

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI
2021-YL-011

VELİ LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

HAZIRLAYAN
Salih ÇUKUROĞLU

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Erkan KIRAL

AYDIN – 2021

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

08 /01/ 2021

Salih ÇUKUROĞLU

ÖZET

VELİ LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ALGILARI

Salih ÇUKUROĞLU

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erkan KIRAL

2021, XVI + 116 sayfa

Araştırma veli liderliğine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın hedef evrenini; 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Aydın ili Nazilli ilçe merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 233 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırma verilerinin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu” ve Kiral (2019) tarafından geliştirilen “Veli Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre veli liderliğine ilişkin öğretmenlerin algısı en yüksek düzeyde dönüşümsel liderlik boyutunda sonra sırasıyla hizmetkar, vizyoner ve öğretimsel liderlik boyutlarında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin genel algısı orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları onların kıdemine ve branşına göre anlamlı bir farklılık göstermemiş olsa da; görev yaptıkları okul türüne göre tüm boyutlarda özel okullarda görev yapanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Dönüşümsel liderlik boyutunda veli liderliğine ilişkin öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık yaratmıştır fakat vizyoner, hizmetkar, öğretimsel liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okuldaki görev sürelerine göre öğretmen algıları vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğinde farklılık gösterirken, öğretimsel liderlik boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Vizyoner, hizmetkar liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğinde okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamaları, okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile 7 yıl ve daha fazla olanlardan daha yüksek çıkmıştır. Dönüşümsel liderlik boyutunda okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, görev süresi 7 yıl ve üstü olanlardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yaşı onların veli liderliği algılarını

hizmetkar, dönüşümsel, öğretimsel liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğinde etkilememiştir. Fakat vizyoner liderlik boyutunda 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak konuya ilgi duyan velilere liderlik eğitimleri (çalışma grupları, atölye vb.) verilmesi, kadın öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliği algılarının düşük çıkmasının altında yatan nedenlerin belirlenmesine yönelik nitel araştıma yapılması gibi uygulamacı ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Liderlik, Veli, Öğretmen, Okul

ABSTRACT

TEACHER PERCEPTIONS OF PARENT LEADERSHIP

Salih ÇUKUROĞLU

M.sc. Thesis, at Educational Administration

Supervisor: Doç. Dr. Erkan KIRAL

2021, XVI + 116 pages

The research was designed in descriptive survey model in order to reveal the perceptions of secondary school teachers related to parent leadership. The target population of the research is composed of teachers working at secondary schools in Nazilli district of Aydın province in the 2019-2020 academic year. The study was conducted with 233 teachers who were selected with random sampling method and participated in the study voluntarily. Data was collected by “Personal Information Form” and “Parent Leadership Scale” developed by Kırал (2019) in the study. Descriptive and evidence-based statistical techniques were used in data analysis.

According to the findings of the research, teachers’ perception of parent leadership was at the highest level in transformational leadership dimension followed by servant, visionary and instructional leadership dimensions respectively. Teachers’ general perception of parent leadership was at medium level. Although teachers' perceptions of parent leadership didn't show a significant difference according to their seniority and branch; a significant difference was seen in favor of those who work at private schools in all dimensions according to the type of school they work. In transformational leadership dimension teacher perceptions of parent leadership made a significant difference in favor of men according to gender variable but no statistically significant difference was found in terms of visionary, servant, instructional leadership dimensions and general parent leadership. While teacher perceptions differed in terms of visionary, servant, transformational leadership dimensions and general parent leadership according to their tenure at school, no significant difference was seen in instructional leadership dimension. In visionary, servant leadership dimensions and general parent leadership, the mean scores of the teachers whose tenure at school are 3 years or less were higher than those with a tenure of 4-6 years at school and 7 years or more. In transformational leadership dimension, it was observed the mean scores of the teachers whose tenure are 3 years or less at school were

higher than those whose tenure are 7 years or more. Teachers' ages did not affect their perceptions of parent leadership in servant, transformational, instructional leadership and general parent leadership. However, the mean scores of the teachers who are 30 years old and below were found higher than the teachers who are 41 years old and above in visionary leadership dimension. Based on the findings obtained in the research, various suggestions were offered to practitioners and researchers, such as providing leadership training (working groups, workshops, etc.) to parents who are interested in the subject, and conducting qualitative research to identify the underlying reasons for female teachers' low perceptions of transformational parent leadership.

KEY WORDS: Leadership, Parent, Teacher, School

.

ÖNSÖZ

Dünyada yaşanan gelişmelerin ve değişimlerin sonucunda toplumlarda meydana gelen kültürel, ekonomik ve siyasal dönüşüm sürecinin en çok etkisini gösterdiği yerler arasında eğitim sektörü ve onun uygulama alanı olan okulların geldiği söylenebilir. Temel amacı toplumun gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek olan okulların bu süreçte kendilerini sürekli yenilemeleri, değişime ve dönüşüme ayak uydurmaları beklenmektedir. Eğitim kurumlarındaki liderlik anlayışı bu süreçte belirleyici unsurlar arasındadır. Okulların etkili birer kuruma dönüşmelerinde sadece okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değil, aynı zamanda okulun paydaşları arasında değerlendirilen velilerin de liderliğinin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öyle ki liderlik konusu ile ilgili pek çok çalışma yapılmasına rağmen veli liderliği ile ilgili yapılan çalışmalar görece yok denecek kadar azdır. Nitekim bu araştırma da, veli liderliğine ilişkin ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır.

Liderlik konusuna odaklanmamı sağlayan, araştırma kapsamında ele aldığım veli liderliğinde de sergilediği veli liderliği ve kişiliği ile rol model olan, eğitimimin ve araştırmamın tüm süreçlerinde desteğini eksiksiz hissettiğim, çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Erkan KIRAL'a;

Kendilerinden ders alma onuruna eriştiğim, değerli hocalarım; Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA'ya, Doç. Dr. Bertan AKYOL'a, Doç. Dr. Bilgen KIRAL'a tez jürimde bulunan Dr. Öğr. Üyesi Ümit KAHRAMAN'a tez çalışmamda her zaman bana destek olan ve çalışmalarımda yardımını esirgemeyen doktorant Ramazan BAŞARAN'a ve eğitim uzmanı Altan ÖZTABAN'a, yüksek lisans öğrenimim boyunca doğrudan ya da dolaylı olarak yardımcı olan tüm arkadaşlarıma;

Eğitim serüvenimde sabırla bana katlanan, sevgi ve desteğini her daim bana hissettiren SEVGİLİ eşim Semra Akar ÇUKUROĞLU'na, anneme, babama, abime ve motivasyon kaynağım biricik oğlum Eymen'e teşekkür ederim.

Salih ÇUKUROĞLU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
SİMGELER DİZİNİ.....	xiii
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
EKLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	6
1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR.....	6
1.1. Araştırmanın Konusu.....	6
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	10
2. BÖLÜM	11
2. MATERYAL VE YÖNTEM.....	11
2.1. Araştırma Modeli.....	11
2.2. Evren ve Örneklem.....	11
2.3. Veri Toplama Araçları.....	14
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	14
2.3.2. Veli Liderliği Ölçeği.....	14
2.4. Verilerin Analizi.....	17
2.5. Kaynak Özetleri.....	18
2.5.1. Veli liderliğine ilişkin yurt içinde yapılmış araştırmalar.....	18

2.5.2. Veli liderliğine ilişkin yurt dışında yapılmış araştırmalar	26
2.6. Kapsam ve Sınırlılıklar	31
3. BÖLÜM	33
3. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	33
3.1. Veli Liderliğe İlişkin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve	33
3.1.1. Liderlik Kavramı.....	33
3.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar	36
3.1.3. Liderlik Konusunda Geliştirilen Kuramlar	39
3.1.3.1. Özellikler kuramı	39
3.1.3.2. Davranışsal liderlik kuramları.....	40
3.1.3.3. Durumsal liderlik kuramları.....	44
3.1.3.4. Modern liderlik kuramları	46
3.1.4. Etkili Okul.....	51
3.1.4.1. Etkili okul kavramı.....	52
3.1.4.2. Etkili okul araştırmalarının tarihsel gelişimi.....	53
3.1.5. Etkili Okulun Boyutları.....	54
3.1.5.1. Yönetici	55
3.1.5.2. Öğretmen	55
3.1.5.3. Öğrenci.....	55
3.1.5.4. Okul ortamı ve kültürü.....	56
3.1.5.5. Veliler.....	56
3.1.6. Okul Aile İşbirliği.....	57
3.1.7. Okul Aile Birlikleri	58
3.1.8. Veli Liderliği	60
3.1.9. Veli Liderliğinin Boyutları.....	62
3.1.9.1. Vizyoner liderlik boyutu	62
3.1.9.2. Hizmetkar liderlik boyutu.....	64

3.1.9.3. Dönüşümsel liderlik boyutu	66
3.1.9.4. Öğretimsel liderlik boyutu	69
3.2. Tanımlar	72
4. BÖLÜM	74
4. BULGULAR	74
4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmenlerin Veli Liderliği Algı Düzeylerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi.....	74
4.1.1.1. Velilerin vizyoner liderlik düzeylerinin incelenmesi.....	74
4.1.1.2. Velilerin hizmetkar liderlik düzeylerinin incelenmesi.....	75
4.1.1.3. Velilerin dönüşümsel liderlik düzeylerinin incelenmesi.....	76
4.1.1.4. Velilerin öğretimsel liderlik düzeylerinin incelenmesi.....	76
4.1.2. Genel veli liderliği düzeylerinin incelenmesi.....	77
4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	78
4.2.1. Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	78
4.2.2. Okul türü değişkenine göre incelenmesi.....	79
4.2.3. Branş değişkenine göre incelenmesi.....	79
4.2.4. Kıdem değişkenine göre incelenmesi	80
4.2.5. Okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	81
4.2.6. Yaş durumu değişkenine göre incelenmesi	82
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	84
6. KAYNAKLAR	95
7. EKLER	110
ÖZGEÇMİŞ	116

SİMGELER DİZİNİ

%	: Yüzde
η^2	: Eta kare
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
d	: Etki büyüklüğü
f	: Frekans
n	: Örneklem büyüklüğü
p	: Anlamlılık derecesi
Sd	: Serbestlik derecesi
Ss	: Standart sapma
vb.	: ve benzeri

TABLolar DİZİNİ

Tablo 2.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Aydın İli Nazilli İlçe Merkezindeki Resmi ve Özel Ortaokullarda Dağıtılan, Dönen ve Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayıları ve Yüzdeleri.....	12
Tablo 2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri	13
Tablo 3.1. Liderliğin Evrimsel Gelişimi.....	35
Tablo 3.2. Yönetici Lider Kıyaslaması.....	37
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Vizyoner Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	75
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Hizmetkar Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	75
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Dönüşümsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	76
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	77
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Veli Liderliği Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	77
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları).....	78
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (t- Testi Sonuçları).....	79
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Branşına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları)	80
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları).....	80
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları).....	81
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yaşına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (ANOVA Testi Sonuçları)	83

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Araştırma İzni.....	110
Ek 2. Veri Toplama Aracı.....	112
Ek 3. Veli Liderliği Ölçeği Kullanım İzni	114
Ek 4. Veli Liderliği Ölçeği Normallik Değerleri.....	115

KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OAB	: Okul Aile Birliği
ADÜ	: Adnan Menderes Üniversitesi
ANOVA	: Varyans Analizi (Analysis of Variance)
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
SPSS	: İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences)
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜSEV	: Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı

GİRİŞ

İnsanların topluluklar halinde yaşamaya başlamasıyla ihtiyaçları hem artmış hem de farklılıklar göstermiştir. Tek başlarına ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelen insanlar toplum içinde gereksinimlerin karşılanması, kaynakların bulunması, dağıtılması ve kullanılabilmesi için görev paylaşımı yapmışlar ve yeni yapılar oluşturmuşlardır. İşte örgüt adı verilen bu oluşumların insanların bir araya gelip, belli amaçlara ulaşmak için eşgüdümsel olarak iş birliği içinde hareket etmeleri sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir.

Örgütsel yapılar çok çeşitli amaçlara sahip olup, bu amaçlara ulaşmak adına ellerinde bulundurdukları maddi, manevi tüm kaynaklarını var olandan daha etkili ve daha verimli biçimde kullanmak için arayış içerisindeyler. Pek tabidir ki örgütsel yapılar tüm bunları belli bir düzenle iyi bir işleyişle yani iyi bir yönetimle başarabilirler. Örgütsel yapıların ortaya çıktığı andan bugüne yönetsel faaliyetler var olmuştur, bu faaliyetlerin bundan sonra da var olacağı söylenebilir. Nitekim yönetsel faaliyetlerin olmadığı bir yerde karmaşa ve kaos ortamının hakim olması kaçınılmaz olup, şayet bu durumda iyi yönetilmezse örgütsel bir yapının varlığını sürdürmesi zor olabilmekte hatta imkansız hale gelebilmektedir. Kısacası yönetim faaliyetleri örgütün varlığını sürdürmesinde temel unsurlardan biridir.

Tarihsel süreç incelendiğinde dünyada yaşanan hızlı gelişim ve değişimlerin hem örgütsel yapılarda hem de onların temelini oluşturan yönetim anlayışında ciddi dönüşümlere neden olduğu görülmektedir (Güney ve Cansüğü, 2016). Verimliliği ve etkililiği artırmak amacıyla, önceleri sanayi alanında ortaya çıkan yönetimi bilimselleştirme gayretleri daha sonra birçok alana sıçramıştır. Özellikle geleneksel yönetim anlayışının terkedilmesi ve yönetim olgusunun bilimsel açıdan ele alınmaya başlaması tüm örgütleri derinden etkilemiş ve bu etkinin en çok hissedildiği alanlardan biri de toplumun gereksinim duyduğu insanı yetiştirmeyi amaç edinen eğitim örgütleri ve onların yönetimi olmuştur. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmak adına kaynaklarını bilimsel yönetim anlayışına uygun biçimde kullanmak istemeleri sonucu eğitim yönetimi kavramı ortaya çıkmıştır. Çağın getirdiği yenilikler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkili olmaya başlamıştır (Kaya, 1991: 67).

Önceleri gündelik yaşamın bir parçası olan ve aileler tarafından verilen eğitim

dünyada yaşanan değişim ve gelişmelerden dolayı yetersiz kalmaya başlamıştır. Bireysel ve toplumsal ilişkilerdeki farklılaşmalar, üretim ve tüketim gereksinimlerinde yaşanan artış eğitimin kapsam ve niteliğini etkilemiştir. Böylece artan eğitim ihtiyacını karşılamak için okul adı verilen eğitim örgütleri kurulmuştur (Topcu, 2013). Bugün eğitimin başlıca yapıldığı yerler olan okulların çağı yakalayabilmeleri etkili ve verimli birer kuruma dönüşmeleri toplumsal yaşamda gerçekleşen siyasi, ekonomik ve bilimsel gelişmeler ve bu gelişmeler ışığında ortaya çıkan eğitim ihtiyacına cevap verebilmeleriyle mümkün olabilir. Okulların yeni dünya düzenine uyum sağlayabilmesi açısından bakıldığında dünyada yaşanan bu değişim sürecinin eğitimle ilgili en önemli sonucunun okulun yeni yapı, yönetim ve liderlik anlayışına sahip olma zorunda olduğu gerçeği olarak ifade edilebilir (Çelik, 2002: 142).

21. yüzyılda okulların başarıyı yakalayabilmesi iyi yönetilmelerine bağlıdır. Bunu yapabilmek içinde okulun tüm paydaşlarına yön gösteren, rehberlik eden ve onları etkileyen vizyon sahibi liderlere ihtiyaç vardır. Çünkü onların liderliği olmadan yönetsel faaliyetlerin istenen düzeyde başarı göstermesi oldukça zordur. Nitekim eğitim yönetiminin de bir bilim dalı olarak bu ihtiyacı karşılamak amacını taşıdığı söylenebilir. Bu noktada eğitimde liderliğin önemini anlayabilmek için liderliğin örgütsel yaşamdaki yerini anlamak, zaman içindeki yolculuğunu hatırlamak, liderliğe yüklenen anlamları iyi bilmek ve liderliğe getirilen yaklaşımları irdelemek yerinde olacaktır.

Örgütlerin başarısı için liderler ve onların yaptığı liderlik her geçen gün örgütler için bir gereklilik halini almaya başlamıştır. Pek tabidir ki örgütlerde liderlik özellikleri taşıyan kişileri örgüte kazandırmak ve onları örgütte tutabilmek için arayış içine girmişlerdir. Özellikle son yıllarda pozitif liderlik özellikleri gösteren liderlere her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Kıral, 2017). Tarihsel sürece bakıldığında da liderliğin örgütsel yaşamın tam merkezinde yer aldığı görülmektedir. Zaman içinde liderliğe farklı anlamlar yüklenmiş ve 20. yüzyılın başından itibaren bu kavram bilimsel açıdan ele alınmaya başlamıştır. Bu dönemde 5000'den fazla çalışmaya konu olan liderliğe ilişkin 350'den fazla tanımlama yapılmıştır (Erçetin, 2000: 3). Öyle ki bir araştırmacıya göre liderlik, grup faaliyetlerini grubun hedeflerine ulaşması doğrultusunda etkileyebilme iken (Bass, 1985) bir diğerine göre bir grup insanı belirli amaçlar etrafında bir araya getirip, bu amaçlara ulaşma konusunda onları etkileyebilme ve harekete geçirebilme bilgi ve becerilerinin bütünüdür (Zel, 2006). Kaya ise liderliği bir yol gösterme, rehberlik etme

niteliği olarak görmektedir. Ona göre liderlik belirli amaçlara erişmek maksadıyla kişi ve grupları eşgüdümleme ve isteklendirme yetenekleri ile alakalı bir olgudur (1991: 138). Görüldüğü gibi araştırmacılar liderliğe ilişkin farklı bakış açıları ortaya koymuşlardır. Esasında Kıral ve Başaran'a (2018) göre liderliğin tanımı öznel olup, keyfilik içerebilmektedir. Onlara göre her insan kendi lensinden liderliğe ilişkin bakışını ortaya koyma eğilimi içindedir.

20. yüzyılın ilk yarısı boyunca liderliği açıklamaya yönelik çalışmalar, lider özelliklerinin neler olduğunu belirlemek üzerine yapılmıştır (Northhouse, 2013). Bu süreçte lider olarak kabul edilen kişilerin doğuştan sahip oldukları düşünülen özellikleri incelemeye konu olmuş ve elde edilen sonuçlara göre liderlik yaklaşımı oluşturulmaya çalışılmıştır. 1950 -1970 yılları arasındaki dönemde liderlik üzerine yapılan araştırmalar lider özelliklerini belirlemekten çıkıp, lider davranışlarını incelemeye ve etkili liderlerin nasıl yetiştirileceğine odaklanmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde tüm liderler için geçerli olacak davranış şekillerinin olmadığı, Davranışsal Yaklaşım'ın da liderlik olgusunu tam olarak açıklayamadığı öne sürülmüş ve lider davranışlarının durumlara göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur (Celep, 2004: 48). 1980'li yıllardan itibaren liderlik temel olarak örgütsel ve sistemsal değişimi sağlama olarak görülmeye başlamıştır (Lotulelei, 2012). Hızlı bir değişimin görüldüğü bu dönemde liderlik çok farklı açılardan irdelenmeye başlanmış ve bunun sonucunda pek çok modern liderlik yaklaşımı ortaya konulmuştur. Yukarıdaki tanımlardan anlaşılacağı üzere toplumlar ve onu oluşturan insanların ve çevrenin değişimi liderliğe yüklenen anlamların farklılaşmasına, önceki dönemlerde geçerli olan liderlik tarzlarının ve yaklaşımlarının önemini yitirmesine, yeni lider tiplerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Eren, 1993: 286). Liderliğe getirilen tüm bu yaklaşımlar eğitim yönetimine de farklı bakış açıları kazandırmış, okullardaki liderlik anlayışlarında ciddi dönüşümler meydana getirmiştir. Eğitimin insan hayatındaki yeri düşünüldüğünde bu değişim ve dönüşümün normal karşılanması gerektiği söylenebilir. Öyle ki Kıral'a göre eğitimin mükemmellik arayışı üzerine kurulduğu göz önünde alındığında, hep daha iyisini elde etme arzusu dünya var oldukça devam edecektir. Bu süreçte de eğitim ve öğretim değişip, dönüşerek kendi üzerine düşeni en iyi şekilde yapmanın arayışı içerisinde olacaktır (2017).

Ertürk'ün (1975) "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımladığı eğitim, insan hayatının her döneminde yer alan, uzun, uzun olmasından dolayı pahalı olan, uygulanan politikalarda

yapılan yanlışların sonuçlarının ağır olduğu bir süreçtir. Öyle ki Arslan'a göre eğitimde yanlış politikalara yer verilmemeli, eğitim ciddi ve son derece önemli bir süreç olarak ele alınmalıdır (2009). Bu süreçte iç ve dış paydaşlar ellerinden ne geliyorsa sürecin en iyi şekilde yürütülmesi için çaba sarf etmelidirler. Okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin katkılarının yanında velilerin de bu süreçte desteği, rehberliği ve liderliği şarttır. Bugün zorunlu eğitim geçmişle kıyaslandığında daha uzun bir zamanı içerse de çocukların okullarda geçirdikleri süre ailesi ve çevresiyle geçirdiği zamana göre daha kısa olduğundan okullarda gerçekleşen öğrenmelerin aile ve çevre tarafından desteklenmesi şarttır. Öğrencilerin başarısının artması hem ailelerin hem de okulun ortak meselesidir (Tutkun ve Köksal, 2000: 216). Nitekim etkili okul çalışmaları (Dewey, 2008; Gökçe ve Kahraman, 2010; Scheerens, 2013; Şişman, 2011) da okulların etkili birer kuruma dönüşmesi sağlayacak bileşenlerin arasında velilerin önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymuştur. Çocuklarını destekleyen, onlara rehberlik eden, yol gösteren, liderlik eden veliler onların hem akademik hem de sosyal yönden gelişmelerine katkı sağlayabilirler.

Veliler okulun bulunduğu çevrede okul yönetimi için önemli işleve sahip, kritik bir paydaştır. Veliler sahiplendikleri bir okulu etkili ve verimli hale getirmek adına yöneticiler ve öğretmenler ile birlikte önemli görevler üstlenebilirler. Velilerin sergileyeceği liderlikler okulun tüm paydaşlarını motive edebilir, onları etkileyebilir, vizyon oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Veliler; kendilerini okula hizmet etmeye adayıp, maddi ve manevi destekleriyle öğretimsel anlamda fırsatlar yaratarak okulun akademik anlamda hedeflerine ulaşmasına, okulun tüm paydaşları arasında sevgi ve saygıya dayalı bağ oluşmasına, pozitif bir okul iklimi ve kültürü yaratılmasına destek olabilirler. Velilerin ve ailelerin okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine ve okul yönetimine katılımlarının artması toplumun desteğini ve memnuniyetini artırabilir. Aynı zamanda okulun topluma karşı şeffaflığını ve hesap verebilirliğini artırma imkânını ortaya çıkarabilir (Çalık, 2007). Okulun bulunduğu çevre okulun varlığını sürdürmesinde ve mükemmel okul haline gelmesinde oldukça önemlidir. Özellikle okulun dış paydaşları içinde yer alan velilerin bunda önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Çünkü veliler, okuldan, çocukları için en iyisini beklemekte, bunu gerçekleştirmek içinde üzerine düşen liderliği yerine getirmeye çalışmaktadırlar (Kıral, 2020b).

Bilgi ve teknoloji çağı olarak görülen 21. yüzyılın ihtiyaçlarını cevap verebilecek nesiller yetiştirmeyi amaçlayan okulların bunu başarabilmesi, eğitim-öğretimde uluslararası

boyutta istenen kaliteyi yakalayabilmesi ve öğrencilerin gereksinimlerinin doğru saptanabilmesi için okullar ile ailelerin ve velilerin yakınlaşması gerekmektedir. Öyle ki bu gerçeklik 2023 vizyon belgesinde net bir biçimde ortaya konulmuştur. 2023 vizyon belgesinde öğrenci, veli, öğretmen ve yönetici eğitim-öğretimin dört temel dayanağı olarak ele alınmıştır. Entellektüel sermayenin istenen nitelikte olması için de bu dört temel dayanağın birbirini dışarda bırakmaması, iş birliği içinde hareket etmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (MEB 2023 Vizyon Belgesi, 2018). Okulun en önemli paydaşlarından biri olan velilerin eğitimi öğretime olan katkısı yadsınamaz. Velilerin eğitim öğretim faaliyetlerin uygulayıcısı pozisyonunda olan öğretmenlere ve yöneticilere verecekleri destekler yanında sergileyecekleri liderlikler okulların etkili birer kuruma dönüşmelerini sağlayabilir. Etkili daha da ilerisinde mükemmel okullara ulaşmada; veliler, öğretmen ve okul yöneticileri ile oluşturacakları iş birliği ve eşgüdümle en önemli sermaye olarak kabul edilen entellektüel sermayenin yetişmesinde kilit rol üstlenebilirler (Kıral, 2020a).

Nitekim son dönemde beklenmedik bir biçimde dünyada yaşanan COVID-19 pandemisi de eğitimde velinin rolünün ne kadar önemli olduğunu bir kez daha gözler önüne sermiştir. COVID-19 pandemisi yüzünden eğitimin bütün kademelerinde uzaktan eğitim süreci başlatılmıştır. Eğitimin tamamen teknolojik platformlar üzerinden evde yapılması velilere büyük sorumluluklar yüklemiştir. Eğitimlerin velilerin gözetiminde yapılıyor olması veli liderliği kavramını daha da ön plana çıkarmıştır. Öyle ki son dönemde eğitim-öğretimin bir nevi veli liderliğinde devam eden bir olgu haline geldiği söylenebilir. Eğitim öğretiminin bu kadar önemli bir unsuru olan velilere ilişkin araştırma (Argon ve Kıyıcı, 2012; Çakır, 2017; Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Jeynes, 2007; Walhof, 2016) görece çok az, veli liderliği ile ilgili çalışmalar (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016; Karabağ, 2007; Kıral, 2019) ise bir elin parmaklarını geçmeyecek şekilde yok denebilecek kadar azdır. Eğitim öğretim için önemi geçmişte de olan bugünlerde de artarak devam eden veli liderliği üzerinde önemle durulması gereken bir çalışma konusudur. Nitekim bu çalışma da veli liderliği ile ilgili görece bugüne kadar açık kalan bu alanın doldurulmasına yönelik bir adımdır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların, eğitim öğretimin niteliğinin artmasında, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve eğitimin uygulayıcısı olan kişi ve kurumların belirlenen hedeflere ulaşmasında rehberlik edeceği umulmaktadır.

1. BÖLÜM

1. ARAŞTIRMA HAKKINDA AÇIKLAMALAR

1.1. Araştırmanın Konusu

Son yıllarda bilim ve teknolojinin öncülüğünde dünyada yaşanan değişim ve dönüşüm toplumların siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel yapılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Ortaya çıkan yeni düzene insanın ayak uydurabilmesi ancak nitelikli bir eğitim sayesinde mümkündür. Eğitim yoluyla çağın gerektirdiği özelliklere sahip bireyler yetiştirebilmek pek çok unsurun bir arada ve uyumlu bir biçimde çaba göstermesiyle mümkündür. Nitekim son yıllarda eğitim-öğretim sadece okullarda verilen klasik yapısından önemli ölçüde uzaklaşmış ve okulun dışına taşınmıştır. Pek tabidir ki eğitim-öğretimin okulun dışına taşınması topluma ve o toplumu oluşturan ailelere önemli ölçüde sorumluluk yüklemiştir. Aileler-veliler okulun önemli ve ayrılmaz bir parçası haline gelmişlerdir. Okullar ancak aileleri ve velileri işin içine kattığı zaman amaçlarına daha kolay ulaşabileceklerini fark etmeye başlamışlardır. Nitekim çocuklar ev ile okulun bütünleştiği bir yapıda daha etkili olabilirler. Ne tek başına okul ne de tek başına ev çocuğun gereksinimlerini karşılayabilecek bir yapıya sahiptir. İş birliği özellikle son dönemde gereklilik haline gelmiştir. Okulların etkili olması varlık nedeni olan öğrencilerin velileri ile oluşturacakları iş birliğine bağlıdır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada başlatılan etkili okul çalışmalarının Türkiye'deki öncülerinden biri olan Balcı (2001), etkili okulun değişkenlerini; okul yöneticisi, öğretmenler, okul kültürü ve ortamı, öğrenciler ve veliler olarak sıralarken, Şişman (1996) ise bunlara okul programı ve eğitim öğretim sürecini eklemiştir.

Bilgi ve teknoloji çağında girdisi çıktısı insan olan dinamik ve her biri toplumsal açık sistem olan okullarda amaçları gerçekleştirebilmek için tüm paydaşların iş birliğini benimsemesi, herkesin taşın altına elini sokması, ortak aklın kullanılması gibi öğrenciyi başarılı kılacak unsurların bir arada olması gerekmektedir. Bu noktada etkili okulların bileşenlerinden biri olarak kabul edilen velilere- ailelere önemli görevler düşmektedir. Genel olarak çocuğun ilk eğitimi ailede verilmekte ve aileler bir bakıma çocuklarının ilk öğretmenleri olmaktadır. Öğrencilerin ailelerinin yanlarında geçirdikleri sürenin okullarda geçirdikleri süreden çok daha fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda, velilerin sürecin içinde olmadığı bir okulun etkililiğinden bahsedilemeyeceği de aşikârdır.

Okullarla veliler ne kadar bütünleşirse okulların etkililiği de o oranda artabilir. Burada okul yönetimine ve velilere önemli görevler düşmektedir. Gerek okul yöneticisi gerekse veliler buldukları yerde çocuğun en yüksek yararı için ona liderlik yapmaktadırlar. Genel olarak okulda çocuk okul yöneticisini okulun yönetici lideri, öğretmeni sınıfın yönetici lideri olarak kabul ederken, evde de velisini yönetici lider olarak kabul edebilmektedir. Çocuk, gerek okuldan öğretmenlerinden ve okul yöneticisinden gerekse evden velisinden çok şey görmekte, gördüklerini yaşamında uygulamaya çalışmaktadır. Okul yönetimi, öğretmenler ve veliler ortak noktalar belirleyip, çocuğun en yüksek yararı elde etmesi için birlikte hareket eder, ortak liderlik sergilerlerse çocuk için en yüksek yararı sağlayabilirler. Burada velilere ve okul yönetimine önemli görevler düşmektedir. Özellikle çocuklarının daha iyi bir eğitim alması için okullardan beklentileri yüksek olan veliler, bu yüksek beklentilerinin karşılanması ve en iyisinin elde edilmesi için okulların eksikliklerini gidermek, ihtiyaçlarına cevap vermek için ellerinden ne gelirse onu en üst düzeyde gerçekleştirmeye çaba gösterip, liderlik edebilirler (Kıral, 2020a). Eğitim kademesinin her aşamasında veli desteği okulların etkililiğinde önemlidir. Ancak çocuğun zorunlu eğitiminin ikinci aşaması olan ortaokullarda veli desteği görece diğer kademelere kıyasla daha önemlidir. Nitekim çocuğun ergenlik dönemini içeren bu kademedeki yaşanan sorunların minimize edilmesini sağlamak için veli-okul işbirliği bir gereklilik haline almıştır. Eğer bu iş birliği istenen düzeyde sağlanamazsa, istenmeyen durumlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle bu sürecin en iyi şekilde atlatılması gerekmektedir. Bu okullarda aile desteğinin irdelenmesi hangi noktalarda eksikliklerin olduğunun ortaya konulması ve bu eksiklerin ortadan kaldırılması konusunda çalışmaların yapılması eğitim öğretimin kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır. Nitekim velilerin ailelerin eğitim faaliyetlerinde aktif olarak yer almasının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Aslanargun, 2007; Fan ve Chen, 2001; Jeynes, 2007; Kotaman, 2008; Sheldon, 2003; Wilder, 2014); okulda yaşanan disiplin problemlerini azalttığı (Adams, Womack, Shatzer ve Caldarella, 2010; Epstein ve Sheldon, 2002a); öğrencilerin okula devam oranlarını artırdığı (Epstein ve Sheldon, 2002b; Gonzalez-DeHass ve Willems, 2003); öğrencilerin okula bağlılığını olumlu anlamda etkilediği (Sheldon, 2007) toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık duygusunu artırdığı (Nakamura, 2000) tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi velilerin okullara olan desteğinin olumlu etkileri söz konusu çalışmalarda kendini göstermiştir. Alan yazında veli katılımına yönelik araştırmalar çok fazla bulunsa da veli liderliğine yönelik araştırmalar (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016; Karabağ, 2007; Kıral, 2019) görece yok denebilecek kadar azdır. Ortaokullarda veli liderliğine yönelik öğretmenlerin algılarını ortaya koyan bir çalışma ise yapılmamıştır. Oysa farklı

değişkenlerle pek çok çalışma yapılan liderliğin veli gibi okulun önemli paydaşlarından biri ile çalışılmaması, bu konunun üzerinde çalışılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Nitekim ortaokullarda veli liderliğinin öğretmenlerce ne düzeyde algılandığının ortaya çıkarılması eğitim politikalarının belirlenmesi yanında eğitimin uygulayıcısı olan kişi ve kurumlara fayda sağlayabilir. Etkili ve verimli işleyen okul aile işbirliğinin kurulmasına yönelik çalışmaların önünü açabilir. Bu nedenle veli liderliğinin, öğretmenler tarafından ne düzeyde algılandığının incelenmesi bu çalışmanın araştırma konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerinin ortaya çıkartılması ve demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Velilerin liderlik düzeyleri;

- (a) vizyoner,
- (b) hizmetkar,
- (c) dönüşümsel,
- (ç) öğretimsel liderlik boyutlarında ve
- (d) genel olarak nedir?

