır: yaratma ve

değiştirme. Trice ve Beyer' e göre dönüşümcü liderler eski kültürü değiştirirler, oysa karizmatik liderler yeni bir kültür yaratırlar (Alkan, 2006; Erçetin, 2000; Erdoğan, 1991). Karizmatik liderler, izleyenlerin kendi kişiliğiyle çok güçlü özdeşim kurmasını sağlamış ve izleyenlerin üzerinde yoğun duygusal izlenimler bırakmış, yüksek bir yönetim gücüne sahip kişilerdir (Dubinsky ve diğ., 1995; Rost, 1993). Dönüşümsel liderler ise, hem davranışları hem de kişilikleriyle bir örgüte her anlamda yön veren liderlerdir (Sashkin ve Rosenbach, 1993).

2.3. Dönüşümsel (Transformasyonel) Liderlik

Alternatif liderlik yaklaşımlarından biri de "Dönüşümsel Liderlik"tir. Orijinal adı İngilizcede "transformational leadership" şeklinde karşımıza çıkan dönüşümsel liderlik, Türkçe alanyazında "dönüşümcü", "değişimci", "reformcu", "dönüştürücü" gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Koçel, 2005). Bazı kaynaklarda ise İngilizce karşılığının okunuşu olan transformasyonel liderlik (Çelik, 1999) şeklinde telaffuz edilmektedir.

2.3.1. Dönüşümsel Liderlik Kavramının Gelişimi ve Özellikleri

Dönüşümsel liderlik ilk olarak Dawston'un (1973) "İsyan Liderliği" (Rebel Leadership) adlı çalışmasında geçer. Sosyolojik bir kavram olan "dönüşümsel liderlik" 1978 yılında Burns tarafından sistematize edilerek alanyazına kazandırılmıştır (Hickman, 1997; Güney, 2012; Kirby ve Paradise, 1993). Burns, dönüşümsel liderliği sistematize ederken Max Weber'in karizmatik liderliğinden, Weber'in otorite kavramından ve Herbert A.Simon'un yönetsel öğretilerinden yararlanmıştır (Güney, 2012). Bass (1999) ise araştırmasında dönüşümsel liderliği etkileşimci liderlikten yola çıkarak anlatmıştır.

Tichy ve Davenna dönüşümcü liderleri, karmaşıklık ve belirsizlikle uğraşma yeteneğine sahip, değişim temsilcisi olarak kendileriyle özdeşleşen, ileri görüşlü liderler olarak tanımlarken (Keçecioğlu, 1998); Bilir (2007), kendi çıkarlarından çok örgütün ve izleyenlerin çıkarlarını düşünen lider şeklinde tanımlamıştır. Tichy ve Davenna (1990) dönüşümcü liderliği üç perdeden oluşan bir tiyatro oyununa benzetmişlerdir. Birinci

perde yeniden canlanma ihtiyacını fark etme; ikinci perde yeni bir hayal yaratma; üçüncü perde ise değişimi kurumsallaştırmadır.

Dönüşümcü liderlik özellikle Bass'ın geliştirdiği (1985) Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ile değişik alanlarda ölçülmeye çalışılmıştır. Eğitim kurumları (Tichy ve Devanna, 1986; Leithwood ve Jantzi, 1999), ordu (Şahin, 2016), işletmelerde (Söker, 2016), özel ve kamu kurumlarında (Conger-Kanungo, 1987) dönüşümcü liderlik çalışmaları yapılmaktadır.

Dönüşümcü liderin davranışını açıklama konusunda Kouzes ve Posner de Bass gibi bir ölçek geliştirmiştir. Liderlik uygulamaları ölçeğinde (Leadership Practices Inventory) beş boyut belirlemiştir. Bu boyutlar, süreci sorgulamak (organizasyonu ileri götürmek için risk alma ve fırsatları araştırmak), paylaşılmış bir vizyon oluşturmak, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirmek, örnek olmak, izleyicilerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirmek şeklinde belirlenmiştir (Sashkin ve Rosenbach, 1993).

Sashkin ve Rosenbach (1993), dönüşümcü liderin davranışını açıklamada geliştirdiği *Lider Davranış Ölçeğinde (Leader Behavior Questionnaire)* beş boyut geliştirmiştir. Bunlar açıklık, haberleşme, güven, dikkate alma, fırsat yaratmadır. Bunlara ilave olarak yazarlar dönüşümcü liderleri ortalama liderden ve yöneticilerden ayıran üç özellik belirlemişlerdir. Ancak bu özellikler insanın doğuştan kazandığı değil sonradan öğrenebileceği özelliklerdir. En temel özellik kendine güvendir. İkincisi güç isteğidir. Sonuncusu ise vizyondur (Tabak, 2001). Podsakoff dönüşümcü liderliği altı boyutta incelemiştir. Bunlar: vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama, entelektüel uyarım, bireysel destek sağlama ve yüksek performans beklentisi boyutlarından oluşmaktadır. Bass (1999) dönüşümcü liderlikte karizma, ilham verme, bireyselleştirilmiş ilgi, zihinsel uyarım boyutlarına yönelmiş ve bu boyutları geliştirmeye yönelik çalışmıştır. Bütün bu çalışmaları değerlendirecek olursak Sashkin, dönüşümcü liderlikte vizyonu vurgulayarak dönüşümcü liderlikte vizyon oluşturma yolları ve önemi üzerinde çalışmalar yapmıştır. House, Trice, ve Beyer dönüşümcü liderlik karizmaya dikkat çekmişlerdir. Ek olarak Burns, (1978) Bass (1985) Howell ve Avolio (1993) gibi araştırmacılar ise dönüşümcü liderliğin âhlak boyutunu araştırmıştır (Çelik, 2001). Alanyazın incelendiğinde

araştırmalarda Bass (1999)'ın belirlediği dönüşümsel liderlik boyutlarının kabul gördüğü ve araştırmalarda daha çok yer bulduğu söylenebilir.

Ülkemizde dönüşümsel liderlik ile ilgili çalışmalar sınırlı olsa da artış eğilimindedir. Özellikle akademik çalışmalarda son yıllarda hızlı bir artış görülmektedir. Eğitim alanında yapılan çalışmaların çoğu makale ve yüksek lisans tezi düzeyindeyken, bu alanda yapılan doktora tezleri hala sınırlı sayıdadır. Alanyazın incelendiğinde "Dönüşümsel ya da dönüşümcü lider" başlığını içeren tez sayısı toplam 82'dir. Bunların 10'u doktora, 72'si ise yüksek lisans düzeyindeki tezlerdir. Yüksek lisans düzeyindeki tezlerin 31'i, doktora düzeyindeki tezlerin ise yalnızca biri eğitim-öğretim alanında yapılmış araştırmalardır.

2.3.2 . Dönüşümsel Liderliğin Davranışsal Boyutları

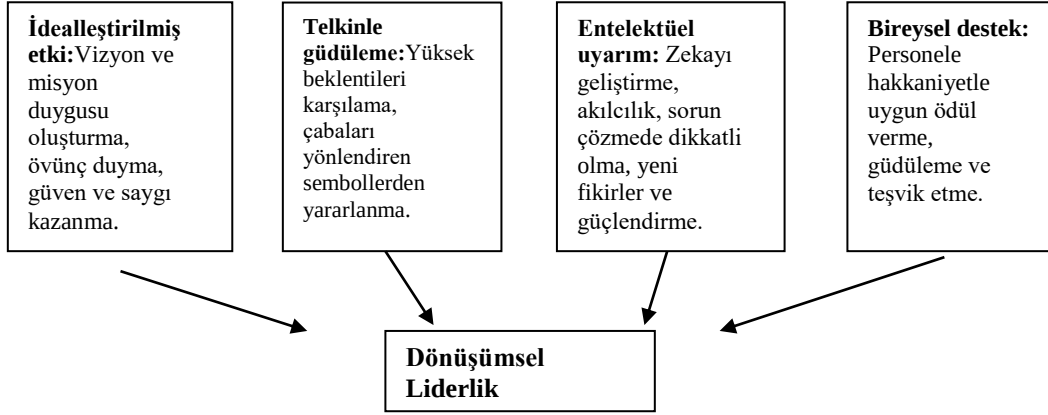
Dönüşümsel liderliğin boyutları, hem kavramsal olarak hem de dönüşümsel liderliğin ölçümünden geliştirilmiştir. Kavramsal olarak, dönüşümsel liderin karizmatik olduğu, izleyicilerin onu lider olarak tanımlamaya çalıştığı ve ona benzemek istedikleri ortaya konmuştur. Lider, izleyicileri zihinsel olarak teşvik eder ve yeteneklerini kullanmalarını sağlar. Bu anlamda liderlik, izleyicileri desteklemek, bireysel olarak ilgilenmek, mentorluk ve koçluk yapmaktır (Bass ve Riggio, 2006). Bu liderler öğretmenlerin hedeflerini yüksek tutmalarını sağlamalı, okul için ortak amaç geliştirebilmeli, kendini izleyenlerle bütünleştirebilmelidir (Starrat, 1995).

Dönüşümsel liderliğin davranışsal boyutlarının her biri ise, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLÖ) ile ölçülebilir (Bass ve Riggio, 2006). ÇFLÖ' den toplanan veriler aracılığıyla yapılan faktör analizi çalışmaları ile Bass (1985) Howel ve Avolio (1993), Byrcio, Hackett ve Allen (1995), Avolio, Bass ve Jung (1997) gibi birçok araştırmacı dönüşümsel liderliğin boyutlarını tanımlamışlardır (Bass ve Riggio, 2006). Kullanımı en yaygın liderlik ölçeklerinden biri olan ÇFLÖ' de üç liderlik türü (dönüşümcü, işlemci, ilgisiz) ve bunlara ait sekiz alt boyut yer almaktadır. ÇFLÖ' nün faktör yapısı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Özellikle ABD dışındaki diğer ülkelerde ÇFLÖ' nün faktör analizi çalışmalarından oldukça farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Kullanımı en yaygın ölçeklerden biri olmakla birlikte ÇFLÖ' nün sorunsuz bir ölçek olmadığı belirtilmektedir. Den Hartog, Van Muijen ve Koopman (1997) tarafından ÇFLÖ' nün boyutlarına ilişkin bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada üç soru ele alınmıştır. Bunlardan ilki, Bass tarafından tanımlanan üç liderlik kavramının (dönüşümcü, işlemci, ilgisiz) ÇFLÖ'den elde edilen veriler ile bulunup bulunmadığıdır. İkincisi, dört dönüşümcü ve üç işlemci boyutun açık bir şekilde ayrılıp ayrılmadığıdır. Üçüncüsü, verilerin ilgisiz liderlik ile istisnalarla pasif yönetimi tek bir faktörde birleştirmeyi kabul edip etmediğidir (Den Hartog, Van Muijen ve Koopman, 1997). Araştırma sonucunda üç faktörlü yapının en iyi çözüm olduğu, istisnalarla pasif yönetim ile ilgisiz liderliğin ayrılmadığı ve tek faktör olduğu görüldü ve bu yeni faktöre pasif yönetim adı verildi. Uyarlanmış araç asıl form ile aynı etki alanını daha az madde ile kapsamaktadır (Den Hartog, Van Muijen ve Koopman, 1997).

ÇFLÖ' de ortaya konan boyutlarla ilgili tartışmalar olmakla birlikte bu ölçek liderlikle ilgili araştırmalarda en çok kullanılan ölçme aracı olmaya devam etmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının tam olarak birbirinden ayrılmadığı ile ilgili tartışmalar günümüzde de devam etmektedir. Demir ve Okan (2008)'ın araştırmasına göre dönüşümsel liderlik; telkin edici karizma ve bireysel ilgi ve zihinsel teşvik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ceylan ve diğ.(2005), araştırmasına göre dönüşümsel liderlik, karizma, entelektüel teşvik ve bireysel ilgi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Bass ve Avolio (1995) tarafından dönüşümcü liderliğin dört alt boyutunun olduğu belirlenmiştir. Bunlar, idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destektir (Luthans, 1992). Bu araştırma öncesinde ölçekle ilgili yapılan geçerlik güvenirlik çalışmalarında, ölçek Bass ve Avolio' nun belirlediği dört alt boyut altında toplandığından, araştırma da bu boyutlar üzerinden inşa edilmiştir. Dönüşümsel liderliğin alt boyutları Şekil 1'de gösterilmiştir:

Şekil 1. Dönüşümsel Liderliğin Alt Boyutları



Kaynak: Erdoğan, 2011.

2.3.2.1. İdealleştirilmiş Etki -Karizma (Ideal influence / Charisma)

Dönüşümcü liderlik araştırmalarında karizma kavramı tartışma yaratmaktadır. Bazı kuramcılar karizmayı, dönüşümcü liderliğin temel ögesi olarak sayarken, bazıları ise izleyenler tarafından lidere atfedilen bir özellik olarak belirtmişlerdir (Açıkalın, 2000). Alanyazıda dönüşümsel liderliğin alt boyutu olarak kabul edilen "karizma" kavramı, "karizmatik liderlik" başlığı altında ayrıca da incelenmektedir. Bu karmaşayı engellemek için araştırmamızda "idealleştirilmiş etki" ya da "karizmatik etki" kavramı üzerinde durulacaktır. Ancak bilinmesi gerekir ki; dönüşümcü liderlik ile karizmatik liderliğin farklı liderlik tipleri olduğu gerçeğidir (Eraslan, 2006).

Karizma kavramı sosyal bilimlerde ilk olarak Max Weber tarafından kullanılmıştır. Sosyolog Weber, 1947'de karizma kavramını; izleyenleri üzerinde hissedilebilir bir güce sahip olan, özellikle yönlendirmenin çok gereksinim hissedildiği kriz zamanlarında ortaya çıkan liderlik biçimini açıklamak için "karizmatik güç" şeklinde kullanmıştır (Brestrich, 1998; Güney, 2012).

Bazı çalışmalarda, daha çok dönüşümcü liderin karizmatik olma özelliğinden yola çıkarak bu liderlik tarzının katılımcı bir liderlik tarzı olmadığını ve liderin ancak tüm çalışanları ya da herkesi değiştirebilmesi, bir çıkar birliği oluşturması durumunda etkin sonuç verebileceği ifade edilmektedir. Bu çalışmalara göre bu çok özel durumun dışında dönüşümcü liderlik, bir topluluk içerisindeki en güçlü kesimin çıkarlarını temsil edecektir. Bazen bu Ghandi örneğindeki gibi iyinin yanında, bazen de Hitler

örneğindeki gibi kötünün yanında olacaktır. Bir başka deyişle bu çalışmalarda karizmatik liderliğin insanları ve toplulukları felakete sürüklemeye yol açabilecek “karanlık yönü” nün bu tür bir liderliğin insanları denetleyen, kullanan ve yalnızca liderin kendi çıkarlarının gerçekleşmesini hedef edinen “ahlak dışı” bir liderlik modeline dönüşebileceği ifade edilmektedir (Kurtuluş, 2007). Bu tür eleştirilerin ihmal ettiği nokta, dönüşümcü liderlerin karizmayı birtakım başka özellik ve davranışlarla desteklemeleri gerçeğinin göz ardı edilmesidir (Erkan, 2002).

Araştırmacılar idealleştirilmiş etkiye sahip liderler için birtakım özellikler belirlemişlerdir. Bu liderler yüksek bir kişisel güce sahiptirler (Demiroğlu, 2002). Liderler kişisel kazançları için bu gücün olumsuz kullanımından kaçınmalı, izleyenlerin tutum ve davranışlarını iyi yönde canlı tutmalı ve olağanüstü bir olgunluk sergilemelidirler (Cherry, 2007; Kılınç, 2002)

İdealleştirilmiş etki ve karizma birçok kaynaktan aynı manada kullanılsa da Bass ve Avalor karizma yerine idealleştirilmiş etki ifadesini kullanırlar. Bunun sebebi, karizmanın doğuştan gelen ve nadir bulunan bir özellik olarak algılanmasıdır. Bu anlamın ötesinde algılanması için karizmanın yerine idealleştirilmiş etki deyişi tercih edilmektedir (Erçetin, 2000).

2.3.2.2. Entelektüel Uyarım (Intellectual Stimulation)

Entelektüel teşvik (Ceylan ve diğ., 2005), entelektüel etki (Erdoğruca, 2011), zihinsel teşvik (Demir ve Okan, 2008), düşünsel uyarım (Yavuz, 2009) başlıklarıyla alanyazında rastladığımız dönüşümsel liderliğe ait bu alt boyutta dönüşümcü liderler; izleyenlerinin zeka, mantık ve problem çözme yeteneklerini ödüllendirerek, izleyenlerini girişimci ve üretken düşünce biçimine sevk etmektedirler. Örgütlerde daha önceleri uygulanan liderlik anlayışı, izleyenlere bir şeyler yaptırmaya dayalı iken dönüşümcü liderlik, bütün izleyenlerin bir amaç belirleyebileceğine, ahlaka ve cesarete dayalı, dürüst ve güvenle davranabileceği lider- izleyen ilişkisini tesis edilebileceğine inanan liderlik biçimidir (Bass, 1990; Owen, 2007). Lider, izleyenlerin mevcut durumu değerlendirmeleri, sorunlara yeni ve farklı bir açıdan yaklaşmaları, performanslarını geliştirmek için yaratıcı yollar bulmalarını sağlama konusunda takipçileri

cesaretlendirmektir (Bass, 1990; Carless, 1998; Higgs, 2003; Howell ve Avolio, 1993; Judge, Woolf, Hurst ve Livingston, 2006; McKenzie vd, 2001).

Dönüşümcü liderler devrimci değişimcilerdir. Bunu başarmak için yaratıcı çözümler bulmak ve yeni fikirler elde etmek için izleyenleri ile birlikte hareket ederler. Dönüşümcü lider, izleyenlerini cesaretlendirir ve mevcut yapıya, değişim karşıtı anlayışa (*status quo*) karşı koymaya yönelir. Dönüşümcü lider, izleyenlerini problemlerin çözümünde yeni yöntemler bulmaya iter ve onları motive ederek işe yöneltir (Friedman ve dig., 2000).

Dönüşümcü liderler zekayı destekler ve akılcıdır. Eski ve bilinen problemlerin yeni çözüm yolları için cesaretlendirirler. Çalışanların problemlerini çözebilmeleri için yaratıcı yollar kullanmalarını kolaylaştırır ve düşünme gücünü kullanarak iyi bir takım oluşturmalarına destek olur (Avolio vd, 1999; Dessler, 2004; Dionne, Yammarino, Atwater ve Spangler, 2004; Karip, 1998). Bass (1999), bu boyutta liderin birlikte çalıştığı kişilere daha yenilikçi ve yaratıcı olmaları için yardım etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dönüşümcü bir lider daima yenilikleri aramalı, eski problemlere çözümler üretmede yaratıcı olmalı, birlikte çalıştığı kişileri de motive etmelidirler (Boyett, 2006). Ancak çalışanları yeni yaklaşımlar için teşvik ederken onları eleştirmemelidir (Bass,1998).

2.3.2.3. Telkinle Güdüleme (Inspirational Leadership)

İlham (Erdoğruca, 2011), İlham verici motivasyon (Çetin, 2009), ilham kaynağı olma, telkinle güdüleme (Eryılmaz, 2006), telkin edici liderlik (Koç, 2013), esinlenmiş motivasyon (Balcı, 2009) gibi benzer anlamlara gelecek farklı şekillerde çevrilerek alanyazınımıza giren dönüşümsel liderliğe ait bu boyutta liderler, arzu edilen amaçlara yönelik izleyenlerde farkındalık yaratma ve onları semboller ve basitleştirilmiş heyecan verici ikna yollarıyla isteklendirmeye çalışırlar (Kirby vd., 1992; Luthans, 2005). Daha sonra örgütsel amaçlara ulaşmak için çalışanları motive eder (Dessler, 2004). Böylece dönüşümcü liderler izleyenlerinden kapasiteleri üzerinde performans elde etmeyi amaçlarlar (Bass, 1990; Owen, 2007; Rafferty ve Griffin, 2004).

Tracey ve Hinkin (1994)'e göre dönüşümcü lider değişim sürecinde takipçilerini bir ailenin bireyi gibi destekler ve onlara ilham verecek şekilde davranır. Takım ruhunu

harekete geçirir, şevk ve iyimserlik sergiler ve onları yenilikçi alternatiflerle karşılaştırırlar (Celep, 2004; Yavuz, 2008). Lider, beklenti ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi iyi kurgulayarak, takipçilerin paylaşılan vizyona ve amaçlara bağlılıklarını ispatlamayı bu vizyonla buluşmayı isteklendirir (Gökkaya, 2005).

Kısacası, Dönüştürücü liderlik ile birlikte dikkatler, “astlara ödüller vererek onları yönlendirme” yönteminden, “karşılıklı destek ve teşvik ilişkisinin geliştirilmesi yolu ile onları güçlendirerek birer lider yapma” yöntemine kaymıştır (Boehnke, 2003). Mintzberg ve meslektaşları, bir liderin astlarındaki yetenekleri ortaya çıkarıcı, koruyucu ve geliştirici yönde hareket etmesi gerektiğini belirtmektedir (Mintzberg vd., 1995). Peters ve Waterman, dönüştürücü liderlerin, kendilerini yükselmiş hissedenden astlar ile iletişime geçmeye önem verdiklerini belirtmektedir (Peters ve Waterman, 1982). Tüm bu ifadelerden anlaşılacağı üzere liderin ilham kaynağı olma özelliği dönüşümsel liderliğin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Lider astlarını teşvik yoluyla güçlendirip yükseltebildiği sürece dönüşümcü olabilmektedir.

2.3.2.4. Bireysel İlgi (Individualized Consideration)

Bireysel ilgi (Baysal, 2013), bireysel destek (Eryılmaz, 2006), özelleştirilmiş ilgi (Balcı, 2009), bireysel düzeyde ilgi (Koç, 2013; Titizoğlu, 2011) ya da bireyselleştirilmiş ilgi (Toksöz, 2010) başlıklarıyla alanyazında rastladığımız dönüşümsel liderliğe ait bu boyutta; her bir bireyin tek başına ele alınarak, gereksinimlerinin göz önüne alınması ve bunun sonucunda bireylerin sahip oldukları tüm performansı sergilemelerinde gönüllü davranmalarına yardımcı olunması söz konusu faktördür. Bu faktörü temsil eden lider, takipçilerin bireysel gereksinimlerini dikkatle dinler. Lider bir koç gibi örgütü davranırken onlara destekleyici bir iklim sağlar. Onların performanslarının tamamını ortaya koymalarında bireysel destek için çaba harcar. Takipçilerin kişisel değişimlerini organizasyonun büyümesine yardım etkeni olarak kullanır. Lider güçlü ve yakın ilişkiler kurar ancak disiplinli davranır (Bass, 1990).

Dönüşümsel lider vizyonlarını iletmeli ve izleyenlerine rehberlik yapmalıdır. Bu nedenle örgütte astlarla her düzeyde iletişim kurma yeteneği çok önemlidir. Buna ek olarak dönüşümsel lider insanların gereksinimlerine de dikkat etmek zorundadır.

İnsanlar farklıdır ve her izleyicinin özel yetenekleri hakkında bilgi edinmek lider için hayati önem taşır. Her astın yeteneklerini bilmek lidere, onları benzersiz yeteneklerinden en iyi şekilde yararlanılacağı işlere atama olanağı verir. Astların gereksinimlerine duyarlılık ve bireysel ilgi göstermek güdülenmiş işgücü ile sonuçlanır. Herkes özel olduğunu hissetmek ister ve dönüşümsel liderler izleyici ile bireysel olarak ilgilenme yeteneğine sahiptir (Friedman ve diğerleri, 2000). Lider her bireye karşı bireysel ilgi oluşturarak onlara karşı farklı fakat adil davranır. Sonuçta liderin bu tutumu sebebiyle çalışanlar kendilerini özel, teşvik edilmiş ve motive olmuş hissederler. Bu da çalışanların başarısını artırıcı bir etkiyi ortaya çıkarır (Kurtuluş, 2007; Ören, 2006;).

Dönüşümcü liderler bu boyutlarda sahip oldukları becerileri kullanarak takım iletişimini güçlendirmeli, karmaşık yönetim becerilerini geliştirerek ve takım algısını ilerleterek iyi bir takım oluşturmalıdır. Dönüşümcü liderler taşıdıkları idealleştirilmiş etki boyutundaki özellikler ile takımda paylaşılan bir vizyon oluştururlar ve takımın katılımını sağlarlar. Bireysel ilgi boyutunda taşıdıkları özellikler ile güçlü bir takım çevresi oluştururlar, bu güçlü çevre ile iyi bir iletişim kurar ve bu durumun takım performansına yansımaları sağlarlar. Liderler sahip oldukları entelektüel uyarım becerileri ile izleyenlerine problem çözme becerileri kazanmalarında yardımcı olarak güçlü bir örgüt olma yolunda ilerlerler (Dionne ve diğ., 2004). Eğer bir lider dönüşümcü liderlik özelliklerine sahipse onun karizması vizyonudur, verdiği güvendir ve örgüt içerisinde oluşturduğu yüksek standartlardır. Gerçek bir dönüşümcü lider dönüşümcü liderliğin tüm boyutlarında yüksek ahlaki ya da etik standartlara sahiptir (Bass ve Steidlmeier, 2003).

2.4.Örgütsel Bağlılık

Örgütler iki yada daha fazla kişinin çabasını gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi için kurulur. Söz konusu amaca uygun bir örgüt oluşturulur. Amaç somut görevlere dönüştürülür. Görevler arasında gerekli eşgüdümü sağlayabilmek için örgütsel yetkiler belirlenir. Görevlerin gerektirdiği yeterliğe sahip personel seçilir ve örgütsel işleyişin gerçekleşebilmesi için kaynaklar ve olanaklar sağlanır. Böylece belirli bir amaç doğrultusunda düzenlenmiş, biçimlendirilmiş, harekete hazır bir yapı oluşturulmuş olur (Toprakçı, 2008).

Toplumdaki eğitim politikalarının uygulamaya döküldüğü ve toplumu oluşturan bireylerin yaşadıkları topluma uygun bir şekilde evrilmesini amaçlayan yapılara eğitim örgütleri denmektedir. Gelişmiş toplumların inşasında kaliteli eğitim örgütlerine duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Okullarda bu gereksinimi birinci dereceden karşılayacak kişiler, alanlarında yeterli ve donanımlı işgörenler olan yönetici ve öğretmenlerdir. Bu eğitim işgörenlerinin okullarına bağlılıklarının sağlanması, eğitimsel etkililik kadar, toplumsal gelişmişlik için de oldukça önemlidir. Diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da örgütsel bağlılık, çalışanların iş verimliliğini artırmak yoluyla örgütü amaçlarına ulaştırmanın temel araçlarından birisi olarak algılanmaktadır. Toplumsal dönüşüm çabalarında önemli bir yere sahip olan okullarda, eğitimin işgörenleri olarak başta öğretmenlerin ve diğer tüm paydaşların örgütsel bağlılıklarının yükseltilmesi, gerekli olduğu kadar önemli de bir konudur (Uğurlu ve Üstüner, 2011).

İşgörenler tarafından hissedilen en güçlü duygulardan biri olan bağlılık kavramı ise, bağlı olma durumu, sevgi saygı ile yakınlık duyma ve gösterme durumu, sadakat olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Bunun yanında, “Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma, kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı bağlılık gösterme, yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülük” olarak da tanımlanmaktadır (Ergun, 1975). Meyer ve Allen’ e göre bağlılık, “belli bir varlığa karşı duygusal bir yönelmedir.” Mowday ve arkadaşları da benzer bir yaklaşımla bağlılığı, “sosyal bir birimle özdeşleşme, çalışanın örgüte karşı hissettiği duygusal bir bağlılık olarak tanımlamaktadır. Dubin ve diğerlerine göre, “örgütün üyesi olarak kalma arzusu, örgüt için yüksek çaba harcama arzusu ve örgütün amaç ve değerlerine inanç unsurlarından oluşan bir bütün” olarak tanımlanırken; Schwenk’ e göre bağlılık; “kişinin belli bir hareket tarzına bağlılık göstererek, açık bir ödül ve ceza olmasa bile yapılanı beğenme ve ona devam etme isteğidir (Erdoğruca, 2011). Daha kapsamlı bir tanıma göre ise bağlılık, “bireyi belirli bir amaca yönelik davranmaya iten güç” tür (Gündoğan, 2009). Bağlılık bir kavram ve anlayış biçimi olup, toplum duygusunun olduğu her yerde bulunmaktadır (Ergun, 1975).

Ülkemizde yapılan çalışmalarda "organizational commitment" kavramının iki anlamda karşılık bulduğu görülmektedir. Buna göre Tuncer (1995) ve Varoğlu (1993)

bu kavramı, örgütsel bağlılık; Balcı (2013) ve Celep (1996) ise, örgütsel adanmışlık şeklinde adlandırmışlardır. Bu çalışmada, Tuncer ve Varoğlu'nun yaklaşımı benimsenerek, "organizational commitment" kavramına karşılık "örgütsel bağlılık" kavramı kullanılmıştır. Çünkü bağlılık bireyin diğer işgörenlerle olan yakınlığını ifade eden özdeşleşme, birey ve örgüt amaçlarının uygunluğunu ifade eden içselleşme (adanmışlık) ve araçsal birlikteliği anlatan uyum boyutunu da kapsayan daha genel bir kavramdır (Balay, 2000).

Bağlılık ve örgüt kavramlarının birleşiminden oluşan örgütsel bağlılık, işgörenin örgütün hedeflerine ve değerlerine olan inancını, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çaba sarf etme isteğini, örgüt üyesi olarak kalmaya karşı duyduğu arzuyu ifade etmektedir (Mowday ve diğ. 1979). Meyer ve Allen' e göre örgütsel bağlılık, çalışanın örgüte olan psikolojik yaklaşımını ifade etmektedir ve işgören ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan, örgüt üyeliğini devam ettirme kararına yol açan psikolojik bir durumdur (Meyer ve Allen, 1997). 1984'te Mayer ve Allen, örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan çalışmalara dayanarak duygusal (affective) ve devam (continuance) bağlılığı olarak iki boyutlu olarak kavramsallaştırılmasını önermişlerdir. Devam bağlılığı alanyazında yer alan bazı çalışmalarda "süreklilik bağlılığı" olarak da yer almaktadır. 1990' da normatif bağlılık olarak adlandırılan üçüncü bir unsur ilave edilmiştir (Allen ve Mayer, 1990).

Duygusal bağlılık çalışanın örgütle özdeşleşmesi ve örgüt ile arasında özel bir bağ olduğu hissine ulaşmasıdır. Allen ve Meyer, bu bağlılık türünü kişiye kendisini örgütün bir parçası olarak hissettirmesi nedeniyle önemli görmektedirler (Çatır, 2009). Mathieu ve Zajac'ın meta analiz çalışmasında, örgüt çalışanları kendilerinden beklenen davranışların neler olduğunu bilmediklerinde ya da örgütün değerleriyle bağdaşmayan şekilde davranmaları istenildiğinde örgüt ile olan duygusal bağlılıklarının azaldığı görülmüştür (Rifai, 2005).

Devam bağlılığı, örgütten ayrılmanın maliyetini göze almayı kabul etmeyi anlatır. Çalışanın kendisini örgütünde kalmaya zorunlu hissetmesidir (Balay, 2000). Buna göre devam bağlılığı işgörenin bir örgütteki yatırımları, örneğin hizmet süresi ve yararlanmaları, oradan ayrılmanın maliyetini çok yüksek tutuyorsa çalışan kişi o örgüte bağlanır (Allen ve Mayer, 1990). Balay (2000) rasyonel bağlılık olarak da adlandırılan

bu tür bağılılıkta, eğer örgütten ayrılmanın maliyeti yüksekse örgüt üyeliğinin sürdürülmesinin devam edeceğini ifade eder.

Normatif bağılılık, işgörenlerin örgütte kalmasıyla ilgili yükümlülük duygularını yansıtır (Allen ve Mayer, 1990). Normatif bağılılık türünde zorunluluk söz konusudur (Swales, 2002). Normatif bağılılık sosyalleşme eylemleri sonucunda ahlaki bir zorunluluk olarak örgütlere karşı çalışanların sadakat ve borçluluk duyguları taşımalarıdır (Vanderberghe ve Tremblay, 2008). Ancak çalışanlar kişisel yararları için değil yaptıkları davranışları doğru ve ahlaklı buldukları için örgütlerinde kalma davranışı gösterirler. Çalışanlar örgütlerine karşı kendilerini sorumlu ve yükümlü hissederler. Normatif bağılılıktaki zorunluluk devam bağılılığındaki gibi çıkara bağlı değil erdem ve ahlaka bağlıdır (Gül, 2003).

Üç bağılılık şekli arttığında işgörenler örgütte kalmaya devam etmektedirler, ancak birincide kalma güdüsü isteğe, ikincide gereksinime, üçüncüde ise yükümlülüğe dayanmaktadır (Balay, 2000; Obeng ve Ugboro, 2003).

Alanyazında örgütsel bağılılığın, değişik unsurlarla pozitif ya da negatif ilişkisi olup olmadığı araştırılmış ve sonuçta, örgütsel bağılılık boyutlarının, çalışanlarda öncelikle yüksek duygusal bağılılık, sonra normatif bağılılık ve en sonda devam bağılılığının olması gerektiği tespit edilmiştir (Brown, 2003).

Allen ve Mayer'in geniş kapsamlı araştırmalarından yola çıkılarak başka tanımlamalar da yapılmıştır. Karatepe ve Halıcı (1998) örgütsel bağılılığı, işgörenlerin, örgütsel amaç ve hedefleri gönülden kabul etmeleri, bu amaç ve hedeflere ulaşabilmek için çok çalışmaları ve örgütün sürekli elemanı olmak istemeleri biçiminde ifade etmiştir. Mathews ve Shepherd (2002) örgütsel bağılığı, insanın, çalıştığı işe karşı tutum ve davranış türlerini açıklamaya çalışan bir kavram olarak tanımlarken; Bateman ve Strasser (1984) ise, birey ve örgüt arasında algılanan uyum düzeyi olarak ifade etmektedir. Örgütsel bağılılık genel anlamda iş görenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi şeklinde tanımlanmaktadır (Bayram, 2005). Bir tutum olarak örgütsel bağılılık genellikle (1) Belirli bir örgütün üyesi olarak kalmaya yoğun istek duyma (2)örgüt yararına yüksek düzeyde çaba gösterme konusunda yoğun isteklilik (3)örgütün değer ve hedeflerine kesin bir biçimde

inanma ve bunları kabullenme olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2013; Eisenberg vd., 1983; Luthans,1992; Northcraft ve Neale, 1990).

Eğitim örgütlerinin etkililik derecesi birçok ögeye dayalı olmakla birlikte bunların en önemlilerinden birisi, öğretme ve öğrenme sürecinde yer alan yönetici, öğretmen ve öğrenci etkileşimidir. Bu etkileşimde yönlendirici olan okul düzeyinde yönetici, sınıf düzeyinde öğretmendir. Bu bağlamda, öğretmenin kendisini okula, öğrencilerine, öğretim etkinliklerine, mesleğine ve iş arkadaşlarına bağlı hissetmesi, okulun etkililiğine olumlu yönde etki edebilmektedir (Celep, 1998).

Örgütsel bağlılık gösteren kişiler örgütün amaç ve değerlerine inanır, işe etkin katılır, örgütün gelişimine katkıda bulunur, işini hayatının merkezinde görür, işini özsaygısının temeli olarak algılar ve kendisini işinde başarılı olarak tanımlar (Cici, 1997; Gül, 2003a). Böylece, daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta ve içsel güdülenmektedirler (Balay, 2000; Balcı, 2013). Örgütsel amaçlara bağlılık, sadece belli bir rolün başarı derecesini nicelik ve nitelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmakla kalmayıp; aynı zamanda bireyi, örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yöneltmektedir (Katz ve Kahn, 1978). Bir meslekte veya mesleğe yüreklendirmede örgütün sağladığı dışsal ödüllerle (ücret, unvan, makam, vb.) birlikte çalışma ortamından elde edilen içsel ödüller önemlilik göstermektedir. Diğer mesleklere göre öğretmenlik mesleğinde içsel ödüllendirme daha fazla önem taşımaktadır. Öğretmenler için içsel ödül kaynakları, okul, meslek, iş takımı ve öğrencilerin kendisi ile amaç ve değerleridir. Öğretmenlerin içsel ödül sağladığı bu öğeler, diğer örgütteki içsel ödül öğelerinden farklılık göstermektedir. Daha doğrusu, öğretmenlik mesleği, içsel ödülü artırmaya ve zenginleştirmeye daha elverişlidir. Bu, eğitim örgütlerinin aynı eğitimden geçmiş iş görene sahip olması, doğrudan veya dolaylı olarak insanla ilgili bir hizmet olması ve eğitim örgütünün esnek bir örgütlenmeyi gerektirmesi özelliklerinden kaynaklanmaktadır. İçsel ödüller dışında öğretmenlerin, örgütlerden elde ettikleri dışsal ödül kaynaklarının (ücret, makam, yan ödeme vs.) ülkemizde doyum sağlayıcı düzeyde olduğunu söylemek güçtür (Celep, 1998).

Örgütsel bağlılık konusu ilk olarak 1956 yılında Whyte tarafından ele alınmış, daha sonraları başta Porter olmak üzere Mowday, Steers, Allen, Meyer, Becker gibi pek çok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (İnce ve Gül, 2005). Örgütsel bağlılık konusu, akademisyenler, satış elemanları, geçici çalışanlar, otel yöneticileri, mali müşavirler, hemşireler, yönetim kurulu üyeleri gibi birçok farklı örnekleme de çalışılmıştır (Sürgevil, 2007). Örgütsel bağlılık kavramının zaman içerisinde geçirdiği evrim, alanda öne çıkan isimler Becker (1960) ilk bağlılık kavramsallaştırması, arkasından Morrow, Porter ve Steers (1982) tarafından bağlılık kavramının bir çerçeveye oturtulması ve Meyer ve Allen'in (1991) günümüzde yaygın bir biçimde kabul edilen üç boyutlu yaklaşımı (Engle, 2010) ekseninde açıklanmaya çalışılmıştır. Örgütsel bağlılığın eğitim bilimleri alanında ilerlemesinde eğitim bilimcilerden ziyade, yukarıda da adı geçen sosyoloji ve psikoloji alanlarında uzmanlaşmış bilim insanlarının çalışmaları rehber olmuştur. Örgütsel bağlılığın kavram olarak ele alındığı ve örgütsel bağlılığın ilişkilendirildiği konular Tablo 3'te sıralanmıştır;

Tablo 3. Örgütsel Bağlılığın Tarihsel Gelişim Süreci

Yıl	Araştırmacılar	Bulgular
1956	Whyte	Örgüte bağlı işgörenin tanımını yaptı ve örgüt için önemine yönelik çalışmalar yaptı.
1958	Morris ve Sherman	Örgüte bağlılığın değişimsel modeli üzerinde araştırma yaptılar.
1960	Gouldner	Örgüte bağlılığı güçlendirmek için çalışan ve örgütün karşılıklı iletişimini araştırdı.
1964	Etzioni	Sosyal ilişkilerin örgüte bağlılığı olumlu yönde etkilediğini belirledi.
1966	Grusky	Eğitim, cinsiyet ve bağlılık ilişkilerini inceledi.
1971	Sheldon	Hedef ve değer bütünlüğünün örgüte bağlılık üzerindeki etkisini belirtti.
1972	Herbiniak ve Alutto	Cinsiyet ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerinde çalıştılar.
1974	Porter	Örgüt bağlılığına tutumsal yaklaşım modelini öne sürdü.
1977	Salancik	Rol belirsizliğinin sorumluluğu getirdiğini ve dolayısıyla örgüte bağlılığı düşürdüğünü buldu.
1978	Kidron	Güçlü kişisel iş ahlakının örgüte bağlılıkla ilişkili olduğunu belirledi.
1979	Mowday	Örgüt bağlılığına psikolojik olarak yaklaşma üzerinde durdu.
1981	Morris ve Sherman	Yaş ve kıdemin örgüte bağlılık üzerindeki etkisini incelediler.
1983	Rusbult ve Farrell	Örgüt bağlılığı ile ilgili yetki modelini geliştirdiler.