2- Velilerin liderlik düzeyleri, öğretmenlerin;

- (a) cinsiyetine,
- (b) çalıştıkları okul türüne,
- (c) branşına,
- (ç) kıdemine,
- (d) buldukları okuldaki çalışma süresine ve
- (e) yaşına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Aile çocuğun ilk ve en önemli eğitim yeri olarak görülmektedir. Bir çocuğun fiziksel, ruhsal ve akli sağlığının temellerinin atıldığı yer olan aile, aynı zamanda doğumdan ölüme kadar bir insanın hayatının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. İçinde bulunduğu toplumun özelliklerini taşıyan ve o toplumun kültürünü yansıtan aile, çocuğun eğitimde başarılı olup olmamasında en önemli yapı taşlarından biridir. Çocuğun ailede elde ettiği

kazanımlar onun sosyalleşmesinde ve eğitiminin şekillenmesinde çok büyük etkiler yapabilmektedir. Ailelerin çocuklarının eğitim hayatında da onların velileri olarak sorumlulukları artarak devam etmektedir. Bütün bunların ışığında çocukların eğitiminde önemli ve kritik bir konumda bulunan velilerle irtibat halinde olmak, işbirliği yapmak, onları eğitim faaliyetlerine katılımları konusunda isteklendirmek, eğitim kurumları açısından çok önemli bir kazanım olabilir.

21. yüzyılda velilerin eğitim sistemindeki rollerinin ne derece önemli olduğu fark edilmeye başlanmış ve onların eğitim öğretim etkinliklerine daha etkin bir şekilde katılımları konusunda isteklendirilmeleri ve yönlendirilmelerine yönelik eğilim özellikle COVID-19 pandemisinden sonra giderek önem kazanmaya başlamıştır. Okul yönetimi, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili hale getirmek, daha iyisini elde etmek için çocuğun temel eğitimini veren velilerle ortak hareket etmeli ve onları okula çekebilmelidir. Öyle ki etkili eğitim ne sadece okul yönetimi ile ne de sadece velilerle sağlanabilir. Etkili bir eğitim; öğrenci, öğretmen, veli ve okul yönetiminin iş birliğiyle sağlanabilir. Bir kişinin önce insan sonra sırası ile bir birey, başarılı bir öğrenci olması bu iş birliğine bağlıdır. Esasında veli ile okul arasındaki iş birliği eğitimde başarının anahtarı olabilir.

2023 vizyon belgesinde de ortaya konulduğu gibi geleceğin Türkiye'si bugünün çocuklarının omuzlarında yükselecektir. Çocukların eğitiminde okul yönetimi ile velilerin bütünleşmesi çocuğun yüksek yararına olacak bir durumdur. 2023 vizyon belgesinde de işaret edildiği gibi eğitimin ana unsurunu oluşturan velilerin, eğitim öğretime katkısını artırmak gerekmektedir. Velilerin liderliği eğitimin niteliğini etkileyen önemli bir unsur olabilir. Çünkü veliler birbirini etkileyerek okulun amaçlarını en iyi şekilde yerine getirmeye olanak sağladıkları gibi bunun tam tersi bir duruma da yol açabilirler. Veliler eğitimin niteliğini artırmada gösterecekleri çabalarla bir ülkenin geleceğini şekillendirmede önemli rol oynayabilirler. Velilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde aktif olarak yer almaları ve liderlik yapmaları eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmalarında etkili olabilir. Alan yazında veli liderliğine yönelik görece çok az sayıda çalışma (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016; Karabağ, 2007; Kıral, 2019) olup; Kıral'ın 2019 yılında yaptığı çalışma dışında veli liderliğini öğretmenlerin algılarına göre inceleyen başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Genel olarak yapılan çalışmalar (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016; Karabağ, 2007) veli liderliğini velilerin algılarına göre ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada ise ortaokullarda velilerin liderlik düzeyleri öğretmen algılarına göre ortaya konulmuştur.

Bu anlamda bu çalışma Türkiye’de bir ilktir.

Velilerin liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin eğitim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi gelecekte yapılacak yeni çalışmalara ışık tutup, yol gösterebilir. Velilerin okullarda sergiledikleri liderlik düzeylerinin bilinmesi eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik çalışmalara yön verebilir. Etkili okulların en önemli bileşenlerinden biri olarak görülen velilerin liderlik düzeylerinin bilinmesi aynı zamanda eğitim politikacılarına ve uygulayıcılarına önemli bilgiler sağlayabilir ve yardımcı olabilir. Politika planlarının oluşturulmasına yardımcı olabilir. Bu araştırma sonuçlarının bu alanda çalışma yapacak diğer araştırmacılara ışık tutacağı ve yeni tartışma olanakları oluşturacağı umut edilmektedir. Ayrıca bu araştırmanın konuyla ilgili farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada öğretmenlerin samimi bir şekilde, gönüllü olarak ölçek sorularını yanıtladıkları, elde edilen verilerin onların veli liderliğine ilişkin gerçek algıları olduğu ve araştırmada kullanılan ölçme aracının değişkenleri tam olarak ölçtüğü varsayılmaktadır.

2. BÖLÜM

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanma süreci, analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırma Modeli

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma türlerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri araştırmaya konu edilen olay, kişi ya da nesnelere kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlayarak, mevcut durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2017: 109). Bu çalışmada da ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin veli liderliği algı düzeyleri ve bu algı düzeylerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, okul türü, branş, kıdem, okuldaki görev süresi ve yaş) göre farklılık gösterip göstermediği, veri toplama aracından edinilen bilgilerin çözümlenmesi ile betimlenmeye çalışılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef/ulaşılabilir evrenini, Aydın ili Nazilli ilçe merkezinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı ortaokulları ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayılarını gösteren istatistiksel bilgilere göre; Nazilli ilçe merkezinde toplam 13 resmi ve 5 özel ortaokul yer almakta ve bu ortaokullarda görev yapan toplam 567 öğretmen bulunmaktadır (Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü [Aydın il MEM], 2019). Araştırmanın yürütüleceği okullarda araştırma yapmak için Nazilli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-1).

Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir (Karasar, 2017: 147). Öncelikle örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan faydalanılarak, bu araştırmanın örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır (Can, 2016: 26). Elde edilen bilgiler ışığında 567 ortaokul öğretmeninden oluşan hedef evreni $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü

düzeyi dikkate alınarak 229 ortaokul öğretmenin temsil edebileceği öngörülmüştür. Veri toplama aşamasında yaşanabilecek aksaklıklar, veri toplama aracının geri dönüşlerinde ortaya çıkabilecek muhtemel problemler göz önünde tutularak hesaplanan örneklemin %10 fazlası alınmış ve böylece araştırmanın örneklemini 252 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur (Tablo 2.1.)

Tablo 2.1. Araştırmanın Yürütüldüğü Aydın İli Nazilli İlçe Merkezindeki Resmi ve Özel Ortaokullarda Dağıtılan, Dönen ve Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayıları ve Yüzdeleri

Okul İsimleri	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Veri Toplama Aracı Sayısı	Dönen Veri Toplama Aracı Sayısı	Veri Toplama Aracı Dönüş Yüzdesi (%)	Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Yüzdesi (%)
Özel Gerçek Zafer Ortaokulu	18	10	10	100	8	80
Özel Dörtrenk Sümer Ortaokulu	21	11	11	100	10	83
Özel Sınav Ortaokulu	12	7	7	100	6	86
Özel Bahçeşehir Ortaokulu	18	10	10	100	8	80
Özel Doğa Ortaokulu	17	10	10	100	8	80
Asımın Nesli İmam Hatip Ortaokulu	21	10	10	100	9	90
Zafer Ortaokulu	43	20	20	100	20	100
Beşeylül Ortaokulu	70	28	28	100	26	93
Fatih Ortaokulu	62	25	25	100	24	96
Müşerref Gündoğdu Ortaokulu	27	12	12	100	12	100
Atatürk Ortaokulu	36	15	15	100	14	93
Şehitler Ortaokulu	49	20	20	100	19	95
Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu	38	18	18	100	17	94
Turan Ortaokulu	44	19	19	100	18	95
Mehmet Sofuoğlu Ortaokulu	41	16	16	100	15	94
Nahit Mentеше Ortaokulu	19	8	8	100	7	88
Orhan Gazi Ortaokulu	25	10	10	100	9	90
İmam Hatip Ortaokulu	6	3	3	100	3	100
Toplam	567	252	252	100	233	92

Tablo 2.1.'de de görüldüğü gibi araştırma kapsamında bulunan Aydın ili Nazilli ilçe merkezindeki resmi ve özel ortaokulların tümüne, o gün okulda bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 252 öğretmene gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra veri toplama aracı doldurmaları için verilmiş, öğretmenlerin tamamı veri toplama aracını doldurmuştur. Ancak uygun doldurulmadığı gerekçesiyle (karalama, maddeleri boş bırakma, vb.) 12 adet; aşırı veya aykırı doldurulma (maddelerin tamamına en düşük veya en yüksek puanı verme, vb.) gerekçesiyle 7 adet olmak üzere toplam 19 adet veri toplama aracı

değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece araştırma 233 veri toplama aracından alınan verilerle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında 233 veri toplama aracından elde edilen veriler dikkate alınarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır (Tablo 2.2.).

Tablo.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	144	61.8
	Erkek	89	38.2
	Toplam	233	100
Okul türü	Resmi okul	193	82.8
	Özel okul	40	17.2
	Toplam	233	100
Branş	Sözel	113	48.5
	Sayısal	85	36.5
	Yetenek	35	15
	Toplam	233	100
Yaş	30 yaş ve altı	32	13.7
	31 - 40 yaş aralığı	117	50.2
	41 yaş ve üzeri	84	36.1
	Toplam	233	100
Okuldaki görev süresi	3 yıl ve az	101	43.4
	4 - 6 yıl arası	63	27
	7 yıl ve daha fazla	69	29.6
	Toplam	233	100
Kıdem	10 yıl ve daha az	54	23.2
	11-20 yıl arası	125	53.6
	21 yıl ve üzeri	54	23.2
	Toplam	233	100

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 144'ü (%61.8) kadın, 89'u (%38.2) erkektir. Öğretmenlerin 193'ü (%62.8) resmi ve 40'ı (%38.2) özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmada sözel branştaki (Türkçe, Arapça, İspanyolca, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik) öğretmen sayısının 113 (%48.5); sayısal branştaki (Matematik, Fen Bilimleri ve Bilişim Teknolojileri) öğretmen sayısının 85 (%36.5) ve yetenek dersleri branşındaki (Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Müzik ve Teknoloji Tasarım) öğretmen sayısının 35 (%15) olduğu görülmektedir. 30 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 32 (%13.7); 31-40 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 117 (%50.2); 41 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 84'tür (%36.1). Buldukları okulda 3 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 101 (%43.4); 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerin sayısı 63 (%27) ve 7 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin sayısı 69'dur (%29.6). 10 yıl ve daha az kıdemi olan

öğretmen sayısı 54 (%23.2); 11-20 yıl arasında kıdemi olan öğretmen sayısı 125 (%53.6) ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmen sayısı ise 54'tür (%23.2).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde “Kişisel Bilgiler Formu” ikinci bölümünde ise Kıral (2019) tarafından geliştirilen “Veli Liderliği Ölçeği” yer almaktadır (Ek - 2).

2.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Veri toplama aracının birinci bölümünde yer alan kişisel bilgiler formunda ortaokul öğretmenlerinin; cinsiyetini, yaşını, kıdemini, buldukları okuldaki çalışma süresini, görev yaptıkları okul türünü ve branşını içeren araştırmanın bağımsız değişkenlerinin durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

2.3.2. Veli Liderliği Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin, veli liderliğine yönelik algılarını ortaya çıkarmada Kıral (2019) tarafından geliştirilen “Veli Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veli liderliği ölçeğinin bu araştırmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır (Ek-3). Veli liderliği ölçeği; dönüşümsel, öğretimsel, vizyoner ve hizmetkar liderlik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte (1) hiç katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum şeklinde 5’li likert tipi bir derecelendirme mevcuttur. Ters kodlu madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puan durumuna (çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek) göre velilerin liderlik düzeyi değerlendirilmiştir.

Ölçeğin boyutları ve maddeleri incelendiğinde; veli liderliğinin vizyoner liderlik, geleceği görebilmek, örgütün geleceğine ilişkin vizyon ve amaçlar oluşturmak ve izleyenleri de bu vizyon ve amaçlar doğrultusunda etkileyebilmek ve harekete geçirebilmek anlayışı (*Md.1: Okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük eder.*); hizmetkar liderlik, hizmet etme ilkesiyle örgüt vizyonu, örgüt değeri, takım çalışması ve ruhunu ön planda tutarak örgütsel gelişmeyi gerçekleştirme çabası (*Md.9: Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi*

üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.); dönüşümsel liderlik, sahip olunan karizmatik yetenekleri hayata geçirerek ilgi ve kişilik güçleri vasıtasıyla izleyenlerin duygularını yoğunlaştırma ve en üst seviyede motive olmalarını sağlama (*Md.15*: Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir); öğretimsel liderlik, okul ve çevresini bütünüyle öğretime yönelik ve üretici bir yer olarak düzenleme (*Md.11*: Sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmek için gerekli düzenlemelerde etkin rol oynar.) boyutlarını açıklamaya yönelik ifadeler yer almaktadır.

Ölçeğin Kırıl (2019) tarafından geliştirilmesi sürecinde ilk olarak alanyazın taraması yapılmış, veli liderliğine ilişkin 45 maddelik veli liderliği ölçeği madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki bu maddeler öğretmenlere (n:3), velilere (n:3) ve alan uzmanlarına (n:3) gösterilerek, gelen eleştiriler ve öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış, uygun olmadığına karar verilen 5 madde veli liderliği ölçeği taslak formundan çıkarılarak ölçeğin, görünüş ve kapsam geçerliği elde edilmiştir. Taslak form Türkçe dil kurallarına uygun olup olmadığına yönelik olarak ilgili bir alan uzmanı tarafından gözden geçirilmiş ve yapılan düzenlemeler neticesinde, ölçek uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Geliştirilen ölçme aracı araştırmaya gönüllü olarak iştirak eden 215 öğretmene uygulanmış, toplanan verilerden uygun olmadığına karar verilen 8 veri toplama aracı değerlendirme kapsamından çıkarılarak, araştırma 207 veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. Öncelikle ölçeğin madde toplam korelasyonu hesaplanmış, madde korelasyonu düşük (.30 ve altında) olan herhangi bir maddenin olmadığı belirlenmiştir. KMO Katsayısı (.94) ve Barlett Sphericity/Küresellik testi ($p<.01$) ile ölçeğin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı sınanmış ve uygun olduğu görülmüştür. Yapılan açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda faktör yük değeri görece düşük (.45 ve altında) olan maddeler ile binişik olan (.10 ve altında) maddeler (n:12) ölçekten çıkarılarak, güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. AFA sonucunda; dört boyutlu, her bir boyutun altında yedi maddesi olan toplam 28 maddelik bir yapı ortaya çıkarılmıştır. Ortaya çıkarılan bu yapı madde havuzu oluşturulma sürecinde konuyla ilgili yapılan alan yazın taramasına dayalı olarak; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel liderlik şeklinde isimlendirilmiştir.

Kırıl (2019) tarafından veli liderliği ölçeğinin ilk 7 maddesinin vizyoner liderlik boyutuyla ilgili olduğu, vizyoner liderlik alt ölçeği maddelerinin (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) madde

toplam korelasyonlarının .58 ile .71 arasında ve madde yük değerlerinin ise .60 ile .79 arasında, varyans açıklama oranının ise 17.67 olduğu belirlenmiştir. Hizmetkar liderlik alt boyutunun 7 maddeden oluştuğu (8, 9, 10, 11, 12, 13, 14), madde toplam korelasyonlarının .54 ile .71 arasında ve madde yük değerlerinin ise .46 ile .74 arasında ve varyans açıklama oranının ise 13.21 olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümsel liderlik alt boyutunun 7 maddeden oluştuğu (15, 16, 17, 18, 19, 20, 21), madde toplam korelasyonlarının .51 ile .70 arasında ve madde yük değerlerinin ise .50 ile .83 arasında, varyans açıklama oranının ise 15.07 olduğu belirlenmiştir. Öğretimsel liderlik alt boyutuna 7 maddeden oluştuğu (22, 23, 24, 25, 26, 27, 28) madde toplam korelasyonlarının .48 ile .74 arasında ve madde yük değerlerinin ise .60 ile .84 arasında, varyans açıklama oranının ise 18.70 olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin genel varyans açıklama oranının ise 64.65 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin öz değerlerinin ise vizyoner liderlik alt ölçeğinde 4.95; hizmetkar liderlik alt ölçeğinde, 3.70; dönüşümsel liderlik alt ölçeğinde, 4.22 ve öğretimsel liderlik alt ölçeğinde 5.24 olduğu tespit edilmiştir.

Kıral (2019) AFA sonucu ortaya çıkan dört boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını doğrulayıcı faktör analizi ile test etmiştir. Yaptığı analiz sonucunda ortaya çıkan yapının Satorra–Bentler normallik ve modifikasyon düzenlemeleri sonucunda çalıştığını tespit etmiştir. Dört boyutlu modelin birinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=489.58$; $df=341$, $p=0.00$; $\chi^2/df=1.44$, $SRMR=.055$, $RMR=.045$, $CFI=.98$, $NFI=.96$, $NNFI=.98$ ve $GFI=.83$, $RMSEA=.046$) ve ikinci düzey uyum indekslerinin ($\chi^2=491.64$; $df=343$; $p=0.00$; $\chi^2/df=1.43$, $SRMR=.057$, $RMR=.047$, $CFI=.98$, $NFI=.96$, $NNFI=.98$ ve $GFI=.83$, $RMSEA=.046$) uygun olduğu belirlemiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısını belirlemek için yaptığı analiz sonucunda ölçeğin geneli için .95; vizyoner liderlik için .92; hizmetkar liderlik için .87; dönüşümsel liderlik için .89 ve öğretimsel liderlik için ise .92 olan iç tutarlık katsayıları olduğunu tespit etmiştir. Ölçeğin her bir maddesinin madde ayırt edicilik düzeyinin uygun olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırma kapsamında ölçek veli liderliğini ortaya çıkarmak için hali hazırda öğretmenler üzerinde Kıral (2019) tarafından yapılan çalışmada uygulandığı için tekrar geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ancak bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayısı tekrar incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısının genelde .95; vizyoner liderlik boyutunda .89; hizmetkar liderlik boyutunda .86; dönüşümsel liderlik boyutunda .87 ve öğretimsel liderlik boyutunda .90 olduğu bulunmuştur. Görüldüğü gibi elde edilen bu değerler Kıral çalışmasındaki değerlere yakındır. Bununla birlikte

Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı'nın ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında .80 ile 1.00 arasında olması, her bir alt boyutun ve ölçeğin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğuna işarettir (Tavşancıl, 2014).

2.4. Verilerin Analizi

İki bölümden oluşan veri toplama aracı vasıtasıyla elde edilen veriler Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences [SPSS.21]) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ve verilerin özellikleri dikkate alınmış ve aşağıdaki teknikler kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır.

Yüzde, frekans, parametrik testler, kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanan verilere ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımlar gibi betimsel istatistikler ortaya çıkarılmış, sonuçlar tablo haline getirilerek bulgular bölümünde açıklanmıştır.

Değerlendirme sürecinde, ölçeğin beşli likert tipinde olmasından dolayı grup genişlik değeri; $4/5 = .80$ olarak alınmıştır. Ölçeğin değerlendirme aralıkları 1.00 – 1.79 çok düşük; 1.80 – 2.59 düşük; 2.60 – 3.39 orta; 3.40 – 4.19 yüksek ve 4.20 – 5.00 çok yüksek olarak belirlenmiştir.

Analiz sürecine alınan 233 verinin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla merkezi eğilim ölçülerine (ortalama, ortanca ve tepe değer), basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerlerine bakılmıştır (Ek-4). Bir araştırmada verilerin normal dağılım göstermesi için elde edilen bulgularda merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması, ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölüldüğünde elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında olması gerekir (Can, 2016: 84–85). Bu araştırmada elde edilen bulgularda merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın, basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Bu nedenle çalışmada parametrik testler kullanılmıştır.

Öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının bağımsız değişkenler (cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü, buldukları okuldaki çalışma süresi ve branş) açısından anlamlı bir farklılık

gösterip, göstermediği parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) uygulanarak bulunmuştur. T-testinde iki grup arasında çıkan anlamlı farkın büyüklüğü hakkında yorum yapmak için etki değerlerine bakılmıştır. Zira T-testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koysa da bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu noktada istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir. Cohen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değerinin alabileceği, 0.2, 0.5 ve 0.8 gibi değerler sırasıyla küçük, orta, büyük etki olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2013: 169). ANOVA testinde ortaya çıkan fark ise gruplarda örneklem sayıları arasında farklar bulunması nedeniyle çoklu karşılaştırma test tekniklerinden biri olan Scheffe testi ile sınınanarak, bu durumun hangi gruplardan kaynaklandığı ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 ve .01 düzeyinde çift yönlü olarak sınınanmıştır.

2.5. Kaynak Özetleri

Alan yazında veli liderliğine ilişkin çok fazla çalışma bulunmasa da velilerin eğitim faaliyetlerine katılımına yönelik pek çok çalışma mevcuttur. Bu bölümde gerek yurt içinde gerek yurt dışında ulaşılan veli liderliğine ilişkin araştırmaların yanı sıra veli katılımını içeren araştırmaya ışık tutabileceği düşünülen bazı çalışmalara yer verilmektedir.

2.5.1. Veli liderliğine ilişkin yurt içinde yapılmış araştırmalar

Veli liderliği ile ilgili yurt içindeki çalışmalar incelendiğinde bu araştırmaların (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016; Karabağ, 2007; Kıral, 2019) görece çok az olduğu görülmektedir. Veli ile ilgili çalışmalar genelde daha çok veli katılımı (Argon ve Kıyıcı, 2012; Şad ve Gürbültürk, 2013), okul aile işbirliği (Çakır, 2017; Porsuk ve Kunt, 2012) konularında yürütülmüştür. Aşağıda veli liderliğine ilişkin ulaşılan araştırmaların yanı sıra veli liderliği ile ilgili olduğu düşünülen bazı çalışmalara da (okul aile işbirliği, veli katılımı gibi) yer verilmiştir.

Velilerin okullarda liderlik sergileyip sergilemediklerini tespit etmek amacıyla; Tokat ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 380 öğrenci velisinin katılımıyla bir araştırma yürütülmüştür. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın sonunda Karabağ (2007) çocukları ilköğretim okullarının 1. kademesinde öğrenim gören velilerin ilköğretim okullarında moral, kalite ve vizyoner liderlik

özelliklerini sergilediklerini ancak öğretimsel, eğitimsel, gelişimsel ve karizmatik liderlik özelliklerini sergilemediklerini ortaya çıkarmıştır.

“Veli liderliği bağlamında veli temsilcileri üzerine nitel bir çalışma” isimli araştırmada Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak (2016) veli temsilcilerinin veli liderliğine ilişkin görüşlerini incelemeyi ve bu doğrultuda öneriler geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya İstanbul’da okula maddi anlamda katkı sağlamaya yönelik gönüllü olarak çalışan iki ilkokuldan toplam on veli temsilcisi katılmıştır. Bu nitel çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda lider velide bulunması gereken özellikler; güvenilirlik, zaman yönetimi, göreve adanmışlık, tarafsızlık, entelektüel birikim, sosyal olma, rol model olma, liderlik nitelikleri taşıma, etkili bir iletişim becerisine sahip olma, demokratik yolla seçilme olarak sıralanmıştır. Velilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini temsil eden kişiler konumunda olan veli liderlerinin; yönlendirici, toparlayıcı, destekleyici ve uzlaşmacı roller üstlenmeleri gerektiği araştırma sonucuna yansımıştır. Araştırmada velilerin eğitim sürecine katılımdan çok farklı şeyler anladıkları görülmüş ve bu bağlamda veli desteği, öğrencinin özgüven gelişimi, öğrencinin başarısına katkı ve öğrenci kapasitesi isimleri altında dört farklı tema ortaya çıkarılmıştır.

Kıral’ın (2019) veli liderliği ölçeği geliştirmek amacıyla yürüttüğü çalışmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın ili merkez Efeler ilçesinden 215 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Betimsel tarama modelindeki bu çalışmanın sonunda 4 boyutlu ve toplam 28 maddeden oluşan veli liderliği ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının en yüksek dönüşümsel sonra sırası ile hizmetkar, vizyoner ve öğretimsel liderlik boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin veli liderliği algıları hem boyutlar bazında hem de genel olarak orta düzeyde bulunmuştur. Veli liderliği boyutları arasında orta; boyutların genel veli liderliği ile yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkileri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları; cinsiyete, kıdeme ve yaşa göre anlamlı farklılık göstermezken; okuldaki hizmet süresine, okul türüne ve branşa göre anlamlı farklılık göstermiştir. Okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin, dönüşümsel veli liderliğine ilişkin algıları 5 yıl ve altı ile 10 yıl ve üzeri okulda hizmet yılı olanlardan düşük bulunmuştur. Yeteneğe dayalı branş öğretmenlerinin hizmetkar, öğretimsel ve genel veli liderliğine ilişkin algıları, sayısal ve sözel branşta olan öğretmenlerden anlamlı şekilde

düşük çıkmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin hizmetkar veli liderliğine ilişkin algıları lisede görevli öğretmenlerden daha düşük çıkmıştır.

Çelenk (2003) tarafından yapılan ve okul aile dayanışmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada, konu önceden yapılmış araştırma ve incelemelerden elde edilen veriler ışığında ele alınmış ve okul aile işbirliğinin sağlanmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Literatür taraması yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, eğitim konusunda destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerin çocuklarının okuldaki başarılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile bakımı, şefkati ve korumasının okulda öğrenci başarısının artmasında önemli rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Okul ile ortak hareket eden, ortak program konusunda hem fikir olan, okulla düzenli bir iletişim halinde olan ve okulda çocuğuna eğitimsel anlamda gerekli desteği sağlayan ailelerin çocuklarının okul başarılarının bu imkânlardan yoksun olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yıldırım ve Dönmez (2008) durum çalışması tekniğini kullanarak okul-aile işbirliğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Yürütülen bu nitel çalışmada her sınıf seviyesinden birer sınıf rehber öğretmeni, bir okul rehber öğretmeni ve her sınıf seviyesinden birer veliden oluşan toplamda 17 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve doküman incelemesi kapsamında, okul aile işbirliğine yönelik mevzuat ve toplantı tutanakları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre okul aile işbirliğinin öğrenci başarısında önemli bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada velilerle iletişim kurarken farklı yöntemler kullanıldığı -bu yöntemlerden yüz yüze görüşme tekniğinin diğerlerine göre daha ön plana çıktığı- belirlenmiş ancak en iyi yöntem ve tekniğin içinde bulunulan duruma bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kotaman (2008) tarafından yapılan çalışmada okuryazar Türk ana babaların çocuklarının eğitim öğretim sürecine katılım düzeyleri incelenmiş ve ana-baba katılımı ile çocukların akademik başarısı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İstanbul'da ilköğretim birinci sınıf ile lise sonuncu sınıf arasında çocukları okula devam eden ve tesadüfi olarak seçilmiş 61 ana-babadan elde edilen verilerle çalışma yürütülmüştür. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın sonucunda okuryazar ailelerin çocuklarının eğitim sürecine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri ve üniversite mezunu olan ailelerin, üniversite mezunu olmayanlara göre çocuklarının eğitim sürecine daha fazla

katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada ailelerin çocukların eğitim öğretim sürecine katılımları ile çocukların akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul aile iş birliğine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla Balkar (2009) tarafından Gaziantep'te yürütülen nitel araştırmada 25 veli ve 25 ilköğretim okulu ikinci kademe öğretmeninden oluşan katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Veliler, okul aile iş birliğinin sağlanması konusunda yeterli sayıda toplantı yapılmamasından ve bununla paralel olarak yetersiz iş birliğinden şikâyet etmişlerdir. Veliler yapılan toplantıların not öğrenme odaklı olduğunu vurgulamışlardır. Aynı zamanda öğretmenlerin, bu toplantıları öğrencileri velilere şikâyet etme amacıyla yaptıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre öğretmenler de velilerin sadece çocuklarının başarı durumlarını öğrenmek amacıyla toplantılara iştirak ettiklerini belirtmişlerdir. Veliler öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul aile iş birliğinin ve etkileşiminin gelişmesi için kendileriyle iletişime geçmesinin, bilgilendirme yapmasının ve ayrıca öğretmenlerin ev ziyaretleri yapmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Veliler aynı zamanda okul aile iş birliği kapsamında kendilerine yönelik bilgilendirici konferans türü etkinliklerinin yapılmasını arzu ettiklerini, okul yönetiminin ve öğretmenlerin kendilerine daha yakın davranmasının ve ilgi göstermesinin okul ile olan bağlarını artıracaklarını vurgulamışlardır. Araştırmada öğretmenler sınıflarda öğrenci sayısının fazlalığını ve velileri yeteri kadar tanıyamamalarını iş birliği önündeki engeller olarak görmüşler ve genellikle başarılı öğrenci velilerinin okul aile iş birliği sürecine daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sosyo-ekonomik koşulları kötü olan velilerin eğitim sürecine katılımlarının daha az olduğunu, çocuklarına evde fazla zaman ayıran velilerin de okula gelmeyi fazla tercih etmediklerini, annelerin babalara nazaran okul aile iş birliğine yönelik daha fazla ilgi gösterdiğini vurgulamışlardır. Araştırma sonuçları dikkate alındığında hem öğretmenlerin hem de velilerin okul aile iş birliği sürecini kendi açılarından değerlendirdikleri, öğretmenlerin velilerle kıyaslandıklarında okul aile iş birliği sürecinden daha az memnuniyet duydukları görülmüştür. Gerek öğretmenler gerekse veliler iş birliğinin etkin biçimde gerçekleşmesi için sorumluluğu karşı tarafa yüklemişlerdir. Araştırma sonucunda velilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden beklentilerinin farklı olduğu, birbirlerini tam olarak anlayamadıkları, görev ve sorumluluklarının neler olduğu konusunda tam bir fikir sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Akbaba Altun (2009) Batı Karadeniz bölgesinde bulunan küçük bir ilde merkezi sistemle yapılan sınav sonuçlarına göre başarı düzeyi düşük olan 8 okuldan 59 ilköğretim öğrencisi, 87 veli, 31 öğretmenle yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarındaki öğrencilerin başarısızlık nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar öğrencilerin başarısızlık nedenlerini; ailelerin eğitime kayıtsız kalmaları, öğrencilerin yaşadığı motivasyon problemleri, okula olan ilgisizlikleri, okulla alakalı sorunlar, öğretmenlerden kaynaklı sorunlar, öğretim programlarıyla alakalı sorunlar ve sistemle alakalı sorunlar olarak sıralamışlardır. Öğrencilerin başarısızlık nedenleri olarak tüm katılımcılar (öğrenci-öğretmen-veli) velilerin ilgisizliğini ilk sıraya koymuşlardır. Veliler çocuklarına yönelik ilgisizliklerinin nedenlerini; evdeki huzursuzluklar, ailenin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik koşullar, velinin öğrencilerin derslerinde yardımcı olamaması ve aile ortamındaki disiplinsizlik olarak sıralamışlardır. Öğrenciler de aile ilgisizliğini ilk sıraya koyarken ailede eğitime gereken önemin verilmemesini ailelerin çocuklarına güvenmemelerini gerekçe olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler ise velilerin eğitime önem vermemelerini, eğitimin gerekliliğine yeterince inanmamalarını, çocuklarının takipçileri olmamalarını, görev ve sorumluklarını yerine getirmemelerini, ailenin eğitim eksikliğini ve ailedeki sağlıklı beslenmeyi gerekçe göstererek öğrenci başarısızlığının ilk nedeni olarak aile ilgisizliğini gördüklerini belirtmişlerdir.

Özgan ve Aydın (2010) yaptıkları çalışmada okul-aile iletişimi konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri doğrultusunda mevcut durumu betimlemeyi ve okul aile iş birliğinin sağlanmasına yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın nicel örneklemini Şanlıurfa ili Halfeti ilçesinde görev yapan 120 öğretmen ve 20 yönetici oluşturmuştur. 20 veli, 15 öğretmen ve 10 yönetici de nitel veriler için örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar, yürüttükleri çalışmada yönetici ve öğretmenlerin genel olarak okul-aile iş birliğine ilişkin negatif düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında yönetici ve öğretmenlerin okul-aile iş birliğine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, statü, branş, kıdem ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında yönetici ve öğretmenler veli ilgisinin, bilgisinin ve desteğinin yetersiz olduğunu, velilerin genelde çocuklarıyla ilgili bir sorun olduğunda okula geldiklerini, okulu programı ve öğretmenleri yeterince tanımadıklarını, velinin eğitim düzeyi azaldıkça okulla olan ilişkisinin de azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticiler okullardaki rehber öğretmen eksikliğini, okul aile ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini, velilerin çocuklarına

yeterince zaman ayırmadıklarını, okula karşı duyarsız olduklarını, okul aile birliklerini önemsemediklerini, okula yeterince maddi ve manevi anlamda destek olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda yönetici öğretmen ve veliler okul aile ilişkilerinin artırılması konusunda aile ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin aileleri ile katılabilecekleri sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, öğretmenleri ve programı tanıtıcı bilgilendirme toplantılarının düzenlenmesini önermişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmada velilerdeki okulla ilgili önyargıların ortadan kaldırılması, velilere değerli olduklarının hissettirilmesi, veli toplantılarının etkili ve ilgi çekici bir şekilde düzenlenmesi, aile ve okul arasında yakınlaşmayı sağlayacak sosyal aktivitelerin düzenlenmesi, okul aile birliğinin işlevine ve önemine yönelik tanıtıcı ve bilgilendirici toplantılar yapılması, okul aile birliklerinin daha şeffaf hale getirilmesi önerilmiştir.

Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan “ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri” adlı çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği bu çalışma, Ankara’daki kamu ilköğretim okullarında görev yapan 10 yönetici ve 10 öğretmenden oluşan çalışma grubuna görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanan verilerden elde edilen bulgular betimsel analiz yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yönetici ve öğretmenlerin ailelerin eğitim sürecine katılımının gerekli ve önemli olduğunun farkında oldukları ancak uygulama noktasında aynı hassasiyetin gösterilmediği ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan ailelerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının eğitim sürecine katılma konusunda isteksiz ve pasif bir eğilim içinde oldukları gözlemlenmiştir. Ailelerin sürece katılımın daha çok okula gelip bilgi alışverişinde bulunmak, öğretmenlerin tavsiyelerini almak, çağrıldıklarında okuldaki toplantılara katılmak şeklinde olduğu belirlenmiştir. Aile katılımının bu kadar sınırlı olmasının eğitimcilerin ve ailelerin bu sürece ilişkin olumsuz tavır ve tutumlarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

2009-2010 eğitim öğretim yılında Kayseri ili İncesu merkezinde bulunan 10 ilköğretim okulunda görev yapan, 75 sınıf, 75 branş öğretmenin katılımıyla Kıyıcı ve Argon (2012) tarafından yürütülen araştırmada, ilköğretim okullarında ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre ailelerin eğitim sürecine katılımının öğrencilerin gelişimlerinde

ve akademik başarılarının artmasında etkili olduğu ancak bu katılımın arzu edilen düzeyde gerçekleşmediği belirlenmiştir. Eğitimsel, kültürel ve ekonomik anlamda ailelerinin seviyelerinin düşüklüğü, yoğun iş yaşamlarından kaynaklı sorunlar, aile içinde yaşanan problemler vb. etmenlerin ailelerin okuldaki eğitim sürecine katılımını engellediği saptanmıştır. Çalışmanın sonunda ailelerin eğitim sürecine katılımlarını artırmak için toplantı, konferans türü etkinlikler, ev ziyaretleri ve aileyi kapsayan eğitsel-soysal faaliyetler düzenlenmesi önerilmiştir.

Porsuk ve Kunt (2012) Denizli’de 123 okul yöneticisinin katılımıyla betimsel tarama modelini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmada, yöneticilerin okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, Denizli il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okul aile ilişkilerinde yaşanan sorunlara ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Yönetici algılarına göre okul aile ilişkilerinde; parasal sorunlar, velinin eğitim düzeyi ile ilgili sorunlar, okul-aile toplantılarının işlevsel olmamasından kaynaklanan sorunlar ve öğretmenlerin velileri yeterince tanımamalarından kaynaklanan sorunlar öne çıkmıştır. Araştırmada yöneticilerin okul-aile ilişkilerinde yaşanan sorunlara yönelik algılarında; veli boyutundan kaynaklanan sorunların daha sık görüldüğü belirlenmiştir. Okul yöneticilerine göre; veliler okulla yalnızca çocukları ile ilgili bir sorun olduğunda görüşmek istemekte, parasal konularda problem çıkarmakta, çocuklarının olumsuz yönlerini kabullenmek istememekte, veli toplantılarını ekonomik amaçlı olarak görmektedirler. Okul yöneticileri aynı zamanda velilerin çocuk eğitimi konusunda bilgisiz ve duyarsız olmalarını, velilerin eğitim düzeyinin düşük olmasını ve öğretmenlerin aile ziyaretleri yapmamasını da önemli sorunlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Yöneticiler, okulun da velilerin eğitimi ve okul aile toplantılarının daha işlevsel hale getirilmesi hususunda üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirme konusunda zaafiyet yaşadığını ifade etmişlerdir.

Şad ve Gürbüz Türk (2013) İlköğretim okullarının birinci kademesinde anne ve babaların çocuklarının eğitim sürecine ne ölçüde katıldıklarını bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma Malatya’da altı ilköğretim okulunun 1-5. sınıflarına devam eden öğrencilerin ebeveynlerinden oluşan 1252 velinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bilgiler ışığında velilerin çocuklarıyla iletişim kurma, çocuğun öğrenmesini destekleyici bir ev ortamı oluşturma, çocuğun kişilik gelişimini destekleme ve çocuğun ödev ve çalışmalarına destek olma boyutları açısından

yüksek düzeyde bir katılım gösterdikleri; sınıf-içi ve sınıf-dışı etkinliklere gönüllü katılım boyutu dikkate alındığında ise katılım oranının düşük olduğu görülmüştür. Aynı araştırmada annelerin babalara oranla çocukların ödevlerinde ve çalışmalarında daha fazla destekleyici oldukları sonucuna varılmıştır. Ailenin gelir seviyesi ile çocuğun sosyo-kültürel gelişimini destekleme ve öğrenmeyi destekleyici bir ev ortamı yaratma düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönde; gönüllü aktif katılım düzeyleri arasında ise orta düzeyde negatif yönde ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Veli yaklaşımlarının ilkökul öğretmenlerinin performansları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Hatipoğlu ve Kavas (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçeye bağlı köy ve kasabalarda görev yapan 250 ilkökul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda; velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımları ile öğretmen performansı arasında istatistiksel açıdan olumlu ilişkiler olduğu saptanmıştır. Velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmenlerin performansında olumlu anlamda katkılar sağladığı; bununla birlikte negatif ve eleştirel veli yaklaşımı ile öğretmen performansı arasında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Çakır (2017) tarafından yürütülen resmi ve özel ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin okul-aile işbirliği ile ilgili görüşlerini incelemeyi amaçlayan nitel araştırmada veriler maksimum örnekleme yöntemiyle belirlenen 15 okul müdürüyle görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında okul müdürlerinin ailelerden en önemli beklentisi iletişim olmuştur. Gelir seviyesi, eğitim düzeyi, çocuk sayısı gibi sosyo-ekonomik ve demografik özellikler okul müdürleri tarafından aile katılımını etkileyen faktörler olarak sıralanmıştır. Bilinçsizlik, eğitimsizlik, ilgisizlik ve şikayetçi olma okul müdürleri tarafından aile kaynaklı problemler olarak görülmekte olup; iletişim, ikna etme, idare etme yaklaşımı ve ikram aile kaynaklı bu problemlere okul müdürlerinin öngördüğü çözüm önerileridir. Okul müdürleri, aile katılımının artırılması hususunda başta iletişim olmak üzere sosyal faaliyetler, etkinlikler ve aile ziyaretlerini ön plana çıkaran önerilerde bulunmuşlardır. Okul aile birliklerinin bir ihtiyaç olmasına rağmen yapısal durumundan kaynaklanan nedenlerden dolayı fonksiyonlarını etkin olarak yerine getiremediği ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi yurt içinde yapılan araştırmalar daha çok okul aile iş birliği ve veli katılımına yönelik olmuştur. Veli liderliği konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise

velilerin orta düzeyde liderlik sergiledikleri söylenebilir. Tüm çalışmalar göz önüne alındığında velilerin öğretimsel liderlik noktasında gösterdikleri çabaların öğretmen performansını ve okul başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Vizyoner liderlik açısından ise velilerin hem kendilerinden kaynaklı hem de okuldan kaynaklı nedenlerden dolayı çok fazla sürecin içinde yer almadıkları, okula zaman ayırma noktasında sıkıntılar yaşadıkları, eğitim düzeyi yüksek olan velilerin okulun gelişimi ve geleceğine yönelik çalışmalarda daha fazla sorumluluk aldıkları görülmüştür. Hizmet etme anlayışında ise velilerin büyük bir bölümünün sorumluluklarının bilincinde olmadığı, okul aile birliğinin görev ve işlevleri hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları bu yüzden de bu birliklerde görev alma noktasında çok da istekli olmadıkları görülmüştür. Araştırmalar velilerin okulla iletişim noktasında sıkıntılar yaşadıkları, okulun diğer paydaşlarıyla veliler arasında karşılıklı güven duygusunun oluşturulması konusunda sorunlar bulunduğu bunun sonucunda da dönüşümcü liderlik noktasında velilerin katkı ve desteğinin yeterli düzeyde gerçekleşmediği söylenebilir. Sınırlı sayıdaki bu araştırmalardan velinin eğitimdeki yeri ve öneminin tam olarak anlaşılmadığı görülmekte olup, velilerin eğitimde liderlik yapmalarının önünde hem okul hem de veli kaynaklı pek çok sorunun olduğu da ifade edilebilir. Ayrıca okulların etkili birer kuruma dönüşmesi noktasında velinin rolünün ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde eğitimde veli boyutuna yönelik araştırmalar yeterli değildir. Bu nedenle yurt içinde konuya yönelik daha fazla çalışma yapılması gerektiği rahatlıkla ifade edilebilir.

2.5.2. Veli liderliğine ilişkin yurt dışında yapılmış araştırmalar

Yurt dışındaki araştırmalar etkili okulun bileşenlerinden biri olarak kabul edilen velilerin eğitim faaliyetlerine katılımına yönelik olarak yürütülmüştür. Veli katılımı velilerin liderlik rollerini yerine getirmesine yönelik tutum ve davranışları da içerdiğinden bu araştırmanın kapsamı içinde tutulmuştur. Veli katılımına ilişkin araştırmalardan bazılarında bu bölümde yer verilmiştir.

Fan ve Chen (2001) aile katılımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmada meta analiz yöntemini kullanmıştır. Bu kapsamda alan yazında 1991-2001 yılları arasında yürütülen eğitimde aile katılımıyla ilgili 25 nicel çalışma incelenmiştir. Elde edilen bulgular, ebeveyn katılımı ile akademik başarı arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ebeveyn beklentilerinin çocukların eğitim başarıları ile yüksek düzeyde ilişkiye sahip olduğu, ebeveyn ev denetiminin ise

öğrencilerin akademik başarısı ile düşük düzeyde bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Epstein ve Sheldon (2002a) ABD’de 12 eyaletten 47 okulun katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada okul görevlilerinin güvenli okullar ve öğrenmeye odaklanmış bir okul ortamı oluşturmak için aile ve toplum kaynaklarından yararlanma çabalarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada okul yetkililerinin disiplin eylemlerinin sayısını azaltmak ve öğrenmeye odaklı bir okul ortamı sağlamak için aile ve toplum katılım faaliyetlerini uygulama çabalarının sonuçları ortaya konulmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim okullarından uzun bir sürece dayalı olarak elde edilen verilerin analizleri sonucunda eğitim sürecine, daha fazla aile ve toplum katılımı sağlandığında, disiplin problemi yaşayan öğrencilerin sayısında azalma olduğu gözlemlenmiştir. Ebeveynlik ve gönüllülük olmak üzere gerçekleştirilen iki katılım türü, disipline gönderilen öğrencilerin yüzdesinin azalmasında en önemli role sahip faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, okul, aile ve toplum bağlamları arasında daha fazla iletişim ve daha fazla işbirliği yaratmanın, okulların öğrenci davranışlarını ve okul disiplinini geliştirmesinde önemli bir yol olabileceğini göstermiştir.

Sheldon (2003) ABD’de 82 ilkokuldan Maryland devlet başarı testinde (MSPAP) elde edilen verileri toplayarak aile ve toplum katılımı ile öğrencilerin başarı testi performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Elde edilen veriler okulların, aile ve toplum katılımı konusunda karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmek için gösterdikleri çabaların derecesinin devlet başarı testlerinde başarılı veya yüksek puan alan öğrencilerin yüzdesini kestirebildiğini göstermiştir. Araştırma, okulların aileleri ve toplumu öğrencilerin öğrenmelerine dâhil etme çabalarının öğrencilerin okulda başarıya ulaşmalarında yardımcı olmak için yararlı bir yaklaşım olabileceğini ortaya koymuştur.

Jeynes (2007) yaptığı araştırmada 1972 ile 2002 yılları arasında yürütülen 52 çalışmanın meta-analizini yaparak, ebeveyn katılımı ile kentsel bölgelerdeki ilkökul çocuklarının akademik başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam ebeveyn katılımı ve katılımın alt kategorileri için etki büyüklüklerini belirlemeye yönelik yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar genel olarak ebeveyn katılımı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ortaya çıkan bu ilişkinin, beyaz ve azınlık çocuklar ile erkekler ve kızlar için de geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Crites'in (2008) okullarda ebeveyn ve toplum katılımını artırmanın en etkili yollarını ortaya çıkarmayı amaçladığı nitel çalışmada, ebeveyn ve toplum katılımı ile ilgili bir örnek olay incelemesi yapılmış ve katılımın eğitim üzerindeki etkisi tasvir edilmiştir. Araştırmada bir ilköğretim okuluyla ilgili araştırmacının gözlemlerini, röportajlarını ve yansıttıklarını temel alarak, o okula ebeveynlerin ve toplumun katılımını arttırmaya yönelik bir plan uygulanmıştır. Çalışma sonuçları, ebeveynlerin ve toplumun katılımını artırmak için okulların karar alma sürecine ebeveynleri ve toplum üyelerini dâhil etmeye istekli ve bu konuda destekleyici yöneticilere ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Ebeveynlerin ve toplum üyelerinin, öğrencilerin akademik başarısını güçlendirmede ve teşvik etmede daha doğrudan ve sürdürülebilir bir rol üstlenmelerine yardımcı olmak için eğitim programlarının ve girişimlerin okullar tarafından ortaya konulması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak, veli ve toplum katılımını artırmak isteyen okulların sabırlı ve değişime istekli olması gerektiği araştırma sonucuna yansımıştır.

Raty, Kâşanen ve Laine (2009) Finlandiya'da yaptıkları bir çalışmada ailelerin hangi yollarla çocuklarının eğitim hayatına katılım gösterdikleri ve bu katılımın ne ölçüde ailenin eğitim düzeyine bağlı olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada çocukları 5. sınıfta okuyan akademik anlamda ve mesleki anlamda eğitilmiş 391 ebeveyn yer almıştır. Ebeveynlerin büyük bir çoğunluğu çocuklarının eğitimiyle ilgili toplantılara katıldıklarını ve bu toplantıları olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada ailelerin okul çalışmalarında çocuklarına yardım ettikleri fakat bazılarının çocuklarına yardım ederken kendi yeterlikleri konusunda şüpheye düştükleri görülmüştür. Araştırma sonucunda kentsel bölgelerden gelen ve akademik anlamda eğitilmiş ailelerin, okullarda aile katılımına yönelik etkinliklere yüksek düzeyde iştirak ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), 9080 öğrenci ve velinin katılımıyla Coleman ve Neese (2009) tarafından yapılan bir çalışmada; beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, ebeveynlerinin katılımı ve motivasyonları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen nicel verilerin analiz edilmesiyle akademik başarı ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkinin pozitif olduğu, öğrenci motivasyonunun yükselmesinin akademik başarıyı artırdığını tespit edilmiştir. Buna karşılık çalışmada hem ebeveyn katılımı ve öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkinin, hem de ebeveyn katılımı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu olumsuzluğun nedeninin ise öğrencilerin yaşları ve olgunluk düzeyleri ile açıklanabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada bu yaşlarda

öğrencilerin ergenliğe giriyor olması ve gittikçe daha bağımsız ve özgür hareket etme istekleri, ebeveynlerine karşı daha az bağımlı olma ve eğitim sürecine veli katılımını istememe eğilimi göstermelerine neden olabileceği sonucuna varılmıştır.

Herrell (2011) ilköğretimde etkili aile katılımına yönelik ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında Epstein'in 6 boyutlu (ebeveynlik, iletişim, karar verme, gönüllülük, evde öğrenme, toplumla işbirliği) aile katılımı modelini temel almıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu nicel araştırmaya 77 öğretmen ve 889 veli (1-5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin aileleri) katılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesiyle etkili aile katılımı sağlama noktasında aile katılımının; ebeveynlik, evde öğrenme, karar verme, toplumla işbirliği, iletişim boyutlarında öğretmenlerle aileler arasında aileler lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca evde öğrenme boyutu öğretmenler tarafından en etkili aile katılımı boyutu olarak görülürken, veliler ise en etkili aile katılım boyutu olarak iletişimi ön plana çıkarmıştır.

Cheung ve Pomerantz'ın (2012) 825 Amerika'lı ve Çin'li çocukla 7. sınıfın başından 8. sınıfın sonuna kadar sürdürdükleri araştırmada ebeveyn odaklı motivasyonun öğrencilerin okul başarılarını arttırmadaki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonunda zaman içinde aileler ne kadar çocukların eğitimine katılım gösterirse ebeveyn odaklı nedenlerle daha fazla motive olan çocukların başarısının arttığı ve bu durumun notlarına yansıdığı ortaya konulmuştur.

İngiltere'nin Londra bölgesindeki ilköğretim okullarından birinde 30 ebeveynle yapılandırılmamış görüşmelere dayalı olarak yapılan bir araştırmada Okeke (2014), okuldaki ebeveyn katılım düzeyini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma ebeveynlerin çocuklarının eğitimine önem verdiğini ve katılmak istediklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, çalışmadan elde edilen sonuçlar ebeveynlerin çoğunun eğitim sürecine nasıl dâhil olabileceklerini bilmediğini ve hatta bazılarının okul içindeki mevcut yapısal koşullardan bile çekindiğini göstermiştir. Araştırmada ayrıca velileri okulun işlerine ve çocuklarının eğitimine etkili bir şekilde dâhil etmek için okulda belirli stratejilerin yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu tür stratejilerin etkili olması için ebeveynlerin çocuk eğitimine katılım stratejileri hakkında bilgilendirilmeleri önerilmiştir.

“Ortaokulda aile katılımı” adlı çalışmasında Walhof (2016) ortaokullarda aile

katılımının öğrencilerin eğitim yaşamına etkisiyle ilgili öğretmen ve veli algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan araştırma, 25 öğretmen ve 88 ailenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda aile katılımının öğrencilerin akademik başarısında etkili bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre katılımcılar aile katılımının önündeki en büyük engel olarak ise ailelerin yoğun çalışma tempolarını gördüklerini ifade etmişlerdir. Veliler öğrencilerin eğitiminde birincil sorumluluğun öğretmenlere ait olduğunu ifade etmişler, öğretmenler de velilerin sorumluluğunu ön plana çıkarmışlar ve bu konuda ortak hareket etmenin en doğru yol olacağını ifade etmişlerdir. Veliler aynı zamanda evde en çok eğitimsel amaçlarla ilgili konuştuklarını, çocuklarına ödevlerini tamamlamaları için sessiz ve uygun ortamlar sağladıklarını, ödev kontrollerini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler de en çok velilerin evde eğitimsel amaçları belirleme noktasında çocuklarıyla iletişim kurmalarını önemli görmüşlerdir. Araştırmada velilerin şu anki okul aile toplantıları konusunda olumlu düşünceye sahip oldukları belirlenmiş ancak bunun yeterli olmadığı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin velileri eğitim öğretim faaliyetlerine daha fazla dahil etmeye çalışmaları önerilmiştir. Araştırmada ayrıca ebeveynleri sürece dahil etmenin en etkili yollarını öğrenmeleri noktasında öğretmenlerin eğitim almaları gerektiği vurgulanmıştır.

ABD’de nicel evresini bir ilkokuldaki 76 veli anketinin ve nitel evresini aynı okuldaki 11 veli görüşmesinin oluşturduğu araştırmada Compton (2016); Epstein’ın modelinde yer alan altı tip ana ebeveyn katılımını (aile yükümlülükleri, okul yükümlülükleri, okul katılımı, evde katılım, karar alma katılımı ve toplum katılımı) dikkate alarak ebeveynlerin çocuklarının eğitimine nasıl dâhil olduğunu ve okulun ebeveyn katılımını nasıl geliştirebileceğini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda altı tip ebeveyn katılımının da eğitimde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Bunun için ebeveynlerin çocuklarına evde nasıl yardım edebileceklerini gösterme ve ebeveynlerle daha etkili iletişim kurma konusunda okulların daha etkili bir plan yapmaları gerektiği vurgulanmıştır. Geliştirilmiş bir aile katılımının öğrencilerin akademik becerilerine ve sosyal becerilerine fayda sağlayacağı ifade edilmiştir.

Romanya’da 227 velinin katılımıyla ilköğretim kademesindeki çocukların eğitimine ve okul yaşamına ailelerin katılım düzeyini ortaya koymayı hedefleyen ve katılım düzeyini etkileyen temel faktörleri belirlemeye yönelik olarak yapılan bir araştırmada Marin ve Bocoş (2017); katılımcıların çoğunun orta derecede çocuklarının eğitimi ile ilgilendiği

sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda orta ya da yüksek eğitim seviyesine ve iyi bir sosyo-ekonomik duruma sahip olan ebeveynlerin diğerlerine oranla daha fazla çocuklarının eğitime katıldıkları görülmüştür. Hem kırsal hem de kentsel alanlarda elde edilen araştırma sonuçları, okul-aile ortaklığını pekiştirmek ve ailenin okul etkinliklerine katılımını arttırmak için okul ve ailenin ortak çabalarının gerekli olduğu ortaya koymuştur.

Lawson (2018) ABD’de yürüttüğü bir çalışmada ebeveyn katılımı algılarını anlamak, ebeveyn katılımını artırmak ve artırmaya yönelik fırsatları araştırmak için nitel araştırma desenlerinden biri olan vaka çalışması kullanmıştır. Araştırmaya katılan yedi gönüllü ebeveyninden elde edilen veriler ışığında ebeveynlerin katılımlarının çocuklarının akademik ve duygusal gelişimi üzerinde olumlu bir etki sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmada aynı zamanda ebeveynlerin katılımı evde ve okulda çeşitli görevlere iştirak etmek olarak algıladıkları, öğretmen-okul-ev iletişiminin ebeveyn katılımını desteklemede önemli bir faktör olduğunu kabul ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görüldüğü gibi yurt dışında yapılan araştırmalarda velilere yönelik çalışmaların daha çok aile katılımı konusunda olduğu söylenebilir. Bu araştırmalarda velilerin okulları sahiplenmelerinin, okulların geleceğine yönelik plan ve programların içinde yer almalarının, vizyoner bir bakışa sahip olmalarının önemine değinilmiştir. Velilerin okul aile birliği toplantılarında yer almalarının, okulun geliştirilmesi yönünde çaba içinde olmalarının, okula zaman ayırmalarının, hizmet etme anlayışında olmalarının okulların etkili birer kuruma dönüşmelerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Velilerin hem okul yönetimleriyle hem de öğretmenlerle ortak hareket etmeleri onlara destek olmaları, okulun tüm paydaşlarına yönelik motive edici pozitif bir okul atmosferinin sağlanması noktasında çaba harcamaları araştırmalarda öne çıkan velilere yönelik beklentiler arasındadır. Bunların hayata geçebilmesi velilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde aktif biçimde yer almaları ve süreçte liderlik yapmalarıyla mümkün olabilir.

2.6. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

1. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Aydın ili Nazilli ilçe merkezinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda görevli öğretmenleri kapsamakta ve onların algılarıyla

sınırlıdır.

2. Öğretmenlerin veli liderliği algıları zaman içinde değişiklikler gösterebilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin veli liderliği algıları araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin uygulandığı zamanla sınırlıdır.
3. Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin veli liderliği algısı 28 maddelik ve 4 alt boyutlu “Veli Liderliği Ölçeği”nden alınan verilerle sınırlıdır.

3. BÖLÜM

3. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Veli Liderliğe İlişkin Kuramsal ve Kavramsal Çerçeve

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algılarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmanın bu bölümünde veli liderliğine yönelik kuramsal ve kavramsal çerçeve sunulmaktadır. Liderlik kavramına yönelik genel bilgiler verilerek, bu konuda ortaya konulan geleneksel ve modern liderlik yaklaşımlarına değinilmiştir. Daha sonra liderlik yaklaşımlarının eğitimdeki yansımalarından biri olan etkili okul kavramı açıklanmış ve etkili okulların boyutlarına yer verilmiştir. Etkili okulların en önemli unsuru olan velilerin, liderlik rollerine ilişkin alan yazın bilgisi sunulmuştur.

3.1.1. Liderlik Kavramı

“Liderlik” kelimesi İngilizce’de “leadership” olarak ifade edilmekte ve kelimenin fiil hali olan “Lead” fiili Türkçe’de “yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek, rehberlik yapmak” anlamına gelmektedir “Leader” ise Türkçe’de “önder, lider, kılavuz, baş,” anlamlarında kullanılmaktadır (Cambridge Dictionary, 2019). Lider kelimesi Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “önder, şef, bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse, bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı” anlamlarına gelmektedir (2019). Tarihsel açıdan ele alındığında lider kelimesinin geçmişinin Anglo-saksonlara kadar uzandığı görülebilir. Nitekim onlar söz konusu kelimeyi “gitmek, seyahat etmek” anlamında kullanmışlardır. Bu kavram Pers, Mısır dillerinde ve eski Yunanca’da da benzer anlamda yer almıştır. Latince olarak “geminin dümencisi” anlamında kullanılan liderlik kavramı böylece metaforik bir işlerlik elde etmiştir (Adair, 2005: 66). Bu kavramın genel olarak dünya literatürüne dâhil olması ancak 14. yüzyılda mümkün olabilmiş ve 1800’lü yıllardan itibaren dünyada yaygın olarak liderlik kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Stogdill, 1974: 3).

Geçmişten bugüne yönetim alanında yapılan çalışmaların (Güney, 2007; Koçel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013) pek çoğunda liderlik kavramına yer verilmiş ve liderlik ile ilgili çok değişik tanımlamalar yapılmıştır. Kıral ve Başaran'a göre insanlık tarihine yön veren ve onu şekillendiren liderlerin ne tarz liderlik yaptıkları, yapıyor oldukları ve

yapacaklarına ilişkin bilgiye olan gereksinim liderliğe olan bu yüksek ilginin temel sebebi olarak ifade edilmiştir (2018). Liderlik yönetim biliminin ve iş yaşamının bir konusu olmakla birlikte; psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi ve tarihsel açılardan da incelenen, analiz edilen ve irdelenen bir kavramdır (Şişman, 2002: 1). Liderlik yalnızca formal organizasyonlara özgü bir olgu olmayıp, belirli bir grubun belirli bir kişinin peşinden belirli amaçlara ulaşmak için gitmesi ile oluşan bir süreçtir. Liderliğin oluşması için liderin resmi yetkilerle donatılmasına gerek yoktur. Ayrıca liderlik yalnızca organizasyonların üst kademelerini işgal edenlere özgü bir süreç olarak da görülmemelidir (Koçel, 2010: 572). Liderlik; kişiye ve onu takip edenlere, içinde bulunulan duruma ve şartlara göre değişkenlik gösterebilen psiko-sosyal, duygusal, fiziksel ve zihinsel etkileşime dayalı bir süreç olarak ele alınabilir (Kıral, 2020a).

Bennis liderliği “etkilemek, gidilecek yönde rehberlik etmek ve faaliyete geçmek” olarak ifade etmiş ve bu kavramı tanımlarken “Liderlik, tıpkı güzellik gibidir, tanımlaması güçtür; ama gördüğünüzde tanırırsınız” ifadesini kullanmıştır (2003: 4-9). Bass liderliği, grup aktivitelerini grup amaçlarına erişme doğrultusunda etkileme süreci olarak tanımlamıştır (1985). Şişman'a göre ise liderlik, belirli amaçlar ve hedeflere ulaşmaya yönelik olarak başkalarını etkileyebilme ve harekete geçirebilme gücüdür (2002: 3). Başka bir tanımlamada ise liderlik, belirli koşullar altında belirli bireysel, grup ve örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla bir insanın başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Koçel, 2010: 569). Liderlik denilince esas olarak yaratıcılık, belirsizlikle baş etme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular ön planda yer almaktadır. Liderlikte insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere yönelik olarak etkileyebilme ve onları bu yönde harekete geçirebilme esastır. (Şişman, 2002: 17-18).

Liderlikle ilgili tanımlara bakıldığında lider ve liderlik kavramları arasında açık ve net bir ayırmadan söz edilmemektedir. Bununla birlikte lider, belirli grup üyelerini bir araya getirip onları grubun amaçlarına yönlendiren kişi; liderlik ise grup üyelerini belirli amaçlara yönelme konusunda onları ikna etme becerisini ve örgütsel amaçlara ulaşabilme noktasında çalışanların gönüllü bir biçimde çaba göstermelerini sağlayan sosyal etkileşim süreci olarak ele alınabilir (Doğan, 2007: 32-33). Bu bağlamda liderlik kişiyi değil süreci ifade etmektedir ve bu süreç içinde kişi gruba, grubun ona yaptığı etkiden daha fazlasını yaparak lider olarak ön plana çıkmaktadır (Kıral ve Başaran, 2018). Bütüncül açıdan bakıldığında ise liderliğin; gereksinimlerin anlaşılması, üzerinde ortak düşünce birliğinin sağlanması ve efektif bir

şekilde harekete geçilmesi maksadıyla çalışanları etkileme sürecinin olduğu, bunun yanı sıra ortak hedeflere ulaşabilmek için sergilenen bireysel ve kollektif gayretlerin bütünü kapsadığı söylenebilir (Yukl, 2002: 7). Bunların yanı sıra yıllar içinde liderlik kavramıyla ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Tablo 1’de tarihsel süreçte liderlikle ilgili yapılan tanımlamalardan bazılarına yer verilmektedir (Erçetin, 2000: 11).