Kaynak: Yağcı, 2003.

Örgütsel bağlılık, 1990' lardan bu yana da, birçok araştırmanın başlıca konusu haline gelmiş, bu süreçte örgütsel bağlılığın teorik gelişimine de büyük bir önem verilmiştir. Tüm bu araştırmalar bağlılığın çok boyutlu bir yapı olduğunu, öncüllerinin, karşılıklı ilişkili olduğu faktörlerin ve ortaya çıkardığı sonuçların bu boyutlara göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur (Sürgevil, 2007)

Birçok eğitim örgütü ve yöneticisi için çalışanların örgütsel bağlılığı ya da adanmışlığının farkında olmak, devamını sağlayacak yolları bulmak ve araştırmak başarılı olmak için önemli bir unsurdur. Örgütsel bağlılık, yaklaşık elli yılı aşan bir süredir çeşitli disiplinlerden Becker (1960), Etzioni (1964), Kanter (1968), Mowday, Porter, Steers, ve Boulian (1974), Morrow, Porter ve Steers (1982), O'Reilly ve Chatman (1986), Meyer ve Allen (1990) gibi çeşitli bilim adamlarının öncülüğünde çalışılan ve evrimleşen bir kavram olarak günümüzde de önemini korumaktadır. Bağlılık kavramı, alanyazında örgütü başarıya götüren bir tutum veya davranış olarak tartışılmıştır. Doksanlı yılların başında Meyer ve Allen (1990, 1991) kavramın daha iyi anlaşılmasına yönelik yaptıkları katkılarla çok boyutlu bir yaklaşımın benimsenmesinde önemli bir rol oynamışlardır. Bu yaklaşım günümüzde de öne çıkan konumunu baskın bir biçimde sürdürmekte ve birçok araştırmayı derinden etkilemektedir (Ersöz, 2012).

Son zamanlarda bazı araştırmacılar örgütsel bağlılığın, günümüzün hızla değişen çevresi için pratik ve uygun olduğundan şüphe etmeye başladılar. Çalışanların, yeni mühendislik, yeniden kurma ve küçülme çağında, bağlılık için çok fazla çaba sarf edemeyeceklerini ileri sürmektedirler. Tam tersi olarak bazı araştırmacılar da 2000'li yılların anahtar konularından biri olarak örgütsel bağlılık üzerinde durmaktadır. 21. Yüzyılın en kritik konusunun değişik iş takımları ve çevrelerindeki çalışanlarda bağlılık oluşturmak olduğunu vurgulamaktadır (Suliman ve Iles, 2000).

Eğitim alanında yapılan bilimsel araştırmalarda en çok kullanılan ölçek Allen-Meyer tarafından geliştirilen "örgütsel bağlılık" ölçeğidir (Eren, 2010). Okulların genel olarak diğer örgütlerden farklı özelliklere sahip oluşu ve eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı göz önünde bulundurularak bu çalışmada eğitim yönetimi alanında uzmanlaşmış ve "örgütsel bağlılık" alanında ölçek geliştirmiş olan Christophersen, Elstad ve Turmo'ya ait öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanarak çalışmada kullanılması daha uygun görülmüştür.

2.4.1. Örgütsel Bağlılık Sınıflamaları

Örgütsel bağlılıkla ilgili tanımlar oldukça farklı içeriklere sahiptir. Bunun sebebi işgören ile örgüt arasındaki ilişkinin yapısı ve nasıl geliştiği konusunda yazarlar arasındaki fikir ayrılıklarıdır (Mathieu ve Zajac, 1990). Ancak örgütsel bağlılık üzerine yapılan tüm tanımlar, bağlılığın tutumsal ya da davranışsal bir temele dayandığı fikrinde birleşmektedir. Diğer bir ifadeyle işgörenler tutumsal veya davranışsal bir neden geliştirerek örgüt üyeliğini devam ettirmektedir. Bu nedenle, örgütsel davranışçıların ve sosyal psikologların farklı bakış açıları, örgütsel bağlılıkla ilgili yaklaşımların tutumsal ve davranışsal olarak sınıflandırılmasına neden olmuştur (Gül, 2003b). Mowday, Porter ve Steers (1982) ve Van Breukelen (1996) örgütsel bağlılığı tutumsal ve davranışsal olarak iki şekilde sınıflamışlardır. Tutumsal bağlılık, örgüt ile çalışan arasındaki ilişki biçimi, çalışanın örgütüne karşı duygularını, özdeşleşmesini, örgüte katılımının gücünü ifade eder. Örgüt çalışanları için önemlidir ve örgütü amacına ulaştırmak için çalışanların içten güdülenmişlikleri söz konusudur. Tutumsal bağlılık örgütün değer ve amaçlarıyla çalışanın değer ve amaçlarının örtüşmesi temeli üzerine kuruludur. Davranışsal yaklaşım ise, çalışanın kendi davranışları sonucu örgüte bağlanma, örgüte karşı oluşturduğu tutum ve davranış biçimidir. Kişinin örgütteki geçmiş deneyimleri onun örgüte bağlı kalma nedenlerini yaratır (Boylu, Pelit ve Gucer, 2007; Clifford, 1989; İlsev, 1997; Meyer ve Allen, 1991; Oliver, 1990; Tok, 2007).

Bununla birlikte çeşitli araştırmacılar, farklı sınıflandırmalar önermişlerdir. Örneğin Huang (2000), bağlılıkla ilgili olarak davranışsal, sosyolojik, moral ve tutumsal bağlılık şeklinde bir sınıflama yapmıştır. Ancak bu sınıflandırmalar içerisinde en çok kabul göreni davranışsal ve tutumsal bağlılık şeklindeki tasniftir.

Alanyazın incelendiğinde davranışsal bağlılık yaklaşımları içinde yer alan Becker'in Yan Bahis Yaklaşımı ile Salancik'in Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı'nın araştırmalara en çok konu edinen yaklaşımlar oldukları görülmektedir. Tutumsal bağlılıkla ilgili en önemli yaklaşımlar ise, Etzioni, O'Reilly ve Chatman, Kanter, Penley ve Gould ile Allen ve Meyer tarafından gerçekleştirilen çalışmalardır. Reichers tutumsal bağlılığı biraz daha geliştirerek çoklu bağlılık yaklaşımını ileri sürmüştür (Reichers, 1985). Örgütsel bağlılıkla ilgili yaklaşımlar genellikle bağlılığın örgütün

bütününe duyulduğu mantığına dayanmaktadır. Çoklu bağlılık yaklaşımı ise, örgüt içinde bulunan farklı unsurların, farklı düzeylerde bağlılık türlerinin ortaya çıkabilmesine neden olabileceğini ileri sürdüğünden diğer iki bağlılık türünden ayrı olarak ele alınmaktadır (Balay, 2000). Çoklu bağlılık yaklaşımı bir kişi tarafından duyulan bağlılığın bir başkası tarafından duyulan bağlılıktan farklı olabileceğini öngörmektedir (Reichers, 1985). Çoklu bağlılıkta örgütsel bağlılık, örgütü oluşturan çeşitli iç ve dış unsurların çoklu bağlılıklarının bir toplamı olarak ortaya çıkmaktadır (Balay, 2000).

2.4.2.Örgütsel Bağlılığa Etki Eden Faktörler

Çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarını etkileyen çok sayıda değişkenin bulunduğu, konuyla ilgili yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Bu çalışmaların başında, Hrebiniak ve Alukto (1972), Buchanan (1974), Morrow (1983), Blau ve Boal (1987), Salancik (1977) ve Angel ve Peri' nin (1981) çalışmaları gelmektedir. Mowday, Porter ve Steers (1982) ise, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlere ilişkin bir sınıflandırmaya gitmişler ve çalışanların örgüte bağlılık düzeylerine etki eden söz konusu bu faktörleri; kişisel özellikler, rol ve iş özellikleri, yapısal özellikler ve iş deneyimi ve çalışma ortamı olmak üzere dört başlık altında ele almışlardır. Nitekim konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, genelde bu faktörlerle bağlılık arasındaki ilişki irdelenmiştir. Benzer bir başka sınıflandırma da Charles Schwenk (1986) tarafından yapılmıştır. Söz konusu bu sınıflandırmaya göre bağlılığı etkileyen faktörler; kişilerin geçmişteki iş yaşantıları ve tecrübeleri, durumsal faktörler, örgütsel - görevsel faktörler ve kişisel - demografik faktörler olarak ele alınmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin, yaş, cinsiyet, medeni durum, örgütsel adalet, güven, iş tatmini, rol çatışması, karar alma sürecine katılım, iş güvenliği, ödüller ve ücret, iş saatleri, işgörene gösterilen ilgi gibi başlıklarda toplandığı görülmektedir (Mowday, Porter ve Steers, 1982; Rosin ve Korabik, 1995; Meyer ve Allen, 1997; Balay, 2000; Çetin, 2004; Bayram, 2005).

Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri 3 ana gruba ayıran araştırmacılardan Zahra (1984), örgütsel bağlılık faktörlerini çalışanın geçmişe ait birikimi, kişilik özellikleri ve örgütsel faktörler; Northcraft ve Neale (1990) ise, kişisel faktörler, örgütsel faktörler ve

örgüt dışı faktörler olmak üzere 3 gruba ayırarak incelemiştir. Alanyazın incelendiğinde Northcraft ve Neale' nin tasnifinin en çok kabul gören sınıflandırma olduğu söylenebilir.

2.4.3.Örgütsel Bağlılığın Boyutları

Örgütsel bağlılık kavramı alanyazınlarda birçok kavramla ilişkilendirilmektedir. Bu kavramlar, “örgütsel bağlılığın öncelleri, örgütsel bağlılığın boyutları, örgütsel bağlılıkla ilgili çeşitli kavramlar, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler gibi başlıklar altında incelenmiştir. Bu başlıkların her biri farklı anlamlara gelmekle birlikte, başlıkların içeriği hemen hemen tüm çalışmalarda aynıdır. Bu alandaki kavram karmaşası doktora tezi düzeyindeki çalışmalarda bile aşıkardır. Bizim çalışmamızda örgütsel bağlılık, okuldaki öğretmenlerin örgütlerine bağlılık düzeylerinin alt boyutları temelinde ölçmeye dönüktür. Bu amaçla İngilizceden Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlanan ölçeğin alt boyutlarına sadık kalınarak örgütsel bağlılığın boyutları açıklanmaya çalışılacaktır. Araştırmamızda kullanılan örgütsel bağlılık ölçeğine göre örgütsel bağlılığın alt boyutları: Akademik baskı, mesleki dayanışma, okula karşı olumlu tutum, öğretmen-yönetici arasındaki güven ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven başlıklarında açıklanacaktır.

2.4.3.1. Akademik Baskı Boyutu

Alanyazında akademik baskı, başarı baskısı ve akademik vurgu gibi birçok kavramla karşılık bulan bu kavram, öğretmenlerin akademik başarıya olan eğilimleridir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Akademik baskı, başarı standartlarını yakalamak ve akademik başarıyı sağlamak için öğretmen ve öğrencileri de kapsayan okul çalışanlarının örnek oluşturan deneyimleridir (Lee ve Smith, 1999; Wilson, 2004). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir alt boyutu olan akademik baskı, öğretmenlerin mesleki anlamda gösterdikleri genel akademik başarının sosyal ilişkilerini ve dolayısıyla okula bağlılıklarını da etkilemesidir (Christophersen, Elstad ve Turmo, 2011). Elstad ve Turmo (2009)'nun araştırma bulgularına göre düşük akademik baskı düzeyindeki öğretmenlerin okul yöneticisiyle ve diğer öğretmenlerle güven problemi olmakta ve bu öğretmenlerin çalıştıkları okulları çok sık değiştirdikleri görülmektedir.

Salancik (1977), davranış ya da eylemin bağlılığın kanıtı olduğunu, bu nedenle bireyin ortaya koyduğu davranışsal eylemlere bakılarak bağlılığın değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. Esteve (1989)'ın araştırma bulgularına göre, çalıştığı okulda kendini mutlu hisseden, değişimin ve dönüşümün parçası olan, toplum tarafından desteklenen öğretmen akademik anlamda da başarılı olacaktır. Travers ve Cooper (1996)'ın araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri birçok baskı unsuru vardır. Bu baskı unsurları çoğu kez öğretmenin performansını düşürebilmektedir. Fakat akademik baskı bunlardan farklı olarak öğretmeni besleyen, mesleki ilerlemesini sağlayan ve öğretmeni motive eden bir baskı türüdür. Travers ve Cooper (1996)'ın araştırmasına göre, okulda alınan akademik kararlarda öğretmene söz hakkı tanınması, öğrenci- öğretmen arasındaki olumlu iletişim ortamının oluşturulması, okul yöneticisinin desteğini öğretmene hissettirmesi, hükümetlerin aldıkları kararların öğretmen lehine olması, öğretmenin eğitim ortamında kendini güvende hissetmesi gibi faktörler öğretmenin akademik baskı düzeyini yükselterek bağlılığını artırmaktadır.

2.4.3.2. Mesleki Dayanışma Boyutu

Mesleki işbirliği ya da katılım başlıklarıyla da alanyazınlarda yer alan mesleki dayanışma örgütsel bağlılığın önemli alt boyutlarından biridir. Bursalıoğlu (2005)'na göre katılım, birbirine dayalı eylemlerden meydana gelen, örgütte (okulda) her üyenin gücüne göre, kendi payına düşeni diğerleriyle bağlantılı olarak yapmasıdır. Bireylerin, amaçların belirlenme sürecine daha fazla katılımı, onların bu amaçlara daha çok bağlılık duymalarına yol açmaktadır. Belirgin, mevcut durumu aşmaya yönelen, fakat ulaşılabilir olan amaçlar, özel içeriklerine bakılmaksızın bağlılık üretirler. Eğer bireyler, katılımın değerli ve meşru olduğunu düşünürlerse katılım, bağlılığı da artırır (Balay, 2000). Bu yöntemde işgörenler, bilgi ve yeteneklerini kullanarak işlerini yeni ve daha iyi şekilde yapma fırsatı yakalarlar. Böylece daha çok yeterlik ve güvenlik duyarak uygun iş koşulları bulabilirler. Bu yüzden katılım doyumdan çok, onların motivasyonuna etki ederek, hoşnutsuzluğu azaltır ve örgütsel bağlılığı kuvvetlendirir. Bireyler daha üst düzeyde bağlılık ve sorumluluk hissiyle hareket etmeye başlarlar (Bursalıoğlu, 2005). İşbirliği içinde çalışan, birbirlerine yardımcı olan, birbirlerinin hak ve sorumluluklarını gözetken öğretmenlerin birarada olduğu bir okulda hem bağlılık hem

öğrenci başarısı hem de etkililik yüksek düzeydedir (Christophersen, Elstad ve Turmo, 2011).

2.4.3.3. Okula Karşı Olumlu Tutum Boyutu

İş doyumunu işgörenin işini sevmesi, örgütsel bağlılık ise örgütünü sevmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu konuda yapılan farklı düzeydeki araştırmalarda bu iki faktör arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Stroh ve diğerleri, 2002). Örgütsel bağlılığın okula karşı olumlu tutum boyutunda iş doyumuna ek olarak kişinin okulla ilgili diğer tüm unsurlara (yönetici, öğrenci, okul politikası, okul şartları v.b.) karşı da olumlu hisler beslemesi kastedilmektedir (Christophersen, Elstad ve Turmo, 2011).

Öğretmenin okuluna psikolojik olarak bağlanması (Becker ve diğerleri, 1996), öğretmeni okula bağlayan değerler sistemi (Grisworl, 1983; O Reilly,1991), öğretmenin kimliğini okula bağlayan tutum ve eğilimler (Sheldon,1971; Luthans,1995) öğretmenin okulla ve okulun amaçlarıyla özdeşleşmesi ve okulda varlığını devam ettirme arzusu (Robins,1998) olarak tanımlanan örgütsel bağlılık ile okula karşı olumlu tutum arasında yüksek ilişki olduğu günümüzde oldukça kabul gören görüştür.

2.4.3.4. Güven Boyutu

Güven, bir grubun ya da bireyin diğerlerinin davranışları ve niyetlerine olan inancı ve bağlılığı (Carnavele ve Wechsler, 1992) ve bu bağlılığı gerektiren durumlarda tarafların birbirlerinden beklendikleri şekilde davranacaklarına ve olumlu anlamda beklentileri karşılayacaklarına duyulan inançtır (Shaw,1997). Kişiler arası güven, bireyin diğer bireylerle ilişkisinde zarar görmeyeceği hatta yarar göreceğine ilişkin beklentileridir (Shockeley-Zalabak v.d.,2000). Örgütsel bağlılığın güven boyutunda öğretmenlerin kendi meslektaşlarıyla ilişkilerindeki güven unsuru ve öğretmenin yöneticiyle ilişkisindeki güven unsuru kısacası örgütsel bağlılıkta örgüt içi güvenin önemi vurgulanmaktadır. Yöneticiye güven, işgörenin yöneticinin sözlerini tutacağı, tutarla ve adil davranacağı, açık ve doğru cevaplar vereceği inancı (Reinke ve Baldwin, 2001) olarak tanımlanırken; öğretmen-öğretmen arasındaki güven ya da meslektaş güven, işgörenlerin birbirlerinin çıkarlarına ilgi gösterecekleri, gerekli durumlarda

yardım edecekleri ve birbirlerine karşı açık ve dürüst olacaklarını içeren olumlu beklentiyi ifade etmektedir (Polat, 2009).

Araştırmamız kapsamında uygulanan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmeye yönelik envanterde; örgütsel bağlılık ve güven arasındaki ilişki "öğretmen-öğretmen arasındaki güven" ve "öğretmen-yönetici arasındaki güven" alt boyutlarında, orijinaline sadık kalınarak ve ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

2.4.4.Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel bağlılık ile ilgili olarak 1987 yılında yaptığı çalışmada Donna Randall, bağlılık düzeyleri ile bu düzeylerin bireye ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu bağlamda örgütsel bağlılığın; düşük, ılımlı ve yüksek olmak üzere üç düzeyde sonucu olduğuna karar verilmiştir (Balay, 2000; Meyer ve diğ., 1989). Örgüte düşük düzeyde bağlılık gösteren işgörenler, örgüt içinde “duygusuz işgörenler” olarak tanımlanmaktadır. Düşük örgütsel bağlılık; söylenti, itiraz ve şikayetlerle sonuçlandığından örgütü zarara uğratmaktadır (Bayram, 2005). İlimli bağlılık, işgören deneyiminin güçlü, fakat örgütsel özdeşleşmenin ve bağlılığın tam olmadığı bağlılık düzeyidir (Doğan ve Kılıç, 2007). Bu düzeydeki işgörenler, örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul ederler. Örgütün beklentilerini karşılarken, bir yandan örgütle bütünleşmeyi bir yandan da kişisel değerlerini korumayı sürdürürler (Balay, 2000). Yüksek bağlılık düzeyinde bireyler, örgüte güçlü tutum ve eğilimle bağlılık gösterirler. Yüksek örgütsel bağlılık bireye, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek çalışanı bir şekilde ödüllendirmektedir (Bülbül, 2007). Yüksek örgütsel bağlılık bazen, işgörenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlamaktadır. Bu durum, yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır. Yüksek bağlılık düzeyi, bazen de yaratıcılığın yok olması, iş dışı ilişkilerde fazla stres ve gerilim, zorlamayla sağlanan uyum, insan kaynaklarının etkisiz kullanımı gibi olumsuz sonuçları da beraberinde getirebilmektedir (Sürgevil, 2007).

Her kurum tipinde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgütsel bağlılık önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim sistemimizin niteliği hakkında tartışmaların yaşandığı günümüzde okulların kurumsal yapıları inceleme konuları arasında yer almaktadır.

Okullardaki performansı arttırmak için her geçen yıl farklı yöntemler denenerek (Tky, Stratejik plan, Swot analizleri v.b.) okullar iyileştirilmeye ve eğitimin kalitesi artırılmaya çalışılmaktadır. Tüm bu uygulamaların ortak noktası ise, donanımlı ve okuluna bağlı öğretmenin okulun performansını artırması ve örgütün devamlılığını sağlaması üzerinedir. Kısacası okul örgütünde amaç, tüm öğretmenlerin yüksek örgütsel bağlılık düzeyine gelmelerini sağlamaktır.

Alanyazılarda öğretmenlerin algıladıkları örgütsel bağlılık ile okul müdürlerinin liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmalara çokça rastlamak mümkündür (Avolio – Zhuv.d., 2004; Dunn -Dastoorv.d., 2012; Howell - Hall-Merenda, 1999; Jackson – Meyerv.d., 2013; Kirkpatrick - Locke, 1996; Leithwood - Sun, 2012; Lok - Crawford, 2004). Araştırmacılar genellikle okul yöneticilerinin davranışları ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olduğunu düşünmektedirler. Bu ilişkinin de pozitif ya da negatif yönlü oluşunun okulun etkililiğinde doğrudan etkili olduğu kanısına varmışlardır. Bu bağlamda bu araştırmada da öğretmenlerin algılarına dayalı olarak yöneticilerin dönüşümsel liderlik stilinin ve öğretmen bağlılığının etkili okullar oluşturmada doğrudan etkili olduğu bir yapı oluşturulmuş ve test edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi bunun yanında yapısal eşitlik modellemesi ile ilgili terimler hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma devlet ortaokullarında görevli öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel bağlılıklarını, yöneticilerinin dönüşümsel lider özelliklerini ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik olduğundan betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkiler varolduğu biçimde tanımlanmakta ve veri toplama yöntemi katılımcıların davranışlarını etkilememektedir. Kısaca ilişkisel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeksizin incelendiği araştırmalardır. Bu yönüyle de dış geçerliği yüksek bir araştırma yöntemidir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu tür araştırmalarda katılımcıların doğrudan araştırma evreninden seçilmesi ve gerçek yaşam ortamındaki değişkenlerin araştırma dışında tutulması nedeniyle, dış geçerlilik ve genellenebilirlik yüksektir (Heppner, Kivlighan ve Wampold, 1999).

İlişkisel araştırmalarda iç geçerliğin sağlanması için tüm ölçümlerin mümkünse deneklerin benzer şekilde etkilenecekleri ortamlarda yapılması önerilir. Yapısal eşitlik modelinde, korelasyonel analizlere bağlı olarak oluşturulan modeller, örtük değişkenler ya da gözlenen değişkenlere dayalı yol analizi kullanılarak test edilebilir. Bu tür araştırmalar aynı zamanda, önemli insan davranışlarını açıklamak veya olası sonuçları yordamak gibi iki temel amaca hizmet etmektedirler (Fraenkel ve Wallen, 2006).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2014-2015 yılında İzmir ili Konak, Bayraklı ve Tire ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan 2166 öğretmen oluşturmaktadır. Anderson'un (1990), farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri tablosunda belirttiğine göre, 5000 kişilik evren için en az 356 kişi örneklem uygun

görülmektedir. Anderson (1990)'nun belirlediği tabloya göre, bu çalışmada 2166 kişilik araştırma evreni için 721 kişilik örneklem yeterlidir. Araştırmanın örnekleme, tabakalı oranlı seçkisiz küme örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Tabakalı oranlı örnekleme tekniği ile alt evrenlerin örnekleme temsili edilmesi güvence altına alınmış olup her alt tabaka ayrı bir basit yansız örnekleme gibi örneklendirilmiştir (Balcı, 2001). Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde belirtilen öğretmenlerin çalışacağı hizmet bölgeleri gruplaması göz önüne alınarak yapılmıştır. Hizmet bölgesi, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden birbirine benzerlik gösteren bölgeler demektir. Hizmet alanı ise, ülke genelindeki il ve ilçelerin ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerliklerine göre buralardaki eğitim kurumlarının gruplandırılmasıyla oluşturulan alanları ifade eder (MEB, 2014). Bu doğrultuda İzmir I. Hizmet bölgesinde yer almaktadır. Bu çalışmada, Konak (I.hizmet alanı), Bayraklı (II.hizmet alanı) ve Tire (III.hizmet alanı) ilçelerinde semtlerine göre farklı hizmet alanlarında yer alan okullar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen okulların listesi ektedir (EK-10). Bu ilçelerde bulunan devlet ortaokullarındaki öğretmen sayılarıyla orantılı olarak evrendeki öğretmen sayısının %32.40'ı araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Örnekleme yer alan öğretmen sayılarının evren içindeki oranları ilçelerin büyüklüğüne göre değişmektedir. Bu kapsamda araştırma dahilinde olan Konak'ta öğretmen sayısının %51.20'si; Bayraklı'da öğretmen sayısının %37.44'ü; Tire'de öğretmen sayısının %11,35'i araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri toplama araçları dağıtılırken öğretmenlerin branşlarının okullarda temsil oranı da dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında Türkçe branşından daha çok öğretmene ulaşılrken okullarda sayıca az olan rehber öğretmenlere daha az ulaşılabilmektedir. Araştırma kapsamında 721 ölçek dağıtılmıştır. Bunlarda 19 tanesi yanlış ya da eksik doldurulduğu için analizlere dahil edilmemiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu, Etkili Okul Özellikleri Ölçeği, Öğretmenlerin Okula Bağlılığı Ölçeği ve Dönüşümsel Liderlik Ölçeğidir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan katılımcılara veri toplama araçlarından önce kişisel bilgi formu dağıtılmıştır (EK-9). Kişisel bilgi formu örneklem hakkında bilgi elde etmek ve örneklem dengeli dağılıp dağılmadığını kontrol etmek amacıyla kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, yaş, kıdem, branş, en son çalışılan kurumdaki süre, okuldaki öğretmen sayısı, okuldaki öğrenci sayısı, okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevre ve öğretmenin haftalık ders yükü başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmada okul yöneticisinin liderlik özelliklerine ilişkin algı da ölçüldüğü için kişisel bilgi formunda yer alan "okuldaki görev süresi" 1 yıldan az olanlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Kişisel bilgi formundan elde edilen frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'de gösterilmektedir:

Tablo 4. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlçe Adı	Konak	338	48,1
	Bayraklı	267	38,0
	Tire	97	13,9
Yaş	20-30	125	17,8
	31-40	296	42,2
	41-50	196	27,9
	51-60	81	11,5
	60 üzeri	4	0,6
Kıdem	1-5 yıl	103	14,7
	6-10 yıl	140	19,9

		11-15 yıl	165	23,5
		16-20 yıl	151	21,5
		21 yıl ve üzeri	143	20,4
Okuldaki Süresi	Görev	1-5 yıl	505	72,0
		6-10 yıl	123	17,5
		10 yıl ve üstü	74	10,5
Okulun Öğretmen Mevcudu		10'dan az	2	0,3
		10-20	84	12,0
		21-30	146	20,8
		31-40	208	29,6
		41-50	121	17,2
		50'den fazla	141	20,1
Branş		Türkçe	80	11,4
		Matematik	84	12,0
		Fen Bilimleri	84	12,0
		Sosyal Bilimler	61	8,7
		Görsel Sanatlar	38	5,4
		Müzik	36	5,1
		Beden Eğitimi	54	7,7
		Teknoloji-Tasarım ve Bilgisayar	49	7,0
		Yabancı Dil	90	12,8
		Özel Eğitim	51	7,3
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	38	5,4
		Rehberlik	28	4,0
Haftalık Yüğü	Ders	12 saatten az	28	4,0
		12-15 saat	56	8,0
		16-21 saat	205	29,2

	21 saat üstü	413	58,8
Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevre	Düşük	275	39,2
	Orta	333	47,4
	Yüksek	94	13,4
Okulun Öğrenci Mevcudu	0-100 öğrenci	24	3,4
	101-600 öğrenci	353	50,3
	601-1400 öğrenci	268	38,2
	1401-2200 öğrenci	57	8,1

Araştırma kapsamında yer alan öğretmen sayılarının evren içindeki oranları ilçelerin büyüklüğüne göre değişmektedir. Bu kapsamda araştırma dahilinde olan ilçe değişkenine göre en fazla Konak'tan 338 (%48,1), en az Tire'den 97 (%13,9) öğretmen araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Araştırmada yaş değişkenine göre; en fazla 31-40 yaş aralığında 296 (%42,2), en az 60 yaş üzeri (4-%0,6) öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın büyük çoğunluğu orta yaş grubundaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Kıdem değişkeninde de yaş değişkeniyle bağlantılı olarak, 11-15 yıl kıdeme sahip olan (151 -%21,5) öğretmenler sayıca en fazlayken, 1-5 yıl arası kıdeme sahip (103-%14,7) öğretmenler en düşük orana sahiptir. Fakat kıdem değişkeninin dağılımına bakıldığında oranların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Okuldaki görev süresi değişkenine göre; 1-5 yıl 505 (%72) öğretmen, 6-10 yıl 123 (%17,5) öğretmen, 10 yıl ve üstü 74 (%10,5) öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların büyük bir bölümü çalıştıkları okulda 1-5 yıl arası bir zaman aralığında görev yapmaktadır.

Okulun öğretmen mevcudu değişkenine göre araştırmada en az orana sahip olan 10'dan az öğretmeni olan (2-%0,3) okullarken, 31-40 öğretmeni olan (208-%29,6) okullar en fazla orana sahiptir.

Branş değişkenine göre araştırmada yer alan öğretmenlerin 80 (%11,4)'i Türkçe, 84 (%12)'ü matematik, 84 (%12)'ü fen bilimleri, 61 (%8,7)'i sosyal bilgiler, 38 (%5,4)'i

görsel sanatlar, 36 (%5,1)'sı müzik, 54 (7,7)'ü beden eğitimi, 49 (%7)'u teknoloji-tasarım, 90 (%12,8)'ı yabancı dil, 51 (%7,3)'i özel eğitim, 38 (%5,4)'i din kültürü ve ahlak bilgisi, 28 (%4)'i rehberlik ve 9 (%1,2)'u okul öncesi branşlarından oluşmaktadır. Bu dağılım bu derslerin okullarda okutulan ders saatleriyle paralellik göstermektedir. Fen bilimleri, Türkçe, matematik gibi ders saati yüksek olan mihver derslerin öğretmenleri okullarda sayıca daha çok olduğu için araştırmada da daha yüksek oranlara sahiptir. Her ortaokulun bünyesinde anasınıfı bulunmadığı için araştırmada en az orana sahip olanlar okul öncesi öğretmenleridir.

Haftalık ders yükü oranlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir bölümünün haftalık ders yükünün 21 saat ve üstünde (413 öğretmen- %58,8) olduğu görülmektedir. En düşük orana sahip olanlar ise 12 saat ve altı (28 öğretmen- %4) derse giren öğretmenlere aittir.

Örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlardan biri de örgütün bulunduğu sosyo-ekonomik çevredir (Suliman ve Iles, 2000). Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine bakıldığında en yüksek orana orta düzeydeki okullar (333 okul- %47,4) sahipken onu düşük düzeydeki okullar (275 -%39,2) takip etmektedir. En düşük orana ise yüksek sosyo-ekonomik çevrede bulunan (94 okul -%13,4) okullar sahiptir. Araştırmanın büyük bir çoğunluğunu orta ve düşük sosyo-ekonomik çevredeki okullar oluşturmaktadır.

Okulun öğrenci mevcudu değişkenine göre araştırmaya dahil olan okulların neredeyse yarısı (353 okul -%50,3) 101-600 öğrenci mevcuduna sahipken, 24 okulun (%3,4) öğrenci mevcudunun 100'den az olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okulların çoğunluğu orta ölçekte okullardan oluşurken, mevcudu çok büyük ve çok küçük olan okullar daha düşük oranlarla bu araştırmada yer almaktadırlar. Okullardaki öğretmen sayısı ile öğrenci sayısı arasında paralellik bulunmaktadır. Bu araştırmada yer alan okullardaki öğretmen mevcudu en çok 31-40 öğretmen aralığında (208 öğretmen- %29,6) bulunmaktadır.

3.3.2. Etkili Okul Özellikleri Ölçeği

Araştırmada etkili okul özelliklerini belirlemek için, Matthew L. Witmer (2005) tarafından geliştirilmiş olan Etkili Okul Özellikleri Envanteri (EOÖE) kullanılmıştır (EK-8). Matthew L. Witmer'e göre etkili okul özellikleri ölçeği okuldaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okulun sahip olduğu etkili okul özelliklerinin düzeyi hakkında bilgi sağlar. Ölçek kullanılmadan önce araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır (EK-13).

Ölçekte bulunan her bir faktör okulun etkili okul özelliklerinin bir yönünü ölçer. Witmer (2005)'in çalışmasında EOÖE' nin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,97'dir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analize alınan 23 maddenin öz değerinin 1'den büyük 4 boyut altında toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar öğrenci gelişimini izleme, temel becerilere odaklanma, sınırlı öğrenme engeli ve esnek kaynaklar boyutlarıdır.

Bu araştırmada, EOÖE' nin ortaokullar için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmanın bir parçası olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda yapılan geçerlik çalışması ile dil ve içerik açısından ölçeğin uygunluğu kontrol edilmiştir. Ayrıca, elde edilen veriler ile ölçeğin iç tutarlılığı ve faktör yapısının uygunluğu da test edilmiştir.

Bu ölçme aracı, araştırmacı tarafından bu araştırmada kullanılmak üzere Türkçeye uyarlanmıştır. EOÖE' nin uyarlama çalışması kapsamında, ölçeğin maddelerinin çevirisi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra ölçek, eğitim yönetimi alanında doktora derecesine sahip ve İngilizceye vakıf beş uzman tarafından incelenmiş ve çevrilen maddelerin dil ve içerik açısından uygunluğu gözden geçirilmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu işlemden sonra, EOÖE geçerlik ve güvenirlik çalışması için uygun örnekleme yöntemiyle 400 kişiye uygulanmıştır. Bu katılımcılar örnekleme dahil olan Konak, Bayraklı ve Tire ilçelerinde devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Bu çalışmada, EOÖE' nin bütünü için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,96'dır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analize alınan 23 maddenin 14' ünün öz değerinin 1'den büyük 4 boyut altında toplandığı görülmüştür. 9 madde ise faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek, öğrenci gelişimini izleme, temel becerilere odaklanma, sınırlı

öğrenme engeli ve esnek kaynaklar boyutlarından oluşmaktadır. Alt boyutların cronbach alfa değerlerinin ise: sınırlı öğrenme engeli: 0,90, esnek kaynaklar: 0,93, temel becerilere odaklanma: 0,82, öğrenci gelişimini izleme: 0,94 olduğu görülmüştür. Ölçeği oluşturan 14 maddenin madde toplam test korelasyonlarının 0,40 ile 0,79 arasında olduğu görülmüştür. Ölçek; 1= kesinlikle katılmıyorum, 6=kesinlikle katılıyorum şeklinde 6'lı Likert olarak derecelendirmiştir.

Etkili okul ölçeğinin alt boyutları, hangi maddelerin hangi alt boyutlarda yer aldığı ve cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 5'te gösterilmiştir.

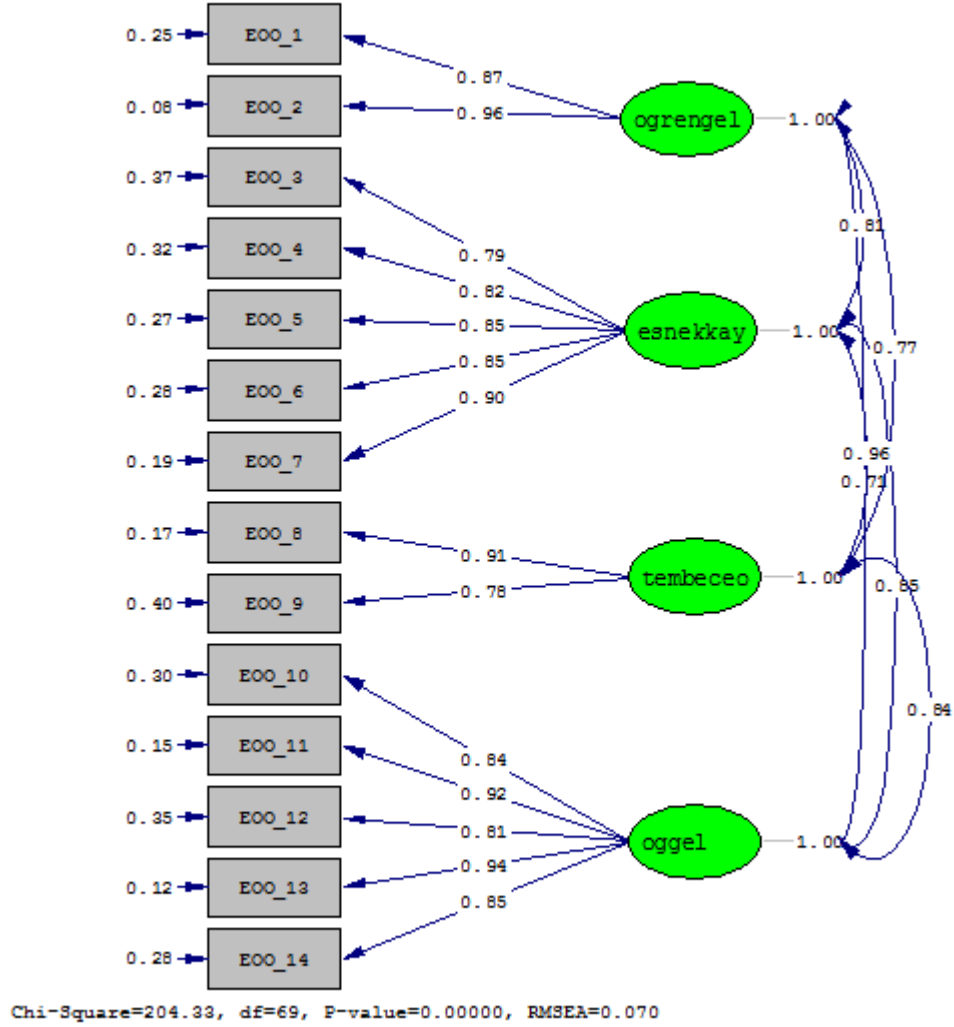
Tablo 5. Etkili Okul Özellikleri Ölçeği Alt Boyutları, Soru Maddeleri ve Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar	İlgili Ölçek Maddeleri	Cronbach Alfa Değeri
Sınırlı öğrenme engeli	1.-2. maddeler	.90
Esnek kaynaklar	3.-4.-5.-6.-7. maddeler	.93
Temel becerilere odaklanma	8.-9. maddeler	.82
Öğrenci gelişimini izleme	10.-11.-12.-13.-14. maddeler	.94

Bu araştırma kapsamındaki bütün ölçme araçlarının geçerlik çalışmaları için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında, şu kritik değerler kullanılmıştır: Ki kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd) < 5/1, Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (AGFI) > .90, İyilik Uyum İndeksi (GFI) > .90, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) > .90, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) < .08, Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (SRMR) < .08 ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) > .90.