Tablo 3.1. Liderliğin Evrimsel Gelişimi

Yıl	Liderlik Tanımları
1902	Liderlik, sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir. C. H. Cooley
1911	Liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir. F. W. Blackmar
1921	Liderlik; en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir. E. L. Munson
1930	Liderlik, insanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır. C.M. Bundel
1942	Liderlik; insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır. N. Copeland
1950	Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir. R. M. Stogdil
1968	Liderlik, yetki kullanarak karar alabilmektir. R. Dubin
1978	Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır. D. Katz ve R. L. Kahn
1986	Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir. R. R. Krausz
1994	Liderlik, farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir. R. Heifetz
1997	Liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir. K. Gallagher

Kaynak: *Lider Sarmalında Vizyon* (Erçetin, 2000: 11)

Yukarıda bazı tanımlamalarına yer verilen liderlik kavramıyla ilgili yıllar süren çalışmalara karşın henüz net, açık ve ortak kabul gören bir tanımlama yapılamamıştır (Yukl, 1989). Kırıl' a göre ise liderliğe ilişkin bakış onun tanımını yapan insan sayısı kadardır. İnsanların öznel olmasının yanında bir de keyfiliklerini bu tanımlama işine katmalarından dolayı, liderliğe ilişkin tanımların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle liderlik tanımlanması zor bir kavramdır. Liderlik tanımlanması zor bir kavram olsa da her zaman gündem oluşturan, her alanda karşılaşılan ve her zaman hayatın içinde olan bir olgu olarak geniş bir yelpazede kendini gösterebilmektedir. Bu nedenle liderlik ile ilgili tanımları ele alırken bu gerçeği göz önünde bulundurarak hareket etmek liderliğe ilişkin yapılan tanımların daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (2020b).

Sonuç olarak liderliğe ilişkin tanımlar içinde bulunulan zamana, yere, koşullara ve tanımını yapan kişinin özelliklerine göre farklılık gösterebilir. Bu tanımların da artarak devam edebileceği söylenebilir. Bundan sonra da dünyada yaşanan gelişmeler farklı liderlik tanımlarına, değişik liderlik modellerine ve yeni liderlere kapı açacaktır. Liderlik, yaşayan, yaşamla birlikte yol alan, kişilere göre değişkenlik gösteren bir kavramdır. Önemli olan zamanın ruhuna ve her örgütün yapısına uygun liderlik tarzının seçilmesi ve sergilenebilmesidir.

3.1.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar

Örgütlerin başarıya ulaşmasında lider ve yönetici özelliklerinin bir arada olmasının gerekliliğinden dolayı bu iki kavram birbirleriyle karıştırılmakta, birbirlerinin yerine kullanılmakta ve çoğu zaman aynı anlamda oldukları düşünülmektedir. Ancak bu iki kavram birbirinden oldukça farklıdır (Tekin, 2007). Zaleznik liderlerin ve yöneticilerin örgütsel yapılara önemli katkılar sağladıklarını fakat bu katkıların birbirinden farklı yönde olduğunu ifade etmiştir. Ona göre liderler değişmeye, yeni yaklaşımlara odaklanırlarken; yöneticiler ise istikrara ve statükonun korunmasına çalışırlar. Liderler insanların inançlarını anlamak, onların güvenlerini kazanmak için gayret gösterirler. Yöneticiler daha çok sorumluluklarını yerine getirme, yetkilerini kullanma ve uygulama, işlerin nasıl başarılabacağı konularına kafa yormaktadırlar (1977).

Lunenburg ve Ornstein (2013: 101) lider ve yönetici ayrımını yaparken yöneticinin mevcut politikayı sürdürmeye çalıştığını; liderin ise yeni politikalar ortaya koymakla uğraştığını ifade etmişlerdir. Liderlerin daha farklı bir pencereden baktığını ve daha geniş bir

bakış açısına sahip olduğunu; yöneticilerin hedeflere ulaşmak için örgütsel yapıyı ve süreci şekillendirmeye odaklandığını öne sürmüşler ve yöneticilerin ağaçla ilgilenirken liderlerin ormanı düşündüklerini vurgulamışlardır. Taylor'a göre lider sadece vizyonu oluşturmaz, aynı zamanda oluşturduğu vizyonu çalışanlarla paylaşır. Yönetici ise başkaları tarafından ortaya konulan vizyonu hayata geçirir. Diğer bir deyişle liderler yöneticilerin içinde yaşayacakları ve mücadele edecekleri dünyayı ortaya çıkarırlar (2003: 45).

Liderlerle yöneticiler arasındaki farkları oluşturan bir unsur da güç faktörüdür. Güç insanların hareketlerini, davranışlarını etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Yöneticinin gücü örgüt içinde bulunduğu mevkiinden gelmekte iken; lider belirlenmiş amaçlardan, değerlerden ilham almaktadır. Liderin gücü, vizyonu, yaratıcılığı, örgütteki değişime ve gelişime yaptığı katkıdan gelmektedir (Daft, 2003: 515). Liderlik değişimi ifade eder, her değişim de liderle olur ve liderlik gerektirir. Koçel'e göre yöneticilik karmaşık çevre koşulları içinde organizasyonun düzenli ve tutarlı sonuç üretmesine odaklanırken; liderlik ise organizasyonla ilgili yeni vizyon belirleyip, değişimleri hayata geçirmekle alakalı bir kavramdır. Buradan hareketle liderliğin lider, çalışanlar ve koşullar arasındaki ilişkilerden meydana gelen karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir (2010: 574). Genel olarak yönetici ve lider kıyaslaması Tablo 3.2'deki gibi olabilir. Bu tabloda liderlerle yöneticiler arasındaki farklar açık bir şekilde ortaya konulmuştur (Peker ve Aytürk, 2000: 53).

Tablo 3.2.Yönetici Lider Kıyaslaması

Yönetici	Lider
Yönetici gücü ve yetkisini mevkisinden, rütbesinden ve yasal kaynaklardan alır.	Lider ise gücünü karakterinden, örnek ve üstün kişiliğinden, kendi yeteneğinden, ilke ve değerlerinden alır.
Yönetici astlarını yasal yollarla ve gerektiğinde zorla çalıştırır.	Lider ise insanları içinden gelerek ve isteklendirerek çalıştırır.
Yönetici arkadan iter.	Lider önde gider ve önderlik eder.
Yönetici örgütün mevzuatına, amaçlarına, politikasına, ilkelerine ve hedeflerine bağlı olan kişidir.	Lider ise örgütte amaçları, politikaları, ilkeleri ve hedefleri ortaya koyan kişidir.
Yönetici örgütte astların/çalışanların kendisine hukuki olarak itaat ve hürmet ettiği kişidir.	Lider ise insanların kendisini daha çok duygusal olarak benimsediği ve sevdiği kişidir.

Tablo 3.2.Yönetici Lider Kıyaslaması (devamı)

Yönetici	Lider
Yönetici astlarına verilen işleri yaptırır.	Lider ise astlarını yapılacak işlere yöneltir.
Yönetici nasıl yapılacağını söyler.	Lider ise nasıl olacağını, ne yapılacağını söyler.
Yönetici tek adamdır.	Lider ise ekip adamıdır, takım oyuncusudur.
Yönetici sistem ve yapıya odaklanır.	Lider insana odaklanır.
Yönetici kontrole önem verir ve kontrolü etkin kılar.	Lider insanlara güvenir, güven duygusunu geliştirir ve güveni etkin kılar.
Yönetici kısa vadeli bir bakış açısına sahiptir.	Lider uzun vadeli bakış açısına sahiptir.
Yönetici statükoyu kabullenir.	Lider statükoyu değiştirir.
Yönetici örgütü öne çıkarır, örgüte önem verir.	Lider insanı öne çıkarır ve insanın insan tarafına önem verir.
Yönetici gizlilik yaratır.	Lider açıktır ve açık davranır.
Yönetici dikte eder, emir verir ve yönetir.	Lider danışır, görüş ve fikir alır, yöneltir.

Kaynak: Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili Yönetim Becerileri Öğrenilebilir ve Geliştirilebilir*, Ankara: Yargı Yayınevi.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi lider ve yönetici kavramları arasında bazı farklılıklar bulunsa da her iki kavram aslında bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır. Öyle ki bu iki kavram içinde bulunulan yüzyılda artık birbirinden ayrılmaz konuma gelmişlerdir. Kırıl' a göre 21. yüzyılda görünen odur ki okulların sadece ondan istenenleri uygulayan standart yöneticiler ile değil hem yöneticilik hem de liderlik eden yönetici-liderler tarafından yönetilmesi gerekmektedir (2020). Nitekim okulun gerek iç gerekse dış paydaşlarının beklentisi de bu yöndedir.

Okullarda yöneticiler okulun doğal liderleri kabul edilirler. Ancak okulun etkili olabilmesi adına onların yönetici liderlikleri de tek başına yeterli değildir. Okulun paydaşlarının da eğitim sürecinde aktif olarak yer alması ve kendilerinden beklenen liderliği sergilemesi artık bir gereklilik olmuştur. Nitekim bu paydaşlar arasında yer alan öğretmenlerin de, velilerin de liderliğin; etkileme, yönlendirme, isteklendirme özelliklerini kullanması eğitim öğretimin daha nitelikli hale gelmesini sağlayabilir.

3.1.3. Liderlik Konusunda Geliştirilen Kuramlar

Liderlik kavramını tanımlamak, liderlik sürecini anlamak ve lideri lider yapan özelliklerin neler olduğu ortaya çıkarmak amacıyla pek çok araştırma (Erçetin, 2000; Kıral ve Suçiçeği, 2017; Kıral, 2020b; Stogdill, 1974; Zaleznik, 1977; Zel, 2006) yapılmış, bu araştırmalar sonucunda liderlik konusunda farklı kuramlar ortaya konulmuştur. Genel olarak bunlar; özellikler, davranışsal, durumsal ve modern liderlik kuramları olarak gruplandırılabilir. Söz konusu kuramlar tarihsel gelişimine göre aşağıda açıklanmıştır.

3.1.3.1. Özellikler kuramı

Liderlik üzerinde yapılan çalışmalarda ortaya konulan ilk kuram Özellikler Kuramı'dır. Bu aşamada öncelikle bu kuramın gelişmesine öncülük eden ve geçmişi Platon ve Antik Yunan'a kadar uzanan Büyük Adam Kuramı'ndan bahsetmek gerekir. Herodot ve Tacitus gibi düşünürler bu kuramın savunucuları arasındadırlar. Bu kuramı benimseyenler tarihteki büyük liderler üzerine odaklanarak, onları diğer insanlardan ayıran özelliklerin neler olduğu üzerine araştırmalar yapmışlardır. Büyük Adam Kuramı, büyük bir lider olmanın doğuştan gelen bir takım özelliklere sahip olmayla mümkün olabileceğini savunmaktadır (Hogg ve Vaughn, 2005).

Carlyle'in 1910 yılında öne sürdüğü bazı kişilerin, belirli niteliklere sahip olarak doğduklarını ve bu niteliklerin onların her zaman ve her yerde lider olmalarını sağladığı görüşüne dayanan Büyük Adam Kuramı'nın Özellikler Kuramına öncülük ettiği ifade edilebilir (Erçetin, 2000: 27). Özellikler Kuramı'nın ortaya çıkışında Büyük Adam Kuramı taraftarlarının yaşadıkları döneme damgasını vuran liderlerin kişisel özelliklerini araştırma konusu yapması ve bunun sonucunda liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikleri belirlemeye çalışması etkili olmuştur. Özellikler Kuramı'nın ilk ortaya çıkışı 1. Dünya Savaşı dönemidir. Bu dönemde Amerika'da askeri ve bürokratik yöneticilerin seçiminde farklı testler uygulanmıştır. Bu olay kuramın bilimsellik boyutunu göstermesi açısından önemlidir. Özellikler Kuramı pek çok araştırmanın ilk uğrak noktası olan askeri teşkilatlarda ortaya çıkmış, daha sonra diğer alanlarda da uygulanmaya başlamıştır (Dikmen, 2012). Esasında Özellikler Kuramı felsefik açıdan ele alındığında son derece basit ve mantıklı görünebilmektedir. Bu kuram lideri, lider yapanın onun sahip olduğu özellikler olduğunu savunmuştur (Güney, 2007: 361). Lider içinde yer aldığı grubun veya örgütün

üyelerinden daha farklı özelliklere sahip olan kişidir. Başka bir deyişle liderin ön plana çıkmasını sağlayan onu diğerlerinden ayıran üstün kişilik özellikleridir (Koçel, 2010). Bu kuramda liderlik ve kişisel özellikler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmış, hangi tür özelliklerin liderliği açıklama konusunda daha etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Psikolojik ve fizyolojik özelliklere odaklanılarak fiziksel görünüm, risk almada ortaya konan sosyal etkinlikler, yaş, boy, iletişim becerisi, cesaret gibi özellikler araştırmalara konu edilmiştir (Naktiyok, 2006). Bunlara ek olarak liderin akli melekeleri, zekâ seviyesi ve sosyal sınıfı gibi nitelikler de araştırmalarda ele alınan liderin diğer özellikleri olmuştur (Dikmen, 2012).

Liderlerin özellikleri üzerinden liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu kuramın başarısızlığa uğradığı söylenebilir (Akçakaya, 2010: 94). Öyle ki bu kuramda örgütlerde, liderin dışında da örgütün başarısını, çalışmasını, düzenini etkileyen faktörler olabileceği düşünülmemiştir. Bu kuram liderin davranışlarını araştırma ihtiyacı hissetmemiş, örgütsel yapıların unsurları olan çalışanları önemsememiş, sosyal yapı öğelerini dikkate almamış, örgütsel ve çevresel koşulları göz ardı etmiştir. Pek tabidir ki bütün bunlar kuramın eksiklikleri olarak görülmüş ve bu açıdan liderlik olgusunu açıklamada yetersiz kaldığı savunulmuş ve görece kurama çok sert eleştiriler getirilmiştir. Nitekim 1940'lı yıllardan itibaren liderlerin özelliklerinden ziyade davranışlarına odaklanan araştırmalar yapılmaya başlamıştır (Zel, 2006).

3.1.3.2. Davranışsal Liderlik Kuramları

Özellikler Kuramı'nın liderliği açıklama konusunda yetersiz kalması, yapılan pek çok araştırmaya rağmen bütün liderlerde bulunması gereken ortak özelliklerin neler olduğunun açık ve net olarak ortaya konulamaması üzerine araştırmacılar liderin özelliklerinden ziyade davranışlarına odaklanmışlar ve böylece Davranışsal Liderlik Kuramı'nın temelleri atılmıştır (Güney, 2007: 362). Bu kuramın taraftarları etkin liderlerin ne olduklarını, kişisel özelliklerini değil; ne yaptıklarını (görevleri nasıl aktardıkları, çalışanlarla nasıl ilişki kurdukları, çalışanları nasıl motive ettikleri, kendi üzerlerine düşen görevleri ne şekilde yerine getirdikleri, yetki kullanım şekilleri, takip ve denetim tarzları vb.) çalışanlara karşı hangi tutum ve davranışlarda bulduklarını irdelemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar davranışların özelliklerden farklı olup, öğrenilebilir olduğu, bireylerin lider olarak yetiştirilebileceği, liderliğin doğuştan gelen bir özellikten ziyade sonradan da kazanılabileceği kanaatine varmışlardır (Şimsek, Akgemici ve Çelik, 2003: 188).

Davranışsal Liderlik Kuramı'na göre liderlerin başarısı çalışanlara karşı takındığı tutumlara ve gösterdiği davranışlara bağlıdır (Koçel, 2010: 577). Davranışsal Kuramın savunucuları liderlerin davranışlarının altında yatan gerçekliği araştırırken liderliğin “ilişki yönelimli” ve “görev yönelimli” olmak üzere iki davranış biçiminden meydana geldiğini ortaya koymuşlardır (Sayılı ve Baytok, 2014: 44). Ohio State Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları, Rensis Likert' in Dörtlü Yaklaşım Modeli, Robert Blake ve Jeane Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi, Douglas Mc Gregor' un X ve Y Teorileri Davranışsal Liderlik Kuramına ilişkin yapılan en önemli çalışmalar olarak ifade edilebilir (Zel, 2006; Koçel, 2010; Güney, 2017). Söz konusu çalışmalar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Ohio State Üniversitesi Araştırmaları: Psikoloji, sosyoloji, ekonomi bilimlerinin desteğiyle Ohio State Üniversitesi'ne bağlı İşletme Araştırmaları Bürosu'nun lider davranışlarının neler olduğunu saptamak amacıyla yaptığı araştırmalarda yapıyı harekete geçirmeye ve çalışanlara yönelik olmak üzere iki tip liderlik davranış tarzı ortaya çıkmıştır. Yapıyı harekete geçirmeye yönelik liderler çalışanlardan ziyade işe odaklanırlar. Söz konusu liderler işin belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilip, gerçekleştirilmediği, çalışanların işlerini doğru düzgün ve zamanında yapıp yapmadıklarıyla ilgilenirler. Bu tarz liderler yapılacak işleri planlarlar, işyerinde koordinasyonu sağlarlar, kontrol ve denetim faaliyetlerini yerine getirirler. Kısaca inisiyatif onların elindedir ve bunu kullanırlar. Çalışanlara yönelik davranış sergileyen liderler ise çalışanlara sevgiyle yaklaşır, arkadaşça davranırlar ve onlara saygı duyarlar. Yapılacak işten çok çalışanların ihtiyaçlarıyla ilgilenirler, yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlamaya odaklanırlar ve çalışanları üzerinde güven yaratırlar (Güney, 2017: 365). Ohio State Üniversitesi araştırmaları değerlendirildiğinde yapılan işin özelliğine göre liderlerin davranış biçimlerinin değişmesinin faydalı olacağı ifade edilmektedir. Yapılan iş teknoloji gereği çok yapısallaşmışsa, zaman baskısı varsa, çabuk karar vermek gerekiyorsa, personel devir hızı fazlaysa işe yönelik liderlik tarzı daha uygun olacaktır. İşin doğası, örgüt iklimi ve çalışanlar otoriter anlayışa uygun değilse işe yönelik liderlikten ziyade çalışanlara yönelik liderlik daha etkili olacaktır (Zel, 1996: 24).

Michigan Üniversitesi Araştırmaları: 1947 yılında Likert'in önderliğinde başlatılan araştırmalarda lider davranışlarının çalışanların performansları üzerine olan etkileri irdelenmiştir. Bu araştırmalarda çalışanların memnuniyet derecesi ve çalışanların ortaya

koyduğu ürünün miktarına katkıda bulunan etkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Verimlilik, iş tatmini, çalışan devir hızı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon temel kriterler olarak kullanılmıştır (Şimsek vd., 2003: 190). Farklı sanayi gruplarında yapılan araştırmalarda liderlerin işe yönelik ve çalışanlara yönelik iki temel davranışı üzerine odaklanılmıştır. Çalışanlara yönelik davranış tarzı gösterenler çalışanların kişisel ihtiyaçlarını önemsemişler, ihtiyaçlarını dikkate almışlar, onlara rehberlik edip, kişilerarası ilişkileri önem vermişler; işe yönelik davranış sergileyenler ise çalışanların işin gereklerini yerine getirip getirmediklerini, kurallara uyup uymadıklarını gözlemlemişler, gerektiğinde cezalandırma yöntemine başvurmuşlar ve otoriter bir yönetim tarzını benimsemişlerdir. Likert'in öncülüğünde gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda çalışanlara yönelik davranışı benimseyen liderlerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güney, 2017: 367).

Likert'in Sistem 4 Modeli: Likert (1961) liderlerin davranışlarının dört grupta toplanabileceğini ifade etmiştir. Her bir grup belirli bir varsayımı ve davranışları kapsamaktadır. Liderin çalışanlara olan inancı ve güveni, çalışanların özgürlük hissiyatı, çalışanların katılımı temel değişkenler olarak ele alınmış ve bu sistem 4 grup altında değerlendirilmiştir. Bu noktada sistem 1 işe yönelik çok biçimsel, baskıcı, dayatmacı ve otoriter yani istismarcı otokratik bir yönetim anlayışını; sistem 2 işe yönelik otoriter bir yönetim anlayışına sahip olsa da ara sıra çalışanlara bazı sorumluluklar verebilen, zaman zaman babacan (paternalist) bir tutum sergileyen kısacası tipik bir usta çırak ilişkisini çağrıştıran bir yönetim biçimini simgelemektedir. Sistem 3 katılımcı, çalışanlara karşı daha duyarlı, ılımlı ve hoşgörülü; sistem 4 ise çalışana yönelik, kişiler arası ilişkilere karşılıklı güvene ve takım çalışmasına önem veren demokratik bir yönetim anlayışını ifade etmektedir. Çalışanlar kendilerini güvende, özgür ve tam bir serbestlik içinde hissetmektedirler. Tüm çalışanlar belirlenmiş ortak hedefler ve amaçlar için gayret gösterirler (Dikmen, 2012). En yüksek verimlilik elde edilen grupların sistem 3 ve sistem 4 tipi bir yönetim anlayışıyla yönetilenler olduğu; sistem 1 ve sistem 2 yönetim anlayışıyla yönetilenlerin ise verimliliğinin çok düşük olduğu ortaya konulmuştur (Koçel, 2010: 583).

Robert Blake ve Jeane Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi: Texas Üniversitesi'nden Blake ve Mouton yaptıkları araştırmalar sonucunda iki tip liderlik modeli belirlemişlerdir. Bunlardan ilki liderlerin kişiliğe önem veren yönetim tarzı; ikincisi ise göreve yönelik liderlik tarzıdır. Kişiler arası ilişkilere önem veren liderlik tarzı işin teknik ve yönetsel

boyutundan ziyade çalışanların duygularına ve iş tatminlerine odaklanır. Verimliliği tek amaç olarak görmeyip, önce çalışanların moralini yükseltmeyi, işten doyumlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Liderler çalışanların işlerine karışmazlar, tam tersine onların işlerini planlamalarına, düzenlemelerine, değerlendirmelerine destek olurlar, onlara yardım ederler. Göreve yönelik liderlik biçiminde ise liderin tüm dikkati ve ilgisi yerine getirilen görev üzerindedir. Bu anlayış çalışanı ve onun kişiliğini dikkate almaz, yapılan işe, üretilen mala ve hizmete önem verir. Burada temel amaç verimliliğin artmasıdır. Çalışanların beşeri boyutu ise arka planda kalmaktadır (Güney, 2017: 372). Liderlik davranışlarının bu iki boyutu yönetim ölçeğini oluşturmaktadır ve bu ölçekte yatay ekseninde 1'den 9'a kadar numaralandırılmış göreve ilgi, dikey ekseninde 1'den 9'a kadar numaralandırılmış bireye ilgi yer almaktadır (Sayılı ve Baytok, 2014: 62–67). Bu ölçeğin yorumlanıp değerlendirilmesi sonucu zayıf (korkak) liderlik, görev liderliği, orta yolcu liderlik, şehir kulübü liderliği ve takım liderliği olmak üzere, beş temel liderlik tipi ortaya konulmuştur (Vechio, 1991: 310; Akt. Pazarbaş, 2012). Yöneticiler ve liderlerin sergiledikleri davranışların kavram halinde tanımlanmasına olanak vermesi bu modelin sağladığı en önemli fayda olarak görülmektedir. Yürüttüğü yönetim tarzının ne olduğunu kavrayan yöneticiler ve liderler, çeşitli eğitim ve geliştirme programları ile kendi tarzlarında değişikliklere gidebilirler (Zel, 2006).

Douglas Mc Gregor'un X ve Y Kuramları: Douglas Mc Gregor (1960) tarafından geliştirilen bu kurama göre liderlerin davranışlarını belirleyen etkenlerden birisi onların çalışanlar hakkında sahip oldukları varsayımlardır. Bu varsayımlar birbirine zıt görüşler şeklinde, X ve Y kuramları olarak iki grup altında toplanmıştır. X kuramına göre insanlar tembeldirler, sorumluluk almazlar, çalışmayı sevmezler, çıkarıcıdır, örgütsel amaçları önemsemezler, yaratıcılıktan uzaktırlar ve değişikliğe karşı direnç gösterirler. Bencil, sorumluluk sahibi olmayan, tembel, çıkarlarını düşünen, yaratıcılıktan uzak ve emir almayı seven insanlar için otokratik yönetim biçimi sergilenmelidir. Öyle ki sadece otoriter yönetim tarzı insanların bu olumsuz davranışlarını düzeltebilir, onların örgüt ve toplum yararına üretim yapmasını sağlayabilir. Y kuramı insana yönelik ve destekleyici bir yönetim kuramıdır. İnsanlar tembel ve beceriksiz olmayıp, aksine çalışmak için ihtiyaç duydukları potansiyellere sahiplerdir. Önemli olan bu potansiyellerini ortaya çıkarmayı sağlayacak ortamlar yaratabilmektir. Bu ortamları sağlamak yönetici ve liderin görevidir. İnsanları harekete geçirmek için onları zorlamak veya cezalandırmak anlamsızdır. Yöneticiler çalışanlardan en yüksek verimi almak istiyorlarsa onlara karşı anlayışlı, demokratik, hoşgörülü bir yönetim yaklaşımı sergilemelidirler (Güney, 2017: 369-372). Bir yöneticinin

ya da liderin insan davranışları ile ilgili varsayımları X kuramına uyuyorsa bu lider otoriter ve müdahaleci bir davranış tarzını benimseyecektir. Çalışanlarıyla ilgili Y kuramına uyan varsayımları olan liderler ise daha katılımcı ve demokratik bir yönetim biçimi sergileyeceklerdir (Oflluoğlu, 2002: 29).

Davranışsal liderlik kuramları liderliği açıklamaya ve anlamaya yönelik önemli katkılar sağlasa da çok fazla eleştiriye maruz kalmıştır. Yapılan çalışmalarda farklı metotlar kullanılmış, liderlerin davranışlarını değerlendirilirken farklı kaynaklara başvurulmuştur. Araştırmaların çoğu benzer kültürel ortamlarda yapılmıştır. Öyle ki bu çalışmaların çoğu ABD’de yapılmıştır. Araştırmaların sonuçları da bu ülkenin kültürel özelliklerinden etkilenmiştir (Güney, 2017). Davranışsal kuramlarda örgütün içinde bulunduğu ortam, koşullar, çalışanların farklı özellikleri göz ardı edilmiş ve bu ihmal liderlikle ilgili tam bir açıklayıcı nitelik ortaya konulamamasına neden olmuştur (Dikmen, 2012).

3.1.3.3. Durumsal liderlik kuramları

Durumsal liderlik kuramlarının temelini her ortam ve koşulda geçerli sabit bir liderlik biçiminin olmadığı ilkesi oluşturmaktadır. Buna göre liderlik davranışı ve liderin etkinliği içinde bulunduğu örgüte, çalışanların özelliklerine, yapılacak işin gerektirdiklerine, liderin örgütteki pozisyonundan doğan gücüne bağlı olarak değişir. Durumsallık kuramlarına göre etkin liderlik davranışlarını önceden belirleyebilmek mümkün olmayıp, liderlik davranışının başarılı sonuçlar vermesi pek çok farklı değişkene bağlı olabilmektedir (Çelik, 2000: 17). Sabuncuoğlu ve Tüz’e göre amacın niteliği, çalışanların nitelikleri, yetenekleri ve beklentileri, örgütün özellikleri, liderin etkinliğini belirleyen önemli unsurlardır. Öyle ki liderlik içinde bulunulan durumlardan bağımsız olarak açıklanamaz (2001: 223).

Naktiyok’a (2006: 23) göre bir gruba liderlik yapmanın en iyi olarak nitelendirilebilecek tek bir yolu olmadığı gibi bir örgütte etkili olan liderlik tarzı ve davranışı farklı bir örgütte etkili olmayabilir. Liderin yönetim faaliyetlerini yerine getirirken uyguladığı tarzın ne olacağını içinde bulunulan durum ve koşullar belirlemektedir. Liderlik doğuştan gelen bir özellik olmaktan çok sonradan öğrenilen bir süreçtir. Kişisel ve durumsal özellikler liderin başarısının belirleyicisidir. Liderin örgütün mevcut durumu ve geleceğiyle ilgili olumlu ve olumsuz etkisi olabilir. Tüm bunlar aslında durumsal liderlik düşüncesinin varsayımları olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden alan yazında durumsal liderlik kuramı

altında farklı modeller yer almaktadır. Fiedler'in Liderlik Modeli, Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı, Reddin'in Üç Boyutlu Durumsal Liderlik Kuramı, House ve Mitchell'in Yol -Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Durumsal Liderlik Modeli görece en önemli durumsal liderlik modelleri olarak sıralanabilir (Koçel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Zel, 2006). Söz konusu liderlik modelleri aşağıda açıklanmıştır.

Fiedler'in Liderlik Modeli: Fred Fiedler liderlik kavramına durumsal açıdan bakan ve bu alanda yapılan ilk ve öncü çalışma olan lider etkililiği modelini geliştirmiştir (Koçel, 2010). Fiedler'e göre (1967) liderin etkililiği liderin birlikte çalıştığı kişilerce algılanması ile doğrudan ilişkilidir. Her duruma uygun ve her koşulda geçerli bir liderlikten söz edilemez. Liderin sahip olduğu yetkinin derecesi, lider ve üyeler arasındaki ilişki, yapılacak olan işin niteliği lider etkililiğinde belirleyici unsurlardır. Fiedler'in görüşlerinden yola çıkılarak lider davranışını sergilendiği ortamın eşsiz özellikleri ile beraber ele almak gerektiği, benzersiz her koşul ve ortamda farklı bir davranışın etkili olabileceği sonucuna varılabilir.

Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı: Bu kurama göre çalışanların olgunluk düzeyi örgütlerdeki liderlik davranışlarında belirleyici rol oynar. Çalışanların olgunluk seviyesine göre emir verici, destekleyici, koçluk yapan ve destekleyici olmak üzere dört tip liderlik stili bulunmaktadır. Örgütte çalışanların yeterlik ve bağlılıklarının yükselmesinin, olgunluk seviyelerinde ve sorumluluk duygularında artış meydana getireceği düşünülmektedir. Hangi liderlik tarzının ön plana çıkarılacağına yalnızca liderin özellikleri ve davranışlarına bakarak karar verilemez aslında çalışanların özellikleri ve olgunluk düzeyleri bu seçimde kritik bir rol üstlenmektedir. Lider çalışanların olgunluk seviyesiyle örtüşen ve aynı zamanda bu düzeyi artırmaya yönelik bir liderlik stilini benimsemelidir (Hersey ve Blanchard, 1982). Sonuç olarak bu kurama göre liderin etkililiğini belirleyen liderin sergilediği davranışlar ile çalışanların olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılık olduğu söylenebilir (Çelik, 2000: 28).

Reddin'in Üç Boyutlu Durumsal Liderlik Kuramı: Black ve Mounton'un üretim odaklı ve insan ilişkilerine yönelik Yönelimsel İzgara Modeli'ne etkililik boyutunun eklenmesiyle geliştirilen Üç Boyutlu Liderlik Modeli'ne göre yönetim olgusunun temel amacı etkililik olup ve bu etkililiğin derecesi girdi miktarıyla değil çıktı miktarıyla ölçülebilir (Reddin, 1967). İlk iki boyutu ilişki odaklı ve görev odaklı liderlik olan Üç Boyutlu Liderlik Modeli'nin üçüncü boyutunu oluşturan etkililik işlerin başarıma derecesidir ve bu boyuta göre liderin etkililiği yerine getirmekte yükümlü olduğu işleri

gerçekleştirme düzeyiyle ölçülebilir. Bu modelde liderlik tarzının etkililiği ile davranışın sergilendiği durum arasındaki uygunluk da büyük önem arz eder (Zel, 2006).

House ve Mitchell'in Yol- Amaç Kuramı: Yol -Amaç Kuramı'nın temeli Vroom'un Beklenti Kuramı'na dayanmaktadır (1964). Bu kurama göre bir lider görevleri saptar, amaçları belirler, bu amaca ulaşmayı sağlayacak yol ve yöntemleri tespit eder, başarıya engel oluşturabilecek bütün unsurları ortadan kaldırır, çalışanlara işle ilgili olanaklar hazırlar, iş doyumuna ulaşmada onları destekler ve yönlendirir. Çalışanları harekete geçirmek, motive etmek ve en üst değere ulaşma konusunda rehberlik etmek liderin görevleri arasındadır (House ve Mitchell, 1974). Yol- Amaç Kuramı'nda emir verici, destekleyici, katılımcı ve başarı arayıcı olmak üzere liderlik davranışları dört grupta ele alınmaktadır (Güney, 2007: 368). Bu kuramda lider davranışının çalışanların güdülenmesine, iş doyumlarına, işle ilgili gösterdikleri çabaya ve sergiledikleri performansa yönelik etkileri üzerinde durulmaktadır (Çelik, 2000: 17).

Vroom ve Yetton'un Durumsal Liderlik Modeli: Bu model liderlik davranışını karar verme süreciyle ilişkilendirmekte ve çalışanların karar verme süreçlerine katılımları konusunda norm ve standartlar belirlemeyi hedeflemektedir. Liderlik karar verme sürecidir ve her durum ve koşulda herkesin onayladığı ve kabul gören bir karar verme süreci bulunmamaktadır (Vroom ve Yetton, 1973). Kararın kabulü, kararın niteliği ve kararın süreci olmak üzere üç ana unsurdan oluşan bu modelde, alınan kararların faydalı, başarılı getiriler sağlaması çalışanların bu kararları takip etme süreciyle çok yakından ilgilidir. Liderlik biçimini çalışanların ve liderin karar verme sürecine katılma derecesi belirlemektedir (Sayılı ve Baytok, 2014: 83).

3.1.3.4. Modern liderlik kuramları

Yıllar içerisinde hayat koşullarında meydana gelen değişimler insanların ve onların oluşturduğu toplumların ihtiyaç ve beklentilerindeki farklılaşmalar daha önce ortaya konan liderlik tanımlarının ve liderliğe getirilen farklı kuramların yetersiz kalmalarına sebep olmuş bu nedenle araştırmacılar liderlik konusunda yeni kuramlar öne sürmüşlerdir. Her yeni kuram, liderlik olgusunu farklı bir pencereden ele almış ve farklı özelliklere odaklanmıştır. Esasında Kıral ve Başaran'a göre (2018) her bir çalışma liderlik olgusunun kökünün daha da derinlere inmesine vesile olmaktadır. Nitekim Kıral (2020) "Kökü derinlere dayanan koca

bir çınarı andıran liderlik olgusu gövdesinin altındaki derinliğini gökyüzüne uzattığı filizlere borçludur. Geçmişten bugüne filizler, budak olmuş; budaklar, dal olmuş; dallar gövdenin ana parçasını oluşturmuştur. Esasında çınarın köklerinin derinlere inmesine o yeni küçük filizler sebep olmaktadır. Her filiz yeni bir nefes, yeni bir umut olarak çınarın köklerinin daha da derinlere inmesine yol açmaktadır." diyerek liderlik çalışmalarının ve ortaya konacak kuramların devam edeceğini ifade etmiştir. Bugün modern olarak adlandırılan etkileşimsel, öğretimsel, etik, dönüşümsel, vizyoner, hizmetkar vb. gibi pek çok liderlik kuramlarından söz etmek mümkündür. Bu bölümde alan yazında eğitim yönetimi ile ilgili olan bazı modern kuramlardan söz edilecektir.

Etkileşimsel liderlik: Etkileşimsel liderlik geçmişe ve geleneklere bağlı bir yönetim anlayışına sahip, bir takım ödülleri vasıtasıyla çalışanların lideri takip etmesini sağlamaya çalışan, vurgunun çalışanların kuralları doğru bir şekilde uygulaması üzerinde olduğu bu maksatla küçük çapta ve rutin değişimleri gerçekleştiren bir liderlik anlayışıdır. Etkileşimsel lider yetki ve otoritesini çalışanlarını ödüllendirmek maksadıyla kullanmakta, yenilik ve değişimden ziyade mevcut durumu iyileştirme amacı gütmektedir (Bass,1985). Temeli liderle çalışanları arasındaki karşılıklı bir pazarlık ya da değişim (takas) esasına dayalı olan bu liderlik anlayışında çalışanlar liderlerin onlardan isteklerini yerine getirdiklerinde ücret, terfi, saygınlık gibi belli değerlerde ödüllere ulaşmaktadırlar ve liderler çalışanları bu şekilde etkilerler (Güney, 2012: 405). Etkileşimsel liderlik çalışanların liderin beklentilerini karşılamaları, liderin de çalışanların beklentilerini gerçekleştirmesi olarak açıklanabilir (Tokmak ve Yavuz, 2009: 18).

Kültürel liderlik: 1980'li yıllardan itibaren örgütsel kültürle ilgili olarak yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulan bir liderlik modelidir (Koçel, 2010). Öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve sembollerin bir araya gelmesiyle meydana gelen kültür (Kıral, 2008) aynı zamanda örgütü oluşturan insanların davranışlarını belirleyen bir yaşam biçimi olarak görülebilir. Liderliği anlamlı kılan kültürel çevredir, kültürel çevreye de anlam katan liderdir. Bu karşılıklı iletişimin çıkış noktası kültürdür. Kültürü meydana getiren unsurların liderliğin psikolojik ve sosyolojik şartlarını oluşturduğu söylenebilir. Çünkü kültürü oluşturan öğeler toplumda veya örgütte bir kişinin lider olarak ortaya çıkmasını benimsenmesini sağlayan algıların ve yargıların temel belirleyicisidir (Erçetin, 2000: 18). Kültürel liderlik ise örgütün kültürel yapısının şekillendirilmesini, düzenlenmesini, korunmasını ve geliştirilmesini amaçlayan liderlik biçimidir. Kültürel

liderlik anlayışında lider kültürün oluşumundan doğrudan sorumludur ve ondan örgütteki norm ve değerleri bir koro şefi gibi yönetmesi beklenmektedir (Akyüz, 2002).

Etik liderlik: Felsefenin temelini oluşturan, farklı insan toplulukları tarafından benimsenen ve insanlar arası ilişkileri düzenleyen ahlaki davranış ilkeleri, değerleri, kuralları, yasaları olarak görülen etik Yunanca karakter, huy anlamına gelen "ethos" sözcüğünden türetilmiştir. Etik liderlik ise “Eylemlerinde ve kişilerarası ilişkilerinde normatif uygunluk dâhilinde yönetim sergileyen; izleyicilerle iki yönlü iletişimi pekiştirmeyi ve ahlaki düşünce yapısını teşvik eden bir liderlik yaklaşımı” şeklinde tanımlanmıştır (Brown, Trevino ve Harrison, 2005). Dünyadaki değişim, dönüşüm ve bunun sonucunda meydana gelen küreselleşme sonucu ortaya çıkan ahlaki problemlerin artmasıyla birlikte güçlü etik liderlere duyulan gereksinim daha fazla hissedilmeye başlanmıştır (Çelik, 2000; Kırıl, 2018). Bu liderler etik davranış sergilerler, çalışanların bireysel gereksinimleriyle ilgilenirler, önyargıdan uzak ve tarafsızdırlar, çalışanların haklarını koruyup savunurlar ve böylece çalışanlar üzerinde güven duygusu oluştururlar. Örgütte liderin etik değerlere önem vermesi örgütsel güvenin sağlanmasında çok önemli bir etki yaratmaktadır (Teyfur, Beytekin ve Yalçın, 2013).

Karizmatik liderlik: Karizma çok eskiden beri kullanılan bir kavram olup eski yunan uygarlığında “ilahi ilham yeteneği” olarak tanımlanmıştır (Yukl, 1991). Bu kavram ilk defa yönetim alanında Weber tarafından kullanılmıştır. Weber (1947) karizmayı çalışanların liderlerin üstün niteliklerle donatılmış kişiler olduğuna ilişkin inancı olarak tanımlamıştır. Karizmatik liderler çalışanlara göre olağanüstü, sıradışı becerilere, yeteneklere sahip kimselerdir ve çalışanlar bu lidere gönülden, sorgusuz, sualsiz itaat ederler. Karizmatik özelliklere sahip lider; rehberlik eden, esin kaynağı olan, itimat edilen, büyük itibar gören, geleceği tasarlayabilen, geleceğe yönelik pozitif yaklaşımları olan, olumlu düşünmeye sevk eden, insanların vizyonunu geliştiren, değişimler yaratabilen kişidir (Güney, 2007: 374). Karizmatik liderler diğerlerinden farklı, etkileyici, güçlü kişilik özelliklerine sahiptir. Kendine güven, cesur olma, cezbedici olma, ikna gücü, çalışanları motive etme yetenekleri bu kişilerin temel özelliklerindedir (Çelik ve Sünbül, 2008: 52).

Dağıtımçı liderlik: Bilim dünyasında tanınması Gibb tarafından 1954 yılında kaleme alınan “liderlik” isimli kitapta yer almasıyla gerçekleşen dağıtımçı liderlik (Gronn, 2002); ‘liderlik işlevlerinin tümünü kendi uhdesinde barındıran kahraman liderlik anlayışı yerine, bu işlevlerin, örgüt ya da takım üyeleri arasında dağıtılması’ olarak tanımlanmaktadır (Yukl,

2002: 4). Dağıtımcı liderlik, lider ve çalışanların etkileşim içinde yaptıkları bir danstır. Her ne kadar etkileşim bu dansta önemli bir unsur olsa da dans müzik eşliğinde yapıldığından dans eden lider ve çalışanların müziğin ritmine kendilerini uydurmaları gerekir. Bu benzetme dikkate alındığında liderlik, lider ve çalışanlar arasındaki uyum olarak görülmektedir. Bu liderlik modelinde örgüt içerisinde işbölümü yapılarak işlerin dağıtılması, paylaşılması ve birden fazla liderin etkileşim içinde olarak işlerin yapılması sağlanır (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001).

Süper liderlik: Manz ve Sims tarafından alan yazına kazandırılan bu modelde liderlik kişisel bir sorumluluk olarak görülmekte, her bireyin belirli bir öz disiplin içinde kendi kendinin lideri olabileceği savunulmaktadır. Bu model geleneksel liderlik anlayışına karşı çıkmakta insanın kendisini devamlı sürette geliştirebileceği ve kendi kendine liderlik edebileceğini öngörmektedir (1991). Süper liderlerin çalışanlarına bu yolda rehberlik eden, yol gösteren, kendi kendine liderlik kültürü oluşturan kişiler oldukları ifade edilmektedir (Çelik, 2000: 75-87). Manz ve Sims (1991) dışarıdan gelen liderlik etkilemelerini her insanın içinde barındırdığı gerçek liderliği ateşleyen bir kıvılcım olarak değerlendirmişlerdir.

Otantik liderlik: Temeli yunan felsefesine dayanan otantiklik kavramı; kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak duygu, düşünce, ihtiyaç, istek, öncelik ya da inançlarını kabullenmesi yani “kendini bilmesi” olarak tanımlanabilir ve insanın kendi içyapısıyla uyumlu bir şekilde gerçek duygularını yadsımadan düşünmesini ve davranmasını gerektirir (Avolio ve Gardner, 2005). Bu kavramdan yola çıkarak 1990’lı yıllardan itibaren eğitim ve psikoloji alanında ortaya atılan Otantik liderlik ise 20. yüzyılın sonlarından itibaren yaşanan küresel rekabet ortamında örgütlerin ihtiyaçlarına çare olabilecek çalışma yaşamında güven oluşturabilen pozitif, etik ve şeffaf davranışlar ortaya koyabilecek temeli pozitif örgütsel davranışlara dayanan bir liderlik modelidir (Wang, Sui, Luthans, Wang ve Wu, 2014: 5). Otantik liderler, öz farkındalığı yüksek olan, özgüven sahibi, her zaman gelişimi hedefleyen ve çalışanların mutluluğu ve huzuru için araştıran, samimi, çalışanlara rehberlik eden, değerlere sadık, etik ve pozitif bir çalışma iklimi yaratarak güven oluşturan kimselerdir (Ilies, Morgeson ve Nahrgang, 2005). Kısacası otantiklik yeni bir kavram olmayıp temeli eskilere dayanan ve kişinin kendini bilmesi esasına dayanan bir kavramdır (Başaran, 2018).

Kuantum liderlik: Fizik biliminden etkilenilerek ortaya konulan bu liderlik modeli temeli Newton yasalarına dayanan klasik fiziğin ilkelerini reddeden ve doğanın doğrusallık

ilkesine göre işlemediğini ifade eden kuantum fiziğinin insanoğlunda yarattığı düşünce devriminin sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Shelton ve Darling, 2001). Belirsizliği ve karmaşıklığı ortaya koyarak, problemlerin çözümünde farklı bakış açılarına sahip olunması gerektiğini gösteren kuantum kuramı fizik ya da doğa bilimleri kadar sosyal bilimleri ve onun alt dallarından olan yönetim ve eğitim bilimleri de etkisi altına almış ve liderlik kavramı da farklı bir açıdan ele alınmaya başlamıştır (Bozdemir ve Çavuş, 2005). Erçetin (2000) kuantum liderliği belirsiz, kestirilemeyen ve tanımsız “nondeterministik” bir gerçeklik olarak görmekte ve bu liderlik modelini klasik fizik ilkelerine dayalı olarak ortaya atılan diğer liderlik yaklaşımlarından ayırmaktadır. Klasik fizik ilkelerine dayalı kuramlar liderliği liderin özelliklerinden doğan, nedensellikte açıklanan, kişisel güce bağlı olan, süreklilik arz eden bir kavram olarak görmekte iken; Kuantum Kuramı’na göre liderlik lider-üye etkileşiminden doğan, nedensellikte tahmin edilmesi mümkün olmayan, etkisi kişiler arasındaki etkileşimlere bağlı, kesikli bir özellik göstermektedir (Ertürk, 2016: 164-166).

Mükemmel liderlik: Kırıl (2020) tarafından ortaya konan bu modele göre liderler mükemmelliği yaşamlarında derinlemesine hem yaşayan hem de yaşatmak isteyen kişilerdir. Liderler koyduğu yüksek standartlarla etrafındaki insanları etkileyerek onları istenen yöne sevk etme gibi önemli bir işlevi yerine getirmektedirler. Bu liderlik yaklaşımında, sürekli en iyiye ulaşmak ve insanlardan yapacaklarını en iyi şekilde yerine getirmesini beklemek, hem liderden hem de onu izleyenlerden talep edilmektedir. Lider ve onu onu izleyenler bunu karşılıklı etkileşim içerisinde yerine getirmektedirler. Lider izleyenlerin, izleyenler de liderin beklentilerini en üst düzeyde yerine getirmek için imkânları ölçüsünde en üst performansı elde etmek için çaba sergilemektedirler. Harcanan çaba sonucunda elde ettiklerinden karşılıklı doyum sağlanmakta, mutlu olunmakta ve yeni hedefler belirlenmektedir. Böylece lider ve onu izleyenler sürekli en iyisini elde etme çabası içerisinde olmaktadır. Bu yaklaşım hem lideri hem de onu izleyenleri arzu edilen davranışlara sevk edebilmektedir. Araştırmacıya göre liderler koydukları vizyonları ile mükemmelliği yaşamlarından ayrı düşünmeyen, en iyiye ulaşma arayışında olan insanların başında gelmektedirler. Çünkü liderler onu izleyenleri daha iyi bir gelecek vaadi ile değerler süzgecinden geçirip, ortaya koydukları vizyonları ile etkilemekte ve istenen yöne sevk etmektedirler. Daha iyi bir gelecek ise yeterliklerinin farkında, sağlıklı, mükemmelliği kendi ve izleyenleri için temel ilke edinmiş mükemmel liderlerle gerçekleştirilmektedir. Mükemmel liderler yapılacak her türlü faaliyette kendinin ve onu izleyenlerin yeterliklerinin

ve beklentilerinin farkında olup, eylemlerini buna göre gerçekleştirmektedirler. Liderin ve onu izleyenlerin en iyiye ulaşma yolculuğu süreklilik gerektiren etkileyenin kendini geliştirmesi kadar etkilenen kişi ya da grubun da gelişmesine dayalı uzun soluklu bir süreçtir.

Görüldüğü gibi bilgi ve teknoloji çağı olarak kabul edilen bu dönemde pek çok görece yeni liderlik kuramı ortaya çıkmıştır. Her sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de yönetim anlayışı gelişmelerden nasibini almış ve okullarda farklı liderlik kuramları uygulanmıştır. Özellikle Balcı'ya göre okulların etkililiğinde (2014) Kıral'a göre ise bunun bir adım daha ilerisi olan okulların mükemmelliğinde (2020) okul paydaşların her birinin yerine getirmesi gereken liderlik rolleri bulunmaktadır. Nitekim veliler de bu paydaşlar arasında önemli bir yere sahiptirler. Onların ortaya koyacağı liderlik okulların eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha iyiyi elde etmelerinde önemli katkılar sağlayabilir. Öyle ki 21. yüzyılda görece velilerin eğitim düzeyi her geçen gün daha da yükselmekte ve bu durum onların okuldan beklentilerini artırmakta, beklentiler arttıkça veliler de bu süreçte liderlik etme eğilimi gösterebilmektedir (Kıral, 2019). Daha iyisini elde etme arayışının başlangıcı olan etkili okul çalışmalarında veliler önemli yer tutmaktadır. Onların okuldan beklentisi okulun daha etkili olmasına yol açabilmektedir. Araştırmanın temelini oluşturan veli liderliğini anlamak için etkili okulları incelemek veli liderliğinin temellendirilmesine katkı sağlayabilir. Bu nedenle veli liderliği ve boyutlarından önce etkili okul ve veli liderliğine etkisi olduğu düşünülen diğer unsurlar (okul aile birliği, okul aile işbirliği vb.) aşağıda açıklanmıştır.

3.1.4. Etkili Okul

Bilimsel bilgede yaşanan artış, kitle iletişim araçlarının önemli bir rol üstlenmesiyle uluslararası iletişimde yaşanan hız eskisinden çok farklı bir dünya düzenini gündeme getirmiştir. Hızlı gelişim ve değişim içindeki dünyanın gereksinimlerini karşılayabilen bireyler yetiştirmeyi ana amaç edinen okulların bunu gerçekleştirebilmeleri ancak dünyadaki gelişimin gerisinde kalmamalarına ve sürekli kendilerini yenilemelerine bağlıdır. Nitekim 2023 Vizyon Belgesi'nde de geleceğin entellektüel sermayesine bugünden yapılacak yatırımların Türkiye'yi daha ileriye taşıyacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle okullar maddi ve manevi tüm kaynaklarını geleceğin entellektüel sermayelerini en iyi şekilde yetiştirmek için harcamalıdır. Bu da ancak yenilik ve gelişmeleri takip edip, gerekli önlemleri alan etkili okullar vasıtası ile olabilir.

3.1.4.1. Etkili okul kavramı

Bernard'ın (1938) "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak gördüğü etkililik kavramı her alanda olduğu gibi eğitimde ve onun temel uygulama alanı olan okullarda da ele alınmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren gündeme gelen etkili okul kavramı okulda verilen eğitimin niteliğini artırmak amacıyla ortaya atılmıştır (Balcı, 1995; 2014). Her okulda başarının aynı olmaması bazı okulların diğerlerine göre daha başarılı olması araştırmacıların (Chandler, 1984; Edmonds, 1979; Purkey ve Smith, 1983) ilgisini çekmiş, bu durumun nedenleri üzerinde çalışmalar yapılmış ve elde edilen bilgiler ışığında eğitimde başarının artırılması için yapılması gerekenler belirlenmeye çalışılmıştır (Helvacı ve Aydoğan, 2011).

Etkili okul, birey ve toplumun eğitim-öğretim isteklerini maksimum düzeyde gerçekleştiren, merkezinde öğrencilerin olduğu modern bir eğitim öğretim örgütüdür (Baştepe, 2009). Akbal'a (2008) göre etkili okul, öğrencilerin bireysel, akademik ve toplumsal gelişimlerini sağlayan, okulun ve eğitimin evrensel amaçları doğrultusunda her seviyede etkili öğretim yapan, ailelerin ve çevrenin çocukların eğitim ve öğretim sürecine destek olup, katılımlarını sağlayan, demokratik bir toplumu oluşturmada üzerine düşen eğitim öğretim görevini etkili bir şekilde yerine getiren eğitim örgütüdür. Etkili okul uygun öğrenme atmosferinin sağlandığı ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda gelişimlerine katkıda bulunan kurumdur. (Özdemir, 2013). Balcı, etkili okul hareketini bir bakıma mükemmelliği arama veya mükemmel okulu yaratma yollarını bulmaya yönelik çaba olarak görmektedir. Okulun mükemmelliğini sadece öğretmenlerin kalitesi ve eğitim öğretime adanmışlıklarıyla sağlamak mümkün değildir öncelikle sağlıklı bir okul iklimi ve kültürünün oluşturulması gereklidir (2014). Nitekim Kırıl'a göre mükemmellik arayışı hiç bitmeden devam eden okulları bugünden daha iyi hale getiren sürekli daha iyisini elde etme çabası gerektiren bir süreç olup, örgütün yapısını, işlevini, yönetim süreçlerini, iklimini ve çevresini doğrudan etkileyebilmektedir (2020). Bir başka görüşe göre etkili okul kavramı eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmen öğrenci veli işbirliğine dayalı bir anlayışı gerekli kılmaktadır. Süreçten ziyade sonuçlara odaklanan bu işbirliğinin temelinde öğrenci başarısını artırmak bulunmaktadır (Mujiş, 2006).

Alan yazında bunların dışında da etkili okullarla ilgili pek çok tanımlamalar yer alsa da araştırmacılar etkili okulların ne olduğunu ifade etmekten çok bu okulların özelliklerinin neler olduğu saptamaya ve onları diğer okullardan ayıran unsurlar üzerinde yoğunlaşmışlardır (Polatcan ve Cansoy, 2018). Yapılan araştırmalar etkili okulların

özelliklerini belirlemeye odaklanmış ve bu okulların güçlü liderlik, öğrencilerden yüksek beklentiler, düzenli ve güven sağlayan okul iklimi, öğretmenlerden yüksek beklentiler, öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi, sınıf yönetiminin etkili olması, her öğrencinin öğrenme potansiyeline inanma, yüksek aile katılımı, paylaşılan vizyonun ve misyonunu açıklığı, iyi organize edilmiş eğitim programları anlamında diğerlerinden ayrıldığını saptamışlardır (Chandler, 1984; Edmonds, 1979; Hallinger ve Murphy, 1986; Mortimore, 1993; Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995).

3.1.4.2. Etkili okul araştırmalarının tarihsel gelişimi

1960'lı yıllardan itibaren okulların etkililiği üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. İlk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) James Coleman önderliğinde yapılan ve "Coleman Araştırması" olarak tanımlanan çalışmada etkili okul kavramı ele alınmıştır (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld ve York, 1966). 1964-1966 yılları arasında "Eğitimde Fırsat Eşitliği" adı altında 625000 ocuk ve 4000 okul üzerinde yapılan çalışmanın sonucunda hazırlanan raporda okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin çok düşük düzeyde olduğu ve daha çok aile ve çevrenin öğrenci başarısında temel faktörler olduğu ifade edilmiştir. Bu rapor toplumda geniş yankı uyandırmış okulların değersizleşmesi ve okullara olan güvenin sarsılması sonucunu doğurmuştur ve ciddi anlamda eleştiriler almıştır (Güngör, 2018). Bu raporun ardından ortaya çıkan düşünceyi çürütmek için bu alanda pek çok çalışma yapılmıştır.

Edmunds önderliğinde 1974 yılında başlatılan ve "Etkili Okullar için Bir Araştırma (Search for Effective Schools)" adını taşıyan proje bu alanda öncü rol oynamıştır. Bu projenin sonuçlanmasıyla elde edilen bilgiler işığında etkili okulların güçlü öğretimsel liderlik; yüksek beklenti iklimi; düzenli evre; öğrencilerin temel becerileri kazanmalarına önem verme; okul kaynaklarının uygun kullanımı ve öğrenci gelişiminin sürekli gözlenmesi olmak üzere bazı özelliklere sahip oldukları ifade edilmiştir. Edmunds'un liderliğindeki araştırmacılar yapılan çalışmalar sonunda her ne kadar karşı çıksalar da Coleman raporunda ortaya konulan evre ve ailenin eğitim üzerindeki etkisini kabul etmişlerdir. Bununla birlikte okulun ve öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin görmezlikten gelinemeyeceğini bazı okulların ve öğretmenlerin diğerlerine oranla eğitimde daha etkili olduğunu ve öğrencinin başarısında belirleyici rol oynadıklarını ifade etmişlerdir (obanoğlu ve Badavan, 2017). Daha sonra yapılan çalışmalarda da Coleman raporunun aksine okulların eğitimde çok önemli yer tuttuğu, öğrencilerin başarısında çok kritik rol

üstlendikleri ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar etkili okul kavramının çıkış noktasını oluşturmuş ve bu konuya odaklanılmasının önünü açmıştır (Şişman, 2011).

Etkili okul kavramı 1990'lı yıllardan itibaren okul geliştirme yaklaşımları şeklinde ele alınmaya başlanmış ve 2000'li yıllardan itibaren bu iki kavram bir arada etkili okul ve okul geliştirme adı altında tek bir kavram olarak görülmeye başlanmıştır. Oysa okul geliştirme etkili okul çalışmaları sonucu elde edilen bulguların okul geliştirilmesi için kullanılmasına dayalı bir süreci içermektedir (Balcı, 2014). Bununla birlikte alanyazında okulların niteliğini artırmak, öğrenci başarısını yükseltmek amacıyla yapılan çalışmaların etkili okul, okul geliştirme, öğrenen okul gibi farklı isimler altında yürütüldüğü görülse de aslında bu kavramların benzer amaçlar için ve zaman zaman birbirlerinin yerine aynı anlamda kullanıldıkları görülmektedir. Okula dayalı yönetim, öğrenci merkezli eğitim, performans dayalı değerlendirme gibi yaklaşımlar günümüzde okul geliştirme çalışmalarının kapsamı içinde görülmektedir (MEB, 2006; MEB, 2007a; MEB, 2010). Etkili okulun etkili olmasını sağlayan ona etki eden unsurlar bulunmaktadır. Söz konusu unsurlar etkili okulun boyutlarını oluşturmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

3.1.5. Etkili Okulun Boyutları

Dünyada etkili okul çalışmalarının geçmişinin 1960'lı yıllara dayandığı görülürken, Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmaların 1990'lı yıllardan itibaren gündeme geldiği görülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda o döneme kadar dünyada yapılan araştırmaların katkısını göz ardı etmemek gerekmektedir. Balcı ve Şişman etkili okul çalışmalarının Türkiye'deki öncüleri olarak kabul edilebilir. Nitekim araştırmacılar araştırmalarında etkili okul değişkenlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Balcı (2014) çalışmasında etkili okulun okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler ve veliler olmak üzere beş alt boyuttan oluşan değişkenleri içerdiğini ifade ederken; Şişman (1996) bu alt boyutların okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve velilerden oluştuğunu ifade etmiştir. Diğer araştırmalarda (Helvacı ve Aydoğan, 2011; Lezotte, 1991; Purkey ve Smith, 1983; Topçu, 2013; Zigarelli, 1996) da etkili okullara yönelik değişkenlerin benzer oldukları görülmektedir. Bu nedenle burada etkili okula dayalı çalışmaları ile diğer araştırmacılara ışık tutan Balcı'nın (2014) belirlediği etkili okul boyutları ele alınmış ve aşağıda açıklanmıştır.

3.1.5.1. Yönetici

Örgütlerde verimliliği ve etkililiği sağlamanın bir yönetim meselesi olduğu bilinmektedir. İnsan ve madde kaynaklarının örgütsel amaçlara ulaşmak maksadıyla etkili ve verimli bir şekilde kullanılması yöneticilerin yönetsel bilgi ve becerisiyle birlikte liderlik özellikleriyle alakalıdır (Akyüz, 2002). Şişman'a göre okul yöneticisi de okulun gereksinim duyduğu insan ve madde kaynaklarının elde edilmesinden, bu kaynaklar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okuldaki çalışanların ve öğrencilerin gösterdikleri performanstan sorumludur (2011: 137-138). Sosyal bir sistem olmalarından kaynaklı her okulun kendine has bir iklimi ve kültürü vardır. Girdisi çıktısı insan olmasından dolayı okullarda insan ilişkileri çok önemlidir. Etkili bir kültür ve iklim oluşturulmasında en büyük görev okul yöneticisine aittir. Eğer bir yönetici bunu başarabilirse sağlıklı bir okul kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunmuş olur (Çelik, 2002).

3.1.5.2. Öğretmen

Öğretmen etkili okulun görece en önemli boyutlarından birisidir. Bu nedenle öğretmenlerin niteliklerinin eğitimdeki başarının temel belirleyicisi olması kaçınılmazdır. Bu noktada her okul, sistemini işleten ve uygulayan öğretmenler kadar iyi olabilir (Genç, 2000). Öğretmenin başarısında kişisel özellikleri, öğrenme etkinliğinin yöneticisi olarak yeterliği, öğrenme sürecinin takipçisi olması ve ders vermedeki becerisi, özgeçmişi, öğrencilerle ve diğer insanlarla ilişkileri etkili olmaktadır (Aydın, 1993: 126) Öğretmenlerin mesleki anlamdaki yeterlikleri verilen eğitimin kalitesini de belirlemektedir. Dünyada yaşanan değişim ve gelişmelere bağlı olarak öğretmenlerden beklenen rol ve yeterlikler her geçen gün farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle, içinde bulunulan zamanın koşullarına göre öğretmenlerin sahip olması gereken rol ve yeterliklerin neler olacağı, nasıl bir eğitim sürecinden geçirilecekleri belirlenmelidir. Böylece okullar etkili birer kurum haline gelebilirler (Akan, 2007).

3.1.5.3. Öğrenci

Okulların varoluş nedeni öğrencilerdir. Okulların temel sorumluluğu toplumun gereksinim duyduğu nitelikte bireyler yetiştirmek olduğundan öğrenci olmazsa okula da okulun diğer unsurlarına da ihtiyaç kalmaz (Taymaz, 2011: 129). Etkili okullarda öğretimin merkezinde öğrenciler vardır. Bu okullarda akademik anlamda farklı becerilere sahip

öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşması amaçlanmaktadır (Özden, 2010: 68). Okulun belirlediği yüksek standartlara ulaşılması için de öğrencilerin çeşitli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Etkili okullardaki öğrenciler okuldaki ve sınıftaki etkinliklerde işbirliği içinde hareket eden, öğrenmeyi özümseyen, sorumluluk duygusuna sahip, sorumluluk alma konusunda gönüllü, okul yaşamını iyileştirme konusunda istekli, kendilerinden beklentilerin fakında olan, kendi öğrenme sorumluluğunu taşıyan kişilerdir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

3.1.5.4. Okul ortamı ve kültürü

Her okulun içinde yer aldığı belirli bir toplumsal çevre bulunmaktadır. Okullar çevresiyle sürekli bir etkileşim içerisindeyler. Okulların etkili birer kuruma dönüşmeleri okul çevresinin öğrenmeye uygun hale gelmesi ve desteğiyle mümkündür. Zira etkili bir öğretim düzenli bir okul çevresiyle mümkündür. Etkili okulların hedefi de çevredeki düzensizlikleri en düşük seviyeye indirmektir (Gündüz, 2015).

Okul kültürü, okul personelinin birikimlerinin okulun geçmişi ve gelenekleriyle etkileşmesi sonucu zaman içinde gelişmektedir. Okul kültürü; inanç, norm, beklenti, tutum, davranış ve eğilimleri içinde barındıran ve okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak nitelenebilir. Oluşturulan bu yaşam tarzı okulda nelere değer verildiği, nelerin değersiz olduğu, okulda ne şekilde hareket edileceği noktasında okul personellerine ışık tutmaktadır. Etkili okulları diğerlerinden ayıran nokta da bu okulların öğrenmeye uygun bir okul ortamına ve kültürüne sahip olmalarıdır (Balcı, 2014).