Şekil 2'de araştırmada kullanılan EOÖE'ye ait iz diyagramı "standart değerler" ile birlikte verilmektedir. EOÖE'ye ait iz diyagramı "t değerleri" ile birlikte EK-1'de yer almaktadır

Şekil 2. Etkili Okul Özellikleri Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (Standardize Katsayılar)



Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, elde edilen uyum indeksleri modelin uyumunun yeterli olduğunu göstermiştir. Model test edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçüm modeli için Ki-kare değeri $\chi^2 = 204.33$, $sd = 69$, $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranı incelendiğinde ise söz konusu değer $(\chi^2/sd = 2.70)$ 5'in altında olduğu ve bunun kabul edilebilir bir uyum değerine işaret ettiği görülmüştür (Thompson, 2000). Modelin uyum iyiliği değerlerinin, AGFI değerinin .90,

GFI değerinin .93, CFI değerinin .99, RMSEA değerinin .07 ve SRMR değerinin .03 olduğu belirlenmiştir. Bu uyum iyiliği değerleri, EOÖE' nin ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004). Ayrıca, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (EK-1).

3.3.3. Öğretmenlerin Okula Bağlılık Ölçeği

Araştırmada, öğretmen görüşlerine göre Türkiye'deki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin etkili okul üzerindeki etkilerini belirlemek için veri toplama aracı olarak, Christophersen, Elstad ve Turmo (2011) tarafından geliştirilmiş olan Okula Bağlılık Ölçeği (OBÖ) kullanılmıştır (EK-7). Ölçek öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri hakkında bilgi sağlar. Ölçek kullanılmadan önce araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK-14).

Ölçekte bulunan her bir faktör öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerini ölçmektedir. Christophersen, Elstad ve Turmo (2011)'nin çalışmasında OBÖ'nin bütünü için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,92'dir. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analize alınan 15 maddenin öz değerinin 1'den büyük 5 boyut altında toplandığı görülmüştür. Ölçek, akademik baskı, mesleki dayanışma, okula karşı olumlu tutum, yönetici-öğretmen arasındaki güven ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven olmak üzere 5 faktörden ve her faktörde 3'er olmak üzere toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutların Cronbach alfa değerleri ise; akademik baskı: 0,85, mesleki dayanışma: 0,77, okula karşı olumlu tutum: 0,89, yönetici-öğretmen arasındaki güven: 0,89, öğretmen-öğretmen arasındaki güven: 0,86 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin son iki boyutu “Yönetici-Öğretmen Arasındaki Güven ve Öğretmen-Öğretmen arasındaki Güven” Bryk ve Schneider'in (2002) “Güven Ölçeği” nin alt boyutlarına göre belirlenmiştir.

Okula bağlılık envanterinin devlet ortaokulları için yapılacak olan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmanın bir parçası olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda yapılan geçerlik çalışması ile dil ve içerik açısından ölçeğin uygunluğu kontrol edilmiş;

ayrıca elde edilen veriler ile ölçeğin iç tutarlılığı ve faktör yapısının uygunluğu test edilmiştir.

Bu çalışmada, ÖBO'nun bütünü için hesaplanan cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,93' tür. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analize alınan 15 maddenin öz değerinin 1'den büyük 5 boyut altında toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar akademik baskı, mesleki dayanışma, okula karşı olumlu tutum, öğretmen-yönetici arasındaki güven ve öğretmen-öğretmen arasındaki güven boyutlarıdır. Alt boyutların cronbach alfa değerleri ise; akademik baskı: 0,78, mesleki dayanışma: 0,93, okula karşı olumlu tutum: 0,79, yönetici-öğretmen arasındaki güven: 0,91, öğretmen-öğretmen arasındaki güven: 0,93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği oluşturan 15 maddenin madde toplam test korelasyonlarının 0,29 ile 0,90 arasında olduğu görülmüştür. Ölçek, 1= kesinlikle katılmıyorum, 7= kesinlikle katılıyorum şeklinde 7'li Likert olarak derecelendirmiştir.

Okula bağlılık ölçeğinin alt boyutları, hangi maddelerin hangi alt boyutlarda yer aldığı ve cronbach alfa güvenirlik katsayıları Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okula Bağlılık Ölçeği Alt Boyutları, Soru Maddeleri ve Cronbach Alfa Değerleri

Alt Boyutlar	İlgili Ölçek Maddeleri	Cronbach Alfa Değeri
Akademik Baskı	1.-2.-3. maddeler	.78
Mesleki Dayanışma	4.-5.-6. maddeler	.93
Okula Karşı Olumlu Tutum	7.-8.-9. maddeler	.79
Yönetici-Öğretmen Arasındaki Güven	10.-11.-12. maddeler	.91
Öğretmen-Öğretmen arasındaki Güven	13.-14.-15. maddeler	.93

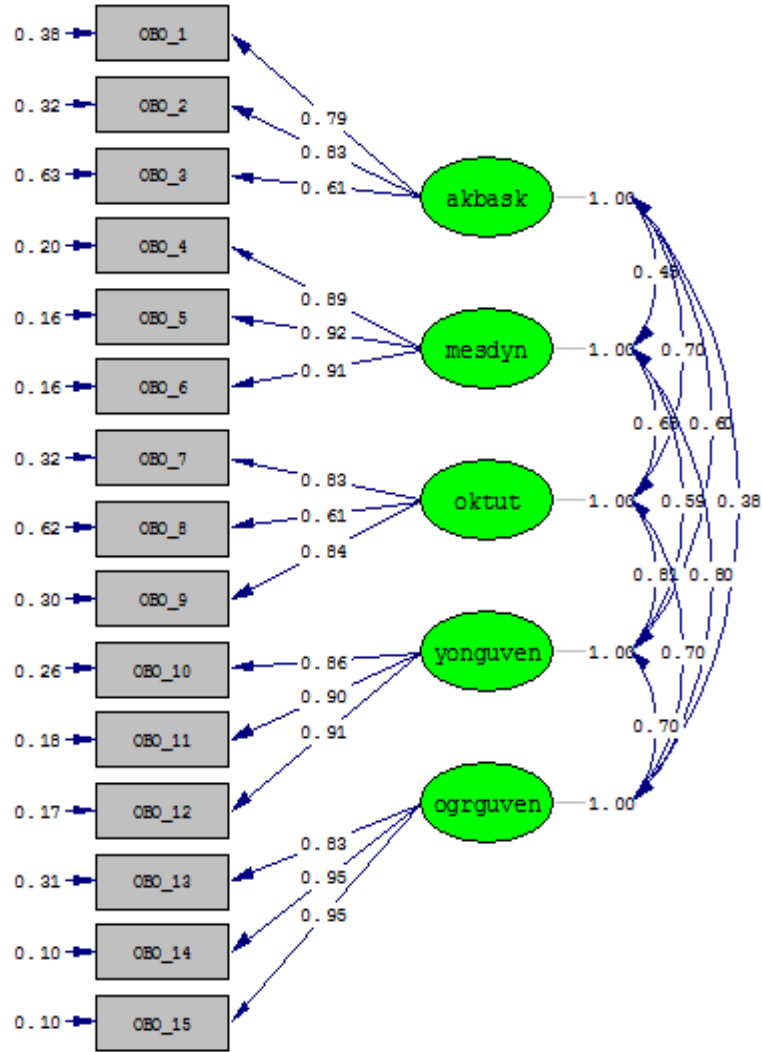
Bu ölçme aracı, araştırmacı tarafından bu çalışmada kullanılmak üzere Türkçe'ye uyarlanmıştır. OBÖ' nün uyarlama çalışması kapsamında, ölçeğin maddelerinin çevirisi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra ölçek, eğitim yönetimi alanında

doktora derecesine sahip ve İngilizceye vakıf beş uzman tarafından incelenmiş ve çevrilen maddelerin dil ve içerik açısından uygunluğu gözden geçirilmiştir. Uzmanlardan gelen geribildirimler doğrultusunda ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu işlemten sonra, OBÖ geçerlik ve güvenirlik çalışması için 400 kişiye uygulanmıştır. Bu katılımcılar örnekleme dahil olan Konak, Bayraklı ve Tire ilçelerinde devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Bu araştırma kapsamındaki bütün ölçme araçlarının geçerlik çalışmaları için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında, şu kritik değerler kullanılmıştır: Ki kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/sd) < 5/1, Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (AGFI) > .90, İyilik Uyum İndeksi (GFI) > .90, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) > .90, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) < .08, Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (SRMR) < .08 ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) > .90.

Şekil 3'te araştırmada kullanılan ÖBO' ya ait iz diyagramı "standart değerler" ile birlikte verilmektedir. ÖBO' ya ait iz diyagramı "t değerleri" ile birlikte EK-2'de yer almaktadır.

Şekil 3. Okula Bağlılık Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (Standardardize Katsayılar)



Chi-Square=293.34, df=80, P-value=0.00000, RMSEA=0.082

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, elde edilen uyum indeksleri modelin uyumunun yeterli olduğunu göstermiştir. Model test edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçüm modeli için Ki-kare değeri $\chi^2 = 293.34$, $sd = 80$, $p < .00$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranı incelendiğinde ise söz konusu değer ($\chi^2/sd = 3.66$) 5'in altında olduğu ve bunun kabul edilebilir bir uyum değerine işaret ettiği görülmüştür (Thompson, 2000). Modelin uyum iyiliği değerlerinin, AGFI değerinin .87,

GFI değerinin .91, CFI değerinin .98, RMSEA değerinin .08 ve SRMR değerinin .06 olduğu belirlenmiştir. Bu uyum iyiliği değerleri, OBÖ ' nün ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003; Schumacker ve Lomax, 2004). Ayrıca, modelde yer alan bütün maddelere ait faktör yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir (EK-2).

3.3.4. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre Türkiye'deki devlet ortaokullarındaki yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerini belirlemek için veri toplama aracı olarak, Bernard M.Bass ve Bruce J. Avolio (1985) tarafından geliştirilmiş olan, 1995'te son revizyonuna uğrayan ve Töremen ve Yasan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Dönüşümsel Liderlik Ölçeği kullanılmıştır (EK-6). Ölçek okul yöneticilerinin öğretmenlerin gözünde dönüşümsel lider özellikleri taşıyıp taşımadıkları konusunda bilgi sağlamaktadır. Envanter 1985-1995 yılları arasında 3 kez revizyona uğramıştır. Bass'ın 1985'te geliştirmiş olduğu "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" nin yapısal mantığı, lider profilinin dönüşümsel ve etkileşimci liderlik özelliklerinin her ikisini de yansıttığını, öte yandan tümleyici bir yapı içerisinde bu liderlik özelliklerden biri ağırlık kazandığında diğersinin daha az hissedileceği düşüncesini yansıtır (Bass, 1999). Bass daha sonraki çalışmalarında, yapısal olarak tamamıyla kendilerine özgü olmalarına karşın, karizmatik liderlik ve telkin edici liderlik kavramlarının genellikle ampirik olarak ayrıştırılamadığının farkına varmış ve orijinal çok faktörlü liderlik modelini 8 boyuttan 6 boyuta indirgemıştır (Avolio, Bass ve Jung, 1999). Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında ölçeğin 4 boyutta toplandığı görülmüştür. Türkçe'ye uyarlanan ölçekte dönüşümsel liderliğin alt boyutları: ideal etki, telkinle güdüleme, bireysel ilgi, entelektüel uyarım (zihinsel teşvik) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Demir ve Okan, 2008).

Bass (1985) tarafından tasarlanan dönüşümsel ve etkileşimci liderlik modelini takiben, bu modelle ilgili çok sayıda kapsamlı analiz ve değerlendirme, modelde yer alan bileşenlerin modifikasyonunu öneren eleştiriler ortaya koymuştur. (Waldman, Bass ve Einstein, 1987; Bycio, Hackett ve Allen, 1995; Den Hartog ve diğ. 1997; Carless, 1998; Geyer ve Steyrer, 1998; Avolio, Bass ve Jung, 1999; Yukl, 2002; Garman, Davis-

Lenane ve Corrigan, 2003). Bu eleştiriler doğrultusunda çalışmada Bass ve Avolio (2000) tarafından son hali verilen ve Töremen ve Yasan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dönüşümsel Liderlik Ölçeği (DLÖ)" izin alınarak kullanılmıştır (EK-15). Töremen ve Yasan (2010)'ın çalışmasında ölçekle ilgili uzman görüşleri alınmış, ölçek öğretmenlere ve son hali ile bir dilbilimciye incelenmiştir. Töremen ve Yasan (2010)'ın çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha değeri) 0,97 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analize alınan 39 maddenin öz değeri 1'den büyük 4 boyut altında toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar: idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi boyutlarıdır.

Bu araştırmada ölçeğin bütünü için hesaplanan cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 bulunmuştur. Ölçeği oluşturan 39 maddenin madde toplam test korelasyonlarının 0,30 ile 0,87 arasında olduğu görülmüştür. İdealleştirilmiş etki alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. İdealleştirilmiş etki alt boyutundaki 10 maddenin madde toplam test korelasyonları 0,45 ile 0,76 arasında değişmektedir. Telkinle güdüleme alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Telkinle güdüleme alt boyutundaki 10 maddenin madde toplam test korelasyonları 0,51 ile 0,78 arasında değişmiştir. Entelektüel uyarım alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı 0,96 olarak hesaplanmış ve alt boyutu oluşturan 10 maddenin madde toplam test korelasyonları 0,50 ile 0,82 arasında olduğu belirlenmiştir. Son olarak, bireysel ilgi alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı 0,95 olarak hesaplanmış ve alt boyutu oluşturan 9 maddenin madde toplam test korelasyonlarının 0,59 ile 0,82 arasında olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan bu değerlerle Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinin orijinal cronbach alpha iç geçerlilik katsayısına yakın bir değer elde edildiği görülmektedir.

Nunally (1978) ile Hair ve arkadaşları (1998) ölçek güvenilirliği için güvenilirlik ölçümüne ilişkin tahminlerin 0,70'in üzerinde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu değerlere bakıldığında, Dönüşümsel Liderlik Ölçeği için iç tutarlılık ve yapısal güvenilirliğine ilişkin yeterli kanıt sağlandığı görülmüştür.

Ölçekteki her bir madde için orijinaline uygun olarak her zaman (5), sıklıkla (4), ara sıra (3), nadiren (2), hiçbir zaman (1) şeklinde 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği

kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları, hangi maddelerin hangi alt boyutlarda yer aldığı ve cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutları, Soru Maddeleri ve Cronbach Alfa Değerleri

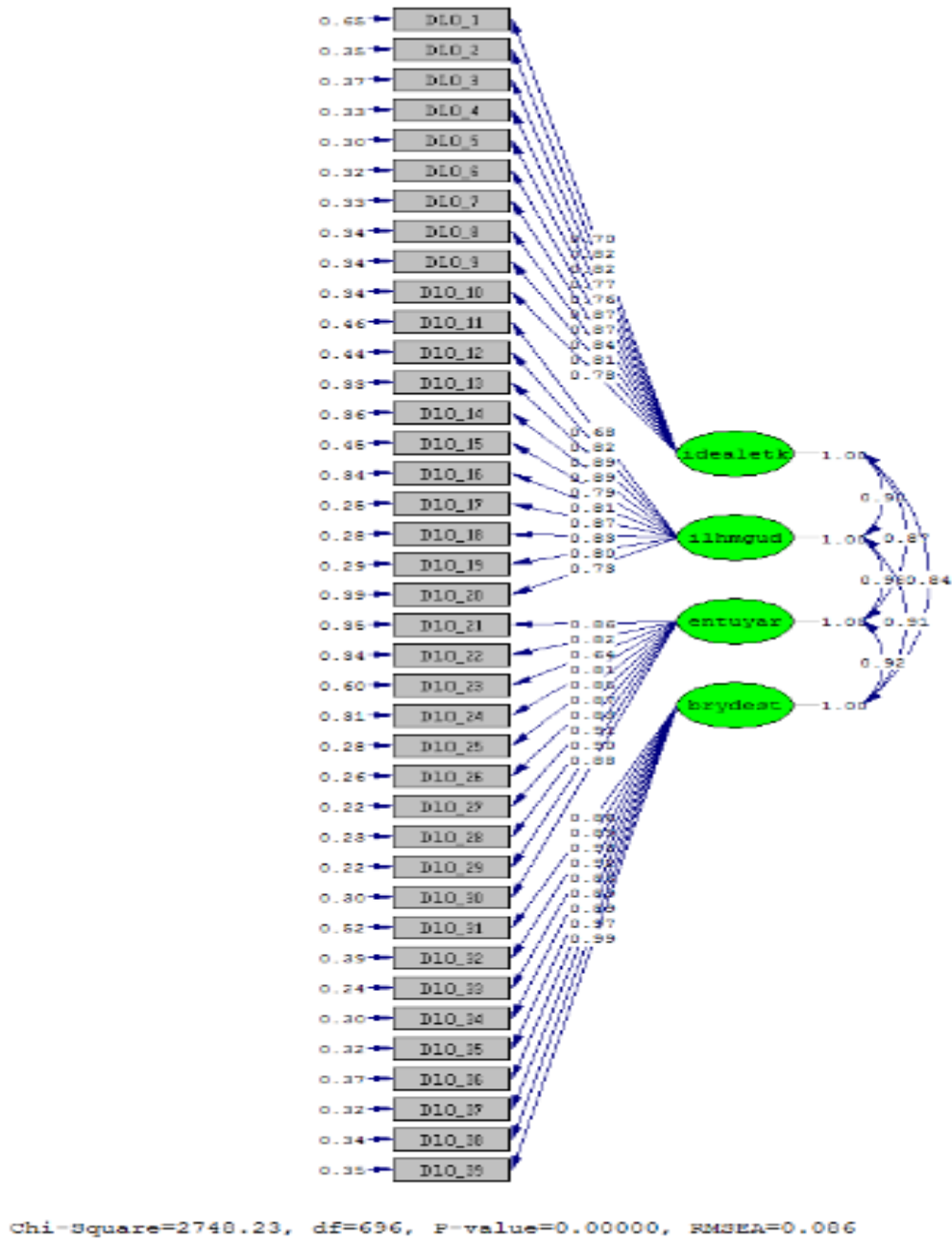
Alt Boyutlar	İlgili Ölçek Maddeleri	Cronbach Alfa Değerleri
İdealleştirilmiş Etki	1.-10. maddeler	.95
Telkinle Güdüleme	11.-20. maddeler	.95
Entelektüel uyarım	21.-30. maddeler	.96
Bireysel İlgi	31.-39. maddeler	.95

Dönüşümsel Liderlik Ölçeğinin yapı geçerliği kapsamında, ölçeğin araştırmacı tarafından izin alınarak kullanılan ve daha önceden açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen orijinal faktör yapısının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için hazırlanan modelde ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi dört faktörlü bir yapısal model kurulmuştur. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. maddeler idealleştirilmiş etki alt boyutu, 11,12,13,14,15,16,17,18,19,20. maddeler telkinle güdüleme alt boyutu, 21, 22, 23,24,25,26,27,28,29 ve 30. maddeler entelektüel uyarım alt boyutu, 31,32,33,34,35,36,37,38, ve 39. maddeler ise bireysel ilgi alt boyutu olarak belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamındaki bütün ölçme araçlarının geçerlik çalışmaları için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında, şu kritik değerler kullanılmıştır: Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (AGFI) > .90, İyilik Uyum İndeksi (GFI) > .90, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) > .90, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) < .08, Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (SRMR) < .08 ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI) > .90.

Şekil 4'te araştırmada kullanılan DLÖ' ye ait iz diyagramı "standart değerler" ile birlikte verilmektedir. DLÖ' ye ait iz diyagramı birlikte "t değerleri" ile birlikte EK-3'te yer almaktadır.

Şekil 4. Dönüşümsel Liderlik Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (Standardize Katsayılar)



Dönüşümsel Liderlik Ölçeği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu, $\chi^2=2748,23$; $sd=696$; $p=0,00$, CFI=.98, NNFI=.98, S-RMR=.03, RMSEA=.08 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir (Kline, 2011; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003). Bu uyum iyiliği indeksleri test edilen model için model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir. Diğer bir ifade ile yapısal geçerliği sağlanan bu dört alt boyutun çok faktörlü liderlik ölçeği olarak adlandırılan ikinci düzey üst yapının bileşenleri olduklarına dair kanıtlar elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında yer alan ölçme araçlarının uygulanması amacıyla öncelikle İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmış (EK-11 ve EK-12) ve daha sonra ölçme araçları örneklem grubunda yer alan Bayraklı, Konak ve Tire ilçelerinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlere 2014-2015 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır.

Araştırmacı, örnekleme giren öğretmenlerin tamamına ulaşmayı hedeflemiş ve bu amaçla ölçme araçları örneklem grubundaki öğretmenlere bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmada birden fazla ölçme aracının yer alması sebebi ile ölçme araçlarının uygulanma süreci, öğretmenlerin derslerini aksatmayacak bir zamanda ve rahatlıkla doldurabilecekleri uzun ders aralarında yapılmıştır. Ölçeklerin büyük bir kısmı Haziran ve Eylül ayında okullarda uygulanan seminer döneminde toplanmıştır. Ölçme araçları uygulanmadan önce okul yönetiminden de gerekli izinler alınmış; okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerle görüşülerek araştırma ve ölçme aracı ile ilgili bilgilendirici toplantılar düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle geçerlik ve güvenirlik analizleri için 411 ölçek dağıtılmıştır. Bu ölçeklerin 400 tanesi doğru ve eksiksiz olduğu için araştırmaya dahil edilmiştir. Geçerlik güvenirlik analizlerinden sonra asıl analizler için toplam 721 ölçek dağıtılmıştır. Bu ölçeklerin ise 702 tanesi doğru ve eksiksiz doldurulduğu için araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Ölçeklerin 11 tanesi araştırmanın kriteri olan "kurumda en az 1 yıl çalışmış olmak" kriterini karşılamadığı için, geriye kalan 8 ölçek ise eksik ve hatalı doldurulduğu için araştırmaya dahil edilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Devlet ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile devlet ortaokullarının etkili okul özelliklerinin, yöneticilerin gösterdikleri dönüşümsel liderlik davranışı ile arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bütünlük bir model ortaya konarak modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapısal eşitlik modeli kurulmuş ve model test edilmiştir. Doğrudan etkilerin anlamlılık testi için t değerleri incelenmiştir. Ayrıca değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler ve korelasyonlar da hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenlerin alt boyutları arasında doğrudan, dolaylı ve toplam ilişki katsayılarını incelemek üzere path (iz) analizi yapılmıştır.

3.5.1.Yapısal Eşitlik Modellemesi

Yapısal eşitlik modellemesi, ikinci nesil veri analiz tekniği olarak (Bagozzi ve Fornell, 1982), birinci nesil istatistiksel tekniklere kıyasla, birçok bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin modellenmesi ile karmaşık bir araştırma problemini tek bir süreçte, sistematik ve kapsamlı bir şekilde ele almayı sağlamaktadır. Özellikle karmaşık modellerin testinde başarılı olduğu, birçok analizi bir seferde yaptığı, incelenen modeldeki ilişkiler ağına yönelik varsa yeni düzenlemeler tavsiye ettiği, aracılık ve düzenleyicilik (moderasyon) etkilerini incelemeyi kolaylaştırdığı, ölçüm hatalarını hesaba katması gibi nedenlerden ötürü yapısal eşitlik modellemesi yöntemi, birçok teoremin test edilmesinde ve yeni modellerin geliştirilmesi sürecinde kullanılmakta olan bir yöntemdir (Anderson ve Gerbing, 1988).

YEM analizlerinde, bütünlük modelin uyumuyla ilgili testler iki yol izlenerek yapılmaktadır. Tek aşamalı ve iki aşamalı analiz yaklaşımı olarak tanımlanan bu yaklaşımlar, modelin bütünsel anlamda nasıl analiz edileceğini açıklamaktadır. Tek aşamalı yaklaşımda öncelikli olarak oluşturulan teorik araştırma modelinin tüm unsurları (yapısal ve ölçüm kısımları) aynı anda analize dahil edilerek yapısal eşitlik modeline ilişkin sonuçların tamamının aynı anda elde edilmesi sağlanır. İki aşamalı yaklaşımda ise, ölçüm modeli ve yapısal model ayrı ayrı test edilir.

Verilerin modeli destekleyip desteklemediğini değerlendirmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesinin alanyazında kullanılan en yaygın yöntemi, iki aşamalı yöntemidir

(Anderson ve Gerbing, 1988). Analizlerde birinci aşama olarak önce ölçme modeli test edilerek (Huchting vd., 2008) modelde yer alan yapılara ait ölçümlerin ilgili yapıları doğru ölçüp ölçmediğine bakılır, ikinci aşamada ise yapısal modeller incelenir. İkili yaklaşımda ölçüm modeli, kabul edilebilir uyum değerlerini üretecek şekilde düzeltme ölçütleri kullanılarak geliştirilmeye çalışılır. İki aşamalı yaklaşımın ilk aşaması doğrulayıcı faktör analizidir. Ölçüm modelinin istatistiksel uygunluğunun değerlendirilebilmesi için tam modelden başlanarak uygun modelin elde edilmesi sürecine kadar analizler tekrarlanır ve daha sonra yapısal model için gerekli işlemler gerçekleştirilir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu araştırmada iki aşamalı yaklaşım benimsenmiştir.

3.5.2.Yapısal Eşitlik Modellemesiyle İlgili Terimler

1. Bağlantı (Path) analizi: Path analizi Wright tarafından 1900'lü yılların başında geliştirilmiştir (Bollen, 1989; Golob, 2003; Schumacker ve Lomax, 2004). Path modelleri, gözlenen değişkenler arasındaki karmaşık ilişkileri modellemek amacıyla regresyon analizini ve korelasyon katsayılarını kullanır. Path analizinde, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisine bağlı olarak modeller oluşturulur. Kurulan model, gözlenen korelasyonlara uygun açıklama getirmek ve dışsal değişkenin modelde yer alan diğer bir değişkenle arasındaki korelasyonu ve nedensel etkisini ne ölçüde yansıttığını değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Bollen, 1989). Bağlantı diyagramında değişkenler arasındaki ilişkiler oklarla gösterilmektedir. Tek yönlü oklar nedensel ilişkileri, iki yönlü oklar nedensel olmayan veya ilişkisel ilişkileri temsil etmektedir (Kelloway, 1998).

Standardize edilmiş değişkenler arasındaki ilişki sistemlerini inceleyen bir analiz tekniği olan path analizi, birbirleriyle neden-sonuç ilişkisi olduğu düşünülen değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren path diyagramlarının kurulması, değişkenler arasındaki doğrusal ilişkilerin derecesini gösteren korelasyon katsayılarının doğrudan etki, dolaylı etki ve bileşik path katsayılarına ayrılarak analiz edilmesi ve analiz sonuçlarının doğru bir şekilde yorumlanması işlemlerinden oluşur. Path analizi tekniği, birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerin tam olarak bir diyagramla gösterilmesi işlemiyle başlar ve sistemin yorumlanması hesaplanacak path katsayıları ile yapılır. Ayrıca, bu

katsayıların matematiksel olarak belirlenebilmesi, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkiler sistemini bir matematiksel model ile belirlemeyi gerekli kılmaktadır. Araştırmacı, kuracağı neden-sonuç ilişkisini belirlerken konuyla ilgili olarak yapılmış araştırmaları etraflıca inceleyerek path diyagramını oluşturabilir (Kaşıkçı, 2000).

2. Gözlenen (observed) değişkenler: Gözlenen değişkenler alanyazında göstergeler (indicators) olarak da ifade edilir. Araştırmacının doğrudan ölçtüğü yani gözlediği değişkenleri ifade eder (Bollen, 1989; Timm, 2002; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 2004).

3. Örtük (latent) değişkenler: Örtük, gizil ya da latent değişkenlerin temel özelliği doğrudan ölçülememeleri ve gözlenen değişkenler vasıtasıyla dolaylı olarak ölçülebilen değişkenler olmalarıdır (Bollen, 1989; Timm, 2002; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 2004).

4. Örtük bağımsız (exogenous) değişkenler: Örtük dışsal değişkenler olarak da adlandırılan bu değişkenler, modeldeki diğer örtük değişkenden etkilenmezler; gözlenen bağımsız değişkenlerin üzerinden ölçülür (Timm, 2002; Borsboom ve diğ., 2003; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 2004).

5. Örtük içsel (endogenous) değişkenler: Örtük bağımlı değişkenler olarak da adlandırılan bu değişkenler, modeldeki diğer örtük değişkenden etkilenirler ve gözlenen bağımlı değişkenlerin üzerinden ölçülürler (Timm, 2002; Borsboom ve diğ., 2003; Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 2004).

6. Doğrudan etki: Modelde bir örtük değişkenden diğerine olan akışı öngören nedensel etkileri tanımlar. Doğrudan etkinin istatistiksel tahminleri bağlantı (path) katsayılarıdır (Kline, 2011).

7. Dolaylı etki: Aracı (mediator) etki olarak da adlandırılan dolaylı etki, bağımsız bir değişken ve bir sonuç değişkeni arasındaki ilişkinin nasıl meydana geldiğini belirten etkidir. Dolaylı etki sadece bağımsız değişken ve sonuç değişkeni arasında doğrudan önemli bir ilişki olduğu zaman test edilir (Baron ve Kenny, 1986).

8. Ölçüm modeli: Gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkileri inceler. Gizil değişkenlerin genel faktörler olarak kabul edildiği bir doğrulayıcı faktör analizidir. Ölçüm modelinde amaç, gözlenen değişkenlerin örtük değişkenleri ne oranda temsil ettiğinin saptanması ve örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir (Schumacker ve Lomax, 2004).

9. Yapısal model: Yapısal model, gizil değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler hakkında bilgi verir. Modelin bu bölümü yapısal eşitlik veya nedensel model olarak da isimlendirilir. Yapısal model açıklanan ve açıklanamayan varyansın miktarını yani denence edilen ilişkilerin veri tarafından ne ölçüde doğrulandığını yapısal model ile ortaya konmaktadır (Bollen, 1989; Schumacker ve Lomax, 2004).

10. BE (Beta) Katsayıları: Örtük bağımlı değişkenler arasındaki yordayıcı regresyon katsayıları matrisidir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

11. GA (Gama) Katsayıları: Dışsal gizil değişkenle içsel gizil değişken arasındaki ilişkiyi gösteren katsayıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

12. LX (Lamda x- λ_x): Örtük bağımsız değişkenlerin yordadığı bağımsız gösterge değişkenlere ilişkin katsayılarıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

13. LY (Lamda y- λ_y): Örtük bağımlı değişkenlerin yordadığı bağımlı gösterge değişkenlere ilişkin katsayılarıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

14. Teta- Delta (δ) : Bağımsız gizil değişkenlerin yordadığı bağımsız gösterge değişkenlerinin hata katsayılarıdır (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

15. Teta- Epsilon (ϵ) : Teta-Epsilon ϵ , bağımlı gizil değişkenlerin yordadığı bağımlı göstergelerin hatalarına ilişkin kovaryans matrisidir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

16. Hata Varyansı (Error Variance) : Veri setine ilişkin varyansın açıklanamayan kısmını gösterir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

17. Modifikasyon İndeksi (Modification Index): Modifikasyon indeksleri (MI) gösterge ve örtük değişkenler arasındaki kovaryansa bakarak araştırmacıya modele ilişkin ayrıntılı modifikasyonlar önerir. Böylece modelde orijinal olarak öngörülme, ancak eklenmesi ya da çıkarılması durumunda modelden tahminlenen ki kare değerindeki artışı ya da azalışı gösterir. Modifikasyonlar göstergeler veya gizil değişkenler arasında önerilen yeni bağlantılardan ve bu değişkenler arasında eklenmesi önerilen hata kovaryanslarına kadar birçok parametreyi kapsar. Lisrel iki çeşit modifikasyon indeksi önerir: birincisi bağlantı kurmak ya da bağlantıyı silmek, ikincisi ise değişkenler arasında hata varyansı eklemek veya çıkarmaktır (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

3.5.3 Yapısal Eşitlik Modellemesinin Aşamaları

3.5.3.1. Modelin Betimlenmesi (Model Specification)

Yapısal eşitlik modeli vasıtasıyla model sınama süreci, modelin betimlenmesiyle başlar. Yapısal eşitlik modeli genellikle bir kuram temelinde üretilmiş denencelere göre değişkenler arasındaki ilişkilerin betimlendiği modellerin sınanmasında kullanılır. Örtük ve gözlenen olmak üzere iki tür değişken bulunur. Örtük bir değişken en az iki gösterge tarafından tanımlanır. YEM' de betimleme, örtük değişkenler arasındaki ya da örtük bir değişkenin göstergesi olmayan gözlenen değişkenlerle örtük değişkenler arasındaki ilişki ya da ilişkilerin açıklanması anlamına gelmektedir (Bollen ve Long, 1995; Kelloway, 1998). Başka bir ifadeyle, var olan bilgi kuramsal modelde hangi değişkenlerin yer alacağını ve bunların birbirleriyle ilişkisinin nasıl olduğuna karar vermek için kullanılır. Model betimleme, araştırmacının ilgilendiği modeldeki her bir ilişki ve parametrenin belirlenmesini kapsamaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004).

3.5.3.2. Modelin Tanımlanması (Identification):

Bir modeldeki bütün parametrelerin betimlenmesinin ardından istenilen kovaryans matrisinin hesaplanması, modelin sınanması ancak önerilen modelin tanımlanması ile mümkündür. Modelin tanımlanmasındaki ilke eldeki bilgiyle araştırılmaya çalışılan bilgi arasındaki farktır (Şimşek, 2007). Modeldeki her bir

parametre için tek bir sayısal çözüm varsa ya da sayısal değer verilebiliyorsa, model tanımlanmış olarak kabul edilir (Kelloway, 1998).

3.5.3.3. Modelin Hesaplanması (*Estimation*):

Modelin hesaplanması analiz edilen değişkenlerin özelliklerinin belirlenmesidir (Bollen ve Long, 1995). Bu aşamada, eldeki veri üzerinden model parametreleri hesaplanır. Bu hesaplama işleminde faktör analizlerine benzer şekilde iteratif yöntemler uygulanır ve çözümde kullanılan temel çıkarım tekniği genel olarak maksimum olasılıktır. Ancak bu yöntemle birlikte kullanılacak verinin sürekli değişkenlerden oluşması ve normallik varsayımını ciddi bir biçimde ihlâl etmemesi gerekmektedir. Verilerin normal dağılmadığı ya da sıralama veya kategorik değişkenlerin kullanıldığı araştırmalarda “Ağırlıklı en küçük kareler (weighted least squares - WLS)” yöntemi kullanılmaktadır. Model parametrelerinin sağlanmasında LISREL, AMOS ve EQS gibi programlar kullanılmaktadır (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

3.5.3.4. Uyumu Test Etme (*Testing Fit*)

Bu aşamada tahmin edilen parametrelerin anlamlılığı ve modelin gözlenen veriyle ne kadar uyumlu olduğunu ifade eden uyum indeksleri ile kontrol edilir (Weston ve Gore Jr., 2006). Önerilen katsayılar arasında en çok kullanılanları benzerlik oranı ki-kare istatistiği, RMSEA (Ortalama hata karekök yaklaşımı-Root-mean-square error approximation), GFI (Uyum iyiliği indeksi-Goodness-of-fit index) ve AGFI (Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi-Adjusted goodness-of-fit index)'dir (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Diğer uygunluk ölçüleri, CFI (Karşılaştırmalı uyum indeksi-Comparative Fit Index) ve NFI (Normlandırılmış uyum indeksi-The Normed Fit Index) dir. Bu ölçütler 0 ile 1 aralığında değişen değerler alır. LISREL kullanan araştırmacılar yayınlarında genellikle ki-kare değeri yanında sıklıkla GFI, AGFI, RMSEA, CFI ve NNFI ölçütlerini kullanmaktadırlar.

Bu araştırmada, modellerin uyum iyiliğini değerlendirmek için altı indeks kullanılmıştır: İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Hataların

Ortalama Karelerinin Karekökü (S-RMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI).

Aşağıda modelde yer alan ilişkilerin veri ile ne kadar tutarlı olduğunu ortaya koyan “uyum iyiliği kriterleri” nin standart değerleri ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 8. Standart Uyum İyiliği Ölçütleri

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{RMSEA} \leq 0.08$
SRMR	$0 \leq \text{SRMR} \leq 0.05$	$0.05 \leq \text{SRMR} \leq 0.10$
NFI	$0.95 \leq \text{NFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \text{NFI} \leq 0.95$
NNFI	$0.97 \leq \text{NNFI} \leq 1.0$	$0.95 \leq \text{NNFI} \leq 0.97$
CFI	$0.97 \leq \text{CFI} \leq 1.00$	$0.95 \leq \text{CFI} \leq 0.97$
GFI	$0.95 \leq \text{GFI} \leq 1.00$	$0.90 \leq \text{GFI} \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq \text{AGFI} \leq 1.00$	$0.85 \leq \text{AGFI} \leq 0.90$

Kaynak: Schermelleh-Engel-Moosbrugger, 2003.