3.1.5.5. Veliler

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde veli Bir çocuğu koruyan, işlerine bakan ve her türlü davranışından sorumlu kişi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin (2014) 17. maddesinde “Öğrenci velisi, öğrencinin anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir ve eğitim ve öğretim süresince her öğrencinin bir velisi bulunur” biçiminde tanımlanmıştır. Genel olarak öğrencilerin eğitim yaşamlarında onları koruyup gözetken ihtiyaçlarını karşılayan her türlü bakımını yapan kişiler yani velileri aileleri olmaktadır. Oysa veli olarak ailenin sorumluluğu öğrencinin okul yaşamıyla sınırlı değildir. Zira eğitim anne karnında başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir.

İnsanın içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması için gerekli olan ilk eğitim aile tarafından verilir. Çocuğun temel fizyolojik ihtiyaçları aile tarafından karşılanır bunun yanı

sıra çocuk toplumsal değerleri gelenek ve görenekleri ahlaki değerleri aile içinde öğrenir. İnam (1992) insan yaşamında çok önemli yer tutan aileyi ister doğal, ister kültürel olsun her anlamda gerçekliğin ilk olarak öğrenildiği yer, gerçekliğe doğru açılan ilk kapı, dünya sahnesine çıkışta ilk dekor, oyuncuların tanıdığı ilk güven, paylaşım, iletişim ve evre ortamı olarak görmekte ve insanın sevgiyi, hayal kırıklığını, gücü, güçsüzlüğü, bedenini, kendini, dilini tanıdığı ilk kovan şeklinde tanımlamıştır.

Çocuğun temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminden gençlik yıllarına kadar yaşamları aile içinde geçer ve daha sonraki dönemde de ailenin birey üzerindeki etkisi devam eder. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda ailenin bireyin yaşamındaki rolünün ne kadar gerekli ve kalıcı olduğu rahatlıkla anlaşılabilir (elik, 2002). Bu nedenle okulların etkili birer kuruma dönüşebilmeleri için öğrencilerin genellikle veli sorumluluğunu üstlenen ailelerle ortak hareket etmeleri işbirliği yapmaları şarttır. Nitekim bunun içinde okul aile işbirliği kavramına ve bu işbirliğini sağlama adına hayata geçirilen okul aile birliklerinin kuruluş, yapı ve işleyişlerine ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.1.6. Okul Aile İşbirliği

Son yıllarda okulların etkililiğini artırmaya yönelik çalışmaların odağında okul aile işbirliği gelmektedir. Okullarla ilgili yapılan çalışmalarda etkili okullarda, okul ve aile arasında sürekli ve etkili bir iletişimin görüldüğü ve bu sürecin öğrencinin ve okulun başarisının artırılması açısından önemli bir ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur. Öğrencinin okul atmosferi içerisinde edindiği olumlu davranışlar aile desteğinden yoksun kaldığı sürece okulda verilen eğitimin başarıya ulaşması zor olacaktır (Ada ve Baysal, 2010). Yapılan pek çok çalışmada ailelerin eğitimde ne kadar önemli olduğu vurgulanmış ve okul hayatında da ailenin hep ön planda ve aktif olarak yer almasının gerekliliği ortaya konmuştur. Okul aile işbirliğinin okul başarisını artırdığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Akan, 2017; Akbaşlı ve Kavak, 2008; Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Gestwicki, 2004; Gonida ve Cortina, 2014; Gonzales De Hass, Willems ve Holbein, 2005; Jeynes, 2007; Lindberg, 2014; Sheldon, 2003; Wilder, 2014). Ailelerin eğitim sürecine katılımıyla aynı zamanda disiplin sorunlarında azalma (Adams, Womack, Shatzer ve Caldarella, 2010; Aslanargun, 2007; Sarpkaya, 2007) toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık duygusunda artış (Nakamura, 2000) okuldan kamada devamsızlıkta azalma alkol ve uyuşturucu bağımlılığı

gibi kötü alışkanlıklarda düşüş yaşandığı (Barnard, 2004; Çalık, 2007; Henderson ve Mapp, 2002) pek çok araştırmada ortaya konulmuştur.

Velilerin okul ve sınıf etkinliklerine iştirak etmesi öğrencilerin okula devam etmeye yönelik tutumlarında olumlu etkiler yaratmakta akademik başarının artmasına katkıda bulunmaktadır. Bir öğrencinin velisi tarafından hem evde hem de okulda desteklenmesi onun öz denetim becerilerini geliştirmesini sağlamakta, öğrenme anlamında motivasyonunu yükseltmekte, çalışmaya yönelik isteğini artırmakta ve büyük işler başarma yönünde amaçlar belirlemesine olanak vermektedir (Danielson, 2002; Dempsey ve Battiato, 2001; Rosenblatt ve Peled, 2002). Aslında geçmişten bu yana okul ve aileler arasında sıkı bir bağ kurulmasını sağlama adına pek çok düzenleme ve yenilik yapılmıştır. Bu bölümde okul aile işbirliğini sağlamaya yönelik olarak yapılan çalışmalar ve düzenlemelerden biri olan okul aile birliklerinden (OAB) söz edilecektir.

3.1.7. Okul Aile Birlikleri

Okul etkililiği okulun tüm paydaşlarının eğitim sürecinde istekli olması ve aktif rol almasıyla gerçekleşebilir. Etkili ve verimli bir okul ortamı oluşturmak için ailelerin sürece dâhil edilmesi ve sahip oldukları kaynaklardan yararlanılması gerekmektedir. Okul ile aileler arasında güçlü ve örgütlü bir ilişki kurulması noktasında oluşturulacak okul aile birlikleri, okuldaki eğitim süreçlerine velilerin katılımını sağlar, eğitim sisteminin daha iyi işlemesine, eğitimin niteliğinin artmasına katkıda bulunur ve okulun gelişimine destek olur (Aslanargun, 2007; Pfeifer, 2010; Stephens, 2010). Okul, aile ve toplum eğitimde üçlü bir sacayağı oluşturmalı aralarında bir bütünlük bulunmalıdır. Ailelerin beklentileri ve okulun hedefleri arasında da tutarlılık bulunması gerekir aksi takdirde hem okul etkililiğini kaybeder, hem de ailelerin beklentileri gerçekleştirmekte zorlanabilir.

Dünyada başta ABD olmak üzere pek çok ülkede ailelerin okula katkısını sağlamak, veli katılımını artırmak, onları örgütlemek, bilgilendirmek maksadıyla güçlü ve geniş kapsamlı örgütler kurulmuştur. Bunlardan ilki ve en eskisi 1897 yılında ABD’de kurulan ve 1908 yılından itibaren Ulusal Veli-Öğretmen İşbirliği Örgütü adıyla faaliyetlerine devam eden örgüttür. Bu kurumun bugün yüzlerce şubesi ve milyonlarca üyesi bulunmaktadır (National Parent Teacher Association, 2020).

Türkiye’de okul aile işbirliğinin kurulmasına yönelik ilk çalışma 1931 yılında çıkartılan ve 10 maddeden oluşan "Himaye Heyetleri Yönetmeliği" olmuştur. Daha sonra 4272 sayılı Köy Enstitüleri ve Köy Okulları Kanunu’na dayanarak "Köy Okulları Yardım Kurulları" kurulmuştur (Başaran ve Koç, 2000: 40). Ancak geçmişe dönüp bakıldığında gerçek anlamda okul aile birliklerinin kuruluşu 1940’lara dayanmaktadır. Üçüncü Milli Eğitim Şurası’nda belirlenen esaslar doğrultusunda hazırlanan "Okul Aile Birliği Yönetmeliği", Talim ve Terbiye Dairesinin 31.01.1947 tarih ve 25 sayılı kararıyla yürürlüğe girmiştir. 1947 yılında yayınlanan ilk OAB yönetmeliğine göre birliğin kuruluş amaç ve kapsamı şu şekilde ifade edilmiştir:

- İlkokullarda, ortaokullarda, liselerde ve bu derecede bulunan diğer bütün okullarda birer okul aile birliği kurulur.
- Birliğin amacı, çocuğu yetiştiren aile ile okul arasında bağı kuvvetlendirmek ve arada çocuğun daha iyi yetişmesini sağlayacak bir işbirliği meydana getirmektir.
- Birlik, konusu bakımından, okulun bir kurulusudur; okul dışında bir kişiliğe sahip değildir (Tebliğler Dergisi,1947).

Zaman içinde OAB’larla ilgili pek çok düzenleme gündeme gelmiş ve birliğin amaçları kuruluş ve görevleri son olarak 2012 yılında yayınlanan ve hala yürürlükte olan bir yönetmelikle ortaya konulmuştur. 9 Şubat 2012’de yayımlanan bu yönetmelik; eğitim kampüslerinde yer alan okullar dâhil MEB’e bağlı okul ve eğitim kurumlarında OAB’ların kuruluşu, işleyişi, birlik organlarının oluşturulması, seçim şekilleri, sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan maddi katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin ve benzeri yerlerin işlettilmesi veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esasları kapsamaktadır (MEB, 2012).

Yönetmelikte OAB’ın kuruluş amacı; okul aile arasında bütünlüğü sağlamak, veliler ve okul arasındaki iletişim ve koordinasyonu gerçekleştirmek, eğitim öğretime yönelik geliştirici faaliyetlere destek vermek, ekonomik olanaklardan yoksun öğrencilere ihtiyaçları olan imkânları sağlamak ve okula maddi anlamda katkılar sağlamak olarak ifade edilmiştir. Yönetmelik incelendiğinde eğitimin etkililiği ve okulun geliştirilmesinde OAB’ların önemli bir sorumluluk üstlendiği anlaşılmaktadır. Ancak bu sorumlulukların ve görevlerin tam olarak istenildiği gibi yerine getirilebilmesi okulun tüm paydaşlarının istekli olmalarına ve

birlikte çalışmalarına bağlıdır. Görüldüğü gibi burada velilere de büyük sorumluluklar yüklenmiştir. Söz konusu durumları sadece okula bırakmamış işin içine velileri de katmıştır. Veliler sunacakları önerilerle yapacakları liderliklerle bunun yürütmesinde etkili bir rol üstlenebilirler. Pek tabii ki üstlendikleri rolleri davranışları ile sergileyebilirler. Bu noktada velilerin sahip olduğu imkân ve olanaklardan yeterince yararlanmak etkili okula ulaşmak adına önemli bir adım olabilir.

Sonuç olarak dünyada yaşanan değişimler, küreselleşme ve bilgi toplumuna yönelim toplumun bütün kesimlerini etkilemekte ve örgütlerin ana unsuru olan insanın eğitiminde temel rol üstlenen okulları da bu dönüşümü gerçekleştirmeye sevk etmektedir. Nitekim okulların koşullara ayak uydurma ve yeni toplumsal düzenin ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirme adına sorumlulukları artmıştır. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde okulun bütün paydaşlarına önemli görevler düşmektedir. Önceleri okulun paydaşları olarak yönetici, öğretmen ve öğrenciler görülürken; yapılan araştırmalar (Balcı, 1995; Edmonds, 1979; Henderson ve Mapp, 2002; Karabağ, 2007; Kebeci, 2006; Kırıl, 2019; Topcu, 2013) veli gerçeğini ve eğitim sürecinde oynayabileceği liderlik rolünü gözler önüne sermiştir. Bu gerçekten hareketle gerek çıkarılan yönetmelikler ve yapılan düzenlemeler gerekse okul aile işbirliğini sağlamaya yönelik oluşturulan kuruluşlar aslında velilerin okulla bütünleşmesine katkıda bulunmak, alınan kararlarda ve okul yönetiminde söz sahibi olmalarını sağlamak amacıyla yönelik olup; velilerin etkin ve aktif olarak eğitim sürecinde yer almalarına ilişkin çabaları göstermektedir. Bu nedenle okulların geliştirilmesi ve etkililiğinin artırılmasında sadece yönetici, öğretmen ve öğrencilerin aktif ve etkin olmaları yeterli değildir. Velilerin bu süreçte oynayacakları rol ve sergileyecekleri liderlik eğitimde başarının yakalanmasında en temel noktalar arasında görülmektedir.

3.1.8. Veli Liderliği

Bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri olan okulların da etkili birer kuruma dönüşmeleri, amaçlarına ulaşma derecesiyle doğrudan ilişkilidir (Girmen, 2001). Bu anlamda okulun etkililiği; eksikliklerinin saptanıp bunların giderilmesi, gerekli tedbirlerin alınıp eğitimin niteliğinin artırılması, okulda herkes için uygun olan bir öğrenme ortamı hazırlanması ile sağlanabilir (Alamdar, 2015). Nitekim 1930'lu yıllardan itibaren etkililik ve verimlilik üzerine yapılan çalışmalar diğer örgütlerde olduğu gibi zaman içinde eğitim örgütlerinde de ana gündemi oluşturmuş, okulların etkililiğini artırmaya yönelik çalışmalar hızlandırılmıştır. Bu çalışmalar (Balcı, 2014; Edmonds, 1979; Purkey ve Smith, 1983;

Şişman, 1996) okulların etkililiğini artırmada pek çok bileşenin bulunduğunu velilerin de bu bileşenler arasında yer aldığını ortaya koymuştur (Topcu, 2013).

Türk eğitim sisteminde her ne kadar veli için öğrencinin anne, baba veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişi tanımı yapılmış olsa da genel olarak öğrencinin veli sorumluluğunu ailesi üstlenmektedir. Ailelerin veli olarak etkili okulların bileşenleri arasında yer alması doğaldır. Çünkü eğitim, öncelikle ailede başlayan ve bireyin ait olduğu sosyal ve doğal çevre ile okul etkileşimi içerisinde yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte veli okulun önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Veliler eğitim öğretimden beklentileri artırdıkça ona ilişkin araştırmalar yapabilmektedirler. Eğitim işini sadece okula bırakmayıp, kendileri de sürecin daha iyi olması için çaba sarf edebilmektedirler. Pek tabidir ki bu çabaları üst noktalara taşıyan veliler liderlik tutum ve davranışları da sergileyebilmektedirler. Nitekim Kırıl'a göre veli liderliği; okulun etkili okul haline gelebilmesi için velinin yeterlikleri ve imkanları ölçüsünde okulun iç ve dış paydaşlarını etkileme sürecidir (2019). Sergiledikleri liderlik vasıtasıyla veli liderler okul paydaşları ile etkileşim içinde eğitim öğretimi daha iyi noktalara getirmek için çaba harcıyabilmektedirler. Nitekim veli liderliği üzerine yaptığı çalışmada Karabağ (2007) veli lideri okul yöneticilerini, öğretmenleri, öğrencileri ve diğer velileri iyi tanıyıp onları etkileyebilen, motive edebilen, okulun amaçlarına ulaşmasına yönelik onları harekete geçirebilen okulun bir öğrenme merkezi olması noktasında fırsatlar yaratabilen kişi olarak tanımlamıştır. Veli lider; okulun tüm paydaşlarına olumlu çıktılar sağlama noktasında yardımcı olan kişidir (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016). Kırıl'a göre veli lider, okulun iç ve dış paydaşları ile etkileşim içerisinde olup, onları etkileyebilen okulun etkili okul olmasına yönelik çaba sarfeden kişidir (2019). O halde genel olarak veli lidere yönelik olarak okulun tüm paydaşları ile etkileşim içerisinde olan ve öğrencinin en yüksek yararı için çabalayan kişi şeklinde bütüncül bir tanım yapılabilir.

Sonuç olarak okul, veli ve öğrenci, eğitimin temel yapı taşlarıdır. Eğitim sistemlerinin başarısı, bu üç halkanın güçlü bir iletişim ve iş birliği içinde olmasına bağlıdır. Özellikle öğrencileri/çocuklarını en iyi tanıyan ve ilerleyen yıllarda değiştirilmesi çok zor olan karakter özelliklerini kazandıran velilerin eğitim süreçlerinde daha katılımcı olmaları, liderlik yapmaları eğitimin başarısı, birey ve toplumun geleceği açısından belirleyici olabilir.

3.1.9. Veli Liderliğinin Boyutları

21. yüzyıl şartlarında eğitim kurumlarının tek bir kişinin başa çıkamayacağı kadar karmaşık yapılar olmasından dolayı tüm paydaşların süreçte aktif biçimde yer almaları şarttır (Çelik, 2000). Veliler de bu paydaşların içinde önemli yer tutmaktadır ve sergileyecekleri tutum ve davranışlarla okullarda liderlik yapabilirler. Esasında çocuklarının daha iyi eğitim alması için okullarda velilerin liderlik yapmaları beklenen durumdur. Öyle ki öğrencilerin veli sorumluluğunu üstlenen ailelerin çocuklarının eğitim sürecine aktif bir biçimde katılmaları ve eğitim sürecinde liderlik etmeleri, öğrenci başarısına, okul etkililiğinin artırılmasına ve demokrasi bilincinin yerleştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir. Veliler okul için oluşturulan vizyona destek vermekten okuluna hizmet etmeye kadar okul için ama temelde öğrenci için her türlü işte okula katkıda bulunabilirler. Görüldüğü gibi veli liderliği kapsamlı ve çok farklı boyutlar içerebilir. Ama burada ilk defa Kırıl (2019) tarafından geliştirilen Veli Liderliği Ölçeği'nde yer alan; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel liderlik boyutları ele alınacaktır. Söz konusu boyutlar aşağıda açıklanmıştır.

3.1.9.1. Vizyoner liderlik boyutu

Dünyada yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm örgütsel yaşamı derinden etkilemektedir. Bu süreçte örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran liderler geleceğin liderleri olarak kabul edilmektedir. Örgütlerin geleceğine ilişkin belirsizlikleri ortadan kaldırmada gösterdikleri başarı vizyoner liderleri yenedünya düzeninde ön plana çıkarmaktadır (Çelik, 1997). Bu noktada özellikle eğitimin toplumu şekillendirmedeki etkisi düşünüldüğünde okullarda vizyon sahibi liderlerin olması çok önemlidir. Okulun paydaşlarından olan veliler de sahip oldukları vizyoner liderlik özellikleriyle okulun geleceğini şekillendirmede önemli rol oynayabilirler. Okullarda vizyoner liderliğin ne kadar önemli olduğunu anlamak için vizyon kavramını ve vizyoner liderliği bilmek gerekir.

Köken olarak çok eskilere dayansa da vizyon kelimesinin örgütsel yapılarda kullanımını yenedir. Latince “videre” sözcüğünden türetilen “Visio”; ‘uyanık olmak, anlamak, kavramak’ anlamındadır. Vizyon sahibi kişiler hayalperest, düşlerde dolaşan kişiler olarak tanımlanmaktadır (Erçetin, 2000). Vizyon somut bir kavramdır ve bir örgütün geleceğe

yönelik resmini ifade eder (Senge, 1996: 165). Vizyon, örgüt paydaşlarının gelecekte olmak istedikleri yeri göstermektedir. Vizyon ve liderlik birbirini tamamlayan iki unsurdur. Öyle ki liderin vizyonu süreklilik gösterir ve gerçekleşen her vizyon yeni bir vizyonun başlangıcıdır. Lider vizyonu ile ayakta durabilir (Kıral, 2020b). Liderlik ve vizyon kavramları birbirleriyle iç içe geçmiş bir sarmal gibi birbirleriyle bütünleşmiş kavramlardır. Vizyonun liderlikte ne kadar önemli bir yer tuttuğu vizyon sahibi olmayanların liderliğinden söz edilemeyeceği son zamanlarda daha iyi anlaşılmaya başlamıştır (Erçetin, 2000: 68).

Geleceği görebilmek, örgütün geleceğine ilişkin vizyon ve amaçlar oluşturmak ve çalışanları da bu vizyon ve amaçlar doğrultusunda etkileyebilmek ve harekete geçirmek liderlik olgusunun kapsamındadır (Şişman ve Turan, 2001). Prost'un (1871-1922) “ Bir buluşa yolculuk yapabilmek için yeni manzaralara değil yeni gözlere ihtiyaç vardır. ” sözü bir anlamda vizyoner lideri tanımlamaktadır. En basit anlatımla vizyoner lider yeni bir gözle geleceğe bakabilen insandır. Vizyoner liderler dünyaya izleyenlerinden farklı bir pencereden bakmaktadırlar. Vizyoner liderlik 1990'lı yıllardan itibaren liderlik yaklaşımları arasında ön plana çıkmış bu yıllardan itibaren önemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır.

Hedefi ifade eden yol kavramından hareketle yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak vizyoner liderlerin örgütsel yapılarda üstlendiği roller olarak sıralanabilir. Bu liderler gelecekle ilgili öngörülerini olan, bilgi birikimiyle geleceği kestirme becerisine sahip, izleyenlerine gittikleri yolda ışık olan kişilerdir. Yolu görme olanağını sağladıkları izleyenleriyle aynı yolda yürürler. En sonunda hedeflere ulaşmak önemli olsa da yeterli değildir. Bu liderler aynı zamanda başkaları için yol açarlar, yeni yollar ortaya koyarlar, örnek olup, yeni liderlerin ortaya çıkmasına vesile olurlar. Yön belirleme, değişim ajanı olma, sözcülük ve öğretmenlik (antrenörlük) bu liderlerin sahip oldukları en önemli rollerdir (Çelik, 2000). Manning ve Robertson (2002: 138) vizyoner liderliğin beş boyutu olduğunu ifade etmektedirler. Bunlar:

- Vizyonda iletişim
- Düşüncede çeşitlilik
- Çeşitli konular, iletişim ağı, takım çalışması, mükemmel kültür gelişimi
- Kişiler arası karşılıklı iletişim, insan yönlendirme, katılım stili ve yüksek görünürlük
- Kişisel özellikler, pozitif kendine saygı, sebat, azim ve tutarlılıktır.

Bu boyutlardan yola çıkarak vizyoner liderlerin kişisel değer ve inançlara sahip, azimli, kararlı, saygılı, kendisiyle barışık, tahammül gösteren, iletişim becerisi olan, farklı düşüncelere açık, takım çalışmasına inanan, örgütün tüm çalışanları için ortak amaç ve yönelimler geliştirmeye çalışan, örgütsel yenilikler yapma konusunda istekli, paylaşımcı ve motive edici kişiler oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere vizyoner bir bakış örgütlerin geleceğini şekillendirmektedir. Eğitim örgütleri olan okullarda da etkili ve verimli bir eğitim yapılması vizyon sahibi liderlerle mümkün olabilir. Okullarda tüm paydaşların yerine getirmesi gereken liderlik rolleri bulunduğu göz önüne alındığında velilerin de vizyoner liderlik özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Çünkü vizyoner veli okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük edebilir, okulun geleceği ile ilgili planlama yapılırken onun için zaman harcayabilir, okula kimlik kazandırma konusunda çaba sarf edebilir, sınıfta ve okulda mükemmel kültür olması için destek verebilir. Böylece etkili okula ulaşan veli nihayetinde mükemmel okul ve mükemmel toplum arasında bir köprü vazifesi görebilir (Kıral, 2020b). Vizyoner veli liderliği; velinin okulun vizyon ve amaçlarının oluşturulmasında, uygulanmasında, paylaşılmasında imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kıral, 2019).

3.1.9.2. Hizmetkar liderlik boyutu

Dünya'nın içinde bulunduğu koşullar dikkate alındığında temel insani değerlerin ve ahlakın önemi giderek artmakta; otoriteye dayalı, zorlayıcı bir geleneksel liderlik anlayışından ziyade insan ve bilgi kaynaklarını yönetebilme becerisine sahip gönüllü olarak insanlara yarar sağlamayı hizmet etmeyi ilke edinen liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Hizmet etme ilkesiyle örgüt vizyonu, örgüt değeri, takım çalışması ve ruhunu ön planda tutarak örgütsel gelişmeyi gerçekleştirme anlayışına sahip hizmetkar liderlik, Greenleaf tarafından 1970'li yıllarda gündeme getirilen bir liderlik modelidir (Fındıkcı, 2009: 20).

Hesse'nin "Doğuya Yolculuk" adlı eserinden yola çıkarak bu modeli gündeme getiren Greenleaf kaleme aldığı "The Servant as Leader" isimli kitabında hizmetkar liderliği tanımlarken "Önce tabi bir duyguyla başlar; insan hizmet etmek, yalnız hizmet etmek ister. Sonra bilinçli bir tercihle liderlik etmeyi arzu eder" ifadesini kullanmıştır (Greenleaf, 2003: 10). Patterson hizmetkar liderliği, dönüşümsel liderliğin mantıksal bir uzantısı olarak görmekte lideri örgütteki izleyenlere odaklanan önceliği onlara veren kişi olarak

tanımlamaktadır. Hizmetkar lider mütevazı, alçakgönüllü, ahlaki sevgi sahibi, fedakar, vizyon sahibi, güven veren, izleyenleri güçlendiren ve onlara hizmet edendir (2003: 5-8).

Hizmetkarlık en basit bir anlatımla herhangi bir çıkar gözetmeden kendini başkalarına adanma onların gereksinimlerini karşılama ve onlar için yaşama olarak değerlendirilebilir. Hizmetkar kişiler “ben” kavramını aşmış “biz” “sen” “siz” kavramlarına odaklanmışlardır, kendilerini sıfır noktasında görürler (Fındıkçı 2009: 378). Bir insan öncelikle kendisi hizmet ederek başkalarından hizmet beklemelidir. Hizmetkar lider, kendisini örgütüne adayan bir kişidir. Bu tarz liderlikte emir komuta zinciri veya hiyerarşik bir düzenden ziyade liderin ikna yeteneği ön plandadır. Sahip olduğu gücü ve yetkisini izleyenlerine karşı kullanmamakta, örgütü bir aile gibi görmekte ve bu düşünce doğrultusunda davranışlar sergilemektedir (Cemaloğlu, 2013: 169). Bu liderlik anlayışı hizmet etmenin yanında içerisinde sevgi, hoşgörü, insani değerler, değişim ve dönüşümü barındırmaktadır (Fındıkçı, 2009: 380-381).

Alanyazında 1990’lı yıllardan itibaren hizmetkar liderliğe yönelik olarak artan çalışmaların ışığında bu kavramın çok boyutlu olduğu konusunda yaygın kanı oluşmuş araştırmacılar farklı boyutlarda ölçme araçları geliştirmişlerdir. Son olarak 2011 yılında Dierendonck (2011: 1232) hizmetkar liderliğe yönelik olarak geliştirilen bu ölçekleri incelemiş ve zaman içinde 44 farklı boyutun ortaya konulduğunu belirlemiştir. Bu boyutların çoğunun birbiriyle örtüşmekte olduğundan hareketle hizmetkar liderliğin insanları geliştirme ve güçlendirme, tevazu, otantiklik (özgünlük), kişiler arası kabullenme, yön belirleme, sorumlu yöneticilik olmak üzere altı temel boyutundan söz edilebileceğini ifade etmiştir.

Bu boyutlar gerçek bir liderin sahip olması gereken özellikleri açıklamaktadır. Bu nedenle hizmetkar liderlik tüm örgütlerde bulunması gereken bir liderlik modelidir. Okul örgütleri için de aynı durum geçerlidir. Okulun paydaşları arasında yer alan velilerin de eğitim sürecinde hizmetkar liderlik yapabilirler. Veliler sorumluluk bilincine sahip olarak, okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda çaba göstererek, okula gelir sağlama amacına yönelik etkinlikler düzenleyerek, okul aile birliğinde görev alma noktasında gönüllü olarak, kültürel etkinlikler de aktif olarak yer almayı isteyerek okuluna hizmet etmeyi yaşamının önceliklerinden biri haline getirebilir. Kısacası veliler kendilerini okula adanarak etkili okula ulaşmada önemli katkılar sağlayabilirler. Hizmetkar veli liderliği Kırıl'a göre velinin

herhangi bir çıkar gözetmeksizin imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile kendini okula adadığı ve okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (2019).

3.1.9.3. Dönüşümsel liderlik boyutu

Hızlı bir gelişim ve değişim içindeki dünyada dönüşümsel liderlik her sektörün ihtiyaç duyduğu bir liderlik modelidir. Dinamik bir süreç olan eğitim de bu sektörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle bu süreci yönetip yönlendirebilecek liderlere olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Eraslan, 2003: 29). Etkili bir kuruma dönüşebilme noktasında okulun tüm paydaşlarının taşın altına elin koyması gerekmektedir. Veliler de bu sürecin en önemli aktörleri arasında olduğundan dönüşümcü veli liderler, eğitimde örgütsel yenileşmeyi sağlama noktasında önemli roller üstelenebilirler. Eğitimde dönüşümcü liderliğin önemini anlamak için öncelikle dönüşümcü liderlik modelinin ortaya çıkış sürecini ve nasıl bir liderlik modeli olduğunu bilmek yerinde olacaktır.

Dönüşümsel liderlik ilk olarak Dawnston'un (1973) "İsyan Liderliği" isimli çalışmasında yer almış olsa da Burns tarafından 1978 yılında alan yazına kazandırılmıştır. Bu liderlik modeli "dönüşümcü", "dönüşümsel", "değişimci", "reformcu", "dönüştürücü" gibi çeşitli adlarla da ifade edilmektedir (Koçel, 2010: 483). Burns'ün (1978) hedeflenen değişimi hayata geçirebilmek için liderin ve çalışanların karşılıklı olarak birbirlerini motive etme süreci olarak tanımladığı dönüşümcü liderlik Daft'a (2003) göre örgüt vizyonunda, stratejisinde ve kültüründe değişim yaratma yeteneğidir. Bu liderlik modeli, Hellriegel, Slocum ve Woodman (2001) tarafından sahip oldukları karizmatik yetenekleri hayata geçirerek ilgi ve kişilik güçleri vasıtasıyla çalışanların duygularını yoğunlaştırma ve en üst seviyede motive olmalarını sağlama süreci olarak tanımlanmıştır. Bennis (2003) dönüşümcü liderliği, vizyonunu gerçekleştirmek için, çalışanları yetkilendirme, güçlendirme ve dağıttığı yetkiyi, gücü eylem birliğine dönüştürme yeteneği olarak görmektedir. Vizyon, iletişim, kararlılık, bağlılık, yoğunlaşma, yetkilendirme, güçlendirme, örgütsel öğrenme olanakları sağlama dönüşümcü liderliğin öğelerini oluşturmaktadır (Akt. Erçetin, 2000: 60).

Temelleri Burns (1978) tarafından atılan ve daha sonra Bass (1985) tarafından geliştirilen bu yaklaşıma göre liderlik; lider ile izleyenleri arasındaki ilişki ve etkileşim sürecidir. Dünyadaki gelişmeler örgütlerin ayakta kalabilmesi için örgütteki liderlik anlayışının çağa ayak uydurması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu liderlik yaklaşımı daha çok lider ile izleyenleri arasındaki ilişki ve etkileşim boyutuna dikkat çekmektedir. Lider

astların değişim talebini en yüksek seviyeye çıkaran ve onların duygusal gereksinimlerinin karşılama yeteneğine sahip olan kişidir. Lider vizyon sahibi, izleyenlerin ihtiyaçlarını önceden kestirebilen güçlü kişisel değerler setine sahip kişidir (elik, 2000: 157). Dnşmc lider izleyenlerin amaç ve değerlerini değerştirip, şekillendirme becerisine sahiptir. Bu liderler izleyenlerini bilgi yönünden geliştirir, örgüt amaçlarını bireysel amaçlardan daha önemli hale getirilmesini sağlar, izleyenlerin kişisel olarak gelişmelerine önayak olur (Gökkaya, 2005: 9).

Dnşmc liderler izleyenlerin gösterdikleri performanstan daha fazlasını gösterebileceklerine inanırlar ve onların kendilerine inanmalarını ve güvenmelerini sağlarlar. Her bir insanın içindeki en iyiyi ortaya çıkarma çabası iindendirler. Birlikte başarmak duygusuyla liderlik ederler. Bu tarz liderler esin kaynağı olan, vizyonlarını izleyenleri ile paylaşan, izleyenlerin hepsiyle devamlı bir iletişim içinde olan, onlarda güven telkin etmek suretiyle saygı uyandıran, bütün sorunlara inat insanları dönüşüme inandırabilen, ikna kabiliyeti yüksek sosyal mimarlar olarak nitelendirilebilirler. Dnşmc liderlerin davranışlarını açıklama konusunu farklı boyutlardan inceleyen pek çok ölçek geliştirilmiş olsa da bu alanda en fazla kabul gören ve araştırmalara konu edilen idealleştirilmiş etki (karizma), entelektüel uyarım, bireyselleştirilmiş ilgi ve zihinsel uyarımdan oluşan dört boyutlu dönüşümsel liderlik anlayışıdır (Bass, 1999).