Ki Kare Uyum Testi (Chi-Square- χ^2): Eğer veri ile model arasında uyum mükemmel ise elde edilen değer 0' a yakın olması ve anlamlılık değerinin (p değeri) anlamlı olmaması gerekir. Dolayısıyla geleneksel anlamlılık testinin tersine χ^2 testinde anlamsız bir “p” değeri elde edilmek istenir. χ^2 testi örneklem yeterince genişse ve veri çok değişkenli istatistiğin temel sayıltılarını tam olarak karşılıyorsa doğru bir ölçüm vermektedir (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index- GFI): Temelde uygunluğun örneklem genişliğinden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. GFI modelin örneklemdeki varyans-kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir. Bu nedenle regresyondaki R^2 'ye benzer. GFI değerleri 0 ile 1 arasında değişir ve örneklem genişliğine çok duyarlı olduğu için büyük N' lerde daha küçük ve uygun değerler verir. .90 ve üzeri iyi uyum

olarak kabul edilmektedir (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index- AGFI):

Örnekleme genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş olan bir GFI değeridir. N' nin özellikle büyük olduğu durumlarda AGFI daha temsili bir uyum indeksidir. AGFI değerleri de 0 ile 1 arasında değişir. .95 ve üzeri mükemmel uyum .90 ve üzeride tatminkar düzeyde uyum olarak kabul edilmektedir (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA): Örneklemede gözlenen değişkenler arasındaki kovaryansla modelde önerilen parametreler arasındaki farkın, diğer bir deyişle hatanın derecesi temelinde geliştirilmiş olan mutlak uyum indeksidir. GFI ve AGFI' nin tersine RMSEA'nın "0" a yakın değerler vermesi beklenir. .05' e eşit ya da daha küçük olan değerler mükemmel uyuma işaret eder ve evren ile örneklem kovaryansları arasında fark olmadığını ifade eder (Brown, 2006; Thompson, 2004), .08 ve altındaki değerler de kabul edilen değerler olarak görülmektedir (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, S-RMR): Gözlenen ve üretilen kovaryans matrisleri arasındaki farkların ortalamasının kareköküdür. LISREL ortalama hataların karekökünü standart bir şekilde yorumlar ve S-RMR adını verir. "0 " ile "1" arasında bir değer verir, .05' e eşit ya da daha küçük olan değerler kabul edilebilmektedir (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI): Bağımsızlık modelinin (gizil değişkenler arasında ilişkinin olmadığını öngören model) ürettiği kovaryans matrisi ile önerilen yapısal eşitlik modelinin ürettiği kovaryans matrisini karşılaştırır ve ikisi arasındaki oranı yansıtan "0" ile "1" arasında bir değer verir. Değerler 1' e yaklaştıkça modelin daha iyi bir uyum verdiği kabul edilir, .90 ve

üzerindeki değerler iyi uyum olarak değerlendirilmektedir (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI): Modelin karmaşıklığını dikkate alarak bir değer verir. Bunu da karşılaştırdığı modellerin (bağımsızlık ve önerilen modeller) sd' lerini hesaba katarak yapar. "0 " ile "1" arasında bir değer verir, .95 ve üzeri mükemmel uyuma .90 ve .94 arası değerler de kabul edilir uyuma karşılık gelmektedir (Bollen ve Long, 1993; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 2004).

Yapısal eşitlik modelinde birden fazla uyum indeksi elde edilmektedir ve modelin doğrulanıp doğrulanmadığını değerlendirmek için tek bir uyum indeksinden ziyade tüm indeksler bir arada değerlendirilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Marsh ve Hocevar, 1988). Uyum iyiliği istatistikleri modelin kabul edilemeyeceğine ilişkin bilgi veriyorsa model yeniden betimlenmekte ve tüm süreç tekrar edilmektedir.

3.5.3.5. Yeniden Betimleme (Respecification)

Bu aşamada model yeniden betimlenir. Aynı veri seti ile yeniden gözden geçirilen modelin uyumu değerlendirilir. Böyle bir durumda, ilk kurulan model, yeniden betimlenen modele rehberlik etmektedir (Kline, 2011). Bu araştırmada ilk kurulan modelin uyum iyiliği değerleri iyi olduğundan model yeniden betimlenmemiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma problemine dayalı olarak geliştirilen ve test edilen denencelere ilişkin elde edilen bulgular, alanyazında yer alan ve daha önce yapılmış benzer araştırmalarla kıyaslanarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın çıkış noktası olan denencelerin doğrulanıp doğrulanmadığına bakılmıştır. Öncelikle modelde yer alan etkili okul özellikleri, dönüşümsel liderlik ve örgütsel bağlılık değişkenleri arasındaki ilişki ele alınmış; daha sonra da bu - bağımlı, aracı ve bağımsız- değişkenlerin alt boyutlarının doğrudan ve dolaylı ilişkilerini incelemek için yapılan path (iz) analizine ait bulgular değerlendirilmiştir.

4.1. Yapısal Eşitlik Modellemesi Analizine Ait Bulgular ve Yorum

Yapısal eşitlik modellemesi kullanarak model test etme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: modelin betimlenmesi (model specification), modelin tanımlaması (identification), modelin hesaplanması (estimation), modelin eldeki veriyle uyumunu test etme (testing fit) ve yeniden betimleme (respecification) aşamalarıdır (Bollen ve Long, 1993; Kelloway, 1998; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2004).

Modelin betimlenmesi aşamasında, önerilen model araştırma denencelerine göre kurulmuştur. Bu adımda, örtük yapıyı betimleyen faktör ve değişkenler belirlenmiştir. Bu araştırmada toplam 3 örtük ve 13 gözlenen değişken belirlenmiştir. Araştırma kapsamında test edilen modelde yer alan tüm örtük değişkenlerin isimleri ile gözlenen değişkenlerin sayıları ve isimleri Tablo 9'da sunulmuştur.

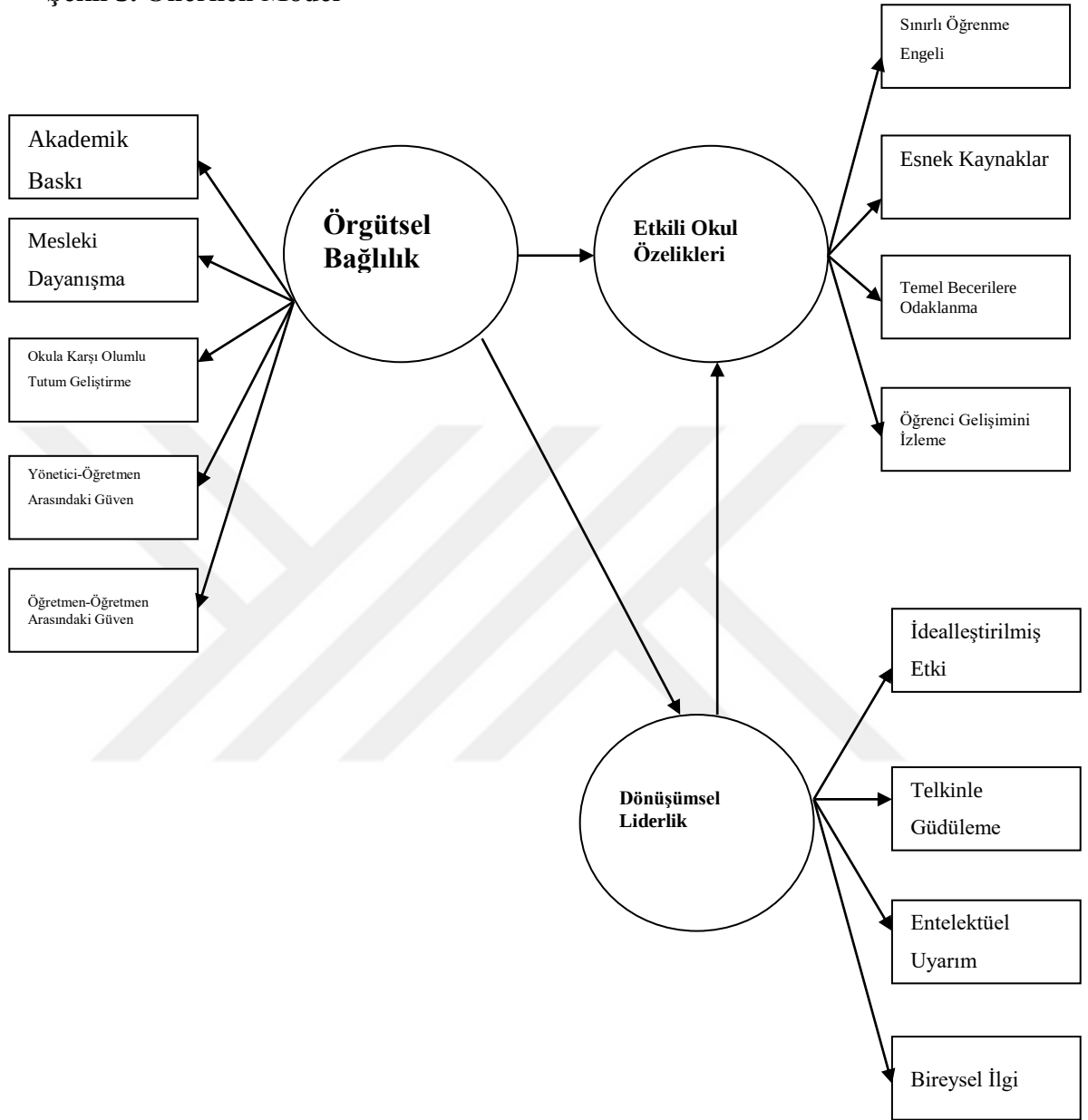
Tablo 9. Araştırma Modelinde Yer Alan Örtük Değişkenlerin İsimleri ile Gözlenen Değişkenlerin İsimleri ve Sayıları

<i>Örtük Değişkenler</i>	<i>Gözlenen Değişken Sayısı</i>	<i>Gözlenen Değişkenler</i>
Etkili okul Özellikleri	4	Öğrenci Gelişimini İzleme Sınırlı Öğrenme Engeli Esnek Kaynaklar Temel Becerilere Odaklanma
Dönüşümsel Liderlik	4	İdealleştirilmiş Etki Telkinle Güdüleme Entelektüel Uyarım Bireysel İlgi
Örgütsel Bağlılık	5	Akademik Baskı Mesleki Dayanışma Okula Karşı Olumlu Tutum Yönetici-Öğretmen Arası Güven Öğretmen-Öğretmen Arası Güven

Tablo 9'da görüldüğü gibi, araştırmanın denenceleri doğrultusunda üç değişkeni bulunan bir yapı modellenmiştir. Modelde, etkili okul özelliklerinin dört, dönüşümsel liderliğin dört ve örgütsel bağlılığın beş gözlenen değişkeni bulunmaktadır. Ayrıca araştırmada, örgütsel bağlılık bağımsız değişken, dönüşümsel liderlik aracı değişken ve etkili okul özellikleri ise bağımlı değişkendir.

Bu araştırmada önerilen model Şekil 5'te gösterilmektedir.

Şekil 5. Önerilen Model



Şekil 5'te görüldüğü gibi önerilen modelde, örtük değişkenler elipsle, gözlenen değişkenler ise dikdörtgenle gösterilmiştir. Araştırmada önerilen modelde öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin etkili okul özelliklerini doğrudan etkilemesi, yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin etkili okul özelliklerini doğrudan etkilemesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerini doğrudan etkilemesi ve yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin aracılığı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin etkili okul özelliklerini belirlemesi beklenmiştir.

Model tanımlama aşamasında, modelde yer alan değişkenlerinin ortalama ve standart sapma puanları ile değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda elde edilen örtük değişkenlerin toplam puanlarının ortalama, standart sapma değerleri ve ikili korelasyonları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Örtük Değişkenlerin Ortalamaları, Standart Sapma Puanları ve İkili Korelasyonları

	<i>X</i>	<i>SS</i>	2	3
Etkili Okul	53.57	13.48	.67*	.59*
Dönüşümsel Liderlik	138.18	33.66	1	.55*
Örgütsel Bağlılık	67.39	16.90		1

* $p < .01$

Tablo 10'da görüldüğü gibi, etkili okul özellikleri ile dönüşümsel liderlik özellikleri ve örgütsel bağlılık arasında, örgütsel bağlılık ile dönüşümsel liderlik arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. En yüksek ilişki etkili okul özellikleri ile dönüşümsel liderlik arasında çıkmıştır.

Model tanımlama aşamasında, örtük değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin yanı sıra gözlenen değişkenlerin de ortalama, standart sapma ve ikili korelasyonları gözden geçirilmiştir. Tablo 11'de gözlenen değişkenlerin ortalama, standart sapma ve ikili korelasyonları sunulmuştur.

Tablo 11. Gözlenen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve İkili Korelasyonları

Alt Boyutlar	<i>X</i>	SS	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Öğrenci gelişimin izleme	16.47	4.42	.64 *	.74 *	.68 *	.50 *	.53 *	.52 *	.55 *	.50 *	.33 *	.52 *	.44 *	.35 *
2.Sınırlı öğrenme engeli	8.21	2.48	1	.74 *	.66 *	.50 *	.51 *	.48 *	.49 *	.38 *	.27 *	.40 *	.49 *	.35 *
3.Esnek kaynaklar	20.65	5.87		1	.80 *	.59 *	.60 *	.60 *	.62 *	.40 *	.32 *	.52 *	.53 *	.42 *
4.Temel becerilere odaklanma	8.22	2.25			1	.56 *	.59 *	.58 *	.55 *	.43 *	.41 *	.52 *	.54 *	.48 *
5.İdealleştirmiş etki	35.79	8.61				1	.86 *	.81 *	.76 *	.39 *	.34 *	.47 *	.58 *	.43 *
6.Telkinle güdüleme	35.89	8.93					1	.86 *	.81 *	.44 *	.36 *	.49 *	.60 *	.43 *
7.Entelektüel uyarım	34.76	9.44						1	.88 *	.39 *	.30 *	.44 *	.52 *	.38 *
8.Bireysel ilgi	31.73	9.00							1	.35 *	.26 *	.42 *	.51 *	.36 *
9.Akademik baskı	12.16	3.88								1	.53 *	.66 *	.57 *	.46 *
10.Mesleki dayanışma	14.34	4.01									1	.61 *	.58 *	.73 *
11.Okula karşı olumlu tutum	13.11	4.16										1	.70 *	.63 *
12.Yönetici-öğretmen arası güven	13.68	4.14											1	.67 *
13.Öğretmen-öğretmen arası güven	14.07	4.10												1

**p < .01*

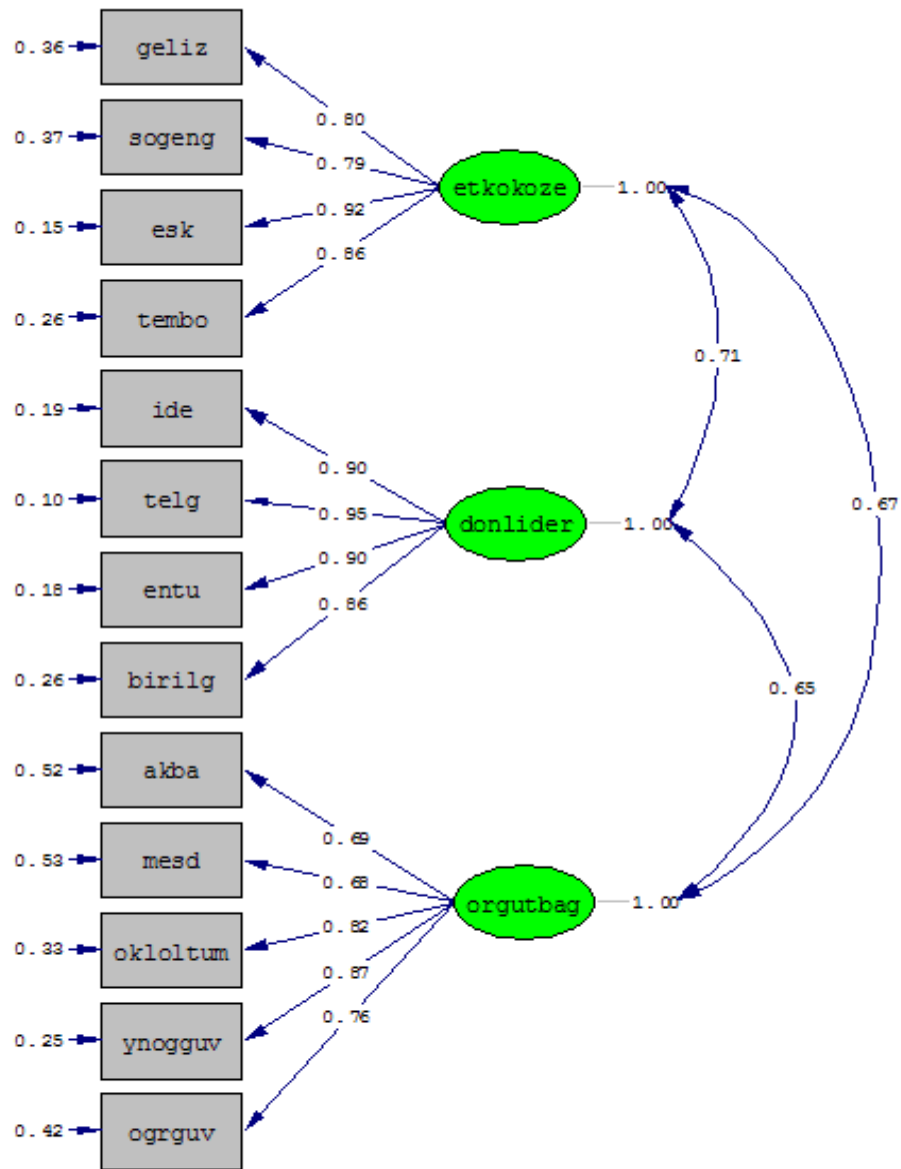
Tablo 11'deki veriler incelendiğinde bütün gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Etkili okul özelliklerinin öğrenci gelişimini izleme alt boyutuyla esnek kaynaklar alt boyutu; sınırlı öğrenme engeli alt boyutuyla esnek kaynaklar alt boyutu ve esnek kaynaklar alt boyutuyla temel becerilere odaklanma alt boyutu arasında yüksek ilişki çıkmıştır. Dönüşümsel liderliğin tüm alt boyutlarının birbirleri arasında yüksek ilişki çıkmıştır. Örgütsel bağlılığın mesleki dayanışma alt boyutuyla öğretmen-öğretmen arası güven alt boyutu arasında, okula karşı olumlu tutum alt boyutuyla yönetici-öğretmen arasında güven alt boyutları arasında da yine yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki çıkmıştır. Tüm bu veriler ışığında her ölçeğin kendi içinde bir bütün olduğu, alt boyutların aynı bütünü temsil etmeye hizmet ettiği ve birbirlerinden düzenli bir şekilde ayrıştığı söylenebilir.

Modelin tanımlanması aşamasında, önce örtük değişkenlerin daha sonra da gözlenen değişkenlerin, ortalamaları, standart sapma puanları ve ikili korelasyonları test edilmiş ve tümünün istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Araştırmamızda yapısal model test edilmeden önce doğrulayıcı faktör analizi yapılarak değişkenler arasındaki ilişkiler test edilmiş ve göstergelerin beklenen örtük değişkenlere yüklenip yüklenmediğini test etmek ve verinin kabul edilebilir bir uyumu olup olmadığını görmek amaçlanmıştır (Anderson ve Gerbing, 1988). Alanyazında ölçme modelinin test edilmesi ile doğrulayıcı faktör analizi çoğu kez birbirinin yerine kullanılmaktadır (Bollen ve Long, 1993; Byrne, 2001; Hair ve diğ., 1998, Hoyle, 1995; Kaplan, 2000; Kees ve diğ., 2004, Kline, 2011, Maruyama, 1998). Araştırmamızda önce ölçüm modeli, ardından da yapısal model test edilmeye çalışılmıştır. Çünkü yapısal eşitlik modellemesinde, her örtük değişkenin ölçüm değerinin psikometrik olarak iyi bir modeli desteklemesi oldukça önemlidir (Bollen ve Long, 1993; Byrne, 2001).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kavramı, Howe (1955), Anderson ve Rubin (1956) ve Lawley'in (1958) çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır (Bollen, 1989; Tomer, 2003). DFA metodu 1960 yılında Jöreskog tarafından tam anlamıyla geliştirilmiştir. Jöreskog, belli bir yapının maddelerinin oluşturduğu veri setinin test edilip edilemeyeceği ile ilgili çalışmaları vasıtasıyla DFA'yı geliştirmiştir. DFA günümüzde kuramsal yapıların var oluşunu test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Bollen, 1989; Brown, 2006).

Etkili okul özellikleri, dönüşümsel liderlik özellikleri ve örgütsel bağlılığa ilişkin gizil yapıların ölçüm modelleri bütünleşik olarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçüm modeline ait iz diyagramı standart değerler ile birlikte Şekil 6’da verilmektedir.

Şekil 6. Ölçüm Modeline Ait İz (Path) Diyagramı (Standardize Katsayılar)



Chi-Square=295.17, df=57, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Ölçüm modeli için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu modelin uyum iyiliği istatistikleri incelendiğinde, $\chi^2 = 295.17$, $sd = 57$, $p = .00$, $AGFI = .90$, $GFI = .94$, $CFI = .99$, $NFI = .98$, $RMSEA = .08$, $SRMR = .04$ değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyine işaret ettiği görülmektedir (Kline, 2011). Bu uyum iyiliği indeksleri test edilen modeli için model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir (EK-4).

Model uygunluğunu belirlemede bir sonraki aşama, ölçüm modelinin ne düzeyde gözlenen değişkenlerle temsil edildiğini incelemektir. Ölçüm modelinin gözlenen değişkenlerle yeterince temsil edilip edilmediği, çoklu korelasyon katsayılarının kareleri (R^2 değerleri) incelenerek değerlendirilmiştir. Belirlilik (determinasyon) katsayısı, bir değişkenin diğer değişkene hangi oranda bağlı olduğunu gösteren diğer bir anlatımla bir değişkendeki değişimlerin yüzde kaçının diğer değişken tarafından açıklanacağını belirten katsayısıdır. R^2 güvenirlik göstergesi olarak kullanılabilmektedir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alabilmektedir (Bollen 1989; Byrne 1998). R^2 açıklanan varyansı verir ve etki büyüklüğü ölçüsü olarak kullanılmaktadır. Tablo 12'de ölçüm modeline ilişkin standartlaştırılmış yükler, t değeri ve R^2 değerleri verilmektedir.

Tablo 12. Ölçüm Modeli Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Standartlaştırılmış Yükler</i>	<i>t- değeri</i>	<i>R²</i>
Etkili Okul Özellikleri			
Öğrenci Gelişimini İzleme	0.80	25.09	0.64*
Temel Becerilere Odaklanma	0.86	28.05	0.73*
Esnek Kaynaklar	0.92	31.48	0.84*
Sınırlı Öğrenme Engeli	0.79	24.68	0.62*
Dönüşümsel Liderlik Özellikleri			
İdealleştirilmiş Etki	0.90	29.01	0.81*
Telkinle Güdüleme	0.95	32.04	0.90*
Entelektüel Uyarım	0.90	29.74	0.81*
Bireysel İlgi	0.86	27.32	0.73*
Örgütsel Bağlılık			
Akademik Baskı	0.69	19.39	0.47*
Mesleki Dayanışma	0.68	19.50	0.46*
Okula Karşı Olumlu Tutum	0.82	25.12	0.67*
Yönetici-Öğretmen Arası Güven	0.87	27.44	0.75*
Öğretmen-Öğretmen Arası Güven	0.76	22.57	0.57*

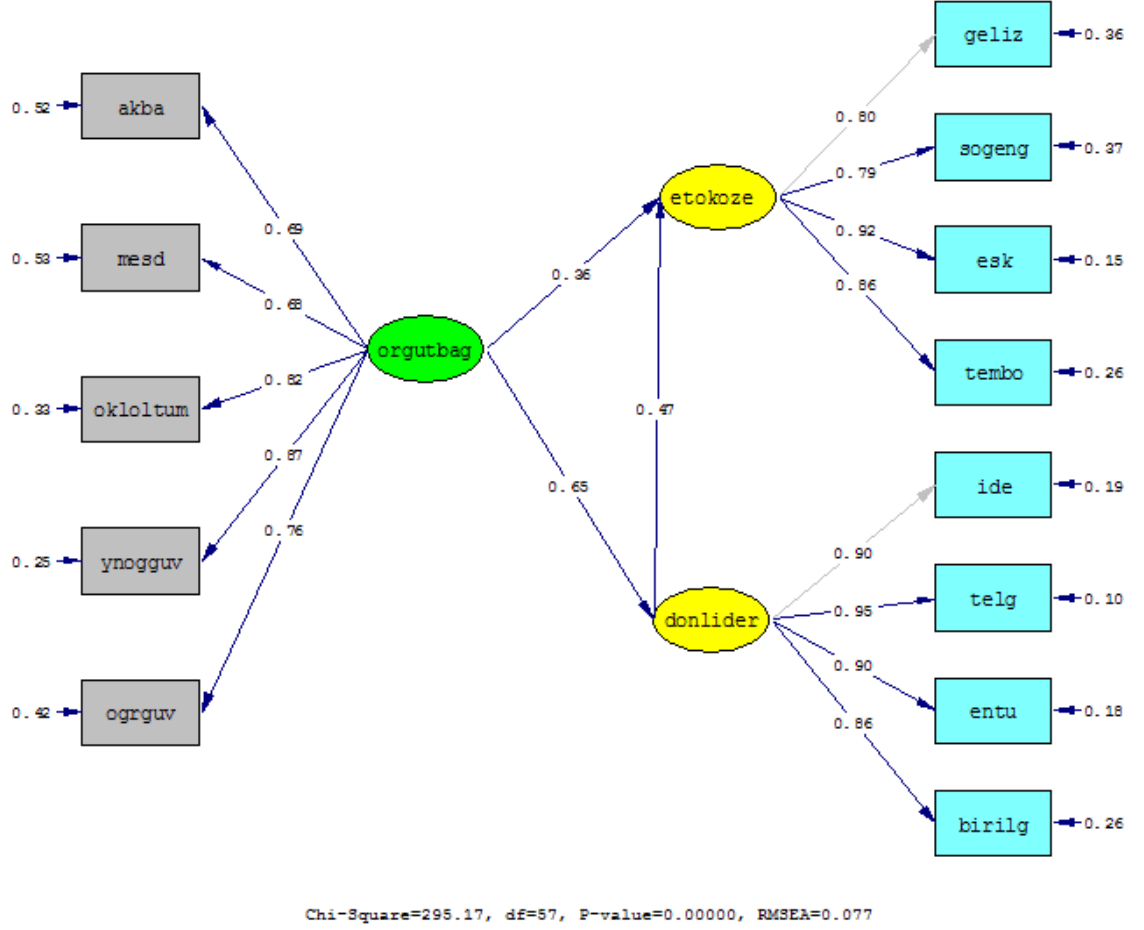
* $p < .001$.

Ölçüm modelindeki örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Standartlaştırılmış yükler ise her bir gözlenen değişken ile ilgili olduğu örtük değişken arasındaki korelasyonları göstermektedir. Şekil 6'da görüldüğü gibi, örtük değişkenler üzerindeki gözlenen değişkenlerin faktör yüklerinin hepsi istatistiksel olarak anlamlıdır. Ayrıca R^2 değerleri incelendiğinde, bütün tahminlerin R^2 değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Buna göre etkili okul özellikleri değişkeninin esnek kaynaklar göstergesi ele alındığında korelasyon katsayısı 0,90; R^2 değeri ise 0,84'tür. Bu sonuca göre etkili okul özellikleri değişkenine ilişkin değişkenliğin en çok esnek kaynaklar gözlenen değişkeni tarafından açıklandığı görülmektedir. Dönüşümsel

liderlik değişkeninin telkinle güdüleme göstergesi ele alındığında korelasyon katsayısı 0,95; R^2 ise 0,90'dır. Buna göre dönüşümsel liderlik değişkenine ilişkin değişkenliğin en çok telkinle güdüleme gözlenen değişkeni tarafından açıklandığı görölmektedir. Örgütsel bağlılık değişkeninin Yönetici-Öğretmen arasındaki güven göstergesi ele alındığında korelasyon katsayısı 0,87, R^2 ise 0,75'tir. Buna göre örgütsel bağlılık değişkenine ilişkin değişkenliğin en çok Yönetici-Öğretmen arasındaki güven gözlenen değişkeni tarafından açıklandığı görölmektedir.

Yapısal eğitlik modellemesi analizlerinde bir sonraki aşama modelin hesaplanması aşamasıdır. Bu aşama analizin yapıma aşamasını kastetmektedir (Kline, 2011). Araştırmanın hesaplama bölümünde; örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul arasındaki ilişkilere ait hipotetik bir yapısal eğitlik modeli kurulmuştur. Modelin son hali Şekil 7'de standart değerler ile birlikte gösterilmektedir.

Şekil 7. Test Edilen Model



Modelin test edilmesi için 702 öğretmenden elde edilen verilere gizil değişkenlerle iz (path) analizi yapılmıştır. Şekil 7'de de görüldüğü gibi kurulan yapısal modelde, örgütsel bağlılık bağımsız değişken, etkili okul bağımlı değişken, dönüşümsel liderlik ise aracı değişken olarak modelde yer almaktadır.

Şekil 6'da, örgütsel bağlılık ile etkili okul ve örgütsel bağlılık ile dönüşümsel liderlik arasında doğrudan ilişki kurulmuştur. Şekil 7'de ise, örgütsel bağlılık ile etkili okul arasında dönüşümsel liderliğin aracılık (mediator) etkisini gösteren dolaylı bir ilişkinin de yer aldığı görülmektedir. Yapısal modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, $\chi^2 = 295.17$, $sd = 57$, $p = .00$, $AGFI = .90$, $GFI = .94$, $CFI = .99$, $NFI = .98$, $RMSEA = .08$, $SRMR = .04$ değerleri elde edilmiş ve bu değerlerin belirlenen

denenceleri desteklediği görülmüştür. Test edilen modelin veriye en iyi uyum sağlayan model olduğu kabul edilmiştir.

4.1.1.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında ele alınan ilk denence, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin etkili okul özellikleriyle ile doğrudan ilişkili olduğu şeklindedir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri etkili okul özelliklerini doğrudan etkilemektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumda yöneticilerine, meslektaşlarına, diğer çalışanlara...v.b. kısacası okul örgütünü oluşturan unsurlara bağlılığı arttıkça, o okulun da etkili okul özelliği gösterme yetisi artmaktadır.

Günümüzde eğitim işgörenlerinin mesleki bağlılıklarında artan oranda bir düşmenin olduğu görülmektedir (Balay, 2000). Sistemdeki insan kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılamamasının nedeni olarak çalışanların örgütsel bağlılığının azalması gösterilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin okula, işlerine ve öğrencilerine olan bağlılığı arttıkça, okulun etkililiğinin artacağına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (Hoy ve diğerleri, 1991).

Etkili okul ya da okul etkililiğiyle örgütsel bağlılığı birarada ele alan yerli ve yabancı çalışmalar da bu denenceyi destekler niteliktedir. Birçok araştırmacı öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile okul etkililiği arasında yüksek bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir (Brady, 1988; Hoy ve Miskel, 2012; Hoy, Tarter ve Bliss, 1990; Şişman, 2013). Araştırma bulgularına göre örgütsel bağlılık düzeyi yüksek işgörenler, örgütte kendilerinden beklenenin ötesinde örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik daha fazla çaba gösterirler (Jones ve George, 2003). Bağlılık düzeyi yüksek işgörenler, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye katkıda bulundukları için, performansları da artmaktadır (DuBrin, 2006). Yüksek düzeyde performansın olduğu okullarda örgütsel amaçlara ulaşmak kolaylaşacağından etkililik de artacaktır.

Alanyazında bir okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için- etkili okul olabilmesi için- gerekli olan birincil unsur başarı olarak tanımlanmaktadır. Okuldaki öğrencilerin başarılı olmaları için desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir. Scheerens (2013), tüm dünyada etkili okul kavramı denilince akla ilk olarak öğrenci başarısının geldiğini, bu başarının sağlanması için de eğitimin mimarı olan öğretmenin çalıştığı örgüte bağlılık duymasının gerekli olduğu vurgulanmıştır. Yine aynı çalışmada etkili okul kriterlerinden bahsedilirken, öğretmen bağlılığı ve iş tatmininin önemine vurgu yapılmıştır. Okulları etkili kılan birincil unsurun öğrenci başarısı olduğuna vurgu yapan Haftkhavania ve diğ. (2012)'nin araştırmasına göre, öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarı düzeyi arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi arttıkça öğrencilerin başarı grafiği de doğru orantılı olarak yükseliş göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılık gösterdikleri, öğrencilerin de akademik anlamda başarılı olduğu bir okula etkili okul denilebileceğini belirten araştırmacı, bu görüşünü araştırma bulgularıyla da desteklemiştir. Öğretmenlerin bağlılık düzeyi ile öğrenci başarısı ve dolayısıyla etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişki bulunmuştur. Benzer bulgulara Chen ve Francesco (2003), Vicente (2007), Steyrer, Schiffinger ve Lang (2008), Cichy, Cha ve Kim (2009), Saki (1993), Sadeghi (2004), Nazem ve Shad (2008)'in araştırmalarında da rastlamak mümkündür.

Tanımlardan ve araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere örgütün amaçlarına hizmet etmeye gönüllü olan yani örgütüne bağlı olan öğretmenlerin okul etkililiğini artırmada etkili olacağı görülmektedir.

4.1.2.Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci denencesi, okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin etkili okul özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğu şeklindedir. Araştırmanın bu denencesi doğrulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri etkili okul özelliklerini pozitif yönde ve doğrudan etkilemektedir. Kısacası, yöneticilerin dönüşümsel lider özellikleri gösterme eğilimi arttıkça okulların da etkili okul özelliği artış göstermektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda, ilköğretim ve ortaöğretim okulları etkili okul boyutları yönünden incelendiğinde en etkili boyutun yönetici boyutu olduğu sonucuna varılmıştır (Yılmaz, 2006; Duranay, 2005; Baştepe, 2002; Girmen, 2001; Gökçe ve Kahraman, 2010; Şişman, 2004; Yılmaz, 2006; Brauckmann ve Pashiardis, 2010). 1980'li yılların başından, 1990'lı yılların sonuna kadar yapılan araştırmalarda, etkili okullarda çalışan yöneticilerin öğretimsel lider özelliği göstermesi gerektiği bulgularına rastlanırken (Tanrıöğen, 1988; Townsend, 1997; Hallinger ve Murphy, 1986), 2000'li yıllardan itibaren dönüşümsel liderlere sahip okulların etkili okul özelliği gösterdiği bulgularına rastlanmaktadır.

Cemaloğlu (2007)'nin değişik illerden seçilmiş 25 okul ve 500 öğretmenle yaptığı okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmada, okul etkililiğini sağlanmasında en uygun liderlik tipinin dönüşümcü liderlik olduğu bulgusunu rastlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde dönüşümsel liderlik, örgütsel bağlılık, örgütsel gelişme, okul etkililiği, iklim ve kültür, öğretmen morali ve bağlılığı ile öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Deal, 1995; Griffith, 2004; Hitt ve Keats, 1992; Lawrence, 2000; Leithwood ve diğ., 1999; Leithwood ve Jantzi 1997; Ross ve Gray, 2004; Shivers, 1999). Lesney'in (1997) araştırma bulgularında okullarda etkililiğin sağlanması için dönüşümcü liderliğin uygulanması gerekliliği vurgulanmıştır. Okul düzeyinde dönüşümcü liderliğin tek amacının 21. yüzyıl gereklerine uygun okullar yaratmak olduğunu söyleyen Leithwood (1992) araştırmasında, okulların değişen çevresel şartlara uyumunda, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesinde, eğitimsel kalitenin artırılmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının belirleyici bir rolü bulunduğunu belirtmektedir. Abdurrezzak (2015)'in tez çalışmasında, Scheerens (2013)'in ayrıntılı araştırma raporunda ve Buluç (2009)'un araştırmalarında da dönüşümcü liderliğin etkili okul yapısının bir yordayıcısı olarak görüldüğü bulgusuna rastlanmıştır. Witmer (2005)'in araştırma bulgularına göre etkili okul oluşturmada en temel üç faktör; öğretmenlerin örgütsel bağlılığının sağlanması, öğrencilerin aile profilinin incelenmesi ve okul yöneticilerinin dönüşümsel lider özelliği göstermesidir. Bu üç değişken arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bu faktörlerin kontrol altına alındığı bir okul ortamının tam

anlamıyla etkili okul özelliği gösterdiği ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısının da buna bağlı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle okulu yeniden örgütleme çabaları, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel, eğitimsel liderlikten dönüşümsel liderliğe doğru bir değişmeye yol açmıştır. Liderliğe olan bu yeni yaklaşım okul içerisinde bireylerin gelişim gücünü artırmayı, izleyenlerin örgütsel amaçlara karşı yüksek derecede kişisel ve örgütsel olarak bağlanmasını sağlamaktadır (Leithwood ve Jantzi, 1999). Bu yeni yaklaşımla birlikte okul liderlerinin de öğretmenlerini desteklemek, mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak, onları yenilikler konusunda teşvik etmek (Hipp ve Bredeson, 1995), rol model olmak, işbirliğine teşvik etmek (Bosster, Dwyer, Rowan ve Lee, 1982; Greenfield, 1982), öğrenmeyi basite indirgemesini sağlamak (Lambert ve diğ., 1995; Short ve Greer, 1997) gibi yeni görev alanları oluşmaya başlamıştır. Bu gelişme örgüt yapısının daha açık ve demokratik bir modele dönüşmesini sağlamıştır. Okulların etkili okula dönüşmesi ve hedeflenen bu değişimlerin uygulanması için okul liderinin dönüşüm ilkelerini bilmesi ve bu konuları ele almak için yeterli donanıma sahip olması gerekmektedir (Dufour, 1998; Dufour ve diğ., 2004; Marks ve Nance, 2007). Dönüşümsel liderlik sayesinde oluşan bağlılık ve gücün, büyük derecede verimlilik ve etkililik ile sonuçlandığı varsayılmaktadır (Leithwood ve Jantzi, 1999).

4.1.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü denencesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ile doğrudan ilişkili olduğu şeklindedir. Araştırmanın bu denencesi doğrulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleriyle pozitif yönde ve doğrudan ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arttıkça yöneticilerin de dönüşümsel lider özellikleri artmaktadır. Ayrıca model uygunluğunu belirleme analizlerinde ölçüm modelinin ne düzeyde gözlenen değişkenlerle temsil edildiği incelenirken örgütsel bağlılık ölçeğinde etki büyüklüğü en yüksek olan alt boyutun yönetici-öğretmen arasındaki güven boyutu olması da bunun bir göstergesi sayılabilir. Buluç (2009a), sınıf

öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri ile örgütsel bağlılıkları arasında yüksek düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Zeffanne (1994) ise, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkileyen faktörleri sıralarken bunlardan birinin de yöneticinin liderlik tarzı olduğunu dile getirmiştir. Liderlerin örgütsel bağlılığı sağlarken yalnızca moral, sadakat gibi güdüleyicileri değil; çağın ve çalışanlarının gereksinimlerine uymayan yönetim tarzları gibi güdülenmeyi ve bağlılığı düşüren yönetim tarzlarını da terk etmeleri gerektiğine değinmiştir. Lee (2013)'nin yöneticilerinin liderlik tarzının örgütsel etkililiğe etkisini örgütsel bağlılık ve örgütsel değişim aracı değişkenleri açısından incelediği çalışmasında, okul liderlerinin liderlik türünün okul etkililiğinde önemli oranda ve doğrudan etkili olduğunu dile getirmiştir.

Gaertner (1999) ise, "Daha esnek, katılımcı ve değişime açık yönetim biçimleri, örgütsel bağlılığı güçlü ve pozitif olarak artırabilir" görüşünü savunmaktadır. Meyer ve Allen (1997) 'ın çalışmalarında, örgütsel bağlılığın sağlanması için üç adımlı çözüm önerisi sunulmuştur. Bu çözümün ikinci basamağında örgütsel bağlılığın sağlanması için lider, "yönetim değerlerini tanımlamalı, esneklik, yaratıcılık, değişime ve dönüşüme uyum yeteneğini engelleyecek şekilde iletişim kurmamalıdır" ifadesi yer almaktadır. Yani dönüşümsel lider özellikleri örgütsel bağlılık için temel teşkil etmektedir. Yavuz (2008)' un hazırladığı dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi konulu doktora tezi çalışmasında, liderin dönüşümcü lider olma özelliği arttıkça çalışanların örgütsel bağlılığı artmaktadır. Yine çalışanların da örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça liderlerin dönüşümsel lider özelliği gösterme eğilimi artmaktadır. Dalgın (2008) ve Erdoğan (2011)'nin tez çalışmalarında da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Özden (1997)' in yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin çalıştıkları okula bağlılıklarını etkileyen unsurlar; yönetici davranışları ve öğretmenlerin okul yönetimine katılımları ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Araştırmaya göre, öğretmenlerin çalıştıkları örgüte karşı sadakat duygusu ile bağlı olmaları yöneticileri de değişim ve dönüşüm konusunda yüreklendirmektedir. Balcı (2009)'nın tez çalışmasında, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları ile dönüşümsel liderlik algıları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna rastlanmaktadır. Yine Shivers (1999)'in "Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik

Davranışlarının Anlaşılmasına Yönelik Rol Kuram Yaklaşımı: Örgütsel Bağlılığın Yorumlanmasının Önemi” adlı 186 yönetici ve 596 çalışanla yaptığı araştırmasında dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtilmektedir. Balcı (2009), Çetin (2009), Erdoğan (2011), Kılınç (2013), Kaya (2015), Nash (2012), Okçu (2011), Zeren (2007) tez çalışmalarında ve Aydın ve diğ. (2011), Bektaş ve diğ. (2014), Ceylan ve diğ. (2005), Feizi ve diğ. (2014), Luen (2014), Ross ve Gray (2004) araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşmak mümkündür.

Randall (1990), örgütsel bağlılığı etkileyen unsurlardan birinin de örgütte çalışan kişilerle yöneticiler arasında kurulan pozitif ilişkiler olduğunu belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda özellikle okul yöneticileriyle öğretmenler arasında kurulan pozitif ilişkilerin öğretmenlerde örgütsel bağlılığı arttırdığına (Benkhoff, 1997), öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça da yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri gösterme eğilimlerinin de arttığına değinilmiştir (Ross ve Gray, 2004).

4.1.4.Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkide Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerinin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü denencesi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin aracılık ilişkisi olduğu şeklindedir. Araştırmanın bu denencesi doğrulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okulların etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişki olduğunu ancak bu ilişkiye yöneticilerin dönüşümsel lider özelliği dâhil edildiğinde dönüşümsel liderliğin örgütsel bağlılık ile etkili okul özellikleri arasında aracı değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Kısacası, örgütsel bağlılığın etkili okul özellikleri üzerinde hem doğrudan hem de dönüşümsel liderlik aracılığı ile etkisi bulunmaktadır. Araştırmaya göre, örgütsel bağlılık ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkinin dönüşümsel liderlik modele eklendikten sonra tamamen ortadan kalkmayıp bir miktar düşmesi, başka aracı değişkenlerin de varlığını ortaya koymaktadır. Eğer örgütsel bağlılık ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişki bir miktar düşmek yerine tamamen ortadan kalksaydı, güçlü ve tek bir aracı değişkenin varlığı söz konusu olacaktı (Şimşek, 2007). Bu nedenle bu

araştırmada ilişkinin bir miktar düşmesi dönüşümsel liderliğin aracı değişken olduğunu göstermektedir.

Birçok araştırmacı örgütsel bağlılık ile okul etkililiği arasında yüksek bir ilişkinin olabileceğini ifade etmişlerdir (Brady, 1988; Hoy, Tarter ve Bliss, 1990; Hoy ve Miskel, 1987; Şişman, 2013). Fakat bu araştırmada olduğu gibi, örgütsel bağlılık ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide, dönüşümsel liderliğin aracılığını ele alan yerli ve yabancı kaynaklar oldukça sınırlıdır. Witmer (2005)'in doktora tez çalışması bu alanda yapılmış en kapsamlı çalışmadır. Çalışmada, etkili okul oluşturmada dönüşümsel liderliğin ve örgütsel bağlılığın etkisi yanında; ailesel faktörler, değişime uyum sağlama ve öğrenci başarısı da araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Witmer'in araştırma bulgularına göre, öğretmenler arasında yüksek düzeyde örgütsel bağlılık varsa, o okulda etkili okul özellikleri, okul liderinde de dönüşümsel lider özellikleri görülür. Yine aynı araştırmanın bulgularına göre, etkili okul, örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik arasında kuvvetli ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Gökçe ve Kahraman (2010)'ın okullarda liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul ve çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık bileşenleri bağlamında etkililik düzeylerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmalarında, Ross ve Gray (2004) tarafından geliştirilen ve liderlik, etkili öğretmenlik, mesleki gelişim, okul-çevre ilişkileri ve örgütsel bağlılık boyutlarından oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul boyutlarına dair görüşleri incelendiğinde, okul müdürünün liderlik, öğretmenlerin öğretmenlik, örgüte bağlılık ve mesleki gelişim boyutlarında göstermiş oldukları davranışlarla ilgili görüşlere katıldıkları, okul ile çevre ilişkileri boyutundaki davranışlara ise kısmen katıldıkları belirlenmiştir.

Bu üç değişkenin bir arada yer aldığı çalışmalar sınırlı olsa da; örgütsel bağlılık - dönüşümsel liderlik, dönüşümsel liderlik - etkili okul ya da örgütsel bağlılık ve etkili okulu konu edinen birçok çalışma alanyazında mevcuttur.

Örgütsel bağlılık ile dönüşümsel liderlik arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu dair birçok araştırma bulunmaktadır (Amirkabiri ve diğ., 2007; Arnold ve diğ. , 2001; Bass 1997; Chen, 2007; Geijsel, Sleegers, Lithwood ve Jantzi, 2003; Javdani, 2011; Leithwood ve Jantzi, 1991; Nicolina, 2003; Pillai ve Willims, 2004; Ross ve Gray, 2004; Yu, Leithwood ve Jantzi, 2002). Bu ilişkiyi ele alan çalışmalardan Arnold, Barling ve Kelloway (2001)'in çalışmasında, dönüşümsel

liderlik; örgütsel bağlılık, güven ve örgüt etkiliğiyle doğrudan ilişkilidir sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yu, Leithwood ve Jantzi' nin 2002 yılında Hong Kong'daki öğretmenler üzerinde "dönüşümsel liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki" adlı araştırmalarında, dönüşümsel liderlik tarzı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Dönüşümsel liderliğin etkili okul oluşturma üzerindeki etkisi ya da okul etkiliğini sağlayan unsurlar içinde dönüşümsel liderliğin de yer aldığı araştırmalara alanyazında sıkça rastlamak mümkündür. Nash (2012)'in doktora tezinde, eğitimde dönüşümsel liderin, isteksiz çalışanlara eğitim işiyle ilgili varsayımlarını tekrar gözden geçirerek, öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olacak yenilikçi yaklaşımları yansıtarak entelektüel teşvik sağladığını belirtilmiştir. İlave olarak dönüşüm davranışlarını sergileyen okul liderlerinin, kalite, titizlik ve mükemmellik beklentilerini gözle görülür şekilde sergileyerek gerek personel performansını gerekse öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ve okulu her anlamda etkili kıldığına vurgu yapmıştır.

Brauckmann ve Pashiardis (2010) Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Öğrenci Başarısı için Liderlik Geliştirme (LISA) projesinin genel olarak amacının eğitim seviyesi düşük olan yedi Avrupa ülkesinde ortaokul seviyesindeki öğrencilerin başarısına doğrudan veya dolaylı olarak etki eden bütünsel dinamik liderlik stilini keşfetmek olduğunu ve yapılan araştırmayla bu soruna çözüm bulmaya çalışıldığı belirtilmektedirler. Yaptıkları bu çalışmayla dönüşümsel okul liderliğinin dört ana boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonucunda doğruladığı ve özellikle dönüşümsel okul liderliğinin öğrenci başarısını ve dolayısıyla etkili okul özelliklerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır.

4.1.5. Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Doğrudan ve Dolaylı İlişkilerine Ait Bulgular ve Yorum

Path analizi, yapısal modelde yer alan değişkenlerin hangilerinin bağımlı değişken ile en kuvvetli nedensel ilişkiye sahip olduğunu değerlendirmemize olanak sağlamaktadır. Ayrıca, sadece bir değişkenin etkisini başka bir değişkeninkiyle karşılaştırmakla kalmayıp, herhangi tek bir değişkenin farklı etkilerini karşılaştırabilmektedir. Bu amaçla

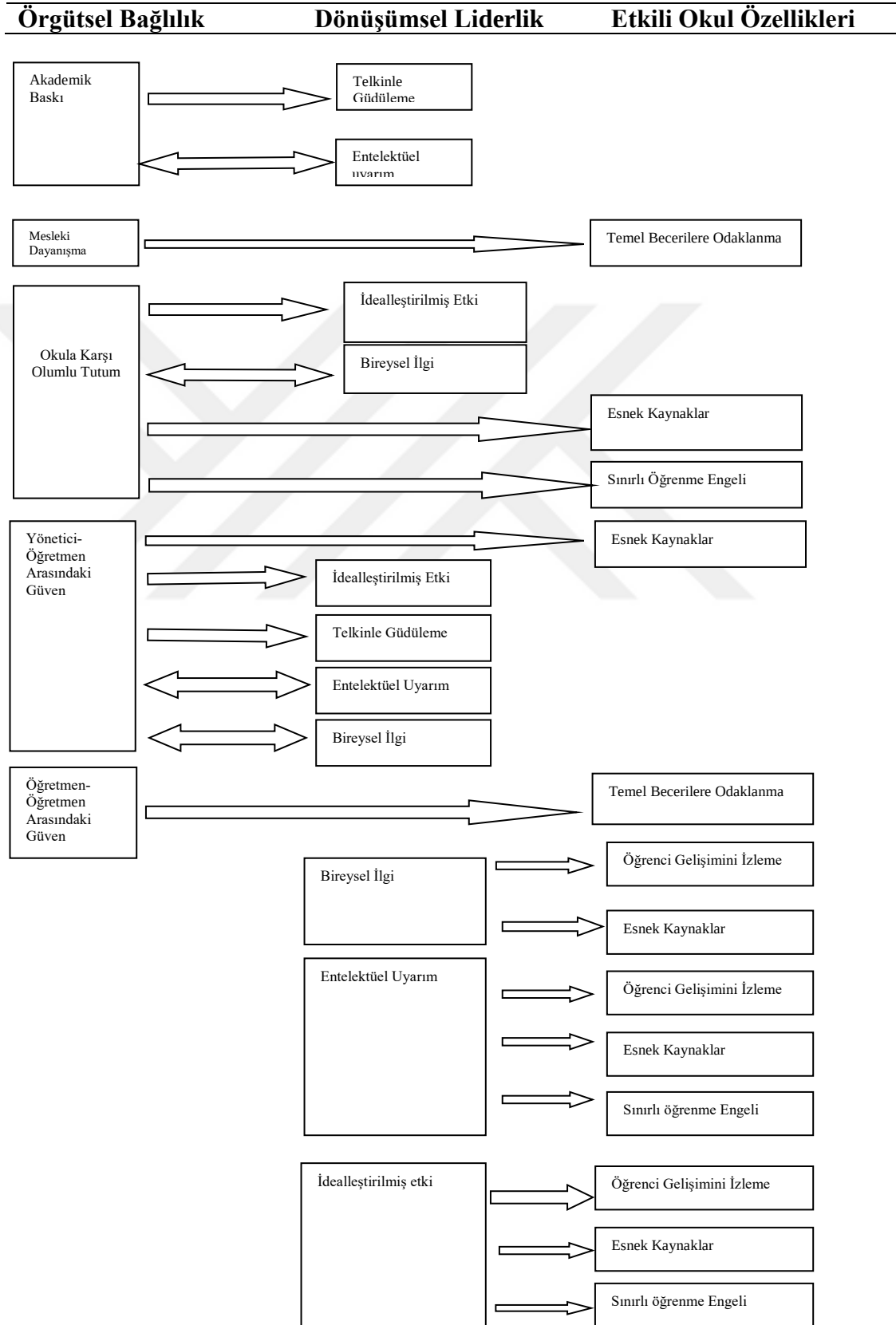
araştırma kapsamında bağımsız değişken olan örgütsel bağlılığın ve aracı değişken olan dönüşümsel liderliğin alt boyutlarının bağımlı değişken olan etkili okulun hangi alt boyutlarını en fazla etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

4.1.5.1 Örgütsel Bağlılık, Dönüşümsel Liderlik ve Etkili Okul Değişkenlerinin Alt Boyutlarının Doğrudan İlişkilerine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında ele alınan örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler araştırma bulgularıyla doğrulanmıştır. Yapılan path analizinden elde edilen bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenlerin alt boyutlarının doğrudan ve dolaylı ilişkilerini gösteren path katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olanları hesaplanmıştır (EK-5).

Araştırmanın bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenlerin alt boyutlarının doğrudan ilişkileri Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Doğrudan İlişkileri



Şekil 8'e göre örgütsel bağlılığın akademik baskı alt boyutu dönüşümsel liderliğin telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım alt boyutlarını doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte örgütsel bağlılığın akademik baskı alt boyutu ile dönüşümsel liderliğin entelektüel uyarım alt boyutu birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir ve bu iki değişken arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Leithwood ve Jantzi (1999)'nin araştırma bulgularına göre, izleyenlerin örgütsel amaçlara karşı yüksek derecede kişisel bağlılık hissettiği okullarda lider okul içinde bireylerin gelişim gücünü artırmayı amaçladığı için dönüşümsel lider özelliği göstermektedir. Benzer şekilde Ross ve Gray (2004)'in araştırma bulgularına göre dönüşümsel liderliğin etkin olduğu bir okulda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Christophersen, Elstad ve Turmo (2011)'nin araştırma bulgularında örgütsel bağlılığın akademik baskı alt boyutuyla ilgili olarak, ders sırasında öğrencilerle yalnız kalan öğretmenin kendini değerlendirebilmesi için meslektaşlarının ya da okul liderinin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Bunun için de okul liderinin entelektüel anlamda kendini geliştirmiş olması ve öğretmeni telkinle güdülemeye istekli olması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Kısacası bir öğretmenin mesleki anlamda kendini değerlendirebilmesi, fikir alışverişi yapabilmesi ve kendini geliştirebilmesi ve okula bağlılık seviyesinin yüksek olması için okul liderinin telkinine ve entelektüel anlamda uyarımına ihtiyacı vardır.

Şekil 8'e göre örgütsel bağlılığın mesleki dayanışma alt boyutu etkili okulun temel becerilere odaklanma alt boyutunu doğrudan etkilemektedir. Mesleki dayanışma okuldaki öğretmenlerin işbirliği içinde çalışması, ortak projeler üretmesi ve bunları istekle yapması anlamına gelmektedir. Hargreaves ve diğ. (1998), eğitimde köklü değişimi sağlayan unsurları sıralarken insan ilişkilerinin ve grup dinamiklerinin öneminden bahsetmiştir. Öğretmenler arasındaki profesyonel paylaşımların da örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğinden bahsedilmiştir. Slavin (1996), Scheerens ve Bosker (1997)'in çalışmalarında da yine öğretmenlerin mesleki işbirliği içinde olmalarının önemini belirten bulgulara rastlanmıştır. Stringfield (1998), öğretmenlerin kendilerini izole ederek, meslektaşlarıyla hiçbir işbirliği yapmadan ve onlarla olumlu ilişkiler kurmadan çalışmalarının okul başarısını olumsuz yönde etkilediği ve okulun bu şekilde etkili okul olma özelliğinden uzaklaştığını belirtmektedir. Öğretmenler

arasındaki mesleki işbirliği düzeyi arttıkça, etkili okulun temel becerilere odaklanma düzeyi de artmaktadır. Küçük, Ayvacı ve Altıntaş (2004) çalışmalarında, bir okulda öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımları için özel fırsatların kendilerine sunulması, yürütülen eğitim ve öğretim çalışmalarının başarılı olması için oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler arası mesleki dayanışma ve işbirliğiyle sadece ders kazanımlarının gerçekleştirilmesi değil, temel becerilerin de öğrencilere kazandırılması önem kazanmaktadır (TED, 2017).

Örgütsel bağlılığın okula karşı olumlu tutum alt boyutu dönüşümsel liderliğin idealleştirilmiş etki alt boyutunu doğrudan etkilemektedir. Okullarda yapılan araştırmalarda dönüşümcü liderliğin iş doyumu, adanma ve etkililik üzerinde etkileri olduğu görülmüştür (Deal, 1995; Griffith, 2004; Hitt ve Keats, 1992; Lawrence, 2000; Leithwood ve Jantzi 1999; Ross ve Gray, 2004; Shivers, 1999). Bu araştırma bulgularına göre ise, öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum sergilemesiyle dönüşümsel liderin idealleştirilmiş etki deneni karizmatik gücü arasında doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna rastlanmıştır. Yean ve Lim (2001)'in araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum sergilemesinde dönüşümsel liderin idealleştirilmiş etki boyutu oldukça etkilidir. Lider bunun için kültürel yönünü desteklemeli ve bilgisiyle öğretmenleri etkileyebilmelidir sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel bağlılığın okula karşı olumlu tutum alt boyutu dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi alt boyutunu doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi alt boyutu da örgütsel bağlılığın okula karşı olumlu tutum alt boyutunu etkilemektedir. Yapılan analizler sonucunda bu iki değişken arasında karşılıklı ve doğrudan bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Lider öğretmenlere bireysel ilgi gösterdikçe öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum düzeyi etkilenmektedir; aynı şekilde öğretmenin okula karşı olumlu tutum düzeyi değiştikçe de, okul liderinin öğretmenlere bireysel ilgi düzeyi etkilenmektedir. Leithwood (1992)'un araştırma bulgularına göre öğretmenin okula karşı olumlu tutum sergilemeleri için dönüşümsel liderin öğretmenlerle bireysel olarak ilgilenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf uygulamalarına yardım eden, yardımcı personelini gerektiğinde öğretmenin ihtiyaçları konusunda yönlendiren, öğretim yöntem ve tekniklerinden

haberdar olan, öğretmenin gereksinimleriyle ilgilenen liderin etkin bir dönüşümsel lider olabileceği bulgusuna rastlanmıştır.

Örgütsel bağlılığın okula karşı olumlu tutum alt boyutu etkili okulun sınırlı öğrenme engeli ile esnek kaynaklar alt boyutlarını doğrudan etkilemektedir. Örgütsel bağlılığın üçüncü alt boyutu olan okula karşı olumlu tutum etkili okul özellikleri açısından önemlidir. Reichers (1985), örgütsel bağlılığı, a)Çalışanların örgütün üyesi olmak için yürekten arzu ve istek duymaları b)Çalışanın örgütün çıkar ve amaçlarına hizmet etmek için çaba göstermeleri c)Çalışanların örgütün amaçlarını, normları, değerlerini benimseyerek örgüt kültürünün oluşması ve benimsenmesinde gönüllü olmaları şeklinde tanımlamıştır. Kısacası örgütsel bağlılık, işgörenin örgütün hedeflerine ve değerlerine olan inancını, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çaba sarf etme isteğini, örgüt üyesi olarak kalmaya karşı duyduğu arzuyu ifade etmektedir (Mowday, 1979). Okula karşı olumlu tutum içerisinde olan öğretmen, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve okul etkililiğinde de aktif rol almaktadır. Çalıştığı kuruma karşı olumlu duygular içinde olan öğretmen, okulun etkili okul olma basamaklarından biri olan engellerin kaldırılmasında ve varolan kaynakların etkin ve esnek kullanılmasında doğrudan etkilidir. Celep (2000)' in araştırma bulgularına göre, çalıştığı okula kendini adayan, okul için üstün çaba sarfeden, çalıştığı okulun üyesi olmaktan gurur duyan ve başka okulda çalışma isteğinde olmayan öğretmenlerin örgütlerine yüksek düzeyde bağlı olduğu ve okulda öğrenmeyle ilgili karşılaşılan olumsuzlukları çözmede, engelleri aşmada istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karataş ve Güleş (2010)'e göre ise öğretmenin okula karşı olumlu tutum içinde oluşu, örgütsel bağlılığı, öğretmenin iş doyumunu, öğrenci başarısını ve okulun etkili okul özelliklerini olumlu yönde etkilemektedir ve okula karşı olumlu tutum içerisinde olan öğretmen kaynakların etkin ve esnek kullanımı konusunda da etkilidir sonuçlarına ulaşılmıştır.

Örgütsel bağlılığın yönetici-öğretmen arasındaki güven boyutu da etkili okul özellikleri açısından oldukça önemlidir. Christophersen, Elstad ve Turmo (2011)'nin araştırmasında etkili okul ile örgütsel bağlılık arasında doğrudan ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılığı oluşturan unsurlardan biri olarak yönetici-öğretmen arası güvenin etkili okul oluşturmada öneminden bahsedilmiştir. Scheerens ve diğ. (2007)'nin okul liderlerinin etkili okul oluşturmada etkisinin

tartışıldığı bir başka çalışmada, etkili okul oluşturmada en önemli unsurlardan birinin insan ilişkileri olduğu saptanmıştır. İnsan ilişkileri ile ilgili olarak öğretmenler arası fikir alışverişinin olması, öğretmenlerin kendi arasında ve yöneticileriyle ilişkilerinde güven unsurunun gerekliliğinden bahsedilmiştir. Tüm bunların da öğretilerde çalıştığı örgüte karşı bağlılık duygusunu oluşmasına yardımcı olduğu dile getirilmiştir. Yapılan path analizi sonuçları da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Örgütsel bağlılığın yönetici-öğretmen arası güven alt boyutu, etkili okulun esnek kaynaklar alt boyutunu doğrudan etkilemektedir. Kısacası okul lideri ile öğretmen arasında yeterli güven ortamı oluştuğunda, okul lideri varolan kaynakların özgürce kullanılmasında daha esnek davranmaktadır.

Yapılan path analizi sonucuna göre Yönetici-öğretmen arasındaki güven alt boyutu dönüşümsel liderliğin tüm alt boyutlarıyla doğrudan ilişkili çıkmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılığın yönetici-öğretmen arasındaki güven boyutuyla dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi ve entelektüel uyarım alt boyutları arasında karşılıklı ve doğrudan ilişki bulunmuştur. Başka hiçbir alt boyutta bu kadar kuvvetli ilişki çıkmaması örgütsel bağlılık ile dönüşümsel liderlik arasındaki ilişkide öğretmen ile yönetici arasındaki güven unsurunun çok önemli olduğunu göstermektedir. Güven liderleri izleyenlerine bağlayan, örgütlerde ilişkileri bir arada tutan bir harç görevi görmektedir. Bu harç liderlerin yasal konularına temel dayanağı oluşturmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Takipçileri lidere güvenir ve saygı duyarlar (Luthans, 2005). Lider ile takipçileri arasında güven oluşabilmesi için liderin sorun çözen, etkin kararlar veren, hakemlik yapan, ilham veren, önerilerde bulunan, insan odaklı, empati yapabilen kişiler olmaları gerekmektedir (Günlü, 2008). Bennis (1999) güvenilir olmayı, diğer insanların ihtiyaç duydukları zamanlarda ihtiyaç duyulan yerde olmak, gereken anlarda çalışanlarını desteklemek için onların yanında bulunmak olarak tanımlamaktadır. Rosen (1998)'e göre güven, örgütlerin yaşamasında ve vizyonlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca örgütlerdeki güven ortamının birçok faydası vardır. Güvenli bir ortam, gelişmeye açıklıkta, nitelikli bir iletişimde ve örgütsel etkililikte önemli bir yere sahiptir (Tschannen-Moran, 2001). Bir örgütte, işgörenler, işgörenler ile işveren, örgüt ile katılımcılar arasındaki güven, üretkenliğin, verimliliğin ve amaçların gerçekleşmesinin belirleyicilerinden biridir. Güven olmayan bir örgütte amaçların

gerçekleşmesinde eksiklikler mutlaka olacaktır. Bu nedenle yönetici- öğretmen arasındaki güven duygusu liderin dönüşümsel lider özelliklerine sahip oluş düzeylerinde belirleyicidir denilebilir.

Öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutu etkili okulun temel becerilere odaklanma alt boyutunu doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler arasında güven ortamı oluşturulmuş bir örgütte, okulun temel becerilere odaklanması da artmaktadır. Temel beceriler üst düzey becerilerin temelini oluşturmaktadır (Padilla, 1990; Rambuda ve Fraser, 2004). Bu beceriler, sadece adım adım izlenmesi gereken basamaklar değildir, aynı zamanda bir düşünce biçimini oluşturarak becerilerin bir bütün olarak benimsenmesini sağlayan unsurlardır (Ergin, Şahin v.d., 2005) ve etkili oluşturan boyutlardan biridir. Bu nedenle etkili okullar temel becerilere odaklanma boyutunu gerçekleştirmek istiyorsa öğretmenleri arasında güven ortamının sağlanması ve sağlamlaştırılmasını sağlamalıdır.

Şekil 8'e göre dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi alt boyutu etkili okulun öğrenci gelişimini izleme ve esnek kaynaklar boyutlarını doğrudan etkilemektedir. Leithwood ve Jantzi (1999)'un araştırma bulgularına göre, dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi alt boyutunda lider, personel gelişimine dayanan, profesyonel bir okul ortamı yaratmak ve bu ortamı devam ettirmek için çaba harcar. Lider örgüt çalışanlarına eşit davranır ve onlara rehberlik yapar (Bass, 1990). Tracey ve Hinkin (1994)' e göre bireysel ilgiye önem veren lider etkin şekilde dinler. Takipçilerinin gelişimi için onlara görev (yetki) verir ve verilen bu görevleri izlerken, istenen sonuçlar için çalışanların desteğe ihtiyaç duyduğunu fark ettiğinde, yanlarında yer alsa bile çalışanlara kontrol edildiği hissini vermez (Gökkaya, 2005). Bireysel ilgiye önem veren dönüşümsel liderin olduğu okulda öğrencilerin gelişim takibinin yapılması da mümkün olmaktadır. Çünkü lider sadece öğretmenleri değil, öğrencileri de birer birey olarak görür ve gelişimlerinin düzenli şekilde takip edilmesini önemser. Bireysel ilgiye önem veren lider aynı zamanda okul kaynaklarının kullanımının esnekleştirilmesinde de etkin rol oynar. Okulun etkililiği için ihtiyaç duyulan eksiklerin giderilmesi ve okul kaynaklarının ihtiyaç duyulan alanlara aktarılmasında da yine okul liderinin bireysel ilgisi etkili olmaktadır.

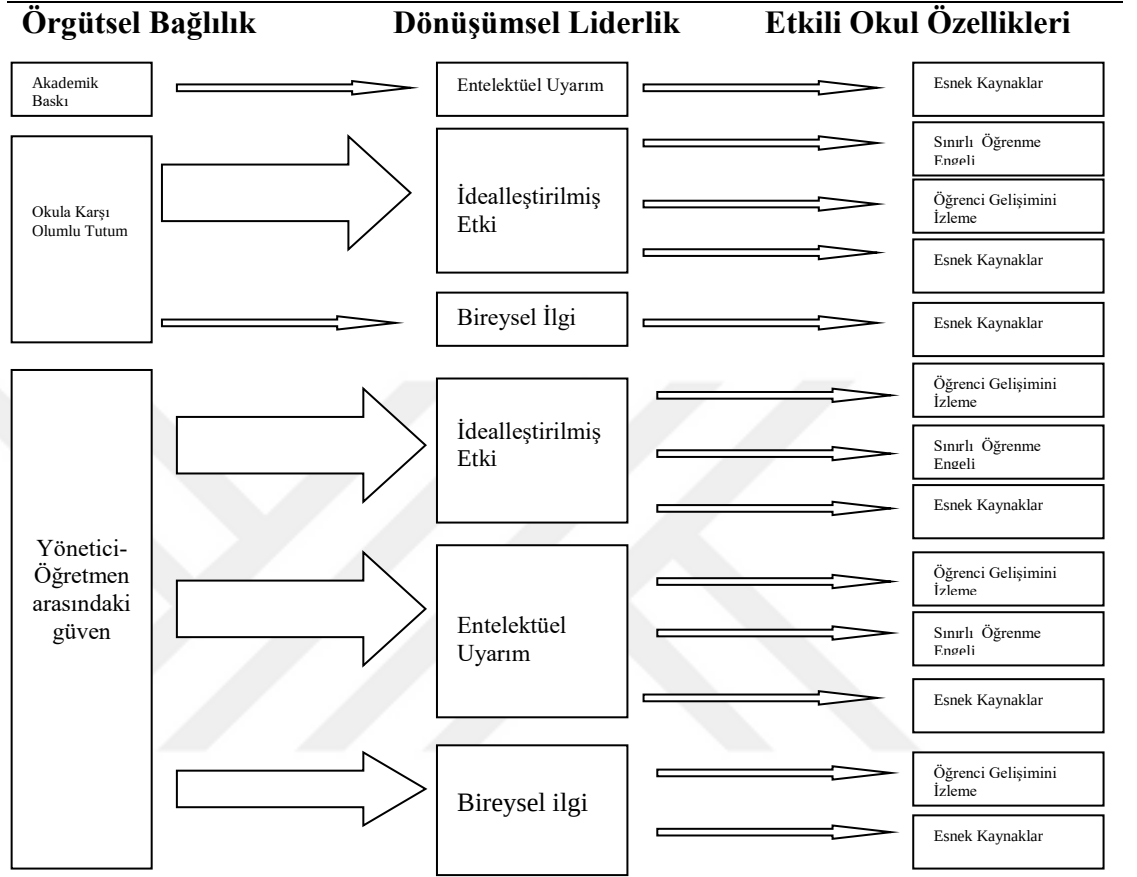
Dönüşümsel liderliğin idealleştirilmiş etki alt boyutu ve entelektüel uyarım alt boyutu etkili okulun öğrenci gelişimini izleme, sınırlı öğrenme engeli, esnek kaynaklar

alt boyutlarını doğrudan etkilemektedir. Entelektüel uyarım boyutunda takipçilerin elde ettikleri sonuçlarla ilgili yaratıcı yollar bulmalarını, yeni yaklaşımlar ortaya koymalarını ve problem çözümünde yeni yolları denemelerini destekler (Bass, 1997). Tüm bunları yaparken takipçiler üzerinde bıraktığı liderlik gücü etkisine de idealleştirilmiş etki boyutu denilmektedir. Çelik (2000)'e göre entelektüel uyarımın önemini bilen bir liderin olduğu okulda; çalışanlar genelde konuşur, inceler, eleştirir ve beraberce plân yaparlar. Etkili okulun alt boyutlarından olan öğrenci gelişimini takip etmek ve öğrenme engellerini ortadan kaldırmak ve kaynakların etkin kullanımı önem kazanır. Yapılan araştırmalar da bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Edmonds (1979), Sergiovanni (1995) ve Witmer (2005)'in araştırma bulgularına göre dönüşümsel liderliğin aktif olduğu bir okulda öğrenci gelişimi düzenli olarak takip edilir, okulun kaynakları akademik hedeflere aktarmak için esneklik sağlanır ve öğrenme engelleri kaldırılarak öğrencilere güvenilir ve düzenli bir çevre imkanı sunulabilir. Bu bulgular ışığında dönüşümsel liderliğin entelektüel uyarım ve idealleştirilmiş etki alt boyutlarına sahip bir liderin olduğu okulda etkili okulun öğrenci gelişimini izleme, sınırlı öğrenme engeli ve esnek kaynaklar boyutlarının önemi de ortaya çıkacaktır.

4.1.5.2. Örgütsel Bağlılık, Dönüşümsel Liderlik ve Etkili Okul Değişkenlerin Alt Boyutlarının Dolaylı İlişkilerine Ait Bulgular ve Yorum

Araştırma bulgularına göre örgütsel bağlılık ve etkili okul özellikleri değişkenlerinin alt boyutları birbirlerini doğrudan ve dönüşümsel liderlik değişkeni aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir. Hangi değişkenlerin birbirini dolaylı olarak etkilediği ile ilgili analizin katsayıları Ek-5'te verilmiştir. Değişkenlerin alt boyutlarının birbirini nasıl etkilediğine ilişkin sonuçlar Şekil 9'da gösterilmiştir:

Şekil 9. Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Dolaylı İlişkileri



Araştırma bulgularına göre, bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenin alt boyutlarının doğrudan ve dolaylı ilişkileri arasında paralellik görülmüştür. Örgütsel bağlılığın akademik baskı alt boyutu dönüşümsel liderliğin entelektüel uyarım alt boyutunu, dönüşümsel liderliğin entelektüel uyarım alt boyutu da örgütsel bağlılığın akademik baskı alt boyutunu doğrudan etkilemektedir. Aynı zamanda akademik baskı alt boyutu etkili okulun esnek kaynaklar alt boyutunu yine dönüşümsel liderliğin entelektüel uyarım alt boyutu aracılığıyla etkilemektedir. Bu durum üç değişken arasında kuvvetli bir ilişkinin var olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları da bunu destekler niteliktedir. Sweetland ve Hoy'a (2000) göre, öğretmen ve yönetici arasındaki olumlu ilişkiler etkili bir okul ortamı oluşturmaktadır. Ayrıca okul etkililiği, öğretmenlerin okula bağlılığı, öğretmenlerin akademik baskı unsurlarını gözetiyor

olması, okul kaynaklarını etkili kullanmasıyla sağlanabilir (Wagner, 2008). Coleman (1987) grup normlarının, örgüt üyelerine, diğerlerinin hareketlerini kontrol edebilme üstünlüğü verdiğini; çünkü bireysel davranışların gruba göre şekillendiğini belirtmiştir. Okulların amacı etkili olabilmektir. Öğretmenler grup normlarıyla uyuşmayacak şekilde hareket ettikleri zaman, grup üyeleri öğretmenin davranışına yaptırım uygular. Bu nedenle okuldaki çalışma grubuna (yönetici, öğretmen ve diğer paydaşlara) bağlılık ihtiyacı duyan öğretmen, üzerinde akademik anlamda baskı hissetmektedir (Hoy, Tarter ve Hoy, 2006). Bu öğretmenin öğrencinin akademik gelişimini önemsemesi ve kendini mesleki anlamda başarılı görme isteği olarak yorumlanmaktadır (Kurz, 2006). Bu araştırma bulgularına göre, örgütsel bağlılığın akademik baskı alt boyutu, etkili okul kaynaklarının öğretmen ve liderin görüşleri doğrultusunda esnek olarak kullanılması anlamına gelen esnek kaynaklar alt boyutunu etkilemektedir. Bu etkinin oluşabilmesi için de okul liderinin öğretmenini zihinsel anlamda teşvik etmesi gereklidir. Kısacası, akademik baskı düzeyine sahip olan öğretmen okulun kaynaklarını etkili kullanır ve bunu yaparken de liderin entelektüel uyarım özelliğinden yararlanır.

Örgütsel bağlılığın okula karşı olumlu tutum alt boyutu, dönüşümsel liderliğin idealleştirilmiş etki alt boyutu aracılığıyla etkili okulun esnek kaynaklar, sınırlı öğrenme engeli, öğrenci gelişimini izleme alt boyutlarını etkilemektedir. Doğrudan etkilerin bulguları incelenirken, dönüşümsel liderliğin idealleştirilmiş etki boyutunun etkili okulun esnek kaynaklar, sınırlı öğrenme engeli ve öğrenci gelişimini izleme boyutlarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştı. Bu bulgulara göre öğretmenin okula karşı olumlu tutuma sahip oluş düzeyinin okul liderinin karizmatik gücünde ve etkili okul özellikleri üzerinde kuvvetli bir etkisi olduğu söylenebilir. Öğretmenin okula karşı hissettiği olumlu tutum, okul etkililiğinin neredeyse tüm alt boyutlarını etkilemektedir. Kısacası bir öğretmenin okulunu sevmesi, sahiplenmesi ve okuluna karşı olumlu duygular içerisinde olması liderin idealleştirilmiş etki boyutu aracılığıyla okulun etkili okul özelliklerine sahip olmasını sağlamaktadır. Etkili bir okul yöneticisinin, okulun etkinliğini artırmada rolü büyüktür. Bu etkiyi daha çok öğretmenlerin motivasyonunu, bağlılığını ve kapasitesini artırarak, okulun iklimini ve çevresini etkileyerek gerçekleştirir (Bush 2008; Horng ve Loeb, 2010; Pont, Nusche ve Moorman, 2008). Leithwood, Harris ve Hopkins (2008), okul etkililiğinin sağlanmasında okul

yöneticilerinin öğretmenlerden sonra ikinci sırada yer aldığını ileri sürmektedir. Alanyazında pek çok araştırma, etkili okul liderliği ile etkili okul çıktıları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir (Horng ve Loeb, 2010; Nettles ve Herrington, 2007; Supovitz, Sirinides ve May, 2010). Özellikle öğrenci başarısı ile okul yöneticileri konusundaki araştırmalar (Day, Sammons, Hopkins, vd., 2009; Sebastian ve Allensworth, 2012; Waters, Marzano ve McNulty, 2003; Coelli ve Green, 2012) okul yöneticilerinin okul çıktılarındaki etkin rolünü açıkça göstermektedir. Fuller, Young ve Baker (2011), okul liderinin özellikleri ile öğretmen tutumu arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Aynı zamanda öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi yoluyla öğrenci başarısında anlamlı etkilerin ortaya çıkabileceğini ve okulun etkili okul özelliklerine sahip olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Doğrudan ve dolaylı ilişki katsayılarına baktığımızda (Ek-5) toplam etki büyüklüğü en büyük olan ilişki, örgütsel bağlılığın okula karşı olumlu tutum alt boyutunun dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi alt boyutu aracılığıyla etkili okulun esnek kaynaklar alt boyutunu etkilediği ilişkidir. Daha önce yapılan doğrudan ilişkilere ait analizlerde öğretmenin okula karşı olumlu tutumu ile liderin bireysel ilgi özelliği arasında karşılıklı, kuvvetli ve doğrudan ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Dolaylı ilişkilere ait analizlere bakıldığında bu ilişkinin korunduğu ve bu değişkenlerin etkili okulun esnek kaynaklar alt boyutunu etkilediği görülmüştür. Araştırma bulguları da bunu destekler niteliktedir. Leithwood ve Jantzi (1999)'nin araştırma bulgularına göre iyi bir dönüşümsel lider öğretmene meslekî gelişmeler için maddi olanaklar sağlar, grupça verilen değişiklik kararlarını destekler, öğretmenin okulu sevmesini sağlar ve her öğretmenle bireysel olarak ilgilenir. Ayrıca okul kaynaklarının kullanımında öğretmenlere özerk olarak karar vermeleri konusunda cesaret verir. Bu bulgular doğrultusunda dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi boyutunu etkin kullanan liderin olduğu okulda öğretmenlerin okula karşı olumlu tutum sergilediği ve okulun kaynaklarının ihtiyaçlar doğrultusunda, esnek şekilde kullanılabildiği söylenebilir.