Veli liderliği bağlamında ele alındığında 4 boyutlu dönüşümsel liderliğin okulların en önemli paydaşları arasında yer alan velilerin sahip olması gereken olması gereken liderlik biçimlerinden biri olduğu açıktır. Zira dönüşümsel liderliğin ilk boyutu olan karizma liderlerin güçlü bağlılık ve istek duygularını çalışanlarda canlandırma konusundaki nadir rastlanan yeteneği, kişisel bir manyetizma, cazibe olarak görülmektedir. Okullarda veliler yol göstererek, rehberlik ederek ilham ve güven vererek okulun tüm paydaşlarını okulun hedeflerine ulaşması doğrultusunda motive edebilirler. Öğretmen ve öğrencilerin saygısını kazanmış, ikna kabiliyetine sahip, kararlı ve inançlı bir veli grubu okulun etkili bir kuruma dönüşmesinde önemli rol oynayabilir. İlham verici motivasyon; vizyon oluşturma, vizyonu aktarma, izleyenlerin gayretlerine semboller kullanarak odaklanma ve uygun davranışlar için model olma oluşturma süreci olarak görülmektedir (Erçetin, 2000: 59). Veli liderliği bağlamında ele alındığında dnşmc veli liderler okulun paydaşlarının iyimser bakışını ve coşkusunu yükseltebilir, aynı zamanda kullandığı basit bir dil, uygun işaret ve metaforlarla okulun diğer paydaşlarıyla akılcı ve güvenilir iletişim kurabilir. Veli lider

okulun tüm paydaşlarıyla beraber geleceğe yönelik hedefler, ilgi çekici ve paylaşılan vizyon oluşturma konusunda istekli ve gayretli olup, bu konuda okul paydaşlarına destek olabilir. Çalışanların problemlerin çözümüne yönelik olarak yeni yaklaşımlar ve bakış açıları geliştirmeleri konusunda cesaretlendirilmesi temeline dayanan ve dönüşümcü liderliğin etik ve normatif boyutunu öne çıkaran entelektüel uyarım; çalışanların katkılarını, bilinç düzeylerini ve yaratıcılıklarını sergilemelerine kol kanat geren dinamik bir süreci ifade etmektedir. Bu noktada veliler okullarda okulun paydaşlarının zekâ, mantık ve problem çözme yeteneklerini ödüllendirerek, onları girişimci ve üretken düşünce biçimine sevk edebilirler. Velilerden gelen bu pozitif tutum ve davranışlar okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha yaratıcı, daha üretken ve daha verimli olmasına katkıda bulunabilir. Çalışanların bilgi beceri ve yeteneklerini geliştirerek onları destekleme, özendirme süreci olarak değerlendirilen bireysel ilgi boyutunda dönüşümcü veli liderler okullarda yönetici ve öğretmenlerin her birine ayrı ayrı ilgi göstererek ve tümüne eşit yaklaşarak onlarla sevgi ve saygı esasına dayalı birebir iletişim kurabilirler, onların gereksinimlerini karşılama noktasında çaba gösterebilirler. Gösterilen bu bireysel ilgi yönetici ve öğretmenlerin çalışırken tüm potansiyellerini ortaya koyma konusunda gönüllü hareket etmelerini sağlayabilir.

Tüm bu açıklamalar ışığında insanların ve onların oluşturduğu örgütsel yapıların yaşamlarını devam ettirebilmeleri için değişimi kavrayabilmeleri ve kendilerini değişen şartlara adapte edebilmeleri şarttır. Darwin'in ifade ettiği gibi "en güçlü olanlar değil; değişime en hızlı ayak uyduranlar hayatta kalabilir". Her insanın yapması gereken zamanın ruhunu anlaması ve değişime ayak uydurmasıdır. Etkili okul kavramının ortaya çıkışı da aslında dünyada yaşanan değişimin ve dönüşümün bir sonucudur. Çünkü değişimin ve dönüşümün merkezini okullar oluşturmaktadır. Dolayısıyla okulların bu dönüşümü sağlamaları gerekir. Okulların bunu gerçekleştirebilmesi için öncelikle okulun tüm paydaşlarından dönüşümcü özellikler sergilemeleri beklenmektedir.

Yönetici, öğretmen, öğrencilerle birlikte okulun ana unsurlarından olan ve insanın eğitim hayatında okulla birlikte en önemli unsur olan velilerin liderlik yapmaları ve özellikle dönüşümsel liderlik tutum ve davranışları sergilemeleri beklenmektedir. Dönüşümcü veli liderler üretken ve girişimci olabilir. Karizmatik özelliklere sahip olup, pek tabii motive edici ve destekleyici özellikler gösterebilirler. Değişime odaklanmış veli liderler okullardaki varlıklarıyla öğretmenlere, öğrencilere ve okul yöneticilerine güven veren,

öğretmenlerin ve yöneticilerin uzmanlıklarına saygı duyan ve başarılı yöneticileri öğretmenleri takdir eden onlara saygı duyan kişiler olabilirler. Kısacası, okullarda paydaşlardan biri olan veliler de dönüşümsel boyutta liderlik yapabilirler. Önemli olan onlara bu fırsatın verilmesidir. Dönüşümsel veli liderliği Kırıl'a göre velinin okulun vizyonu, stratejisi, kültürü vb. gibi durumlarda değişim yaratmak için imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (2019).

3.1.9.4. Öğretimsel liderlik boyutu

Dünyada yaşanan değişimler ve gelişmelerin birikimiyle toplumlarda meydana gelen kültürel, ekonomik, siyasal dönüşüm sürecinin en çok etki alanı bulunduğu yer eğitim yönetimi ve onun uygulama alanı olan okullardır. Temel amacı toplumun gereksinim duyduğu bireyi yetiştirmek olan ve her biri birer toplumsal açık sistem olan okulların bu süreçte kendilerini sürekli yenilemeleri, değişim ve dönüşüme ayak uydurmaları ve her birinin etkili okullara dönüşmeleri beklenmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan pek çok liderlik yaklaşımlarından biri de öğretimsel liderliktir.

Öğretimsel liderlik; ortaya çıkış noktası eğitim ve öğretimin geliştirilmesi olan ve tamamen eğitimle ilgili bir liderlik biçimidir. Okul çevresini bütünüyle öğretime yönelik ve üretici bir yer olarak düzenlemeyi amaçlamaktadır. Bu açıdan diğer liderlik biçimlerinden ayrılarak okulun temel misyonunu oluşturan öğrenciler için kaliteli ve nitelikli eğitim ve öğretim sunma maksadıyla öğretmenleri değerlere bağlı ortak misyon etrafında bir araya getirmeyi amaçlamaktadır (Çelik, 2000: 208). Öğretimsel liderlikte temel gaye öğretim sürecine liderlik yapılması olduğundan okulda bilginin üretilmesi, dağıtılması, araştırma yapılması, verimli çalışma tekniklerinin kazandırılması konularında öğretimsel liderin öncülük yapması rehberlik etmesi ve bu koşulları sağlayan ortamları hazırlaması gerekir (Akyüz, 2002). Alan yazında öğretimsel liderliğin boyutları konusunda farklı değerlendirmeler söz konusu olsa da Şişman (2002), öğretimsel liderliğin; okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma biçiminde beş temel boyutunun olduğunu ifade etmektedir. Çelik de öğretimsel liderliğin sekiz temel özelliğinin olduğunu ifade etmektedir (2000: 209). Bu özellikler aşağıdaki gibi açıklanabilir:

- Öğretim yönelimli davranışlar öğretimsel liderlik davranışının temelini oluşturmaktadır. Öğretim liderleri tüm enerjilerini okuldaki öğretimin geliştirilmesine yönelik olarak sarf etmektedirler.
- Etkili okul araştırmalarının hızlanmasında öğretimsel liderlik yaklaşımının katkısı büyüktür. Güçlü öğretim liderliği davranışının bir okulun etkililiğini sağlamada ana etken olduğu kabul görmüştür.
- Öğretimsel liderliği diğer liderlik yaklaşımlarından ayıran en belirgin özelliği sadece eğitim alanıyla ilgili olmasıdır.
- Öğretimsel liderliğin temel odak noktası okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesidir.
- Öğretimsel liderlik belli kişisel özelliklerle açıklanamaz aksine öğretimsel lider belirli bir eğitmeden geçirilmek suretiyle yetiştirilebilir.
- Eğitim kurumlarında öğretme ve öğrenmeyi merkeze alan, güçlü değerlere dayanan paylaşılan bir misyonun geliştirilmesi öğretimsel liderliğin amacını oluşturmaktadır.
- Eğitim programları hazırlamak, amaca uygun öğretim yöntem ve metotlarını belirlemek, çocuk ve ergen psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etki eden hususlarda öğretmenlere liderlik yapmak öğretim liderinin temel uğraşlarını oluşturmaktadır.
- Öğretim lideri, öğretimde kalite kontrolünü sağlamaya odaklanır, öğretim kalitesinin düşüklüğünü engellemek için çaba gösterir. Kısacası öğretimsel liderlik öğretimin kalitesini izlemeye öncelik veren ve bu alana odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır.

Görüldüğü gibi 1970'li yıllarda özellikle batılı ülkelerde başarılı veya etkili okullar üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda gündeme gelen bir kavram olan öğretimsel liderlik okulun hedeflerine ulaşabilmesi adına başta okul müdürü olmak üzere okulun tüm paydaşlarının katılımıyla gerçekleştirilen faaliyetlerdir (Şişman, 2002: 57-58). Tarihsel sürece bakıldığında öğretimsel liderlik önceleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sahip olması gereken bir özellik olarak görülmüş ve pek çok çalışmada (Akman, 2015; Buyrukçu, 2007; Çilesiz, 2019; Hallinger ve Murphy, 1985; Şişman, 2002) bu şekilde ele alınmıştır. Oysa son yıllarda bu rolün okulun diğer temel unsuru olan velilerde de olması gereken bir liderlik biçimi olduğuna dair çalışmalar da (Çetin, Tatık, Doğan ve Çayak, 2016; Karabağ,

2007; Kıral, 2019) bulunmaktadır. Bu çalışmalar okulun bir iç paydaşı olarak öğretimin daha etkili olabilmesi adına velilerin de bu sürecin önemli aktörleri arasında yer aldığını ve bu süreçte aktif rol oynayabileceğini desteklemektedir. Zira çocuğu sadece okula gönderme ile veli üzerine düşeni yerine getirmemekte bu süreci daha iyi hale getirmek için çaba sarf etmektedir. Süreçten etkilenen okuldaki tüm çocuklar olmakla birlikte nihayetinde veli eğitim öğretim için yaptığı tüm faaliyetleri kendi çocuğunun daha iyi eğitim alması için yapmaktadır. Veli lider öğretimi etkileyen sınıf düzeninden okul düzenine, sınıf ortamından okul ortamına kadar eğitimin daha iyi olması için elinden geleni yapmak için çabalar.

Öğretimsel liderliğin temel çıkış noktası öğretimsel hedeflere ulaşmak olduğundan veliler de imkânları ölçüsünde en üst düzeyde bu hedeflere ulaşmak için çaba sarf edip liderlik yapabilir. Öğretimsel veli liderliği Kıral'a göre velinin öğretimsel faaliyetlerin daha iyi olması için imkânları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (2019). Veliler yapacakları liderlik ile okullarda öğretime elverişli çevre ve iklim oluşturabilirler. Öğretimsel veli liderler okullarda araç gereç ihtiyacını karşılamada, sınıfların kütüphanenin, laboratuvarların ve bilgi teknoloji sınıflarının düzenlenmesinde aktif rol alabilir ve öğretimsel amaçlara ulaşma noktasında öğretmenlere destek olup katkıda bulunabilir. Öyle ki velilerin okul yönetimine katılmaları okulların etkililiğini artıracak ve gelişimine büyük katkılar sağlayabilecektir. Bu nedenle okulların etkili birer kuruma dönüşmeleri için velilerin öğretimsel boyutta liderlik yapabilmesi için fırsatlar verilmelidir. Nitekim verilecek fırsatlar okulun tüm paydaşlarının işine yarayacak eğitiminin niteliğini daha üst noktalara taşıyabilecektir.

Görüldüğü gibi veliler eğitim öğretim ortamında vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel boyutlarda liderlik yaparak eğitim öğretimi etkili hale getirebilirler. Nitekim veliler öğretimsel boyutta okullarda araç gereç ihtiyacını karşılamak, sınıfların kütüphanenin, laboratuvarların ve bilgi teknoloji sınıflarının düzenlenmesinde aktif rol almak ve öğretimsel amaçlara ulaşma noktasında öğretmenlere destek olup katkıda bulunmak suretiyle liderlik yapabilirler. Veliler dönüşümsel liderlik sergileyerek okulun tüm paydaşlarını okulun hedeflerine ulaşması doğrultusunda motive edebilirler, okulun paydaşlarının coşkusunu artırabilir, okulun tüm paydaşlarıyla akılcı ve güvenilir iletişim kurabilirler. Vizyoner veli liderler geleceğe yönelik vizyon ve hedefler belirleme noktasında istekli ve gayretli olup, bu konuda okul yönetimlerine ve öğretmenlere destek olabilirler. Veliler hizmetkar liderlik anlayışıyla okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda katkıda

bulunabilir, kültürel faaliyetlerde ve okula gelir sağlama amacına yönelik etkinlikler düzenlemede aktif rol alabilir, okul aile birliğinde görev alma noktasında gönüllü olabilirler. Kısacası veliler okula hizmet etmeyi yaşamının önceliklerinden biri haline getirebilirler. Sonuç olarak okullarda liderlik genel olarak sadece okul yöneticilerinden beklenmemelidir. Potansiyeli olan herkes okulun daha iyi olması için eğitim sürecinde liderlik yapabilmelidir. Kuşkusuz velilerin de eğitim sürecinde göstereceği liderlik tutum ve davranışları etkili okula ulaşmada en önemli basamaklardan biri olacaktır.

3.2. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Aile: Evlilik ve kan bağına bağlı olarak, karı, koca, çocuklardan oluşan toplumsal yapının en küçük yapılanmasıdır.

Veli: Çocuğu koruyan, onun her türlü işlerine bakan ve davranışından sorumlu kişidir.

Veli Lider: Okulun tüm paydaşları ile etkileşim içerisinde olan ve öğrencinin en yüksek yararı için çabalayan kişidir

Veli Liderliği: Velinin okulu etkili bir kuruma dönüştürebilmek için bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir.

Etkili Okul: Birey ve toplumun gereksinim duyduğu ve aynı zamanda arzuladığı eğitim öğretim faaliyetlerini en üst düzeyde gerçekleştiren, öğrenci merkezli, çağdaş, nitelikli eğitim örgütüdür.

Dönüşümsel Veli Liderliği: Velinin okulun vizyonu, stratejisi, kültürü vb. gibi durumlarda değişim yaratmak için imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kıral, 2019).

Vizyoner Veli Liderliği: Velinin okulun vizyon ve amaçlarının oluşturulmasında, uygulanmasında, paylaşılmasında imkanları ölçüsünde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kıral, 2019).

Hizmetkar Veli Liderliği: Velinin herhangi bir çıkar gözetmeksizin imkanları lsnde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile kendini okula adadığı ve okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kıral, 2019).

ğretimsel Veli Liderliği: Velinin ğretimsel faaliyetlerin daha iyi olması için imkanları lsnde bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile okul paydaşlarını etkilediği süreçtir (Kıral, 2019).

4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları araştırmanın alt amaçlarındaki sıraya uygun olarak;

1. Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerine ilişkin bulgular,
2. Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesine ilişkin bulgular şeklinde verilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan bulgular, araştırmanın daha kolay anlaşılması için tablolara dönüştürülmüş, ilgili alt problemlerin altında aşağıda verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında; öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeyleri boyutlar bazında (vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel) ve genel olarak incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Veli Liderliği Algı Düzeylerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi

Öğretmenlerin veli liderliği algı düzeyleri; vizyoner, hizmetkar, dönüşümsel ve öğretimsel liderlik boyutları olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular özetlenerek araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

4.1.1.1. Velilerin vizyoner liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin vizyoner liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.1.'de verilmektedir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Vizyoner Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
6	Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler	233	3.10	.93	1
5	Okul kültürünün geliştirilmesinde etkin rol oynar.		2.95	.97	2
4	Okula kimlik kazandırmada aktif rol alır.		2.85	.94	3
1	Okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük eder.		2.72	.99	4
7	Okulda yaşanan problemlere pratik çözümler üretir.		2.70	.82	5
3	Okulun amaçlarını değişen koşullara göre sürekli gözden geçirir.		2.65	.94	6
2	Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.		2.59	.94	7
Vizyonerlik Boyutu			233	2.80	.73

Tablo 4.1.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin vizyoner liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler.” (\bar{X} = 3.10) ve görece en düşük düzeyde olan “Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.” (\bar{X} = 2.59) ifadeleridir. Tablodaki veriler incelendiğinde öğretmenlerin yanıtlarına göre velilerin vizyoner liderlik boyutu puan ortalamasının görece orta (\bar{X} = 2.80) düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.1.2. Velilerin hizmetkar liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin hizmetkar liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Hizmetkar Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
12	Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.	233	3.44	.90	1
14	Okulda düzenlenen kültürel etkinliklerde aktif olarak yer alır.		3.02	.77	2.5
11	Okul için yaptıkları çalışmalardan dolayı hiçbir beklenti (ödül, takdir vb.) içinde değildir.		3.02	.94	2.5
13	Okul aile birliğinde (OAB) görev alma konusunda gönüllüdür.		2.93	.92	4
8	Çocuklarının bulunduğu sınıflarda sınıf veli temsilciliği yapma konusunda isteklidir.		2.85	.99	5
10	Sorumluluklarının bilincindedir.		2.74	.87	6
9	Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.		2.54	.95	7
Hizmetkarlık Boyutu			233	2.93	.68

Tablo 4.2.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre velilerin hizmetkar liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.” (\bar{X} = 3.44) ve görece en düşük düzeyde olan “Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.” (\bar{X} = 2.54) ifadeleridir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre velilerin hizmetkar liderlik boyutu puan ortalaması görece orta (\bar{X} = 2.93) düzeyde bulunmuştur.

4.1.1.3. Velilerin dönüşümsel liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin dönüşümsel liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Dönüşümsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
21	Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.		3.30	.90	1
20	Başarılı yöneticileri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder		3.27	.89	2
19	Yöneticilerin uzmanlıklarına saygı duyar.		3.18	.85	3
18	Öğretmenlerin uzmanlıklarına saygı duyar.	233	3.06	.91	4
16	Öğrenciler için güven kaynağı oluşturmaktadır.		2.84	.84	5
17	Okul yöneticilerine güven veren unsurların başında gelmektedir.		2.82	.87	6
15	Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.		2.68	.84	7
Dönüşümsellik Boyutu		233	3.02	.66	

Tablo 4.3.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin dönüşümsel liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.” (\bar{X} = 3.30) ve görece en düşük düzeyde olan “Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.” (\bar{X} = 2.68) ifadeleridir. Öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre velilerin dönüşümsel liderlik boyutu puan ortalaması görece orta (\bar{X} = 3.02) düzeyde bulunmuştur.

4.1.1.4. Velilerin öğretimsel liderlik düzeylerinin incelenmesi

Velilerin öğretimsel liderlik düzeyi alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre oluşan puanların betimsel istatistikleri Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.Öğretmenlerinin Algılarına Göre Velilerin Öğretimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
22	Ders programı hakkındaki düşüncelerini ifade eder.		2.86	.96	1
23	Okulun ihtiyacı olan araç gerecin temin edilmesi konusunda etkin rol oynar.		2.68	.85	2.5
24	Sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmek için gerekli düzenlemelerde etkin rol oynar.		2.68	.85	2.5
26	Öğretmenlere öğretimsel hedeflere ulaşmada destek olur.	233	2.53	.82	4
25	Kütüphanenin faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmesi için gerekli düzenlemelerde aktif olarak yer alır.		2.37	.85	5
27	Bilgi teknoloji sınıfının oluşturulmasında etkin rol alır.		2.32	.88	6
28	Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.		2.24	.89	7
Öğretimsellik Boyutu		233	2.52	.69	

Tablo 4.4.'de görüleceği gibi öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre velilerin öğretimsel liderlik alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Ders programı hakkındaki düşüncelerini ifade eder.*” ($\bar{X}= 2.86$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.*” ($\bar{X}= 2.24$) ifadeleridir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre velilerin öğretimsellik liderlik boyutu puan ortalaması görece düşük ($\bar{X}= 2.52$) düzeyde bulunmuştur.

4.1.2. Genel veli liderliği düzeylerinin incelenmesi

Öğretmenlerin algılarına göre boyutlar bazında ve genel veli liderliği düzeyleri incelenmiş ve elde edilen bulgular özetlenerek aşağıda Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Veli Liderliği Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss	Sıralama
Dönüşümsel Veli Liderliği		3.02	.66	1
Hizmetkar Veli Liderliği		2.93	.68	2
Vizyoner Veli Liderliği	233	2.80	.73	3
Öğretimsel Veli Liderliği		2.52	.69	4
Genel Veli Liderliği		2.82	.59	

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi öğretmenler veli liderliğinin öğretimsel boyutu dışındaki tüm boyutlarında görece orta; öğretimsel liderlik boyutunda ise düşük düzeyde algıya sahiptirler. Veli liderliği ölçeğinin boyutlarından alınan puan ortalamaları dikkate alındığında; ortaokul öğretmenlerinin en çok dönüşümsel ($\bar{X}=3.02$) sonra sırası ile

hizmetkar ($\bar{X} = 2.93$), vizyoner ($\bar{X} = 2.80$) ve son olarak da öğretimsel ($\bar{X} = 2.52$) liderlik algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre genel veli liderliği görece orta ($\bar{X} = 2.82$) düzeydedir.

4.2. Öğretmenlerin Algılarına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları öğretmenlerin; cinsiyetine, çalıştıkları okul türüne, branşına, kıdemine, buldukları okuldaki görev süresine ve yaşına göre incelenmiş, elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Veli Liderliği	Kadın	144	2.77	.713	231	.694	.488
	Erkek	89	2.84	.770			
Hizmetkar Veli Liderliği	Kadın	144	2.90	.635	231	1.006	.316
	Erkek	89	2.99	.749			
Dönüşümsel Veli Liderliği	Kadın	144	2.95	.622	231	2.140	.033*
	Erkek	89	3.14	.716			
Öğretimsel Veli Liderliği	Kadın	144	2.47	.623	231	1.393	.166
	Erkek	89	2.61	.792			
Genel Veli Liderliği	Kadın	144	2.77	.536	231	1.535	.147
	Erkek	89	2.89	.670			

* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.6.'da da görüleceği gibi, öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları; dönüşümsel veli liderliği boyutunda [$t_{(231)}=2.140$, $p<.05$] cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterirken; vizyoner [$t_{(231)}= .694$, $p>.05$]; hizmetkar [$t_{(231)}= 1.006$, $p>.05$]; öğretimsel [$t_{(231)}= 1.393$, $p>.05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliği [$t_{(231)}= 1.535$, $p>.05$] bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilen dönüşümsel veli

liderliği boyutunda erkeklerin puan ortalaması (\bar{X} =3.14) kadınların puan ortalamasından (\bar{X} =2.95) yüksektir. Söz konusu farkın etki büyüklüğü küçük (d =.019) düzeydedir.

4.2.2. Okul türü değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algılarının, okul türü değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Boyut/Değişken	Okul türü	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Veli Liderliği	Resmi	193	2.67	.706	231	6.013	.000*
	Özel	40	3.39	.565			
Hizmetkar Veli Liderliği	Resmi	193	2.82	.652	231	6.836	.000*
	Özel	40	3.48	.539			
Dönüşümsel Veli Liderliği	Resmi	193	2.94	.631	231	3.961	.000*
	Özel	40	3.39	.707			
Öğretimsel Veli Liderliği	Resmi	193	2.41	.659	231	5.964	.000*
	Özel	40	3.08	.586			
Genel Veli Liderliği	Resmi	193	2.71	.560	231	6.592	.000*
	Özel	40	3.34	.462			

* $p < .01$ anlamlılık düzeyi

Tablo 4.7.’de de görüleceği gibi, öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları vizyoner [$t_{(231)} = 6.013$, $p < .01$]; hizmetkar [$t_{(231)} = 6.836$, $p < .01$]; dönüşümsel [$t_{(231)} = 3.961$, $p < .01$]; öğretimsel [$t_{(231)} = 5.964$, $p < .01$] liderlik boyutlarında ve genel veli liderliği [$t_{(231)} = 6.592$, $p < .01$] bağlamında okul türü değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Söz konusu boyutların tümünde özel okul lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farkın etki büyüklükleri incelendiğinde dönüşümsel ($d = .06$) veli liderliği boyutunda orta; vizyoner ve öğretimsel ($d = .13$), hizmetkar ($d = .16$) veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde ($d = .15$) ise güçlü düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Branş değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin, velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algılarının; branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Branşına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Boyut	Branşı	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p
Vizyoner Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.78	.774	2;230	.026	.975
	B. Sayısal	85	2.81	.670			
	C. Yetenek	35	2.81	.773			
Hizmetkar Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.94	.677			
	B. Sayısal	85	2.94	.705			
	C. Yetenek	35	2.91	.650			
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. Sözel	113	3.01	.642			
	B. Sayısal	85	3.09	.645			
	C. Yetenek	35	2.87	.770			
Öğretimsel Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.54	.663			
	B. Sayısal	85	2.48	.676			
	C. Yetenek	35	2.59	.836			
Genel Veli Liderliği	A. Sözel	113	2.82	.581			
	B. Sayısal	85	2.83	.576			
	C. Yetenek	35	2.79	.680			

Tablo 4.8.'den de izlenebileceği gibi branş değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2-230)} = .026$; $p > .05$]; hizmetkar [$F_{(2-230)} = .034$; $p > .05$]; dönüşümsel [$F_{(2-230)} = 1.405$; $p > .05$]; öğretimsel [$F_{(2-230)} = .401$; $p > .05$] liderlik boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2-230)} = .041$; $p > .05$] istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir.

4.2.4. Kıdem değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algılarının; kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Boyut	Yaş grubu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Vizyoner Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.97	.763	2;230	2.098	.125
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.74	.703			
	C. 21yıl ve üstü	54	2.74	.763			
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	3.06	.725			
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.94	.631			
	C. 21yıl ve üstü	54	2.80	.735			
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	3.08	.710			
	B. 11-20 yıl aralığı	125	3.05	.606			
	C. 21yıl ve üstü	54	2.88	.739			
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.62	.673			
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.53	.642			
	C. 21yıl ve üstü	54	2.42	.818			

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (devamı)

Boyut	Yaş grubu	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Genel Veli liderliği	A. 10 yıl ve altı	54	2.93	.573		1.929	.148
	B. 11-20 yıl aralığı	125	2.82	.562			
	C. 21yıl ve üstü	54	2.71	.565			

Tablo 4.9.'de görülebileceği gibi kıdem değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliği algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2-230)}= 2.098$; $p>.05$]; hizmetkar [$F_{(2-230)}= 1.894$; $p>.05$]; dönüşümsel [$F_{(2-230)}= 1.531$; $p>.05$]; öğretimsel [$F_{(2-230)}= 1.140$; $p>.05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2-230)}= 1.929$; $p>.05$] istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemektedir.

4.2.5. Okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algılarının; okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Boyut	Okuldaki görev süresi	n	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anamlı Fark
Vizyoner Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.01	.694		9.209	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.72	.761				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.55	.685				
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.13	.680		8.261	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.75	.649				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.81	.641				
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.20	.694	2;230	7.092	.001*	A > C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.95	.560				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.83	.652				
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	2.65	.686		3.013	.052	-
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.43	.737				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.43	.643				
Genel veli liderliği	A. 3 yıl ve daha az	101	3.00	.574		8.893	.000*	A > B-C
	B. 4-6 yıl aralığı	63	2.71	.581				
	C. 7 yıl ve daha fazla	69	2.65	.565				

* $p<.01$ anlamlılık düzeyi

Tablo 4.10'da izlenebileceği gibi okuldaki görev süresi değişkenine göre

öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, vizyoner [$F_{(2-230)} = 9.209$; $p < .01$]; hizmetkar [$F_{(2-230)} = 8.261$; $p < .01$]; dönüşümsel [$F_{(2-230)} = 7.092$; $p < .01$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2-230)} = 8.893$; $p < .01$] istatistiksel anlamda bir farklılık göstermekte iken, öğretimsel [$F_{(2-230)} = 3.013$; $p > .05$] veli liderliği boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Gerek boyutlar bazında gerekse genel olarak ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucuna göre okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .07$) göre bu fark küçük düzeydedir.

Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin hizmetkar veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .06$) göre bu fark küçük düzeydedir.

Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliğine ilişkin puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .05$) göre bu fark küçük düzeydedir.

Okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin genel veli liderliğine ilişkin puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası ile görev süresi 7 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .07$) göre bu fark küçük düzeydedir.