Örgütsel bağlılığın yönetici-öğretmen arasındaki güven alt boyutu dönüşümsel liderliğin idealleştirilmiş etki alt boyutu aracılığıyla etkili okulun öğrenci gelişimini izleme, sınırlı öğrenme engeli, esnek kaynaklar alt boyutlarını etkilemektedir. Örgütsel bağlılığın yönetici-öğretmen arasındaki güven alt boyutu dönüşümsel liderliğin

entelektüel uyarım alt boyutu aracılığıyla etkili okulun öğrenci gelişimini izleme, sınırlı öğrenme engeli, esnek kaynaklar alt boyutlarını etkilemektedir. Örgütsel bağlılığın yönetici-öğretmen arasındaki güven alt boyutu dönüşümsel liderliğin bireysel ilgi alt boyutu aracılığıyla etkili okulun öğrenci gelişimini izleme, esnek kaynaklar alt boyutlarını etkilemektedir. Örgütsel bağlılığın yönetici-öğretmen arasındaki güven alt boyutu, dönüşümsel liderliğin telkinle güdüleme boyutu dışındaki tüm alt boyutlarını etkilemektedir. Bu bulgulara göre etkili okul oluşturmada yönetici-öğretmen arasında güven bağının kurulması oldukça önemlidir. Bu bağ kurulurken okul liderinin dönüşümsel liderliğin alt boyutu olan idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi alt boyutlarına ait özellikleri taşıması oldukça önemlidir. Güven, örgütlerin yaşamasında ve vizyonlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Rosen, 1998). Ayrıca örgütlerdeki güven ortamının birçok faydası vardır. Güvenli bir ortam, gelişmeye açıklıkta, nitelikli bir iletişimde ve örgütsel etkililikte önemli bir yere sahiptir (Tschannen-Moran, 2001). Cunningham ve Gresso (1993) güveni, okulların etkililiğinin temeli olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Alanyazında güven, okullarda grup ilişkileri ve kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesinde anahtar unsur olarak görülmektedir (Turan, 2002). Ayrıca güven, insanların öğrenmesinde, okul kültürünün geliştirilmesinde, öğrenci başarısının artırılmasında, okul yaşamının niteliğinin geliştirilmesinde ve özellikle liderlikte önemli bir yere sahiptir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1998, 2003; Tschannen-Moran ve Hoy, 2000; Arnold, Barling ve Kelloway, 2001; Goddard, Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Hoy, Tarter ve Witkoskie (1992) ve Hoy ve Tarter (2004) tarafından yapılan araştırmalarda, okulda güven ortamının oluşturulmasında, yöneticilerin önemli bir unsur olduğu belirtilmiştir. Yönetici-öğretmen arasında kurulan güven, hem öğretmeni çalıştığı örgüte daha bağlı bir birey yapmakta hem de örgütün daha etkili bir örgüt olmasını sağlamaktadır.

Örgütsel bağlılığın mesleki dayanışma ile öğretmen-öğretmen arasındaki güven alt boyutlarıyla etkili okul değişkeninin alt boyutları arasında dönüşümsel liderlik değişkeninin alt boyutlarının aracılık etkisine rastlanamamıştır.

Dönüşümsel liderliğin bir başka alt boyutu olan telkinle güdüleme alt boyutunun örgütsel bağlılığın alt boyutlarıyla etkili okulun alt boyutları arasında aracılık etkisine rastlanamamıştır.

Bu parametreler dışında kalan tüm parametrelerin istatistiksel olarak anlamsız olduğu saptanmıştır. Ayrıca etkili okula etki eden alt boyutların etki miktarlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu durumun, toplam etki puanında etkili okulun alt boyutlardan yakın miktarlarda yük alındığının bir göstergesi olduğu söylenebilir.



V. BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, devlete ait ortaokulların etkili okul özelliklerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve yöneticilerin dönüşümsel liderlik düzeyleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar, kurulan modelin iyi ve kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki temel sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişki vardır.
2. Yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışı ile etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişki vardır.
3. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışları arasında doğrudan ilişki vardır.
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışları aracılığıyla etkili okul özellikleriyle ilişkilidir.
5. Örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul özellikleri değişkenlerinin alt boyutları arasında doğrudan ve dolaylı ilişkili vardır.

Araştırmanın genel sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki ayrıntılı sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar kapsamında bulunan alt sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı öneriler aşağıda sunulmuştur:

5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler

5.1.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça okulların etkililik özelliği de artmaktadır bulgusuna ulaşılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda uygulayıcılar için aşağıdaki öneri sunulmuştur:

Yapılan analizlerde örgütsel bağlılığın mesleki dayanışma alt boyutunun etkili okulun temel becerilere odaklanma alt boyutunu doğrudan etkilediği görülmüştür. Öğretmenler arasındaki işbirliği ve iş paylaşımı okul etkililiğinin anahtar kavramı olan temel becerilen kazandırılmasında oldukça etkilidir. Bu bulgular doğrultusunda, okul yönetimi okul içindeki görev dağılımını adil, net ve planlı şekilde yapabilir ve öğretmenleri yönetim faaliyetlerine dahil edebilir. Ayrıca, okul içindeki zümre toplantılarının daha etkin hale getirilmesi sağlanarak alınan kararların uygulanmasının okul yönetimince takip edilmesi önerilebilir.

5.1.2 Araştırmacılar İçin Öneriler

a. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalarda öğretmenlerle, yöneticilerle, sendikalarla ve sivil toplum kuruluşlarıyla görüşmeler yapılabilir. Eğitim paydaşlarının istek ve gereksinimlerini göz önünde bulunduran çalışmalarla örgütsel bağlılık ve etkili okula ait boyutlar yeniden belirlenerek alanyazında güncelleme sağlanabilir.

b. Örgütsel bağlılığın öğretmen-öğretmen arasındaki güven boyutu etkili okulun sadece temel becerilere odaklanma boyutunu doğrudan etkilemiştir. Öğretmen-öğretmen arasındaki güven boyutunun bu kadar az etkiye sahip olmasının nedenlerini içeren yeni bir araştırma yapılabilir.

5.2. Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri İle Etkili Okul Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmanın bu bulgusuna göre yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri arttıkça okulların etkililik özelliği de artmaktadır. Bu amaçla bundan sonraki çalışmalarda uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- a.** Okul yöneticilerinin değişime, dönüşüme açık bireyler olmaları için hizmet içi eğitim, seminer, kurs v.b etkinlikler yapılabilir. Özellikle hizmetiçi kurslarda etkili lider özelliklerini kapsayan konular seçilebilir ve alanda uzman akademisyenlerce nitelikli ve uygulamaya dönük liderlik eğitimleri verilebilir.
- b.** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen yönetici değerlendirme kriterlerine, dönüşümsel lider özellikleri de eklenebilir. Okullara yönetici atanırken yapılan sınav ve mülakatlarda bu kriterler kullanılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu araştırmada dönüşümsel liderliğin üç alt boyutunun etkili okulla doğrudan ilgisi bulunurken; telkinle güdüleme alt boyutunun etkili okul üzerinde doğrudan etkisine rastlanamamıştır. Dönüşümsel liderliğin telkinle güdüleme alt boyutunun etkili okul oluşturmada nasıl etkili olduğuyla ilgili daha kapsamlı, nitel araştırmalar yapılabilir.

5.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışları gösterme eğilimi de artmaktadır. Bu amaçla bundan sonraki çalışmalarda uygulayıcılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

a. Okulu değişip dönüştüren sadece okul lideri değildir. Okulun mevcut okul kadrosu da okul yöneticisini değişim ve dönüşüm konusunda desteklemeli ve her tür olumlu değişiklikte yöneticinin yanında olmalıdır. Bu nedenle okulların aslında öğretmenlerin çabalarıyla etkili okul olduğuna dair inanışın öğretmenler tarafından benimsenmesi için bilgilendirici toplantılar yapılabilir. Öğretmenler etkili okul özellikleri bakımından yetkinleştirilebilir.

b. Araştırma bulgularında, örgütsel bağlılığın sadece ğretmen-yönetici arasındaki güven boyutu dönüşümsel liderliğin dört boyutunu da etkilemektedir. Dönüşümsel liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki en güçlü ilişkiyi sağlayan boyut yönetici-ğretmen arasındaki güvendir denilebilir. Öğretmen ile yönetici arasında güveni zedeleyen performans değerlendirme, not verme gibi uygulamalara son verilmesi faydalı olabilir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin neriler

a. Türkçe alanyazında rastlanmayan fakat yabancı alanyazında dönüşümsel liderlik ve ğretmen bağlılıyla birlikte incelenen öğretmenin değişime istekliliğinin de araştırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

b. Örgütsel bağlılık ve dönüşümsel liderlik ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu konuların çoğunlukla nicel yöntemlerle araştırıldığı görülmüştür. Bundan sonraki araştırmalarda farklı araştırma yöntemleri ve farklı örneklerle araştırma yapılabilir. Yapılan nicel analizlerden sonra nitel analiz yöntemleriyle bulgular desteklenebilir.

5.4. Öğretmenlerin rgtsel Bağlılık Düzeyleri İle Etkili Okul zellikleri Arasındaki İlişkide Yöneticilerin Dönüşümsel Liderlik zelliklerinin Aracı Rolünün nemiyle İlgili neriler

5.4.1. Uygulayıcılar İçin neriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça yöneticilerin dönüşümsel liderlik davranışları ve okulların etkili okul özellikleri gösterme eğilimleri artmaktadır. Bu nedenle gerek öğretmenler arasında

gerekse öğretmen ile yöneticiler arasında bağlılığı artıran unsurların, liderlerde dönüşümsel lider özelliğini, okullarda ise etkili okul özelliklerini artıracakı söylenebilir. Bu amaçla;

a. Araştırma bulgularına göre örgütsel bağlılığın akademik baskı boyutu dönüşümsel liderliğin telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım boyutlarını doğrudan etkilemektedir. Yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaçlarını iyi analiz edebilmeli ve öğretmenlerin normatif ve devam bağlılığından ziyade duygusal bağlılık hissetmeleri için uğraşmalıdır. Öğretmenler çalıştıkları okulda istedikleri için çalışmaya devam etmelidir. Bu nedenle yöneticiler duygusal bağlılığı artırıcı birtakım uygulamalar geliştirmelidir. Liderin çalışanları destekleyici davranışları, aralarındaki iyi iletişim ve yöneticilere duyulan güvenin örgütsel bağlılığı olumlu şekilde artırdığı bilinmektedir (Çakınberk ve Aksel, 2009). Okullarda bağlılığın artırılmasına yönelik etkinlikler, eğitimler, ortak kültür oluşturmaya ve çalışanları bu kültüre dahil etmeye yönelik etkinlikler yapılabilir.

b. Araştırma bulgularına göre etkili okul okulumada dönüşümsel liderlik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi etkilidir. Bu nedenle okullarda yöneticiler, okulun tüm paydaşlarının görüş ve önerilerinin dikkate alındığı, karara katılımın sağlandığı ve ortak kararların alındığı, yeniliğe, gelişime, değişime ve dönüşüme uygun bir yönetim politikası izleyebilirler.

c. Öğretmenlerin örgütsel ve mesleki bağlılıklarının artması ve dolayısıyla okulların da daha etkili örgütler haline gelebilmesi için öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi düşünülebilir.

d. Son yıllarda gelişmiş ülkelerde okulların etkililiğini sağlayabilmek üzere okul yöneticisi yetiştirme çabalarına çok büyük önem verilmektedir (Özmen, 2002). Ülkemizde okul yöneticisi yetiştirme programı bulunmamaktadır. Etkili okullarda öğretmenlerin kendi arasında ve öğretmenlerle yönetici arasında bağlılık duygusunun oluşmasında yöneticilere- okul liderlerine- büyük görevler düşmektedir. Yine öğretmenler de okul yöneticilerini değişim ve dönüşüm konusunda yüreklendirmeli ve desteklerini esirgememelidir. Bu bağlamda, etkili bir yönetim anlayışına sahip yöneticilerin bulunduğu okulların başarılı olacağı düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin

atanmasında eğitim durumu birinci tercih sebebi olmalı, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapmış olanlar ile bu alanda yeterli hizmet içi eğitim alanlar öncelikli olmalıdır. Yine aynı şekilde öğretmenlerin üniversiteye girişlerinden itibaren "kurum kültürü" ve "örgütsel bağlılık" ile ilgili eğitim almaları oldukça önemlidir. Böylece okul yöneticiliği meslekleştirilerek okullar daha etkili hale getirilebilir.

5.4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

a. Bu araştırmada etkili okul özelliklerine etki eden faktörler incelenirken, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin etkisi irdelenmiştir. Araştırmacının alanyazın taramaları sonucunda, etkili okul özelliklerini yordayan bu faktörlerin dışında; öğrenci başarısı, okul- aile işbirliği, veli profili (öğrencinin yetiştiği ailenin özellikleri) okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, okulda uygulanan sosyal etkinlikler gibi faktörlerin de etkili olduğu görülmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda bu değişkenlerin de içinde bulunduğu araştırma modelleri oluşturulabilir.

b. Bu araştırmada örgütsel bağlılık ve etkili okul arasındaki ilişki dönüşümsel liderlik modele eklendikten sonra tamamen ortadan kalkmamış, bir miktar düşmüştür. Bu da örgütsel bağlılık ile etkili okul arasındaki ilişkide etkili olan başka aracı değişkenlerin de olduğunu göstermektedir. Bundan sonraki araştırmalarda bu aracı değişkenleri ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

c. Örgütsel bağlılık ile etkili okul arasındaki ilişkide liderlik türünün etkisinin farklı kültürlerde ya da farklı okul türlerinde değişip değişmediğine bakılabilir.

d. Etkili okul araştırmalarında göz ardı edilen eğitim politikalarının, toplumsal normların, kültürel farklılıkların da ele alındığı araştırmaların yapılması ve bu alanlarda ölçek geliştirilmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.5. Örgütsel Bağlılık, Dönüşümsel Liderlik ve Etkili Okul Değişkenlerin Alt Boyutlarının Doğrudan ve Dolaylı ilişkisiyle İlgili Öneriler

5.5.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul özellikleri değişkenlerinin bazı alt boyutları arasında doğrudan; bazı alt boyutları arasında da dolaylı ilişkilere rastlanmıştır.

a. Yapılan analizlerde alt boyutlar arasındaki doğrudan ilişkiler incelendiğinde öğretmen-öğretmen arasındaki güven boyutunun sadece etkili okulun esnek kaynaklar boyutunu doğrudan etkilediği; dolaylı ilişkiler incelendiğinde öğretmen-öğretmen arasındaki güven boyutunun hiçbir değişken üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Bu bulgudan yola çıkılarak, eğitim yöneticisi örgüt içerisinde mesleki dayanışmayı ve öğretmenler arasında güveni artırıcı tedbirler almalıdır. Bu amaçla, örgüt kültürünü geliştirici aktiviteler (törenler, kutlamalar, özel günler...) düzenleyebilir ve bu etkinlikleri gelenekselleştirebilir.

b. Öğretmenin okula karşı olumlu tutumu okul ortamındaki öğrenme engellerini ortadan kaldırarak, öğrenci gelişiminin düzenli izlenmesine ve kaynakların verimli kullanılmasını okul yöneticisinin idealleştirilmiş etki boyutu aracılığıyla arttırmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kurum kültürü hakkında bilgi sahibi olmaları amacıyla lisans düzeyinde kurum kültürünü merkeze alan dersler verilebilir. Ayrıca bunlarla ilgili MEB bünyesinde öğretmenler arasında proje çalışmaları yapılabilir.

c. Yönetici- öğretmen arasındaki güven ilişkisi okullarda öğrenci gelişiminin izlenmesi, öğrenme engellerinin aşılması ve kaynakların daha aktif kullanımını yöneticinin karizmatik etkisi, çalışanlarına gösterdiği bireysel ilgi ve çalışanlarını entelektüel olarak etkileyebilmesi aracılığıyla etkilemektedir. Bu bağlamda okullardaki yöneticilerin akademik düzeyde eğitim yönetimi ile ilgili çalışma yapması, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini yapmaya teşvik edilmesi karizmatik liderlik özelliklerini arttıracak ve entelektüel bilgi düzeyine katkı sağlayacaktır. İleriki aşamalarda bu eğitimin zorunlu olarak alınması ya da Milli Eğitim Bakanlığı'nca üniversitelerin işbirliği ile yöneticilere bu konuda eğitim verilmesi önerilebilir.

5.5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

a. Değişkenlerin alt boyutlarının doğrudan ilişkisiyle ilgili analizlerde örgütsel bağlılığın alt boyutlarının alanyazını destekler nitelikte etkili olduğu görülürken; dolaylı ilişkilerle ilgili analizde örgütsel bağlılığın mesleki dayanışma ve öğretmenler arası güven boyutuyla ilgili ilişki çıkmamıştır. Bunun nedenlerinin açığa çıkarılmasına yönelik nitel analiz yöntemleri kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir.

b. Değişkenlerin alt boyutlarının doğrudan ve dolaylı ilişkileriyle ilgili analizlerde dönüşümsel liderliğin telkinle güdüleme alt boyutunun etkisine rastlanamamıştır. Bu durum Türkiye'deki okullarda okul yöneticilerinin okul çalışanlarıyla ve özellikle de öğretmenlerle yeterli iletişim içinde olmadığını, öğretmenlerini motive etmediğini göstermektedir. Etkili okul oluşturmada öğretmen ile yönetici arasındaki iletişimin kalitesi ve yeterliliğiyle ilgili araştırmalar yapılabilir.

c. Değişkenlerin alt boyutlarının dolaylı ilişkileriyle ilgili analizde etkili okulun temel becerilere odaklanma alt boyutunun etkisine rastlanamamıştır. Bu durum Türkiye'deki okullarda akademik başarı, okulun maddi kaynakları ve öğrenci devamsızlığı gibi unsurların önemseninirken; öğrencilerin beceri ve yetenekleriyle ilgili etkinliklerin etkili okul oluşturmada fazla önemsinmediğini göstermektedir. Okullarda temel becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili Okul ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi.*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği.* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki, Ankara İli Örneği,* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ada, S., Baysal, N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi.* Ankara: Pegem A Akademi.

Ada, Ş., Küçükali, R. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi.* Ankara: Anı.

Akal, Z. (1992). *İşletmelerde Performans Ölçüm ve Denetimi.* Ankara: MPM.

Akdoğan, A. (2014). *Türkiye’deki Uluslararası Bakalorya Pyp Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi.*(Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akgemci, T. (2007). *Stratejik Yönetim.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Akınaltuğ, E. (2003). *Yöneticilerde İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: TEDAS Örneği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Aktan, C.C. (1999). *İnsan Mühendisliği.* İstanbul: TÜGİAD Yayınları.

Alamdaz, S. (2015). *Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Etkili Okul Kavramı Bağlamında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alig-Mielcarek, J., M. (2003). *A Model Of School Success: Instructional Leadership, Academic Press And Student Achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ohio State Üniversitesi, ABD.

Alkan, O. (2006). *Lider ve Vizyon İlişkisi Açısından Dönüştürücü Liderlik ve Uygulamadan Bir Örnek*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Allen, N, Meyer, J. (1990). The Measurement And Antecedent of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.

Allix, M.N. (2000). Transformational Leadership, Democratic or Despotic ?, *Educational Management & Administration*, 28(1), 7-20

Amirkabiri, A., Khodayari, E., Nazari, F., Moradi, M. (2007). Survey of relationship between transformational and transactional leadership and personnels' organizational commitment. *Management Culture Journal*, 4(4), 117–142.

Anderson, J. C., Gerbing D. W. (1988), Structural Equation Modeling in Practice: A Review and Recommended Two-Step Approach, *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.

Anderson, N., Önes, D.S., Kepir Sinangil, H., Viswesvaran, C. (2009). *Handbook Of Industrial Work And Organizational Psychology*. Cilt 3. London: Sage Publications.

Arıkan, S. (2001). Otoriter ve Demokratik Liderlik Tarzları Açısından Atatürk'ün Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi, *Hacettepe Ü. İİBF Dergisi*, 19(1), 231-257

Arnold, K. A., Barling, J., Kelloway, E. K. (2001). Transformational Leadership or the Iron Cage: Which Predicts Trust, Commitment and Team? *Leadership and Organization Development Journal*, 22(7), 315–320.

Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 120-135.

Association for Effective Schools (1996). Correlates of Effective Schools. Erişim Tarihi:20.06.2016, <http://www.mes.org/correlates.html>.

Ataman, G. (2002). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul; Türkmen.

Aydın A., Sarier, Y., Uysal, Ş. (2013). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına ve İş Doyumuna Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(2), 795-811.

Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar, Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel.

Austin, G.R. (1979). Exemplary Schools and Search or Effectiveness. *Educational Leadership* 10-14.

Avolio, B. J., Bass, B. M.; Jung, D. I., (1999). Reexamining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.

Avolio, B. J., Bass, B. M. (2002). *Developing Potential Across A Full Range of Leadership: Cases on Transactional and Transformational Leadership*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Aydın, M. (2013). *Eğitimde Örgütsel Davranış*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Aydın, A.; Sarier, Y.; Uysal, Ş. (2013). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin, Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına ve İş Doyumuna Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Bahar, 795-811.

Aytaç, T. (2004). *Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aytürk, N. (2007). *Yönetim Sanatı. Etkili Yönetim ve Yöneticilik Becerileri*. Ankara: Nobel.

Badaracco, J. L. (1998). *The Discipline of Building Character*. Boston: Harvard Business Review.

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel.

Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. (6.Baskı). Ankara: Pegem.

Balcı, Y. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı ile Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki ilişkilerin Analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127- 148.

Barnard, C. (1995). *Organization Theory: to The Present and Beyond*. Oliver E.Williamson(Ed.),New York : Oxford University.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free.

Bass, B.M., (1985) Leadership: Good, Better, Best. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.

Bass, B. M. (1990). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free.

Bass, B. M. (1990a). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership Theory, Research and Managerial Applications* (3. Baskı). New York: The Free.

Bass, B.M. (1990b).From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share The Vision. *Organizational Dynamics*, 19(3), 19-31

Bass, B. M. (1997). Does The Transactional-Transformational Leadership Paradigm Transcend Organizational And National Borders? *American Psychologist*, 52(2), 130–139.

Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Bass, B. M., (1999) .Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 8(1), 9-12.

Bass, B. M., Avolio, B. (1993). *Transformational Leadership: A Response to Critiques*. M. Chemers ve R. Ayman (Ed.), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (49-88). San Diego, CA: Academic Press.

Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Thousand Oaks, California: Sage.

Bass, B. M., Avolio, B. (2000). *Multifactor Leadership Questionnaire: Sampler Set* (2.Baskı). Redwood City, CA: Mind Garden.

Bass, B. M., Steidlmeier, P. (1999). *Ethics, Character, And Authentic Transformational Leadership Behavior*. Binghamton, New York :Binghamton University.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetiş Davranış*. Ankara: Nobel .

Baştepe, İ. (2002). *Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Resmi İlköğretim Okul Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baştepe, İ. (2004). Etkili Okul ve Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*, 315, 33-39.

Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim ve öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 76-83.

Bateman, T.S., Strasser, S. (1984) A Longitudinal Antecedents of Organizational Commitment, *Academy of Management Journal*, 27(1), 95-112.

Bates, R. J. (2001). Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi. S.Turan, M. Şişman (çev). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 573-592. (Orijinal eserin yayım tarihi 1982).

Bayram, L. (2005) Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık, *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.

Baysal, A.C., Tekarslan, E. (2004). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol.

Beare H., Caldwell, B. J., Millikan, R. H. (1991). *Creating an Excellent School: Some New Management Techniques*. Worcester: Bilinguals and Sons.

Beck, L., Murphy, J. (1992). *Understanding The Principalship*. New York: Teachers College.

Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.

Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, O. M., Gilbert, N. L. (1996). Foci and Bases of Employee Commitment: Implications for Job Performance. *Academy of Management Journal*, 39 (2), 434-482. (Doi: 10.2307/256788)

Begeç, S. (1999). *Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulamaları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Teknik Üniversitesi/Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Bektaş, F., Çoğaltay, N., Sökmen, Y. (2014). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Rolü. *International Journal Of Turkish Education Sciences*. October/ 2014, 122-130.

Bempechat, J. (1992). The Role of Parent Involvement in Children's Academic Achievement. *The School Community Journal*, 2(2), 31-41

- Benkhoff, B . (1997). Disentangling organizational commitment, *Personnel Review*,26(1/2), 114-131.
- Berber A. (2000). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü, *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 11(36), 33-50.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Beydoğan, H.Ö. (2006). Ailenin Eğitim Sürecine Katılımına Yönelik Modeller ve Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*,7 (1), 75-90.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bolat, T., A. Seymen, O. (2003). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzının Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59-85.
- Borich, G. D. (2004). *Effective Teaching Methods*. New Jersey: Pearson.
- Bosster, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The Instructional Management Role of The Principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Bowen,G. L., Ware, W.B., Rose, R. A., Powers, J.D.(2007). Assessing The Functioning Of Schools As Learning Organizations, *Children & Schools*. 29(4),199-208
- Boylu, Y., Pelit, E., Gucer, E. (2007) Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma, *Ege Akademik Bakış*, 44 (511) 53-74.

Bozbey, S.S. (1997). *Durumsal Liderlik ve Türk Kara Kuvvetlerinin Alt Kademe Yönetim Seviyesinde Lider Tiplerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Brady, L. (1988). The Principal as a climate factor in Australian schools: A review of studies. *Journal of Educational Administration*, 26, 73-81.

Braucmann, S., Pashiardis, P. (2010). Validation Study of The Leadership Styles of A Holistic Leadership Theoretical Framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.

Bresctick, E. T. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brown, B.B. (2003), *Employees' Organizational Commitment and Their Perception of Supervisors' Relations-Oriented and Task-Oriented Leadership Behaviors*. Falls Church, Virginia: Unpublished Dissertation.

Bryk, A. S., Schneider, B. (2002). *Trust In Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russel Sage Foundation.

Buluç, B. (2009a). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(1), 5-34.

Buluç, B. (2009b). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 71- 86.

Bulut, Y., Uygun, S. V. (2010). Etkin Bir Yönetim İçin Vizyoner Liderliğin Önemi: Hatay'daki Kamu Kurumları Üzerine Bir Uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (3), 29-47.

Burns J. G.(2009). *Transformational Leadership*. New York: Russell Sage Foundation.

Burns, J.G. (1978). *“Leadership”*. Newyork; Harper-Row.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13. Baskı). Ankara: Pegema.

Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*, Thousand Oaks, California: Sage.

Buzan, T., Kene, R. (1966). *Dehanın El Kitabı*. İstanbul; Sabah.

Bülbül, M.(2007). *Örgütsel Bağlılık ve Kamu Kuruluşlarına: Yönelik Araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.

Bycio, Peter, Hackett, Rick D., Allen, Joyce S., (1995). Further Assesments Of Bass’(1985) Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership. *Journal Of Applied Psychology*, 80(4), 468-478.

Cameron, K. (1986). A Study of Organizational Effectiveness and Its Predictors. *Management Science*, 32(1), 87-112.

Can, H. (1997). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal.

Can, H. A, Akgün. Ş. K. (1998). *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Can, N. (1998). Öğretmen Ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.

Can, N. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. PegemA Akademi.

Canella, A. A., Monroe, M. J. (1997) Contrasting Perspectives on Strategic Leaders: Toward a More realistic view of Top Managers, *Journal of Management*, 23, 213-237.

Carless, Sally A., (1998) Assessing The Discriminant Validity Of Transformational Leader Behavior As Measured By The MLQ. *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 71, 353-358.

- Carnevale, D. G., Wechsler, B. (1992). Organizational Trust İn Public Sector, Individual And Organizational Determinants. *Administration And Society*, 23, 471-494.
- Celep, C. (1998). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 56-62
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2007). *Meslek Olarak Öğretmenlik. Eğitim Bilimine Giriş* (45-55). Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87
- Cengiz, A. A.(2001) .*Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir’de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi,Eskişehir.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi*.(Yüksek lisans tezi).Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ceylan, A. (1998). *Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu*. Gebze: GYTE Yayınları.
- Ceylan, A., Keskin, H., Eren,Ş. (2005). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim Dergisi*, 16(51),32-42.
- Chen, X.N., Francesco, A. M. (2000). Employee Demography, Organizational Commitment, And Turnover Intentions. *Sage Journals*, 35(6), 869-887.
- Chell, J. (1995). *Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership: A Summary of a Master’s Project*. SSTA Research Centre Report, ED 391222 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391222.pdf>

Chen, M. F. (2007). The Relationship Among Transformational Leadership, Organizational Commitment and Organizational Citizenship Behavior (Yayınlanmamış doktora tezi). National Sun Yat-sen Üniversitesi, Kaohsiung, Taiwan.

Cheng, Y.C. (1996). School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism For Development. London: The Falmer.

Cheng, Y.C.(1996). A School- Based Management Mechanism For School Effectiveness And Development. *School Effectiveness And School Improvement*, 7(1),35-61.

Christophersen, K., Elstad,E.,Turmo,A.(2011) The Nature of Social Practice Among School Professionals: Consequences of the Academic Pressure Exerted by Teachers in Their Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*,55(6), 639–654.

Cichy, R. F., Cha, J. , Kim, S. (2009). The Relationship Between Organizational Commitment and Contextual Performance Among Private Club Leaders. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 53-62.

Cici, E. (1997). *Job Satisfaction and Organizational Commitment as Predictors of Behavioral Intentions*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Coelli, M., Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109.

Colvin R. E.(2001). *Transformational Leadership: A Prescription For Contemporary Organizations*.

Coney, F.(1991). Promoting School Improvement Practices: Developing Quality Effective School Assessment Indicators. *Eric*, (ED 332336).

Conger, A.J., 1999, Charismatic and Transformational Leadership in Organizations:An Insider's Perspective on These Developing Streams of Research Leadership Quarterly, *ScienceDirect*,10(2), 145-179.

Coşkun, F. (2005). *Askeri Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri, Doğu Anadolu Bölgesi Örneği*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Van.

Çakar, U. ve Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü Liderlik Duygusal Zeka Gerektirir mi? Yöneticiler Üzerinde Örnek Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 83-98.

Çalışkan, M.,S. (2014). *Etkili Okul-Çevre İlişkisinin Okul Yöneticileri Açısından Değerlendirilmesi (Nevşehir İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Çatır, O. (2009). *Modern Lider Tipleri ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. İstanbul: Pegema Yayıncılık.

Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pagem A.

Çelik, V. (2001), *Geleceğin Okul Liderleri*, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Başkent Öğretmen Evi, Ankara.

Çetin, K. Ö., (2009). *Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bol

Çınar, F. (2002). Organizasyonlarda Çağdaş Bir Yaklaşım: Yetkilendirme. *Tripod*, http://members.tripod.com/war_project/business/yetki.htm Erişim tarihi: 10.04.2016.

Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.

Daft, R.(1997). *Management*. (4. Baskı). , New York: The Dryden.

Daft, L. (2010). *The New Era of Management*. Mason: South-Western College Press.

Dalgın, T. (2008). *Liderlik Davranışlarının İşgörenler Tarafından Algılanması ve İşgörenlerin İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılığı Üzerine Etkileri: Marmaris Yöresindeki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Uygulama*.(Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., Kington A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham: The National College for School Leadership.

Deal, T. E. (1995). Schools as cultural arenas: Symbols and symbolic activity. S. B.

Demir, H.,Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Denemesi, *Yönetim Dergisi*, 19, 61, 72-90

Demircan, N. (2003). *Örgütsel Güvenin Bir Ara Değişken Olarak Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi Eğitim Sektöründe Bir Uygulama*.(Yayınlanmamış doktora tezi) Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gebze.

Demirci, K. (1999). *Önderlik Kuramları ve Dönüşümcü Önderlik ilişkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Kütahya.

Den H., Deanne N., Van M., Jaap J, Koopman, P. L., (1997). Transactional Versus Transformational Leadership: An Analysis Of MLQ, *Journal Of Occupational And Organizational Psychology*, 70, 19-34.

Dessler, G. (2004). *Management: Principles and Practices For Tomorrow's Leaders*. New Jersey: Prentice Hall.

Doğan, S., Kılıç, S. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29 (7), 37- 61.

Dolan, T., Grosin, L. (2008). School Effectiveness Research - Findings and Reflections. *Paper presented at The Stockholm Summit* , 19 – 21.

Drafke, M., Kossen, S. (1998) *The Human Side of Organizations* (7. Baskı). Wesley,USA: Addison

Dubinsky, A. J., Yammarino F. J., Jolson, M. A. (1995). An Examination of Linkages Between Personal Characteristics and Dimensions of Transformational Leadership, *Journal Of Business And Psychology*,9(3),315-335.

Dufour, R. (1998). *Professional Learning Communities At Work: Best Practices For Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.

Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., Karhanek, G. (2004). *Whatever it Takes: How Professional Learning Communities Respond When Kids Don't Learn*. Bloomington, IN: National Educational Service.

Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri (İzmir Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Edmonds, R., (1979). Effective Schools For The Urban Poor. *Educational Leadership*. 36, 15-24. [Http://Www.Ed.Utah.Edu/ELP/Coursematerials/Cori6010F06/Effec.Pdf](http://Www.Ed.Utah.Edu/ELP/Coursematerials/Cori6010F06/Effec.Pdf).

Eisenberg, E.M., Monge, P.R. and Miller, K.I., 1987, Involvement in Communication Networks As A Predictor Of Organizational Commitment. *Human Communication Research*, 10(2), 179-201.

Ekinci, H.,Yılmaz, A. (2002). Kamu Örgütlerinde Yönetmel Etkinliğın Artırılması Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19, 35-50.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.

Eraslan, L. (2004). Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-22.

Eraslan, L. (2006). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1) ISSN: 1303-5134.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdal, M.(2007). *İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans projesi) .Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(3), 399-431.

Erdoğan, İ.(2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basın Yayıncılık.

Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Konya.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Eren,E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.

Ergeneli, A. (2009) Örgütsel Etkililik Kriteri Olarak Lider Davranışının Örgütsel İklim İle İlişkisi: Görev Karmaşıklığı Bakımından Farklılaşan İki Örgüte İlişkin Bir Uygulama.*Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*,50(1),187-199

Ergun, T. (1975). Uluslararası Örgütlerde Bağlılık Kavramı. *TODAİE Amme İdaresi Dergisi*, 8(4) 97-106.

Ertan Kantos, Z. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1 (1), 135-158.

Erturgut, R. (2000). *Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ertürk, M. (2011). *İşletme Biliminin Temel İlkeleri*. İstanbul: Beta Yayınları.

Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Eryılmaz, B. (2011). Kamu Yönetimi (4.Baskı). Ankara: Okutman Yayınları.

Feizi, M., Ebrahimi, E., Beheshti, N. (2014). Investigating the Relationship Between Transformational Leadership and Organizational Commitment of High School Teachers in Germi. *International Journal of Organizational Leadership*, 3, 17-30.

Friedman, H. H., Langbert, M., Giladi, K. (2000). *Transformational Leadership*. Newyork: National Public Accountant.

Fuller, E., Young, M., Baker, B. D. (2011). Do principal preparation programs influence student achievement through the building of teacher-team qualifications by the principal? An exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 173-216.

Gaertner, S. (1999). Structural Determinants of Job Satisfaction and Organizational Commitment in Turnover Models. *Human Resource Management Review*, 9(4): 479-493.

Garman, A.N., Davis-Lenane, D., Corrigan P.W., (2003) Factor Structure Of Transformational Model in Human Service Teams, *Journal Of Organizational Behavior*, 24, 803- 812.

Gayef, A. (2006). *Özel Hastanelerde Uygulana Liderlik Yaklaşımlarının ve Üst Düzey Yöneticilerin Takım Çalışması ile Örgüt İklimi Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational Leadership Effects on Teachers' Commitment and Effort Toward School Reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228–256.

Gerzon, M. (2006), *Çatışmalı Ortamlarda Liderlik*. İstanbul: Mess Yayınları.

Geyer, Alois L.J.; Steyrer, Johannes M. (1998) *Transformational Leadership and Objective Performance In Banks*, *Applied Psychology*, 47 (3), 397–420.

Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Glenn, B. C. (1988). *What Works? An examination of effective Schools for Poor Black Children*. Cambridge, Mass: Center for Law and Education.

Goddart, R. G., Tschannen-Moran, M. , Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of the teacher trust in students and parents in urban elementary school. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 3–17.

Gorard, S. (2009). A Case Against School Effectiveness. *British Educational Research Journal*. ISSN 0141-1926.

Gordon Judith. R. (1997). *Organizational Behaviour*. (5. Baskı). ABD: Prentice Hall.

Gökçe, F. Kahraman, P.B. (2010). Etkili Okulun Bileşenleri: Bursa İli Örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 173-206.

Gökkaya, Ö.(2005). *Örgüt Dönüşümünde Transformasyonel Liderliğin İncelenmesi*.(Yayınlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Gönenli, A. A. (2004). *Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerine Etkisi ve Anatolia Seramik A.Ş. 'de Uygulama*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Graen, G. B. , Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective . *Universty of Nebraska Management Department Faculty Publications*, 6(2), 219-247.

Green, D. A. (2005). *Teachers', Parents', And Students' Perceptions Of Effective School Characteristics Of Two Texas Urban Exemplary Open-Enrollment Charter Schools* (Yayınlanmamış doktora tezi). A&M University, Texas.

Greenfield, W. (1982). *A Synopsis Of Research On School Principals*. Washington, DC: National Institute for Education.

Griffith J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42, 333-356.

Grisworld, W. (1983). The Devil's Techniques: The Cultural Legimation And Social Change. *American Sociological Review*, 48(5), 668-680

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 317–338.

Güçlü, N.(1997) *Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi*.Ankara: Milli Eğitim.

Gül, H. (2003a). *Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Gül, H. (2003b). Davranısal Bağlılık Yaklaşımı ve Değerlendirmesi. *Celal Bayar Üniversitesi İİBF Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 10(1), 73-83.

Günel, Y. (2014). *Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı İle İlişkisi ve Okul Hesap Verebilirliği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günay, S. Çetin, C. (2001). *Yetki Devri ve Personelin Güçlendirilmesi ilişkisi: Kamu ve Özel Sektörde Bir Uygulama*, İ.Ü. IX. Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildirileri. 24–26 Mayıs. Silivri www.isletme.istanbul.edu.tr/bildirler/ Erişim Tarihi: 09.06.2015.

Gündoğan, T. (2009). *Örgütsel Bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Uygulaması*. (Yayınlanmamış uzmanlık yeterlilik tezi). Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.

Gündoğdu, K., Silman, F. (2010). *Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etkili Öğretim*. Z. Cafoğlu (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş: Temel Kavramlar El Kitabı*. (s.259-292). Ankara: Grafiker.

Gündüz, R. (1998). *Değişimde Liderlik*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Güner, Ş. (2002). *Dönüşümsel Liderliğin Güç Kaynakları ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun Dönüşümsel Liderliğe Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Güney, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,

Güney, S., 2012. *Liderlik*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Güngör, A. (2015). *Türk Kamu Yönetim Sisteminde Okul Yöneticilerinin Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Bir Çalışma (İzmir ili örneği)*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Haftkhavania, Z. G., Faghiharam, B., Araghi, A. (2012). *Organizational Commitment and Academic Performance (Case study: students at secondary schools for girls)*(International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). Procedia - Social and Behavioral Sciences,69,1529 – 1538.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: Reflections On The Practice Of Instructional And Transformational Leadership. *Cambridge Journal of Education*, 329-351.

Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders, *Journal of Educational Administration*, 30,(3). <https://doi.org/10.1108/09578239210014306>.

Hallinger, P. ,Murphy, J. (1986). The Social Context of Effective Schools. *American Journal of Education*, 328-355.

Hannaway J., Talbert,J.E. (1993). Bringing Context Into Effective Schools Research: Urban Suburban Differences. *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 164-186.

Hellriegel,D., Slocum, J. W., Woodman, R.W. (1992). *Organizational Behavior*. St. Paul: West Publishing Company.

Hargreaves, A., Liebermann, M., Fullan. , D. Hopkins (Eds.), (1998) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.

Harris, A. (2002). *Distributed Leadership: Leading or Misleading?* (Keynote Address to the Annual Conference of BELMAS). Aston University, Birmingham.

Harris, A. (2008). Distributed Leadership: According to the Evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172–188.

- Heck, R. (1996). Leadership And Culture: Conceptual and Methodological Issues in Comparing Models Across Cultural Settings, *Journal of Educational Administration*,34(5), 74-97.
- Hellriegel,D., Slocum,J.W., Woodman,R.W. (1986). *Organizational Behavior* (4. Baskı). USA: West Publishing.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel
- Henderson, A. T., Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence the Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin,Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Hernez Broome, G., Hughes, R. L., (2004). Leadership Development: Past, Present and Future. *Human Resource Planning*, 27, 24-32.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Eğitim Kurumlarında Kalite Olgusu ve Kalite Güvence Sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Hicks, H. G.,Gullet C. Y. (1981). *Management*. Virginia University: McGraw-Hill.
- Hickman, G.R. (1997). *Transforming Organizations to Transform Society*. Kellogg Leadership Studies Project Working Papers, www.academy.umd.edu/scholarship/casl/KLSP/
- Hipp, K., Bredeson, P. (1995). Exploring Connections Between Teacher Efficacy and Principals' Leadership Behavior. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136–150.
- Hitt, M. A., Keats, B. W. (1992). Strategic leadership and restructuring: a reciprocal interdependence. R. L. Phillips & J. G. Hunt (Eds.), *Strategic leadership: A multi organizational-level perspective* (pp. 45-61). New York: Quorum Books.
- Hodgetts, R., (1999). *Yönetim Teori Süreç ve Uygulama*. C. Çetin ve E.C. Mutlu (Çev.), İstanbul: Beta.

Hopkins, D., Levin, B. (2000). Educational Reform and School Improvement. *NIRA Review*, Summer, 21-26.

Horng, E., Loeb, S. (2010). New Thinking About Instructional Leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.

Horngren, T. C., Foster, G., Datar, M. S. (2000) *Cost Accounting A Managerial Emphasis* (10. Baskı). London: Prentice Hall International.

House, R., Mitchell, T.R., 1982, *The Path Goal Theory of Leadership*, D.D. White (Ed.), *Comtemporary Perspectives in Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacin Inc.

Hoy, K. M., Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. S. Turan, (Çev.) Ankara: Nobel.

Hoy, W.K., Tarter, J. C., Bliss. R. J.(1990). Organizational Climate, School, Health and Effectiveness: A Comparative Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.

Hoy, W. K, Tarter, C. J., Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 38–45.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18 (4), 250–259.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools / Healthy Schools: Measuring Organizational Climate* (1. Baskı). Newbury Park: SAGE Publications.

Huang, L.H. (2000). *The Perceived Leadership Behavior and Organizational Commitment At CPA Firms*. DBA: Nova Southeastern University. Publication Number : AAT 9954698.

Huchting, Karen K.; Andrew LAC ve L Joseph W. Labre. (2008). An Application of the Theory of Planned Behavior to Sorority Alcohol Consumption. *Addictive Behaviors*, 33, 538–551.

İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta.

Ivancevich, J., Donnely J. H., Gibson J. L.(1983). *Managing for Performance: An Introduction to Process of Managing*. Plano, Texas: Business Pub. Inc.,

İlsev, A. (1997). *Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İnce, M., Gül, H., (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma,Örgütsel Bağlılık*. İstanbul: Çizgi.

İnci, M. (2001). *Dönüştürücü Liderlik Yaklaşımı*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

James,P. (1996). *Total Quality Management*. ABD: Prentice Hall.

Jameson, J. (2008). *Leadership: Professional Communities of Leadership Practice in Post-Compulsary Education*. Bristol: The Higher Education Academy.

Javdani, M. (2011). Examination of The Relationship Between Transformational/ Transactional Leadership and Organizational Commitment of Teachers, Foundations of Education. *Research Bulletin of Ferdowsi University (FUM)*, 1(1), 143–158.

Johnson, J. F., Jr. (1997). Whatever It Takes! *IDRA Newsletter*, 24(6). <http://www.idra.org/Newsletters/1997/Jun/Joseph.htm>. Erişim Tarihi: 10.07.2016.

Johnson, W., Synder, K.J. (1990). *Leadership for Productive Schools*. *Institute of Education Sciences* (ERIC NO: ED329014)

Johnston, M. W. ve Diğerleri. (1990) A Longitudinal Assessment of The Impact of Selected Organizational Influence On Salespeople's Organizational Commitment During Early Employment. *Journal of Marketing Research*, 27(3), 333-344.

Judd, C. M., Kenny, D. A. (1981). Process Analysis: Estimating Mediation In Treatment Evaluations. *Evaluation Review*, 5, 602-619.

Judge, T. A., Woolf, E. F., Hurst, C. ve Livingston, B. (2006). Charismatic and Transformational Leadership. *Zeitschrift für Arbeits-u. Organisationspsychologie*, 50 (4), 203-214.

Karahasanoğlu, M. (2014). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Algularına Göre Etkili Okul Müdürü Özelliklerinin İncelenmesi (Üsküdar İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karataş, S, Güleş, H. (2010). The Relationship Between Primary School Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2010 (6), . Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/usaksosbil/issue/21650/232758>.

Karatepe, O., Halıcı, A. (1998). *İş Tatminin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkilerine Yönelik Ampirik Bir Değerlendirme* (VI. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitimi Yönetimi Dergisi*, 16, 443-465.

Karip, E. , Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2, 245-257.

Karslı, M. D. (2004). *Yönetmel Etkililik*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Katz, D., Kahn, R., L. (1978). Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi . H. Can, Y. Bayar(çev.), Ankara:TODAİE Yayınları.

Kavrakoglu, İ., Gedik, S. ; Balkır, M. (2002). *Yeni Rekabet Stratejileri ve Türk Sanayisi*. İstanbul: Tüsiad Yayınları, Yayın No: TÜSİAD-T/2002-07/322,

Kaya, S. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Zirve Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü,Gaziantep.

Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kal-Der.

Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for Structural Equation Modelling: A Researcher's Guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ketchand, A.A.,Strawser, J.R.(2001).*Multiple Dimension Of Organizational Commitment: implications for Future Accounting Research*. Behavioral Research İn Accounting, 13. Leadership : An Overview (2001). “Southwest Educational Development Laboratory” [Http://Www.Sedl.Org/Change/Leadership/History.Html](http://Www.Sedl.Org/Change/Leadership/History.Html), Erişim Tarihi: 25.05.2016).

Kılınç, T. (1996). Önderlikte Durumsallığın Ötesi (II), Karizmatik Önderlik Yaklaşımı, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 25, 67- 108.

Kılınç. T.H. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları ile Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki: Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Çağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kirby, P. C., Paradise V. L., King M. L. (1993). *Extreordinary Leaders in Education: Understanding Transformational Rost, J.C. Leadership for the 21st Century*. New York: Praeger.

Kirk, D. J., Jones, T., L. (2004). *Effective schools (Assesment Report)*.Texas: Pearson Education.https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf?WT.mc_id=TMRS_Effective_Schools

Klopf, G.,Schelden, E., Brennan, K.(1982), The Essentials of Effectiveness:A Job Description For Principals. *Principal* 61(4) 35-38.

Koç. S. B. (2013). *İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik Becerileri İle Empati Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Sancaktepe İlçesi Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği* (9. Baskı). İstanbul: Beta.

Kotter, J. P. (1999). *Değişimin Önünü Açmak, Harvard Business Review "Liderden Lidere"*. (Çev) Salim Atay, (Ed) Frances Hesselbein, Paul M. Cohen, İstanbul: Mess Yayınları.

Kreitner. R., Kinicki A. (1995). *Organizational Behavior* (3. Baskı). ABD: Richard D. Invin.

Kurtuluş. İ. (2007). *Dönüştürücü Liderlik -Bir Uygulama-* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Küçük, M., Ayvacı. H.Ş., Altıntaş. A. (2004). *Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantı Kararlarının Eğitim ve Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Yansımalar* (XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D., Cooper, J., Lambert, M., Gardner, M., Slack, P. (1995). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College Press.

Lantis, J.S. (1998). Simulations and Experiential Learning in the International Relations Classroom, *International Negotiation: A Journal of Theory and Practice. International Negotiation*, 3 (1), 39-57.

Lawrence, E. T. (2000). The relationship between, transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles of the senior executives/ department heads and their immediate subordinates' perceived satisfaction, extra effort, effectiveness, and organizational culture typology in the hospital setting. Unpublished doctoral dissertation. University of Nova Southeastern.

- Lee, V. E., Smith, J. B. (1999). Social Support and Achievement for Young Adolescents in Chicago: The Role of School Academic Press. *American Educational Research Journal*, 36, 907-945.
- Leech, N. L., Barrett K. C., Morgan, G. A. (2008). *SPSS For Intermediate Statics* (3. Baskı). ABD: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leithwood, K. A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership, *Educational leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., D. Tomlinson., M . Genge, (1996). *Transformational Leadership* (International Handbook Of Educational Leadership And Administration). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D. (1991). Transformational leadership: How principals Can Help Reform School Cultures. *School Effective and School Improvement*, 1(3), 249–281.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (1999). Transformational School Leadership Effects: A Replication, *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K. A., Poplin, M. S. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12.
- Levine, D.U., Lezotte, L.W. (1990). Usually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(3), 221-224.
- Lezotte, L. (1991). *Correlates Of Effective Schools: The First And Second Generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products.

Lezotte, L. (2001). *Revolutionary And Evolutionary: The Effective Schools Movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products.

Lezotte, L.W., Snyder, K.M. (2011). *What Effective Schools Do?* ABD: Solution Tree Press.

Lievens, F., Van Geit, P. ve Coetsier, P. (1997). Identification of Transformational Leadership Qualities: An Examination of Potential Biases. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6 (4), 415-430.

Lindahl, R. (2008). Shared Leadership: Can it Work in Schools? *The Educational Forum*, 72, 298-307.

Lowe, K.G., Kroeck, K., Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness Correlates of Transformational and Transactional Leadership: A Meta- Analytic Review of the MLQ Literature, *Leadership a Quarterly*, 7(3), 385-425.

Luen, W. K., Lai, T.T., Chai, L.T., Ling, L.W. (2014). School Principal Leadership Styles and Teacher Organizational Commitment among Performing Schools. *The Journal of Global Business Management*, 10(2), 67-75.

Lunenburg, F. C., Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (çev) G. Arastaman. Ankara: Nobel.

Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior* (6. Baskı). Singapore : Mcgraw-Hill.

Marks, H., Nance, J. (2007). Contexts of Accountability Under Systemic Reform: Implications for Principal Influence on Instruction and Supervision. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 3-37.

Mathieu, J.E. ve Zajac, D.M., (1990). A Review and Meta- Analysis of the Antecedents, Corrolates and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bullettin*, 108(2), 171-194.

Matthews, L.,J., Crow, G., M. (2003). *Being And Becoming A Principal*. Boston: Ally and Bacon.

Mathews, B.P. ve Shepherd, J.L.(2002). Dimensionality of Cook and Wall's (1980) British Organizational Commitment Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 75, 369-375.

Manz, C. C., Sims, H. P. (1991). Superleadership: Beyond the Myth of Heroic Leadership, *Organizational Dynamics*,19(4),18-35.

Maxwell, C. (1999). *Liderlik Nitelikleri: Reddedilmez 21 Liderlik Yasası*. (Çev) İbrahim Şener, İstanbul: Beyaz .

McCormack, P. (2007). *A Study of the Leadership and Coaching Behaviours of High Level Hurling Coaches* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Projesi). Waterford İnstitute of Technology/ Master of Arts in Sports Studies, Department of Health, Sport and Exercise Science, Waterford, Ireland.

MEB (2014). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27573_1.html , Erişim Tarihi:16.11.2016.

MEB (2016). <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2009/etik/>, Erişim Tarihi:25.07.2016

Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellatly, I. R., Goffin, R. D., Jackson, D. N. (1989) Organizational Commitment and Job Performance: It's The Nature of the Commitment That Counts. *Journal of Applied Psychology*, 74, 152-156

Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Applicatio.*, Thousand Oaks, C.A: Sage.

Morris, J. H. ve Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an Organizational Commitment Model. *Academy of Management Journal*, 24, 512-526.

Mortimore, P. (1995). *Effective Schools: Current Impacts And Future Potential*. London : University of London.

Mowday,R.T., Steers, R.M.,Porter L.W. (1979). The Masurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behaviour*.14(2),224-247.

Mowday, R.T., Porter, L.W., Steers, R.M.(1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover*. New York:Academic Pres.

Mucuk, İ. (2005). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen.

Murphy, J.(1990). *Principal Instructional Leadership. Advances in Educational Adminstration* (1. Baskı) Greenwich, CT: JAI Press.

Nash, S.D. (2012). *What Makes A Transformational Education Leader?: An Investigation into the Antecedent Experiences Of K-12 Transformational Leadership*. Bozeman, Montana: Montana State University.

Nazem, F. V. A. (2008). The Edit of Mathematics Pattern for Performance Based on organizational *Commitment in Education. Leadership and Educational Management Periodicals*. 2(3), 145-158.

Nettles, S. M., Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.

Nicolina, A. (2003). *Faculty and Chair Perspectives on Leadership and Its Impacts on Departmental Outcomes* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Arts McGill University, Montreal, Canada.

Nortcraft,B.G., Neale, M.A.(1990).*Organizational Behavior*. NewYork: Dryden Press.

Nurmi, R.W. and Darling, J.R. (1997) *International Management Leadership,The Primary Competitive Advantage*. ABD: International Business.

Obeng, K., Ugboro, I. (2003), Organizational Commitment Among Public Transit Employees: An Assessment Study. *Journal of The Transportation Research Forum*, 57(2), 83-98.

Oğuz, E. (2010). *Dağıtılmış Liderlik..* Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz (Ed), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s.158- 172). Ankara: PegemA.

Okçu. V. (2011). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.

Oliver, N. (1990): Rewards, Investments, Alternatives and Organizational Commitment: Empirical Evidence and Theoretical Development. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 19-31.

O Reilly, C. (1991). *Socialization and Organizational Culture, Psychological Dimension of Organizational Behaviour*. New York : McMillan.

O'Reilly, C., Chatman J. (1986) Organizational Commitment and Psychological Attachment: the Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.

O'Reilly, C. ve Caldwell, D.F. (1981): The Commitment and Job Tenure of New Employees: Some Evidence of Postdecisional Justification. *Administrative Science Quarterly*, 26, 597-616.

Orhan, M. (2011). *Etkili Okul Karakteristikleri Çerçevesinde Okul Yöneticilerinin Davranışsal Özellikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri, Erzurum.

Orlich, D., C.; Harder, R. J.; Kalahan, R., C. (1998). *Teaching Strategies*, Boston: Houghton Mifflin.

Owens, R. G. (1987). *Organizational Behavior in Education*. ABD: Prentice-Hall.

Ölçer, F. (2008). *Güncel Yönetim ve Organizasyon Yaklaşımları*. A.Özyılmaz ve F. Ölçer(ed), Ankara: Seçkin.

Ömürgönülşen, M., Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12(2), 91-102.

Ören, S. A. (2006). *Günümüz Liderlik Profili; Transformasyonel (Dönüştürücü) Liderlik, Antalya Bölgesinde Bulunan 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Özalp, İ., Öcal, H. (2000). Örgütlerde Dönüştürücü (Transformational) Liderlik Yaklaşımı, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 207-227.

Özdemir, G., Bozkurt,A., Aydın, T. (2015). Humanistic Qualifications of School Principals. *Elementary Education Online*, 14(1), 151-163. DOI:10.17051/io.2015.41297.

Özdemir, S. (2013). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegema.

Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.

Özden, Y.(1999). *Eğitimde Dönüşüm*, Ankara: Pegem.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem A.

Özer, A. (2008). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara: Nobel.

Özer, N.; Beycioğlu, K. (2013). The Development, Validity and Reliability Study of Distributed Leadership Scale. *Elementary Education Online*, 12(1), 77-86.

Özkalp, E. , Kirel, Ç. (2009) *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı.

Özmen, F., Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (2), 65-75.

Penley, L.E. and Gould, S., (1988), Etzioni's Model Of Organizational Involment, A Perspective For Understanding Commitment To Organizations, *Journal Of Organizational Behavior*, 1(9), 43-59.

Pielstick, D. (1998). The Transforming Leader: A Meta- Ethnographic Analysis, *Community College Review*, 26 (3), 5- 15.

Pillai, R., & Williams, E. A. (2004). Transformational Leadership, Self-Efficacy, Group Cohesiveness, Commitment, and Performance. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 144–159.

Pfeffer, J., Salancik, G., The External Control of Organizations, *Harper & Row* (1978), 39-61.

Polat, S. (2009). *Örgütsel Güven*. Ankara: Pegem Akademi.

Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Vol. 1: Policy and practice*. Paris: OECD Publishing.

Pressley, M., Raphael, L., Gallagher, J. D. and Dibella, J. (2004). Providence-St. Mel School: How A School That Works for African American Students Works, *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 216–235

Price, J. L. (1968) *Organizational Effectiveness: an Inventory of Propositions*. IL:Irwin.

Purkey, S. C., Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The University of Chicago Press*, 83(4), 426-452.

- Purkey, S. C., Smith, M. S. (1985). School Reform: The District Policy Implications of The Effective Schools Literature. *The University of Chicago Press*, 85(3), 352-389.
- Rafferty, A. E., Griffin, M. A., (2004). Dimensions of Transformational Leadership: Conceptual and Empirical Extensions, *The Leadership Quarterly*, 15, 329-354.
- Randall, D. M. (1990). The Consequences of Organizational Commitment: Methodological Investigation. *Journal of Organizational Behaviour*, 11(5), 361-378. DOI: 10.1002/job.4030110504.
- Reddin, W. J. (1967). The 3-D Management Style Theory A Typology Based On Task and Relationships Orientation. *Training and Development Journal*, s.8-17 <http://www.reddinconsultants.com> , Erişim Tarihi: 14.04.2016.
- Reichers, A. E. (1985). A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment, *Academy of Management Review*, 10, 468-494.
- Reinke, S. J., Baldwin, J. N. (2001). Is Anybody Listening? Performance Evaluation Feedback İn The US Air Force. *Journal Of Political And Military Sociology*, 29 (1), 160-176.
- Rhinesarith, S. H. (2000). *Yöneticinin Küreselleşme Rehberi: Değişen Dünyada Başarıya Götüren 6 Özellik*. Gülten şen (çev.), İstanbul: Çağdaş Bakışlar.
- Rifai, H. A. (2005). A Test of the Relationships among Perceptions of Justice, Job Satisfaction, Affective Commitment and Organizational Citizenship Behavior. *Gadjah Mada International Journal of Business*, 7 (2) 131- 154.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational Behaviour* (8. Baskı). New Jersey: Prentice.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*, S. A. Öztürk (çev.), Eskişehir :ETAM.
- Robbins, S., Judge, T. (2013). *Organisational Behaviour* (14 Baskı). *Örgütsel Davranış*. İnci Erdem (çev.) Ankara: Nobel.

- Ross, J. A. , Gray, P. (2004). *Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy*. San Diego: American Educational Research Association.
- Roseenffeld, R.H., Wilson, D.C. (1999). *Managing Organizations*. London: Mcgraw Hill.
- Rost,J.C.(1993). *Leadership for the 21st Century*. New York: Praeger.
- Rowan, B. (1985). *The Assessment of School Effectiveness*. Washington DC: National Institute of Education.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji* (5.Baskı). Bursa: Alfa.
- Sackney,L. (1989) *History of the School Effectiveness and Improvement Movement in Canada Over the Past 25 Years*. Teddlie ve Reynolds (Ed).*International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review Part One*. Springer, 167-182.
- Sadeghi, M. (2004). *The Analysis of Correlation Between Organizational Commitment and the Effectiveness of Principals at State Female Secondary Schools in the City of Tehran* (Tayınlanmamış yüksek lisans tezi). Islamic Azad Unviersitesi, Tahrán.
- Saki, R. (1993). Teachers' Views about the Reasons for Failure and Success of Students at School and its Correlation with their Success in Teaching. *Periodicals in Education*, 10(3), 129-140.
- Sashkin, M., Rosenbach W. E. (1993). “A New Leadership Paradigm” , Contemporary Issues İn Leadership, *Westview Press Colarado*,87-103.
- Scheerens, J. (1989). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R., Y. Luyten-de Thouars (2007). *Review and Meta-Analyses of School and Teaching Effectiveness*. Enschede: University of Twente, Department of Educational Organisation and Management.

Scheerens, J. (2013). *What Is Effective Schooling? A Review Of Current Thought and Practice*. ABD: International Baccalaureate Organization Review.

Scheerens, J., Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science.

Scheerens, J., Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing School Effectiveness. *International Journal Of Educational Research*, 13(7), 691-706.

Schlechty, P. C. (2014). *Shaking up The Schoolhouse. How to Support and Sustain Educational Innovation* (3. Baskı). *Okulu Yeniden Kurmak*. Yüksel Özden(çev.), Ankara :Nobel.

Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2. Baskı). Mahway, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Scott, W. G. (1962). *Human Relation in Management A Behavioral Science Approach*. Illionis, Richard D. Irwin.

Sebastian, J., Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.

Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship : A Reflective Practice Perspective*. Needham Heights: Allyn And Bycon.

Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J. (1988). *Supervision Human Perspectives*. McGraw-Hill.

Sevinç, İ., Şahin, A. (2012). *Kamu Çalışanlarının Örgütsel Bağlılığı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma*. Maliye Dergisi, sayı:162.

Shaw, R.B. (1997). *Trust in Balance, Building Succesful Organizations on Results, Integrity And Concern*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sheldon, M. E. (1971). Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization. *Academy of Management Journal*, 16(2), 143-150.

Sheldon, S.B. and Epstein J.L.(2004) Getting students to school: Using family and community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *School Community Journal*,14(2), 39-56.

Shivers, S.L. (1999). *A Role Theory Approach to Understanding Transformational and Transactional Leadership Behavior: The Role of Interpretations of Organizational Context* (Yayınlanmamış doktora tezi). A&MUniversity, Florida.

Shockley-Zalabak P., Ellis K., Winograd G. (2000). Organizational Trust, What It Means, Why It Matters. *Organizational Development Journal*,18, 35-48.

Shoemaker, J. ve Fraser, H. (1981). What Principal Can Do: Some Implications From Studies of Effective Schooling. *Phi delta Kappan* 63(3),178-182.

Shore, L. M., H. J. Martin.(1989). Job Satisfaction and Organizational Commitment in Relation to Work Performance and Turnover Intentions, *Human Relations*, 42 (7), 625-638.

Short, P., Greer, J. (1997). *Leadership in Empowered Schools: Themes from Innovative Efforts*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Silberman,A.D. (1996). A Tradition of Gutsy Leadership, *Public Manager*,25(3), 59-71.

Skaalvik, E.,M., Skaalvik,S. (2011), Teachers' Feeling Of Belonging, Exhaustion, and Job Satisfaction: the Role of School Goal Structure And Value Consonance, Anxiety, Stress. *Coping* ,24(4), 369-385.

Slavin, R.E. (1996). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Slavin, R. E. (2013). *Educational Psychology Teory and Practise* (7. Baskı). Johns Hopkins University: Pearson Education.

Smith, W. F., Andrew, R. L. (1989). Instructional Leadership: How Principals Make a Difference. *Association for Supervision and Curriculum Development*, ED314826.

Söker. F. (2016). *İşletmelerde İç Girişimcilik ve Yönetmel - Dönüşümsel Liderlik: Karaman'da Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Sökmen. A. (2000). *Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı İlişkisi: Ankara'da Etkinlik Gösteren Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sökmen, A., Boylu, Y. (2009). Yol Amaç Modeli Kapsamında Önderlik Davranışlarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2381-2402

Spillane, J., P.,Diamond, J., B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Spillane, J.P. (2006).*Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J.P., Halverson, R., Diamond, J.B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3): 23–28.

Steyrer, J., Schiffinger, M., Lang, R. (2008). Organizational Commitment-A Missing Link Between Leadership Behavior and Organizational Performance?. *Scandinavian Journal of Management*, 24(4), 364- 374.

Stogdill, R.M. (1974). *Hanbook Of Leadership*. New York: The Free.

Stroh, L.K. ve Diğ. (2002). *Organizational Behavior*(3. Baskı). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Stringfield, S. (1998). *An Anatomy of Ineffectiveness*. L. Stoll, K. Myers (Eds), *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulties*.London: Falmer.

Stubblefield, S.,D. (1996). Effective Teacher in an Effective School: A Case Study. *Dissertation Abstracts International*, (No:1430-A).

Supovitz, J., Sirinides, P., May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.

Sürgevil. O. (2007). *Çalışma Yaşamında Örgütsel Bağlılık*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Swailles, S. (2002). Organizational commitment: a critique of the construct and measures, *International Journal of Managemet Reviews*, 4 (2) 155- 178.

Şahin, N. (2016). Silahlı Kuvvetlerde Uygulanan Liderlik Tarzları İle Lider-Üye Etkileşim Kalitesinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkilerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Haliç Üniversitesi, /İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Şimşek, M.S., Akgemici, T. ve Çelik, A. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.

Simşek, H. (1997). *Kuramsal Değişim ve Liderlik: Yönetmel Liderler ve Dönüştürücü Liderler*. (21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu), Deniz Harp Okulu. İstanbul.

Şimşek, H., Aydeniz, D. (1997). *Kurumsal Değişim ve Liderlik: Yönetmel ve Dönüştürücü Liderler* (21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu). Deniz Harp Okulu, İstanbul.

Şışman, M. (2004). *Öğretim Liderliğı*. Ankara: PegemA.

Şışman, M. (2013). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar*(4. Baskı).Ankara:Pegem A.

Şışman, M., Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliğı*. Y. Özden (ed.). Ankara: Pegem A.

Tabak, A. (2001). *Tarihsel Gelişimi İçerisinde Liderlik Tanımları ve Liderlik Kavramının*

Günümüzdeki Yeri, <http://www.kho.edu.tr/yayınlar/bilimdergisi/bilimder/doc/2001-2/1->

TALIS - OECD Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi .(2010). *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması* (Türkiye Ulusal Raporu). OECD

Tanrıöğen. A. (1988). *Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taylor,B.O., Levine, D.U. (1991). Effective Schools Projects and School-Based Management. *Phi Delta Kappan*, 72(5),394-397.

TDK.(2016).http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57987d2992cfa1.08433651

TED (2017). Temel Beceri Uygulamaları. Türk Eğitim Derneği Genel Merkezi Ölçme ve Değerlendirme Birimi.

http://olcme.ted.org.tr/Temel_Beceri_Uygulamalari_Nedir.pdf (Erişim tarihi: 14.08.2017)

Terzi, A. R. (2002). Sınıf Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz-Güz, 155-156.

Tetik. S. (2008). *Değişim Yönetiminde Dönüştürücü Liderin Rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Celal Bayar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Tezcan, M.(1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesi Yayın No: 150.

Tichy, N. M., Devanna, M. A. (1986). *The Transformational Leadership*, New York: Wiley.

Tichy, N. M.; Devanna, M. A., (1990). Characteristics Of Transformational Leaders. *John Wiley - Sons Publishing*, 4, 271- 280.

Tiryaki. T. (2005). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Tok, N.T.(2007) *İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları*. Ankara: Cem Ofset.

Toksöz. S. (2010). *21. Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Toprakçı, E. (2008). *Sınıfa Dayalı Yönetim*. Ankara: PegemA.

Toprakçı, E. (2011). *Eğitbilime Giriş*. Ankara: Ütopya.

Townsend, T. (1997). What Makes School Effective? A Comparison Between School Communities in Australia and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(3), 311-326.

Töremen, F., Yasan, T.(2010), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği), *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 27-39. [Http://Pauegitimdergi.Pau.Edu.Tr/Makaleler/1446217860_27-39.Pdf](http://Pauegitimdergi.Pau.Edu.Tr/Makaleler/1446217860_27-39.Pdf)

Tracey, J.B., Hinkin T.(1994) . Transformational Leaders İn The Hospitalityindustry. *Cornell Hotel And Restaurant Adminisstration Quarterly*, 4, 18-24.

Travers, C. J., Cooper, C.,L. (1996). *Teachers Under Pressure. Stress in the Profession*. London and New Yorke : Routledge.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39 (4), 308–331.

Tschannen-Moran, M., Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 334–352.

Tschannen-Moran, M., Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, 547–593.

Tuncel. H. (2013). *Etkili Okul Oluşturmada Okul Müdürünün Dönüşümsel Liderlik Rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tura. M. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin İş doyumuna Etkisi Karacabey İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) .Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Turan, S. (2002). Organizational climate and organizational commitment: a study of human interactions in Turkish public schools. *Educational Planning*, 14, 20–30.

Tuna, M., Bircan, H. ve Yeşiltaş, M. (2012). Etik Liderlik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması: Antalya Örneği. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (2), 143-155.

Uğurlu, C. T., Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.

Uzamaz, F. (2000). Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (6), 49-58.

Van Seters, D. A., Field, R. H. G. (1990). The Evolution Of Leadership Theory. *Journal of Organizational Change Management*, 3 (3), 29-45.

Vanderberghe, C., Tremblay, M. (2008). The Role of Pay Satisfaction and Organizational Commitment in Turnover Intentions: A Two-Sample Study. *Journal of Business and Psychology*, 22(3), 275–286. doi:10.1007/s10869-008-9063-3.

Varoğlu. D. (1993). *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vatansever. Ç. (1994). *İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalara Yönelik Tutumların Örgüte Bağlılığa Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Vicente, R. P., Inmaculada, B., Ana, B. E. & Carlos, B. L. (2007). Organizational Commitment to Employees and Organizational Performance. *Personnel Review*, 36(6), 867-886.

Vinnari, M., Luukkanen, J. ve Kaivo-oja, J. (2006). *Visionary Leadership as a Tool for Eco-Efficiency in Organizations: Developing an Integrated Conceptual Model*. Turku: Ffrc Publications.

Wagner, C. A. (2008). *Academic Optimism of Virginia High School Teachers: Its Relationship to Organizational Citizenship Behaviors and Student Achievement*. Virginia, The Faculty of School of Education, The College of William an Mary.

Waldman, David A., Bass, Bernard M., Einstein, Walter O., (1987). Leadership And Outcomes Of Performance Appraisal Processes. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 177-186.

Waters, T., Marzano, R. J. and McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement* (Working Paper). Mid-continent Regional Educational Laboratory.

Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: four successful schools*. CBE Occasional Paper No:28 Washington DC:Council for Basic Education.

Werner İ.(1993). *Liderlik ve Yönetim*. Vedat Üner (çev), İstanbul: Kişisel Gelişim.

Wilson, D. (2004). The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships With Aggression and Victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299.

Witherspoon, P.D. (1997). *Communicating Leadership: An Organizational Perspective*, Needham Heights, MA: Allyn& Bacon.

Witmer, L.W. (2005). *Relationships Among Transformational Leadership, Family Background, Teachers' commitment to Change, Effective Schools' Characteristics, And Student Achievement in California Public Comprehensive High Schools: A Structural Equation Model*.(Yayınlanmamış doktora tezi).Azusa Pasific Universitesi, California.

Witte, J., Walsh, D. (1999). A Systemic Test of the Effective Schools Model. *Educational Policy Analysis*, 2(2), 188-211.

Yanık. H. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Etkili Okul Algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yavuz. E. (2008). *Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi*, (Yayınlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık ile İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-69.

Yean, J., Lim, S. (2001). Transformational leadership, organizational culture and organizational effectiveness in sport organizations.

http://www.schools.nsw.edu.au/schoollibraries/scan-/16_1997/162res.htm

Yıldırım, N. (2011). Eğitim Gönüllüsü Kanaat Önderlerinin (Doğal Liderlerin) Okul Yönetimine Katkıları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 880-904.

Yılmaz. E. (2010). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İle Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Gaziantep Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim , Gaziantep.

Yılmaz. V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

YÖK (2014). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim Tarihi:16.11.2014.

Yu, H., Leithwood, K., Jantzi, D. (2002). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment to Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368–389.

Yukl, G., (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A Review of Theory and Research. *Journal of Management*, 15 (2), 251-289.

Yukl G., Taber T. (1983). *The Effective Use of Managerial Power*, New York: America Management Associations.

Yükçü, S. ve Atağan, G. (2009). Etkinlik, Etkililik ve Verimlilik Kavramlarının Yarattığı Karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-19.

Zeffane, R. (1994). Patterns of Organizational Commitment and Perceived Management Style - A Comparison of Public And Private-Sector Employees. *Human Relations*, 47(8), 977-1010.

Zel, U. (1997). *Harekete Geçirici Liderlik ve İşe Yönelik Liderlik*. Ankara: MEB Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve Liderlik*, Ankara: Nobel.

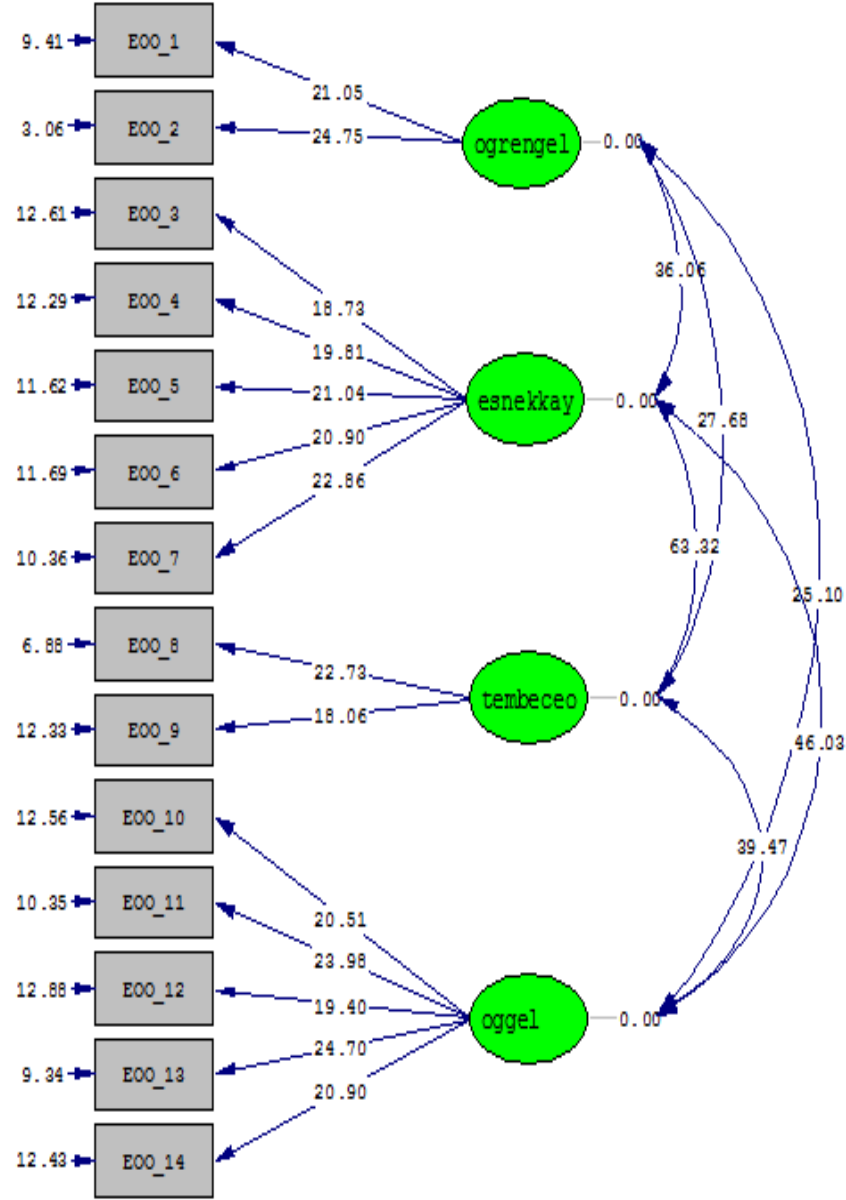
Zeren. H. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Şanlıurfa İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Zigarelli, M.A., (1996). An Empirical Test Of Conculisions From Effective Schools Research. *The Journal Of Educational Research*, 90 (2), 103–110.



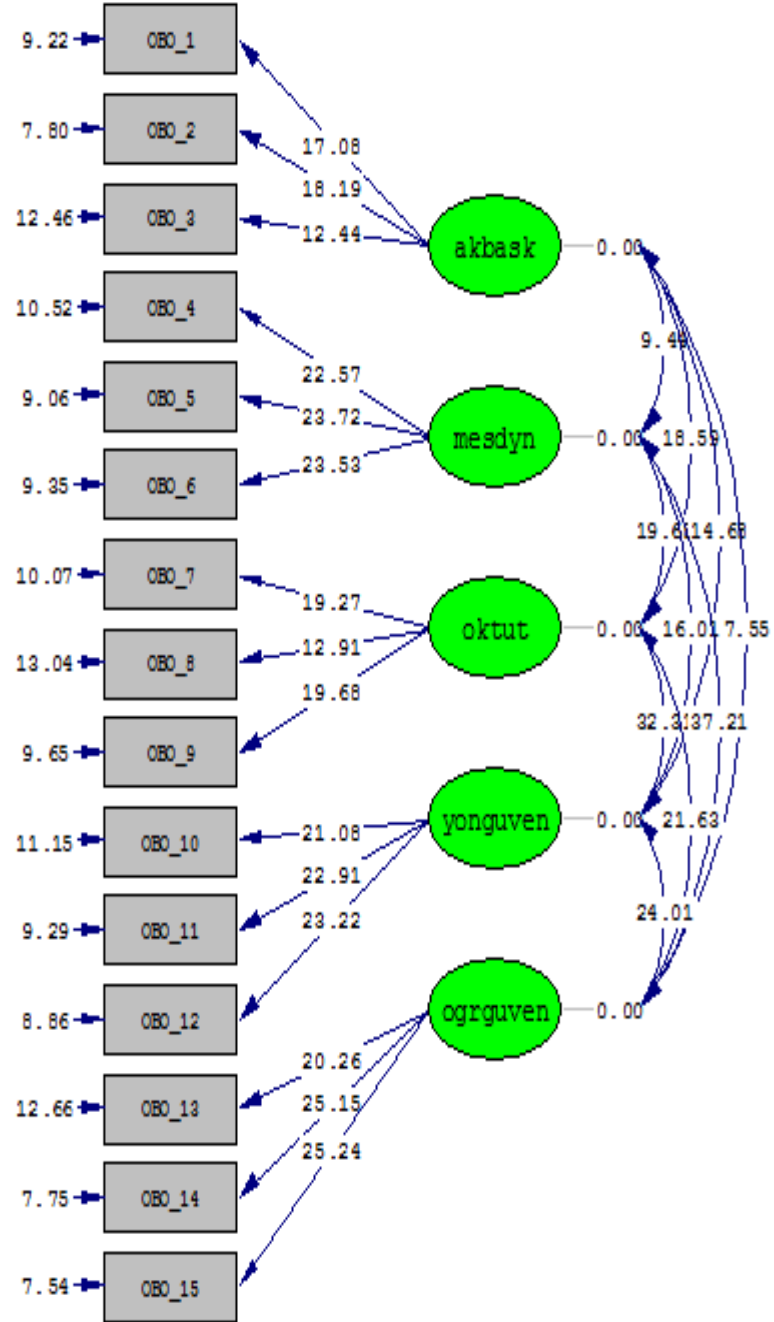
EKLER

EK 1: Etkili Okul Özellikleri Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (t değerleri)



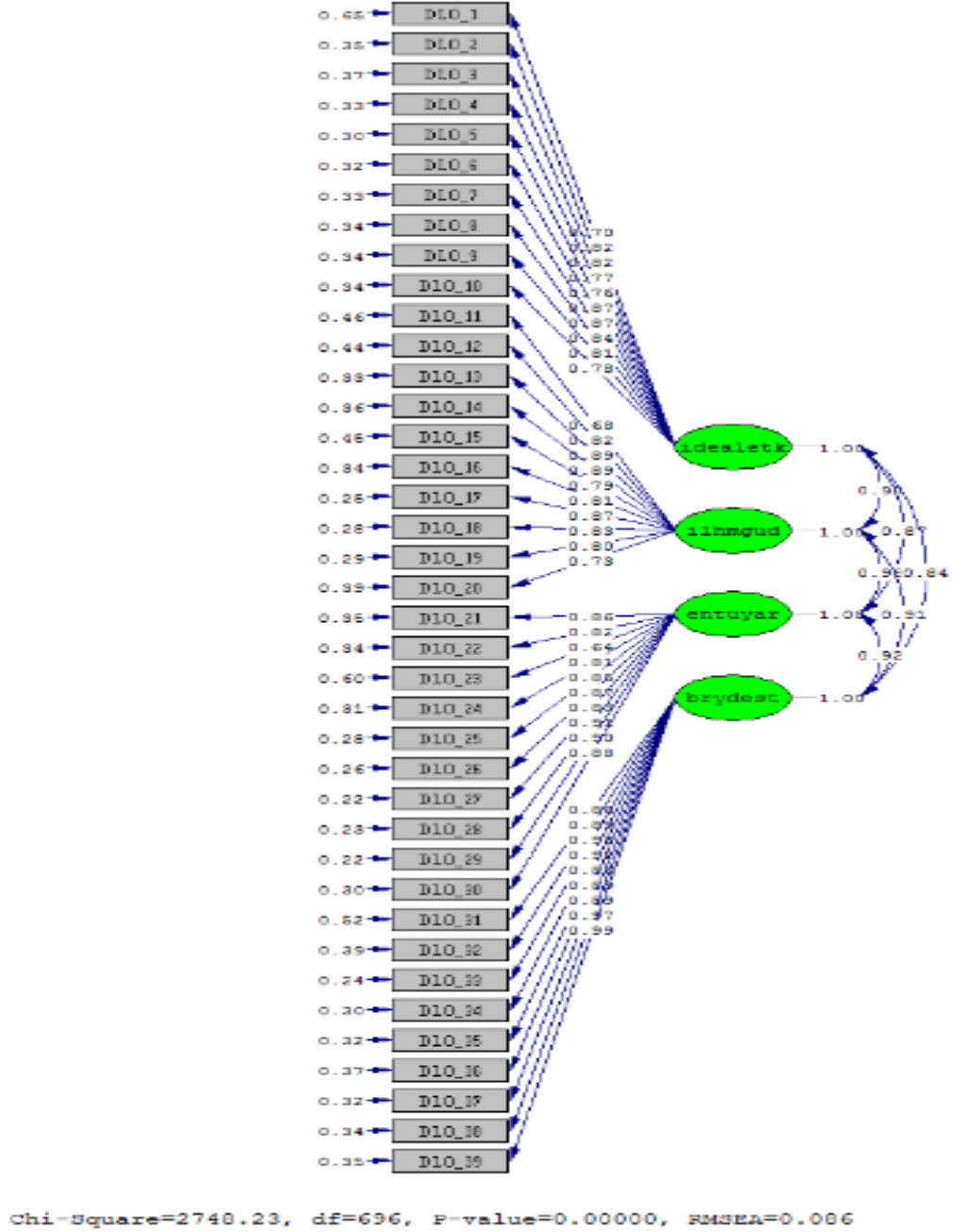
Chi-Square=204.33, df=69, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

EK 2 : Okula Bağlılık Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (t değerleri)

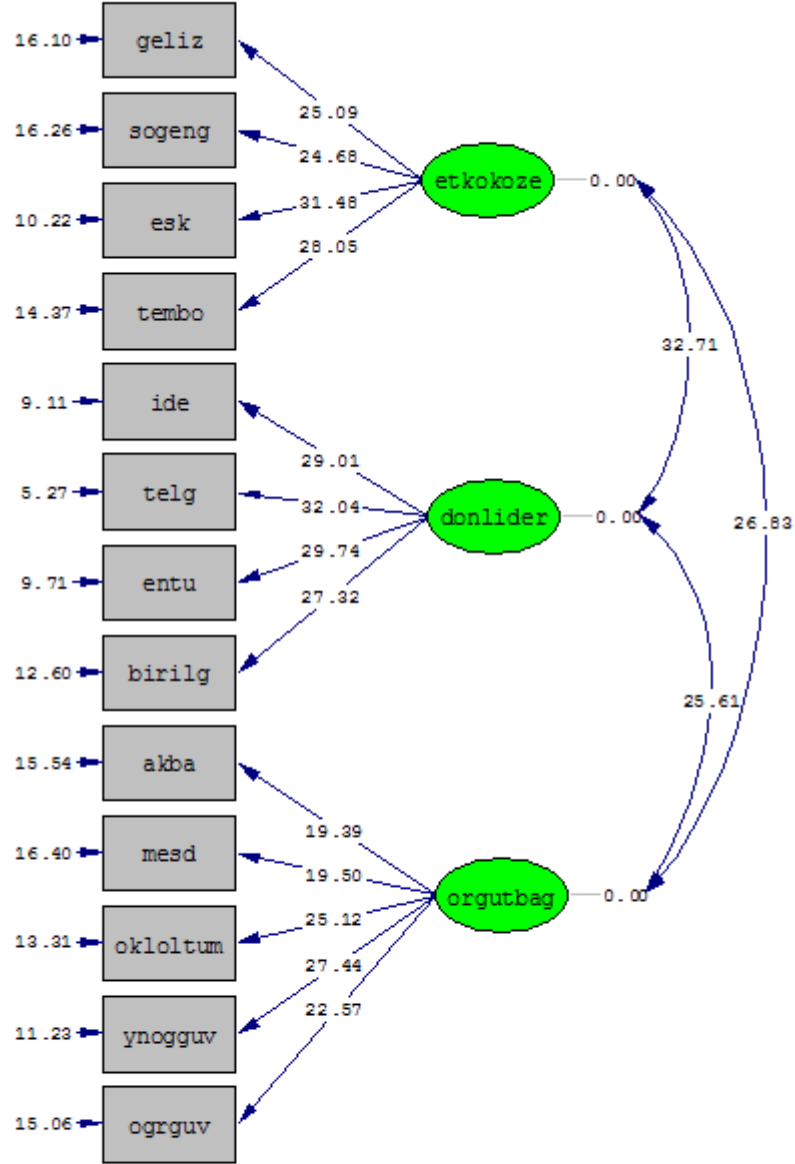


Chi-Square=293.34, df=80, P-value=0.00000, RMSEA=0.082

EK- 3: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğine Ait İz (Path) Diagramı (t değerleri)



EK- 4: Ölçüm Modeline Ait Path Diyagramı (t değerleri)



Chi-Square=295.17, df=57, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

EK-5: Bağımsız, Aracı ve Bağımlı Değişkenlerin Alt Boyutlarının Doğrudan, Dolaylı ve Toplam İlişki Katsayıları

Alt Boyutlar	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki
Akademik Baskı	Telkinle güdüleme (0,14)	-
	Entelektüel uyarım (0,13)	Entelektüel uyarım x esnek kaynaklar $0,13 \times 0,08 = 0,1$
Mesleki Dayanışma	Temel becerilere odaklanma (0,13)	-
Okula karşı Olumlu tutum	Sınırlı öğrenme engeli (0,21)	-
	Esnek kaynaklar (0,22)	-
	İdealleştirilmiş etki (0,14)	İdealleştirilmiş etki x Esnek kaynaklar = 0,01 $(0,14 \times 0,11)$ İdealleştirilmiş etki x Sınırlı öğrenme engeli = 0,04 $(0,14 \times 0,25)$ İdealleştirilmiş etki x öğrenci gelişimini izleme = 0,03 $(0,14 \times 0,21)$
	Bireysel ilgi (0,73)	Bireysel ilgi x Esnek kaynaklar = 0,24 $(0,73 \times 0,33)$
Yönetici-öğretmen arasındaki güven	Esnek kaynaklar (0,13)	-
	İdealleştirilmiş etki (0,49)	İdealleştirilmiş etki x öğrenci gelişimini izleme = 0,10 $(0,49 \times 0,21)$ İdealleştirilmiş etki x Sınırlı öğrenme engeli = 0,12 $(0,49 \times 0,25)$ İdealleştirilmiş etki x Esnek kaynaklar = 0,05 $(0,49 \times 0,11)$
	Telkinle güdüleme(0,52)	-
	Entelektüel uyarım (0,45)	Entelektüel uyarım x öğrenci gelişimini izleme = 0,02 $(0,45 \times 0,05)$ Entelektüel uyarım x Sınırlı öğrenme engeli = 0,09 $(0,45 \times 0,20)$ Entelektüel uyarım x Esnek kaynaklar = 0,03 $(0,45 \times 0,08)$
	Bireysel ilgi (0,41)	Bireysel ilgi x öğrenci gelişimini izleme = 0,14 $(0,41 \times 0,36)$ Bireysel ilgi x Esnek kaynaklar = 0,13 $(0,41 \times 0,33)$

Öğretmen-öğretmen arasındaki güven	Temel becerilere odaklanma (0,36)	-
Bireysel ilgi	Yönetici-öğretmen arasındaki güven (0,41) Okula karşı Olumlu tutum (0,14) Öğrenci gelişimini izleme (0,36)	-
Entelektüel uyarım	Esnek kaynaklar (0,33) Yönetici-öğretmen arasındaki güven(0,45) Akademik baskı (0,13) Öğrenci gelişimini izleme (0,05) Sınırlı öğrenme engeli (0,20) Esnek kaynaklar (0,08)	-
Telkinle güdüleme	-	-
İdealleştirilmiş etki	Öğrenci gelişimini izleme (0,21) Sınırlı öğrenme engeli (0,25) Esnek kaynaklar (0,11)	-

EK-6: Dönüşümsel Liderlik Ölçeği

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ ANKETİ

Okulumuzda yöneticilerimiz;	Her zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç bir zaman
1- Kendisinin çok önemli bulduğu inanç ve değerleri bize anlatır.					
2- İnanıldıklarını yapmanın önemini vurgular.					
3- Güçlü bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini belirtir.					
4- Düşünce, değer ve inançlarında kararlılık gösterir.					
5- Faaliyetlerimizin altında yatan ana amacı açıklar.					
6-Zorlukların üstesinden gelmek için birbirimize inanarak nasıl yardımlaşabileceğimiz hakkında konuşur.					
7- Ortak bir görev duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
8- Faaliyetlerinin moral ve ahlaki sonuçlarını göz önünde bulundurur.					
9- Zor sorunlar karşısında yılmadan mücadele eder					
10- İfade ettiği değerlerle tutarlı bir şekilde davranır.					
11- Yüksek standartlar belirler					
12- Heyecan verici yeni imkânlar sunar.					
13- Sürekli olarak cesaret vericidir					
14-Başarıya giden yollar üzerine dikkatimi odaklar.					
15- İşle ilgili önemli konulardan beni haberdar eder					
16- Y yapmak istediğini başarmak için azim gösterir.					
17- Amaçlarımızı başaracağımıza dair güven ifade eder.					
18- Gelecek hakkında iyimserlikle konuşur.					
19- Başarılı olmak için ihtiyaçlar hakkında şevkle konuşur.					
20- Gelecek hedefini açıkça ifade eder.					
21- Düşüncelerimi ve fikirlerimi ifade etmek için beni cesaretlendirir.					
22- Desteksiz fikirlerden daha çok delil ve akıl yürütmeyi kullanarak problemleri ifade etmeyi cesaretlendirir.					
23- Geleneksel eski çalışma usullerini sorgular.					
24- Varsayımları sorgulamanın önemini vurgular.					
25- Uygun olup olmadığını sorgulamak için eleştirel varsayımları yeniden inceler.					
26- Hiç sorgulanmayan fikirleri yeniden düşünmemiz için bizi cesaretlendirir.					
27- Problemleri çözerken farklı bakış açıları sunar.					
28- Problemlere farklı açılardan bakmak için yeni yollar önerir.					
29- Problemlere farklı açılardan bakmamızı sağlar.					
30- Geleneksel problemlerin üstesinden gelmek için sıra dışı düşünmeye cesaretlendirir.					
31- Başkalarının yeteneklerini ve ihtiyaçlarını nasıl teşhis edeceğimi bana öğretir.					
32-Bana bir grup üyesinden ziyade bir birey olarak davranır.					
33- Beni, güçlü yönlerimi geliştirmeye odaklar.					
34- Her birimize farklı amaçları, yetenekleri ve ihtiyaçları olan bireyler olarak davranır.					

EK-7: Örgütsel Bağlılık Ölçeği

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Ölçeği

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Pek fazla katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Okulumuz öğrenci performansı için yüksek standartlar oluşturur.							
2. Okulumuz öğrencileri daha başarılı olmaları için zorlar.							
3. Okulumuz öğrencilere her zaman onları zorlayacak görevler verir.							
4. Bu okulda öğretmenler diğer öğretmenlerle bilgilerini paylaşır ve öğrenci çalışmalarını tartışırlar.							
5. Bu okulda öğretmenler öğretim planlarını hazırlarken işbirliği yaparlar.							
6. Bu okulda öğretmenler işlerini mümkün olan en iyi şekilde yapabilmek için ortaklaşa hareket ederler.							
7. Bu okula karşı bağlılık hissediyorum.							
8. Yakın arkadaşım çocuğu için okul ararsa okulumu ona öneririm.							
9. Bu okuldaki her çalışma günü beni mutlu eder.							
10. Okul yöneticimiz öğretmenlerin mesleki gelişimiyle yakından ilgilenir.							
11. Okul yöneticimiz öğretmenlerin çalışma koşullarını kolaylaştırır.							
12. Okul yöneticimiz okulumuzdaki işlerin düzgün yürütmesinde etkilidir.							
13. Bu okulda öğretmenler sıkıntılarını ve mutluluklarını diğer öğretmenlerle paylaşırlar.							
14. Bu okulda çaba harcayan öğretmenler meslektaşları tarafından saygıyla karşılanır.							

EK-8: Etkili Okul Özellikleri Ölçeği

ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Pek fazla katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Oldukça katılıyorum (5)	Kesinlikle katılıyorum (6)
1. Okulumuzdaki finansal öz kaynaklar eğitsel ve öğretimsel hedefleri karşılayabilmek için kullanılır.						
2. Okul yönetimi okulun insan ve maddi kaynaklarını okulun hedeflerini gerçekleştirecek şekilde yönlendirir.						
3. Okul yöneticimiz güçlü bir liderdir.						
4. Okul yöneticimiz değişimi destekleyen bir liderdir.						
5. Okulumuzda güvenli ve düzenli bir ortam vardır.						
6. Okulumuzda kendimi güvende hissedirim.						
7. Okulumuzda olumlu bir kurum havası vardır.						
8. Okulumuz temel becerilere odaklanmak önemlidir.						
9. Okulumuzda ders dışı faaliyetler okulunun temel becerilere odaklanmasını engellemez.						
10. Okulumuzda öğrenciler için yüksek başarı hedefleri oluşturulur.						
11. Okulumuzda öğrenci gelişimi sık sık takip edilir.						
12. Okulumuzda öğrencilerin yüksek başarı göstermesi beklenir.						
13. Okulumuzda öğrenci gelişimi düzenli olarak değerlendirilir.						
14. Okulumuzda yapılan öğrenci değerlendirmeleri sınıf içi öğrenmeler için bir araçtır.						

EK-9: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmen,

Elinizdeki ölçekler doktora tez çalışmasına veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. “Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi (Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi) ” başlıklı araştırma, İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin etkili okul özellikleri, Öğretmen bağlılığı ve okul yöneticilerinin dönüşümsel lider özelliklerini saptamayı amaçlamaktadır. Ölçek dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümde “Öğretmen Bağlılığı” üçüncü bölümde “Dönüşümsel Liderlik” ve son bölümde de “Etkili Okul Özellikleri”ne ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

Araştırma verileri yalnız bu araştırma için kullanılacak, hiçbir kurum ya da kişiye verilmeyecektir. Bu nedenle yanıtladığınız ölçeklere isim yazmanız gerekmemektedir.

Ölçeği doldurarak araştırmaya yapacağınız yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Aysun AKÇAY GÜNGÖR
Ege Üniversitesi Doktora Öğrencisi/Türkçe Öğretmeni

İ.BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki soruları cevaplarken lütfen parantezin içini (x) işareti ile doldurunuz.

Yaşınız? () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 60 yaş ve üzeri	Branşınız
Kıdeminiz () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri	Haftalık ders yükünüz () 12’den az () 12-15 arası () 16-21 arası () 21 saat ve üstü
Bu Okuldaki Görev Süreniz () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 10 Yıl ve üstü	Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik çevre düzeyi () düşük () orta () yüksek
Okulunuzdaki öğretmen mevcudu () 10’dan az () 10-20 () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 50’den fazla	Okulunuzun Mevcudu () 0-100 Öğrenci () 101-600 Öğrenci () 601-1401 Öğrenci () 1401- 2201 Öğrenci

EK-10: Araştırma Kapsamında Olan Ortaokulların Listesi

Aysun Akçay GÜNGÖR'e Ait "Etkili Okul Özelliklerinin Dönüşümsel Liderlik Ve Öğretmen Bağlılığı İle İlişkisi(Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi)" Konulu Araştırma Kapsamında Çalışılması Planlanan İlçe Ve Okul Adları Listesi

KONAK ORTAOKULLARI	
1. Ali Fuat Cebesoy Ortaokulu	28. Şehit Fazıl Bey Ortaokulu
2. Barbaros Hayrettin İmam Hatip Ortaokulu	29. Şehit Fethibey Ortaokulu
3. Boğaziçi Ortaokulu	30. Tınaztepe İmam Hatip Ortaokulu
4. Çamdibi Ortaokulu	31. Zafer Ortaokulu
5. Dumlupınar Ortaokulu	32. Ziya Gökalp Ortaokulu
6. Fatih Mehmet Ortaokulu	33. 19 Mayıs Ortaokulu
7. Gazi Ortaokulu	34. 26 Ağustos Ortaokulu
8. Gültepe Ortaokulu	35. 9 Eylül Ortaokulu
9. Gürçeşme Leman Alptekin Ortaokulu	
10. Güzelyalı Ortaokulu	BAYRAKLI ORTAOKULLARI
11. Hacışakir Eczacıbaşı Ortaokulu	1. 80. Yıl Metaş Ortaokulu
12. İbni Sina Ortaokulu	2. Cemil Atlas Ortaokulu
13. İnkılâp Ortaokulu	3. Çankıran Ortaokulu
14. Kazım Karabekir Ortaokulu	4. Evrenpaşa Ortaokulu
15. Kemal Atatürk Ortaokulu	5. Fatma Hikmet Kaşerci Ortaokulu
16. Kestelli Şerife Eczacıbaşı Ortaokulu	6. Fatma Hikmet Kaşerci İmam Hatip Ortaokulu
17. Kıbrıs Şehitleri Ortaokulu	7. İmbat Ortaokulu
18. Konak Kahramanlar Mustafa Öğütveren Ortaokulu	8. Kaymakam Özgür Azer Kurak Ortaokulu
19. Mimar Sinan Ortaokulu	9. Mualla Muzaffer Yersel Ortaokul
20. Misak-ı Milli Ortaokulu	10. Mustafa Uygur Ortaokulu
21. Mustafa Rahmi Balaban Ortaokulu	11. Nedret İlhan Keten Ortaokulu
22. Necatibey Ortaokulu	12. Osman Çınar Ortaokulu
23. Osman Kibar Ortaokulu	13. Piri Reis İmam Hatip Ortaokulu
24. Ömer Lütfü Akad Ortaokulu	14. Sabiha Ahmet Tabak Ortaokulu
25. Rıdvan Nafiz Edgüer Ortaokulu	15. Şehit Fehmi Bey Ortaokulu
26. Saliha Hüseyin Ozyavuz Ortaokulu	16. Şehit Yüzbaşı Ali Rıza Sadak Ortaokulu
27. Seyfi Gülmezoğlu Ortaokulu	17. Talatpaşa Ortaokulu
	18. Ticaret Borsası Ortaokulu
	19. Vali Namık Kemal Şentürk Ortaokulu

1. Zihni Ustün Ortaokulu	10. Gökçen Efe Ortaokulu
TİRE ORTAOKULLARI	11. İnkılap Ortaokulu
1. 80.Yıl Cumhuriyet Ortaokulu	12. Kireli Ahmet Taner Kışlalı Ortaokulu
2. Atatürk Ortaokulu	13. Kurtuluş Ortaokulu
3. Aydınoğulları Ortaokulu	14. Merkez Menderes Ortaokulu
4. Başköy Ortaokulu	15. Öğretmen Melahat Aksoy Ortaokulu
5. Büyükkale Mediha İçel Ortaokulu	16. Rasih Kirazoğlu Ortaokulu
6. Dört Eylül Ortaokulu	17. Şehit Ali İhsan Kalmaz Ortaokulu
7. Eğridere İbrahim Kardiçalı Ortaokulu	18. Tire Toki Şehit Mehmet Çağlar Bölük Ortaokulu
8. Eskioba Ortaokulu	19. Yeniçiftlik Ortaokulu
9. Fatih Ortaokulu	20. İmam Hatip Ortaokulu

EK-11:İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Formu

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ayşın AKÇAY GÜNGÖR
Kurumu / Üniversitesi	Ege Üniversitesi
Araştırma yapılacak il/il	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İzmir İli, Konak, Bayraklı, Tire ilçelerinde bulunan resmi ortaokullar ve ve bu okullarda görev yapan öğretmenler
Araştırmanın konusu	Etkili Okul Özelliklerinin Dönüştürücü Liderlik ve Öğretmen Başlılığıyla İlişkisi (Bir Yapısal Etkilik Modellemesi)
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/bölge/tez türü	Etkili Okul Özelliklerinin Dönüştürücü Liderlik ve Öğretmen Başlılığıyla İlişkisi (Bir Yapısal Etkilik Modellemesi)
Veri toplama araçları	Kişisel Bilgi Formu, Etkili Okul Özellikleri Ölçeği, Öğretmenlerin Okula Bağlılığı Ölçeği, Çok Faköleli Liderlik Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	---
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yayıncı ve Sosyal Etkilik İzni/Konu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olunan gerekler nitelikler açısından incelendiği olup, araştırmanın 2014-2015 öğretim yılında eğitim öğretili akutanmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gerekçe: ---

KOMİSYON

..../02/2015


Komisyon Başkanı
Metin Ender KARABULUT


Üye
Pinar ERÇİFTO ÇOCEN


Üye
Dr. LGÜN ÖLVER

EK-12: Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877/604.01.02/1726298
Konu: Aysun AKÇAY GÜNGÖR'ün
Araştırma İzni

17/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)
b) Ege Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 29/01/2015 tarihli ve 563 sayılı yazısı

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi doktora öğrencisi Aysun AKÇAY GÜNGÖR'ün "**Etkili Okul Özerkliklerinin Dönüşümsel Liderlik ve Öğretmen Bağlılığıyla İlişkisi (Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi)**" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda belirtilen okullarda, 2014 - 2015 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

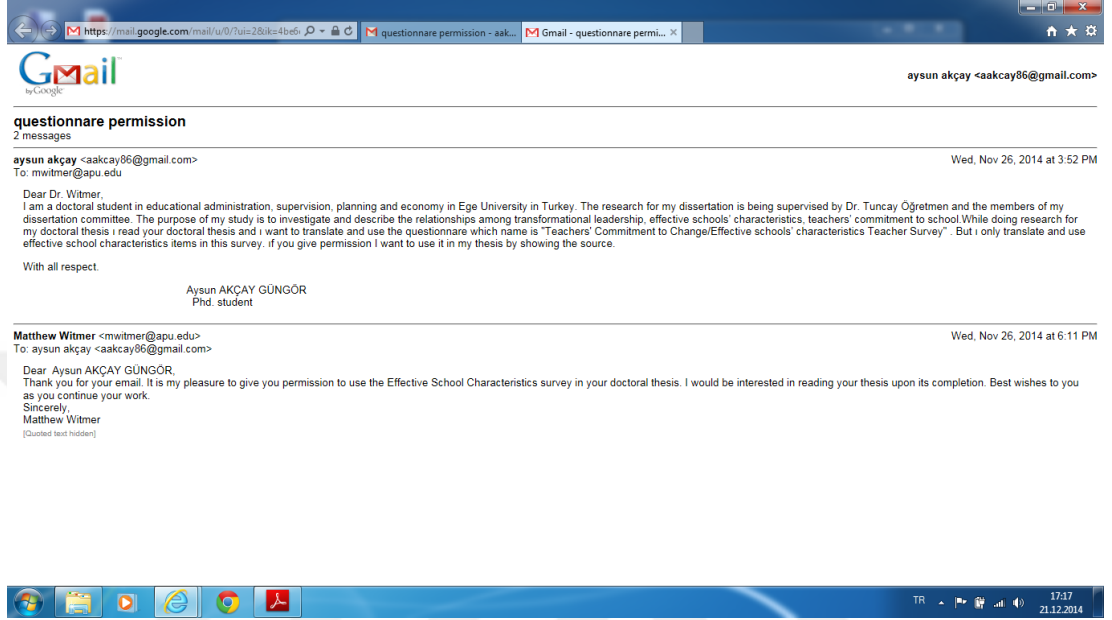
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Vefa BARDAKCI
Müdür

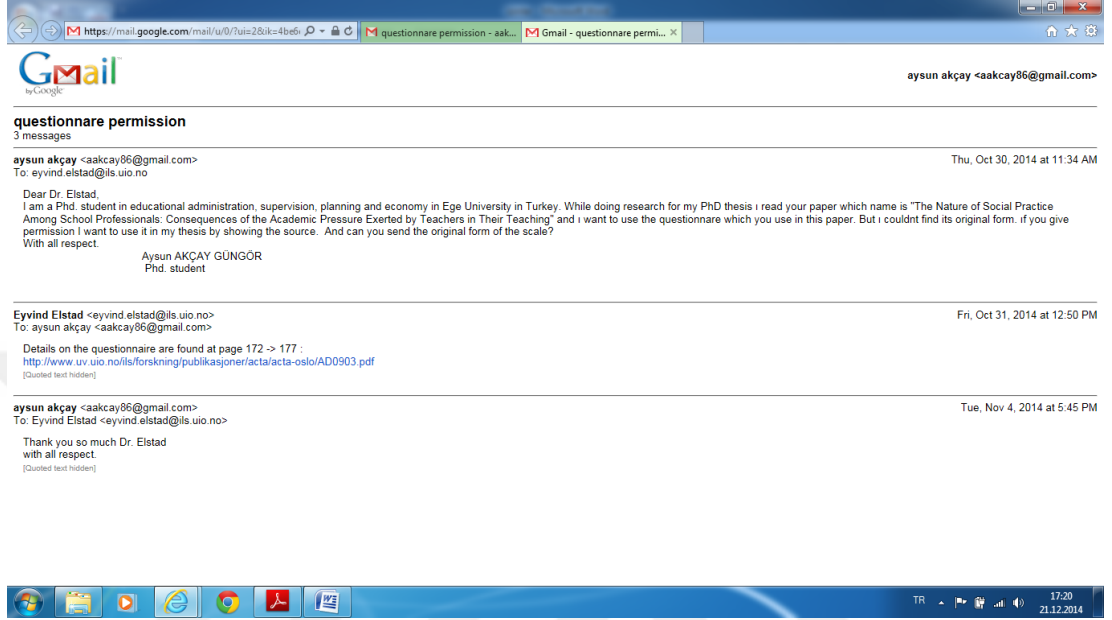
OLUR
17/02/2015

Fatih DAMATLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

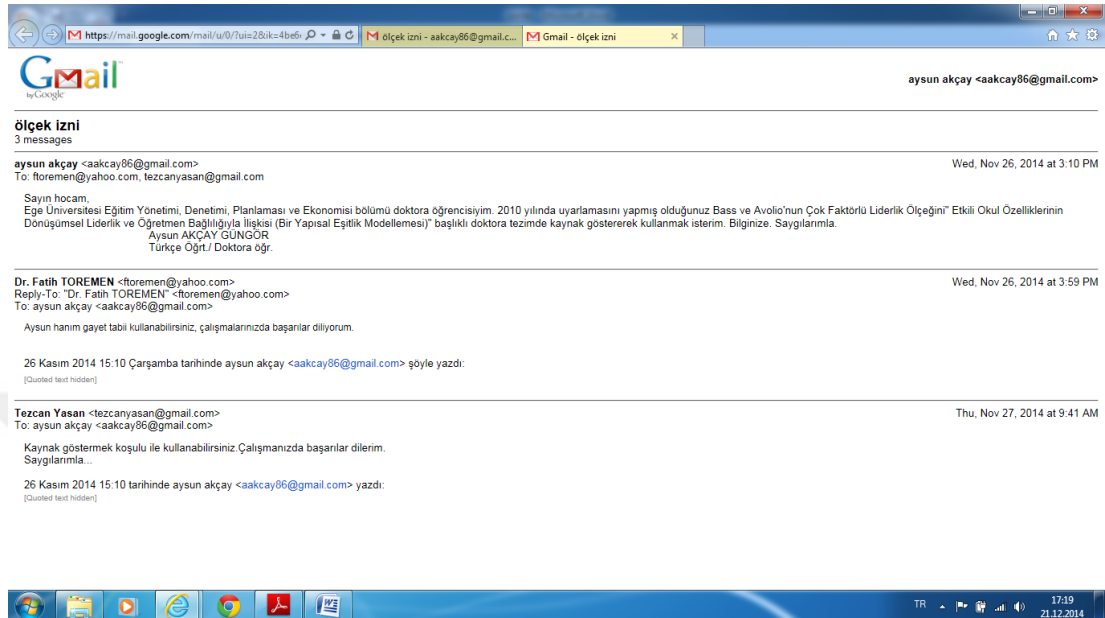
EK-13: Etkili Okul Özellikleri Ölçeği İzni



EK-14:Örgütsel Bağlılık Ölçeği İzni



EK-15: Dönüşümsel Liderlik Ölçeği İzni



ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı: Aysun AKÇAY GÜNGÖR (aakcay86@gmail.com)

2. Doğum Tarihi: 06.03.1986

3. Unvanı: Türkçe Öğretmeni

4. Öğrenim Durumu:

Lisans: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü- 2008.

5. Akademik Unvanlar:

Türkçe Öğretmeni: 2009 Eylül - devam ediyor.

Piri Reis Ortaokulu / Bayraklı / İZMİR.

6. Yayınlar:

6.1. Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında (Proceedings) Basılan Bildiriler

Akçay Güngör, A., Arslan M., Yanar, A. (2013). Yönetici ve Öğretmenlerin dershanelere dair görüşleri. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Forumu. 3-5 Ekim 2013, Balıkesir. Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği ve Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü.

Akçay Güngör, A., Arslan M., Yanar, A. (2013). Türkiye'deki Üniversitelerin Uluslararasılaşma Stratejileri. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. 07 - 09 Kasım 2013 İstanbul. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Akçay Güngör, A., Tonbul, Y. (2013). İlköğretim Okullarının Koridorlarına ve Dış Duvarlarına Asılan ve Yazılan Görsel Unsurlar Üzerinden Bir Çözümleme: İmaj, Algı, Etki. 22. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 5-7 Eylül 2013. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

6.2. Ulusal ve Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Akçay Güngör, A., Tonbul, Y. (2017). An Analysis of the Permanent Visuals in Primary Schools According Their Topic, Utility and Effectiveness (İlköğretim Okullarındaki Kalıcı Görsellerin Temalarına, Önemine ve Etkisine İlişkin Bir Çözümleme). Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 25 (2), 659-676.

Akçay Güngör, A., Toprakçı, E. (2016). Türkiye'de Kamu Yararına  alışan Derneklerin Eēitim Etkinliklerinin Yönetimi ve Denetimi: Yasal Belgeleri Temelinde Nitel Bir Analiz (Administration and Supervision of the Educational Activities of Public Benefit Associations in Turkey: A Qualitative Analysis Based on the Legal Documents). Cumhuriyet International Journal of Education vol 5 (1), 29-52.

Akçay Güngör, A., Toprakçı, E. (2014). Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eēitim Politikaları (Educational Policies of the Political Parties in Turkey). Educational Policy Analysis and Strategic Research- Epasad, vol 9 (1), 5-35.

ÖZET

Bu ilişkisel araştırmada, devlet ortaokullarının etkili okul özellikleri göstermesinin yöneticilerinin dönüşümsel lider özellikleri ile açıklanıp açıklanmayacağını, öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel bağlılıklarının etkili okul özelliklerini nasıl etkilediğini, yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin, örgütsel bağlılık ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkideki etkilerini ortaya çıkarmayı ve örgütsel bağlılık, dönüşümsel liderlik ve etkili okul özellikleri arasındaki ilişkilerin bütünsel yeni bir modelinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama araçları olarak Matthew L. Witmer (2005) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Etkili Okul Özellikleri Envanteri", Christophersen, Elstad ve Turmo (2011) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Okula Bağlılık Ölçeği" ve Bernard M. Bass ve Bruce J. Avolio (1995) tarafından geliştirilmiş olan, Töremen ve Yasan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen İzmir ilinin Konak, Bayraklı, Tire ilçeleri devlet ortaokullarında görev yapan 721 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizi yapısal eşitlik modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri ve etkili okul özellikleri arasında doğrudan, dönüşümsel liderlik davranışı ile etkili okul özellikleri arasında doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile etkili okul özellikleri arasındaki ilişkide yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerinin aracı değişken olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili okul, Örgütsel bağlılık, Dönüşümsel liderlik

ABSTRACT

The objective of this correlational research was to investigate, whether effective school characteristics of primary schools are explained by the transformational leadership characteristics of the school leaders, how the organizational commitment of teachers to their schools affects effective school characteristics, to reveal the effects of transformational leadership characteristics of school leaders on the relation between organizational commitment and effective school characteristics and to test a new integrated model of relationships between organizational commitment, transformational leadership, and effective school characteristics. In the context of the research, "Effective School Characteristics Inventory" developed by Matthew L. Witmer (2005) and adapted to Turkish by researcher, "Organizational Commitment Questionnaire" developed by Christophersen, Elstad ve Turmo (2011) and adapted to Turkish by researcher, "Multifactor Leadership Questionnaire" developed by Bernard M.Bass ve Bruce J. Avolio (1995) and adapted to Turkish by Töremen ve Yasan (2010) are used as data collection tools. The sample of the research was determined by using stratified sampling and the sample of the study constitutes 702 primary school teachers from Konak, Bayraklı, Tire, the districts of İzmir. The analysis of the data was made using the structural equation model. The results of the study indicates that there is a direct relationship between teachers organizational commitment levels and school leader transformational leadership characteristics and effective school characteristics, and also there is a direct relationship between transformational leadership behavior and effective school characteristics. Moreover, findings showed that the transformational leadership characteristics of the school leaders are mediating variables in the relationship between teachers' organizational commitment levels and effective school characteristics.

Key Words: Effective School, Organizational Commitment, Transformational Leadership