4.2.6. Yaş durumu değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algılarının; yaş durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yaşına Göre Velilerin Liderlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Boyut	Yaş grubu	n	\bar{X}	Ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Vizyoner Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.09	.682	2,230	3.679	.027*	A > C
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.79	.740				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.68	.722				
Hizmetkar Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.07	.768	2,230	1.807	.166	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.97	.646				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.83	.687				
Dönüşümsel Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	3.01	.647	2,230	2.878	.058	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	3.12	.660				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.89	.663				
Öğretimsel Veli Liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	2.62	.640	2,230	.993	.372	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.56	.649				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.44	.769				
Genel Veli liderliği	A. 30 yaş ve altı	32	2.95	.493	2,230	2.446	.089	-
	B. 31- 40 yaş aralığı	117	2.86	.597				
	C. 41 yaş ve üzeri	84	2.71	.609				

* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 4.11’de izlenebileceği gibi yaş değişkenine göre öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algı düzeyleri, hizmetkar [$F_{(2-230)} = 1.807$; $p > .05$]; dönüşümsel [$F_{(2-230)} = 2.878$; $p > .05$]; öğretimsel [$F_{(2-230)} = .993$; $p > .05$] veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde [$F_{(2-230)} = 2.446$; $p > .05$] istatistiksel anlamda bir farklılık göstermemekte iken, vizyoner [$F_{(2-230)} = 3.679$; $p < .05$] veli liderliği boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacı ile Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonucuna göre 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliği boyutundaki puan ortalamalarının, 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden istatistiksel açıdan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .02$) göre bu fark küçük düzeydedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde; ortaokul öğretmenlerinin çalıştıkları okullarda velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algılarını ortaya koyan bulgular tartışılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre velilerin liderlik düzeylerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin algılarına göre, vizyoner liderlik alt boyutunda yer alan maddeler incelendiğinde görece en üst düzeyde olan “Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler.” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan da “Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.” ifadesidir. Velilerin vizyoner liderliği görece “orta” düzeydedir. Elde edilen bu bulgulara göre velilerin geleceğe yönelik planlama konusunda okuldaki faaliyetlere ilişkin olumlu bir tutum içinde olduğu söylenebilir. Fakat velilerin okulun geleceğine yönelik planlama yapılırken, bu planlama için zaman harcama noktasında aynı hassasiyet içinde olmadıkları düşünülebilir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ailelerin eğitim sürecine katılımını engelleyen faktörleri; ailelerin iş yoğunluğu, düşük eğitim seviyeleri, sosyo ekonomik koşullarının yetersiz oluşu, okul faaliyetlerine ve düzenlemelerine yeterince ilgi göstermemeleri olarak sıralamışlardır. Bu çalışmada da velilerin yoğun iş tempoları, sosyo ekonomik durumlarının iyi olmaması, hayattaki önceliklerinin farklı olması, veli toplantılarına olan ilgilerinin az olması ve çocuklarına gösterdikleri ilginin düzeyi öğretmen algılarını etkilemiş olabilir. Ayrıca mevcut okul yönetimlerinin de velilerin okulun geleceğine yönelik planlama yapmalarına destek olmadığı söylenebilir. Öğretmenler velilerin okulla ilgili kararları almada ve gelecekle ilgili planlamada sürece katılımlarının pek işlemediğini hissetmiş olabilirler. Yine bu çalışmaya benzer şekilde Karabağ da (2007) çalışmasında velilerin orta düzeyde vizyoner liderlik özellikleri taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Karabağ’a göre bu sonuç velilerin orta düzeyde uzun vadeli hedeflere sahip olduklarını, okul yönetimlerini, öğrencileri ve öğretmenleri desteklediklerini, onlara güven verdiklerini ve okulu benimsediklerini göstermektedir. Yine Kırıl (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere göre veliler orta düzeyde vizyoner liderlik yapmaktadır. Görüldüğü gibi bu araştırmalar velilerin kısmen de olsa okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük ettiklerini, gelecekle ilgili planlamalarda yer aldıklarını, okula kimlik kazandırmaya yönelik eylemlerde bulduklarını göstermektedir. Bununla birlikte vizyoner veli liderliği düzeyinin orta düzeyde algılanması velilerin sürece daha fazla katılması gerektiğini işaret etmektedir. Velilerin okul kültürü oluşturmada, okulun geleceğine yönelik yapılacak

çalışmalarda okul problemlerine yönelik pratik çözümler üretmede daha fazla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

21. yüzyılda artık çağdaş okul yönetiminde; katılımcı, demokratik, şeffaf yönetim ve sinerji kavramları ön planda tutulmaktadır. Bu anlamda liderliğin paylaşılması yani paylaşılan liderlik, liderliği tek bir kişinin güdümünden çıkararak; organizasyonda paydaş olan tüm kişi ve gruplara, kararlara katılma fırsatı tanımakta ve demokratik bir anlayışın yerleşmesine olanak sağlamaktadır (Özmuşul, 2018). Nitekim okulun paydaşları arasında sayılan velilerin de bu sürecin temel taşlarından biri oldukları (2023 Vizyon Belgesi, 2018) gerçeği göz önünde bulundurulursa, okul yönetimi tarafından liderliğin paylaşılması velilerin okula katılımı konusunda fırsatlar sağlayabilir. Okullarda alınan kararlara katılan, kendini okul yönetiminin bir parçası olarak hisseden ve okulun gündemini takip edebilen veliler çocuklarının eğitiminde daha fazla sorumluluk üstlenme çabası içine girebilirler (Erol ve Turhan, 2018). Bununla birlikte katılımcı liderliğin uygulanmasının önünde klasik yönetim anlayışından kaynaklı sorunlar olabilir. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışları, yetkiyi elinde tutmak istemeleri, görev ve yetki paylaşımından ziyade otokratik bir yönetim anlayışına sahip olmaları, okulu bir örgüt olarak görmemeleri ve okul ile ilgili kararlarda demokratik bir tutum takınmamaları, kurum kültürünün oluşturulamaması, biz duygusunun yerleştirilememesi, yöneticilerin katılımcı liderlik davranışları sergilememesi bu sürecin işlemede sorunlara yol açabilir (Özmuşul, 2018). Son yıllarda okullarda var olan yönetim anlayışı öğretmenlerin veli liderliği anlayışını etkilemiş olabilir. Öğretmenlerin mevcut yönetim anlayışında velilerin ön plana çıkıp, vizyoner liderlik yapabileceğine inanmadıkları düşünülebilir. Ayrıca bazı velilerin bilinçsizliği, eğitim seviyelerinin düşük olması, okul yönetimi hakkında gerekli bilgi sahibi olmamaları, sınırlarının nerede başlayıp bittiğini bilmemeleri, yönetimin ve öğretmenlerin işlerine çok müdahale etmeleri, velilerin okula pek uğramaması, velilerin kendilerini paydaş olarak görmemeleri, işlerinden dolayı zaman ayıramamaları gibi çeşitli nedenlerde öğretmen algılarının orta seviyede kalmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, hizmetkar liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan “Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.” ifadesi iken, en düşük düzeyde olan “Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.” ifadesidir. Velilerin hizmetkar liderliği “orta” düzeydedir. Benzer şekilde Kırıl'ın (2019)

çalışmasında velilerin orta düzeyde hizmetkar liderlik yaptıkları bulunmuştur. Bu çalışmada velilerin okula kaynak sağlama noktasında çaba sarf ettikleri ancak bunun da belirli bir düzeyde kaldığı söylenebilir. Veliler kendi imkanları ölçüsünde (kermes, bağış, yemek vb.) okula kaynak sağlamaya çalışmaktadırlar. Nitekim Bayrakçı ve Dizbay (2013) yaptıkları bir araştırmada okul-aile birliklerinin okul yönetimine katılımının maddi konularla sınırlı olduğunu ortaya koymuşlardır. Çetin'in (2019) çalışmasında okul müdürleri en büyük sorunun mali kaynak yetersizliği olduğunu bunu da veli desteği ile aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya göre velilerin de etkinlikler düzenleyerek ve maddi bağışlarda bulunarak okula katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada da hizmetkar veli liderliği boyutu maddeleri arasında görece en yüksek çıkan okula gelir sağlamak için yapılan etkinlikler olmuştur. Okulların genel olarak maddi kaynak sıkıntılarının olduğu bu kaynağı sağlamaya da velilerin öncülük ettiği söylenebilir. Bununla birlikte hizmetkar liderlik sadece okullara maddi katkı sağlamakla sınırlı değildir. Hizmetkarlık; girişken olmayı, dinleme ve anlamayı, hayal etmeyi, geri çekilmeyi, kabullenme ve empati kurma kabiliyetini, sezgiyi, öngörü, farkındalığı ve ortaklık kurmayı kısacası takım olmayı gerektirmektedir (Akyüz ve Eren, 2013). Pek tabidir ki tüm bunlar sorumluluk duygusuna sahip vizyoner, ahlaklı, dürüst, bilgili, entelektüel, çalışmayı seven, alçakgönüllü, hizmetkar velilerle mümkün olabilir. Araştırma sonucuna bakıldığında öğretmenlerin velilere ilişkin hizmetkar liderlik algısına kısmen sahip oldukları ancak tam anlamıyla velilerden hizmetkar liderlik özelliklerini göremedikleri de söylenebilir. Okullarda yöneticiler öğretmenler ve veliler hizmet etme anlayışıyla takım halinde hareket etmelidirler. Böylece velilerle okulun diğer paydaşları olan yöneticiler ve öğretmenler arasında sevgi ve saygıya dayalı bir bağ kurulma fırsatı yakalanabilir, oluşan samimiyet ve güven ortamı da okulun tüm paydaşlarının iş birliğine ve takım çalışmasına katılma konusunda daha istekli olmalarına katkıda bulunabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, dönüşümsel liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan *“Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.”* ifadesi iken, en düşük düzeyde olanda *“Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.”* ifadesidir. Velilerin dönüşümsel liderliği orta düzeydedir. Ortaya çıkan bu durum Kırıl'ın (2019) çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenler velilerin kendileri için olumlu düşüncelere sahip olduklarını düşünmektedir. Nitekim genel olarak toplumlarda öğretmenlik saygın bir meslek olarak kabul edilir ve öğretmenler hakkında güzel şeyler söylenir. Veliler de çocuklarında gelişimi ve değişimi sağlayan

öğretmenler hakkında her zaman güzel şeyler söylemişlerdir ve öğretmenler de bu durumun farkındadırlar. Bu çalışmada da bu maddenin görece en yüksek çıkmasının sebebi bu olabilir. Ayrıca araştırma sonucuna göre velilerin okulda olmalarını öğretmenlerin güven verici olarak algılamadıkları söylenebilir. Öğretmenler velilerden yaratıcılıklarını, bilinç düzeylerini artırıcı bir ışık göremedikleri için velilerin liderliğine yönelik olumsuz bir tutum sergilemiş olabilirler. Öğretmenler kendilerini motive edecek, potansiyellerinin tümünü gönüllü olarak ortaya koymalarını sağlayacak bireysel desteği velilerden göremiyor olabilirler. Öğretmenler velilerin kendilerini takip etmelerinden, işlerine karışılmasından rahatsızlık duyuyor, yaptığı davranışların farklı şekilde algılanabileceğini, bunun da farklı ortamlarda farklı şekilde dile getirilebileceğini düşünüyor olabilir. Genel olarak bakıldığında Türk toplumunun birbirine olan güven duygusunun gün geçtikçe azaldığı hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), 2016; Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (TÜSEV), 2017). Güvensizlik duygusunun insanlarda önyargılı olmaya, şüpheciliğe, içe kapanmaya ve tüm olaylara yönelik olumsuz algı ve beklentilere yol açtığı görülmektedir (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). Bu noktada öğretmenlerin velilere güven duyma konusunda tereddütler yaşıyor olabilecekleri değerlendirilebilir. Güven duygusu sağlıklı bir iletişimle kurulabilir. Martin ve Waltman'a (2000) göre; karşılıklı güven, saygı, dürüstlük, açıklık, sorumluluk paylaşımı, esneklik, dinleme, önemseme ve tam bir bilgi akışının olması da sağlıklı bir iletişim için önkoşul davranışlardır. Ancak sağlıklı bir iletişim sayesinde öğretmenlerin velilere ve velilerin de öğretmenlere bakışı olumlu bir şekilde değişebilir. Nitekim velilerin eğitim sürecinde aktif olarak yer alması sağlıklı iletişim ve işbirliği içinde olmaları öğretmenlerin motivasyonlarını, verimliliklerini, iş doyumlarını ve güvenlerini artırabilir (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010; Henderson ve Mapp, 2002; Jeynes, 2007).

Öğretmenlerin algılarına göre, öğretimsel liderlik alt boyutunda yer alan maddeler arasında görece en üst düzeyde olan *“Ders programı hakkındaki düşüncelerini ifade eder”* ifadesi iken, en düşük düzeyde olanda *“Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımı için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.”* ifadesidir. Velilerin öğretimsel liderliği görece düşük düzeydedir. Kırıl'ın (2019) çalışmasında ise öğretimsel liderlik orta düzeyde bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre velilerin öğretmenlere düşüncelerini aktardıkları, öğretmenlerden çekinmedikleri, daha iyi bir sonuca ulaşmak için istişare yaptıkları söylenebilir. Bununla birlikte profesyonellik isteyen laboratuvar çalışmalarını da öğretmene bıraktıkları görece aktif rol almaktan

çekindikleri söylenebilir. Genel olarak öğretimsel liderlik boyutunun düşük çıkması velilerin kendilerini bu konuda öğretmenler kadar yeterli hissetmemesinden, öğretmenin işine karışmak istememesinden kaynaklı olabilir. Babaoğlan, Çelik ve Nalbant (2018) tarafından yapılan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ideal veli özelliklerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada öğretmenlerin ideal veliden beklentileri sırayla çocuk- veli ilişkisi, öğretmen- veli ilişkisi, ebeveyn yeterliliği ve okul- veli ilişkisi başlıklarıyla ele alınmıştır. Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru olan öğretmenler velilerden çocuklarıyla ilgilenmelerini, çocuklarını takip etmelerini, desteklemelerini, değer vermeleri ve sevmelerini, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamalarını, ödevlerine destek olmalarını, çocuklarına karşı anlayışlı ve hoşgörölü olmalarını, sorumluluklarını yerine getirmelerini, çocuklarıyla iletişim halinde olmalarını ve sorunlarıyla ilgilenmelerini beklemektedirler. Bu araştırmanın bulguları bağlamında düşünöldüğünde bu çalışmada öğretmenler velilerden bu anlamda destek ve katılım göremediklerini düşünmüş olabilirler. Bununla birlikte öğretmenlerin velilerin okula yeterince katılım sağlamadığını ve okul aile işbirliğinin yeterince sağlanmadığını düşündükleri söylenebilir. Hâlbuki kaliteli bir eğitim öğretmen, okul ve aile işbirliği ile mümkün olabilir. Bir kişinin iyi bir öğrenci, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olması ancak bu işbirliğinin hayata geçirilmesiyle gerçekleşebilir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Ailelerin eğitim sürecine iştirak etmesi ve okul aile işbirliğinin sağlanması; okul programlarının geliştirilmesine, okul ikliminin iyileştirilmesine, aile hizmetleri ve desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılmasına, aileler arasında etkileşim ve iletişim oluşturulmasına ve öğretmenlerin işlerine katkıda bulunulmasına yardımcı olmaktadır (Epstein, 1995). Okul-aile işbirliğinin okul başarısını artırdığına ilişkin alan yazında pek çok araştırma bulunmaktadır (Akan, 2017; Akbaşlı ve Kavak, 2008; Arnold, Zeljo, Doctoroff ve Ortiz, 2008; Gestwicki, 2004; Gonida ve Cortina, 2014; Gonzales DeHass, Willems ve Holbein, 2005; Jeynes 2007; Lindberg, 2014; Sheldon, 2003; Wilder, 2014). Veli katılımının disiplin sorunlarını azalttığı (Adams, Womack, Shatzer ve Caldarella, 2010; Aslanargun, 2007; Sarpkaya, 2007) toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık duygusunu artırdığı (Nakamura, 2000) okuldan kaçmayı devamsızlığı azalttığı alkol ve uyuşturucu bağımlılığı gibi kötü alışkanlıklarda düşüş sağladığı da görölmektedir (Barnard, 2004; Çalık, 2007; Henderson ve Mapp, 2002). Velilerin öğretim liderliği tutum ve davranışlarını artırmak için okul aile işbirliği uygulanabilir hale getirilebilir ve velilere okuldaki yönetim ve eğitim öğretim faaliyetlerinde fırsatlar sunulabilir, veli ilgisizliğinin altında yatan nedenler kaldırılarak okul veliler için çekici kendilerini ifade edebildikleri bir kurum haline getirilebilir.

Öğretmenlerin genel veli liderliğine yönelik algıları orta düzeydedir. Elde edilen bu sonuç Kıral'ın (2019) araştırmasının sonucu ile örtüşmektedir. Bu noktada okullarda velilerin kısmen liderlik yaptıkları ancak bunun yeterli olmadığı söylenebilir. Okul yönetimleri velilerin okullarda daha aktif olmalarına yönelik gerekli çalışmaları yapabilir, velileri bilgilendirici seminerler düzenleyebilir, okulları cazip yerler haline getirmek adına velileri teşvik edici etkinlikler planlayabilir. Okullar yaşamın içinde yaşam için ve yaşamla beraber örgütlenmek ve faaliyet göstermek mecburiyetindedir. Her okul çevresinden etkilenmek ve çevresini etkilemek gibi iki önemli görevi birlikte yerine getirmek zorundadır. Okullarda yapılan eğitimin başarılı olması ve hedeflerine ulaşması için velilerin ilgisi ve yardımı gereklidir (Taymaz, 2011).

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeyine ilişkin algıları dönüşümsel veli liderliği dışında diğer boyutlarda ve genel veli liderliğinde anlamlı bir fark göstermemiştir. Erkek öğretmenlerin velilerin dönüşümsel liderliğine ilişkin algıları kadın öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Kıral'ın (2019) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetine göre veli liderliğine ilişkin algılarında anlamlı fark bulunmamıştır. Alan yazında veli liderliğini cinsiyet değişkenine göre inceleyen başka araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte bu araştırmanın bulguları dönüşümsellik boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farkların olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalarla (Eraslan, 2003; Kabaş, 2015) tutarlılık gösterirken; cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığını belirtenlerle (Çetiner, 2008; Çobanoğlu, 2003; Eryılmaz, 2006; Kiriş ve Aslan, 2019; Oran, 2002) çelişmektedir. Bu araştırmada dönüşümsellik boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha seçici ve daha duyarlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öyle ki kadınlar, karara katılma ve insanların davranışlarındaki samimiyeti hissetme noktasında erkeklere göre daha duyarlı olabilmektedirler (Akgündüz, 2012).

Araştırmada veli liderliğinin genelinde ve alt boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin algısı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Özel okullar ticari kaygı içinde olduklarından velileri müşteri olarak görmekte ve bundan dolayı müşteri memnuniyetini yüksek tutma çabası içinde hareket etmektedirler. Nitekim Aslan ve Ağır (2014) tarafından yapılan bir araştırmaya göre özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, paylaşılan liderliğin tüm boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu

öğretmenlerinin algılarına göre; öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada özel ilköğretim okullarında öğretmenler ve okul arasındaki değer uyum düzeyi, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin değer uyum düzeyinden daha yüksek bulunmuştur (Taşdan, 2010). Yine başka bir çalışmada özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere göre okul kültürüne ilişkin özellikleri daha çok önemsediklerini ifade etmişlerdir (Yavuz ve Yılmaz, 2012). Bu çalışmada özel okul öğretmenlerinin veli liderliğine ilişkin algıları devlet okullarından yüksek çıkmıştır. Bu durum özel okul veli profilinin görece ekonomik olarak üst düzey gelir grubundaki insanlardan oluşması ve okula çocuklarının eğitimi için para ödemeleri, bunun da karşılığını almak için eğitim öğretim sürecinin genel olarak tüm aşamasında yer almak istemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte özel okullarda çalışan öğretmenlerin performansları görev yaptıkları okullarda yönetici, öğrenci ve veliler tarafından değerlendirilmekte bir sonraki yıl görevlerini sürdürebilmeleri ortaya çıkan sonuçlara bağlı olmaktadır. Özel okul öğretmenleri iş kaygısı taşıdıklarından işlerine daha fazla odaklanmakta, kendilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparak kendilerini yeterli hissetmeyi istemekte ve okulun tüm paydaşlarıyla etkileşim halinde olmaktadır. Özel okullarda sınıf mevcutları devlet okullarına göre son derece azdır. Öğretmenler velilerle daha kolay ve daha sık iletişim kurabilmekte velileri eğitim sürecine dâhil edebilmektedir. Bu koşulların tümü çalışmada özel okul öğretmenlerinin veli liderliği algısının daha yüksek çıkmasının sebeplerini oluşturmuş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin branşına göre velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hem genel veli liderliğinde hem de boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte Kıral (2019) çalışmasında yeteneğe dayalı branş öğretmenlerinin hizmetkar, öğretimsel ve genel veli liderliğine ilişkin algılarını sayısal ve sözel branşta olanlardan düşük bulmuştur. Alan yazında öğretmenlerin branşlarının; onların öğretimsel (Çilesiz, 2019), dönüşümsel (Bilir, 2007; Göksal, 2017), vizyoner (Buharalıoğlu, 2014) ve hizmetkar (Usta ve Ünsal, 2018) liderlik algılarını etkilemediğine yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Veli liderliği ile ilgili çalışmalar sınırlı olmakla (Kıral, 2019) birlikte liderlikle ilgili yukarıda ifade edilen çalışmalardan yola çıkarak bu çalışmada öğretmenlerin branşının, onların veli liderliği algısını etkilemediği ifade edilebilir. Ancak veli liderliği ile ilgili daha fazla çalışma yapılması değerlendirmelerin daha sağlıklı olmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin kıdemine göre velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hem genel veli liderliğinde hem de tüm boyutlarında anlamda bir farklılık göstermemiştir. Elde edilen bu sonuçlar Kıral'ın (2019) araştırması ile örtüşmektedir. Bununla birlikte veli liderliğine ilişkin olmamakla birlikte öğretimsel (Çilesiz, 2019; Olukçu, 2018; Yılmaz ve Kurşun, 2015), vizyoner (Demirtaş ve Küçük, 2016; Kuyulu, 2019), hizmetkar (Kahveci, 2012) ve dönüşümsel (Tosun, 2015) liderlik üzerine öğretmenler ve yöneticilerin katılımıyla yapılan çalışmalarda benzer şekilde öğretmenlerin ve yöneticilerin kıdeminin onların algılarında farklılık yaratmadığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kıdeminin onların veli liderliğine ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

Okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları, öğretimsellik boyutu dışındaki diğer boyutlarda ve genel veli liderliğinde anlamlı farklılık göstermiştir. Vizyoner, hizmetkar ve genel veli liderliği boyutlarında okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları okuldaki görev süresi 4 – 6 yıl arası olan öğretmenler ile görev süresi 7 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca dönüşümsel veli liderliği boyutunda da okuldaki görev süresi 3 yıl ve daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algıları okuldaki görev süresi 7 yıl ve üstünde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Kıral'ın (2019) çalışmasında okuldaki görev süresinin öğretmenlerin veli liderliği algılarında farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin okuldaki görev süresi arttıkça velilerden beklentileri düştüğü şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte okulda görev süresi daha az olan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının yüksek çıkması; velilerin davranışlarını fazla tecrübe edememelerinden ve okulda yeni oldukları için velilerle birlikte birçok şeyi değiştireceklerine yönelik inançlarından kaynaklanmış olabilir. Bu öğretmenlerin yeni bir okul yeni bir tecrübe ve heyecan anlayışıyla öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu düşüncesini akla getirebilir.

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin velilerin liderlik düzeylerine ilişkin algıları hizmetkar, dönüşümsel, öğretimsel veli liderliği boyutlarında ve genel veli liderliğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak 30 yaş ve altında olan öğretmenlerin vizyoner veli liderliğine ilişkin algıları 41 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Kıral'ın (2019) çalışmasında ise öğretmenlerin yaşlarının onların veli liderliğine ilişkin algılarında farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Vizyonerlik boyutunu

oluşturan ölçek maddeleri arasında okulun geleceğine, kültürüne, amacına ve problemlerine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Özellikle yaşı ilerlemiş ve mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin velilere ilişkin olumsuz tecrübeleri tespit edilen anlamlı farkın nedeni olabilir. Öğretmenlerin yorulması, yıpranması, performanslarını tam olarak gösterme konusunda zorluk çekmeleri ve bundan dolayı duygusal anlamda yıpranmaları çalışma süreleri arttıkça artık duyarsızlaşmaya doğru bir eğilim göstermelerine yol açtığı söylenebilir. Yaş geçtikçe ve meslekte geçirilen süre arttıkça öğretmenlerin okulun sorunları, vizyonu, geleceği, kültürü konularında ve okula kimlik kazandırma noktasında daha fazla umudunu kaybettikleri; mevcut koşullar altında yenilikçi, vizyoner bir bakışın okullarda yerleştirilmesinin mümkün olmadığını düşündükleri söylenebilir.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle geliştirilen, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler iki ayrı başlık altında aşağıda sunulmaktadır.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmenler genel veli liderliğini orta düzeyde algılamaktadır. Bu sonuç aslında okulların etkili birer kuruma dönüşebilmeleri için velilerin daha aktif olarak sürecin içinde yer alması ve eğitim öğretim faaliyetlerinde daha fazla liderlik etmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu noktada okullara önemli görevler düşmektedir. Okul veli işbirliğini artırmaya yönelik velileri daha fazla okula çekecek etkinlikler (yılın velisi, veli tanışma günleri vb.) düzenlenebilir.

2. Vizyoner liderlik alt boyutunda velilerin okulun geleceğine yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmekle beraber okulun geleceğine ilişkin planlama yaparken zaman ayırma konusunda aynı hassasiyet içinde olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu noktada okul yöneticilerine, öğretmenlere ve velilere okulun gelişimini destekleme ve veli katılımını daha etkili hale getirme konusunda neler yapabileceklerine ilişkin uzmanlar tarafından bilgilendirici seminerler-konferanslar verilebilir. Bu toplantıların velilere mesai saatleri dışında tüm velilerin katılımına imkân verecek biçimde planlanması velilerin ilgisini artırabilir.

3. Hizmetkar liderlik boyutunda velilerin okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşen görevin dışına çıkmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Oysa hizmetkar

liderlik takım olarak hareket etmeyi gerektirir. Okul yönetimleri bu konuda veli katılımına yönelik plan ve program yaparak, velilerin de işin içinde olduğu etkinlikleri onlara uygun zamanda düzenleyebilirler.

4. Dönüşümsel liderlik boyutunda öğretmenlerin veliye karşı güven duyma konusunda tereddütler yaşadığı söylenebilir. Güven duygusu sağlıklı bir iletişimle kurulabilir. Okul yönetimleri tarafından veliler ve öğretmenler daha sık bir araya getirilip birbirlerini tanımaları sağlanabilir.

5. Öğretimsel liderlik boyutunda öğretmenlerce bazı konularda (bilgi teknolojisi ve laboratuvar kullanımı gibi) velilerin liderlik seviyeleri görece düşük bulunmuştur. Bu konuda öğretmenler velilerle bilgi paylaşımında bulunabilirler.

6. Öğretimsel veli liderliği boyutu tüm boyutlar ele alındığında görece en düşük düzeyde çıkmıştır. Öğretimsel liderliğin uzmanlık gerektiren maddeleri içermesi ve velilerin bu konuya çok fazla hâkim olmadıkları düşünüldüğünde bu normal karşılanabilir. Okul yönetimlerinin öğretim programları hakkında bilgilendirme yapması, öğretmenin derslerde uyguladığı yöntem ve metotlar konusunda velileri aydınlatması, ders araç gereçlerinin neler olduğu ve bu konudaki eksiklikler konusunda velileri bilgilendirmesi velilerin öğretimsel liderlik tutum ve davranışları sergilemesine katkıda bulunabilir.

7. Özel okullarda resmi okullarla kıyaslandığında veli liderliği algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Resmi okullarda görev yapan yöneticiler, özel okullardaki veliye yönelik olumlu uygulamaları kendi okullarına taşıyarak eğitimin niteliğinin artması ve okulun amaçlarına ulaşması noktasında velilerin desteğini alabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Velilerin liderlik düzeylerinin görece orta ve düşük düzeyde çıkmasının nedenleri nitel bir araştırma ile ortaya çıkarılabilir.

2. Erkek öğretmenlerin dönüşümsel veli liderliğine ilişkin algılarının kadınlardan, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin veli liderliğine ilişkin algılarının tüm boyutlarda kamu okullarında görev yapanlardan, okuldaki görev süresi daha az olanların öğretimsel liderlik dışındaki diğer boyutlarda veli liderliğine ilişkin algılarının görev süresi daha çok olanlardan ve yaşı düşük olanların vizyoner liderlik boyutuna ilişkin algılarının yaşı yüksek

olanlardan anlamlı şekilde daha yüksek çıkmasının nedenleri nitel araştırmalar ile ortaya çıkarılabilir.

3. Araştırmada, ğretmenlerin, veli liderliğine yönelik algıları incelenmiştir. Ancak eğitimin en önemli paydaşlarından olan okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin de veli liderliğine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma bir araştırma yapılabilir.

4. Araştırmada ele alınan demografik değişkenleri içeren destekleyici araştırmalar yapılabilir.

5. Türkiye'nin farklı ilçe, il ve bölgelerinde farklı okul kademelerinde (anaokulu- ilkokul- ortaokul- lise) bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre veli liderliği çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2010). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Adair, J. (2005). *Inspring leadership/Kışkırtıcı liderlik* (Çev. Pelin Ozaner). Ankara: Alteo Yayıncılık.
- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R.H., ve Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school wide social skills instruction: Perceptions of a home note program. *Education, 130*(3), 513-28.
- Akan, D. (2007). *Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akan, D. (2017). Effective school evaluation in primary schools from the dimension of parents. *Journal of Education and Training Studies, 5*(1), 134-140.
- Akbal, N. (2008). *Etkili okulun oluşmasında okul yöneticilerinin etkin iletişim becerileri (Büyükçekmece örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaşı, S. ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(1), 1-22.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akgündüz, Y. (2012). *Konaklama işletmelerinde otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akman, Ş. (2015). *Ortaöğretim kurumu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(1), 109–119.
- Akyüz, B. ve Eren, M.Ş. (2013). Hizmetkar liderlik davranışlarının eğitim sektörü üzerindeki etkisine yönelik teorik bir çalışma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 8*(2), 191-205.
- Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 8*(2), 567-586.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımına

yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95.

Arnold, H. D., Zeljo, A., Doctoroff, L. G., ve Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development, *School Psychology Review*, 37(1), 74-90.

Arslan, M. (Ed.), (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aslan, M. ve Ağır, A. A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 117-142.

Aslanargun, E., Avcı, H., Avcu, A., Dönmez, S. A., İpek, K. ve Nair, E. (2004). *Velilerin okula yönelik ilgi yetersizliklerinin sebepleri*. Bilecik: Pazaryeri İlçe Milli Eğt. Md. Yayınları.

Aslanargun, E. (2007). Okul - aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 119-135.

Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development : Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

Babaoğlan, E., Çelik, E. ve Nalbant, A. (2018). İdeal öğrenci velisi üzerine nitel bir çalışma. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 51-65.

Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (Yedinci Baskı). Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children And Youth Services Review*, 26(1), 39-62.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work And Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.

Başaran, R. (2018). *Ortaokullarda otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Başaran, S. ve Koç, F. (2001). Ailenin çocuğun okuldaki eğitimine katılım sorunları ve katılımın sağlanabilmesi için alternatif bir model, EARGED, Ankara.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri.

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(29), 76-83.

- Bayrakçı, M. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.
- Bennis, W. G. (2003). *On becoming a leader*. (Rev. Ed.). Cambridge, MA: Perseus Pub.
- Bernard, C. I. (1938). *The function of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Biçim, D. E. (2010). *Yeni yönetim yaklaşımları doğrultusunda çalışanların işyeri yönetmeliklerinin uygulanması bakış açısının incelemesi: Kamuda bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bozdemir, S. ve Çavuş, S. (2005). Kuantum kuramı ve felsefesi. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, (134), 56-62.
- Brown, M. E., Trevino, L. K. ve Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(1), 117-134.
- Buharalıoğlu, C. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir İli Çiğli İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Buyrukçu, F. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik*. (Onüçüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cambridge Dictionary, (2019). *Cambridge Dictionary* isimli internet sitesinden 05 Aralık2019 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org/tr/> adresinden alınmıştır.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik, S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde*, (1.Baskı, ss. 131–183), Ankara: Pegem Akademi.

- Chandler, H. N. (1984). Effective schools. *Journal of Learning Disabilities*, 17(5), 312-313.
- Cheung, C. S. ve Pomerantz E.M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820-832.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, G. D. ve York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, B. ve McNeese, M. N. (2009). From home to school: The relationship among parental involvement, student motivation, and academic achievement. *International Journal of Learning*, 16(7), 459-470.
- Compton, A. N. (2016). *Strategies for increasing parental involvement for elementary school students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minnesota.
- Coşar, N. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri (Bolu ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Wilmington University, Delaware.
- Çakır, E. (2017). *Ortaokullarda aile katılıma yönelik okul müdürlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi (Karaman ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: Kavramsal bir çözümleme. *Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (3), 123-139.
- Çelenk, S. (2013). Okul başarısının önkoşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online E-Dergi*, 2(2), 28-34.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik, *Eğitim Yönetimi*, 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. (Üçüncü baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3), 49-66.
- Çetin, M., Tatık, R. Ş., Doğan, B. ve Çayak, S. (2016). Veli liderliği bağlamında veli temsilcileri üzerine nitel bir çalışma. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 186-194.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4).

- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur İli örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Çilesiz, A. (2019). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşleri (Samsun ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Daft, R. L. (2003). *Management*. (Sixth edition). USA: Thomson South Western.
- Demirtaş, Z. ve Küçük Ö. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 53-68.
- Dempsey, K., Battiatto A. C., Walker, J. M. T. & Reed, R. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum* (Çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramı'nın çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. (İkinci baskı). İstanbul: Kare Yayınları.
- Downton, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in the revolutionary process*. New York: Free Press.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(5), 15-24.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-12.
- Epstein, J. L. ve Sheldon, S. B. (2002a). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education And Urban Society*, 35, 4-26.
- Epstein, J. L., ve Sheldon, S. B. (2002b). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.

- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (İkinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(3), 399-431.
- Erol, Y. ve Turhan, M. (2018). Veliye Yönelik Paylaşılan Liderlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(1), 83-96 .
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Ertürk, A. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları; hizmetkar liderlik, ruhsal liderlik, kuantum liderlik, N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* içinde, (1.Baskı, ss. 143–176), Pegem Akademi: Ankara.
- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Bir gönül yolculuğu hizmetkar liderlik*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (23), 375-386.
- Gestwicki, C. (2004). *Home, school and community relations: A guide to working with families*. New York: Thomson Learning Inc.
- Girmen, P. (2001). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gonida, E. N. ve Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, (84), 376-396.
- Gonzalez-DeHass, A. R. ve Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the school. *School Community Journal*, 13(1), 85-99.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. ve Doan Holbein, M.F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(1), 173-206.

- Gökkaya, Ö. (2005). *Örgüt dönüşümünde transformasyonel liderliğin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Göksal, G. Y. (2017). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın İli Bozdoğan İlçesi Örneği)*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Greenleaf, R. K. (2003). *Lider olarak hizmetkar*. Hilversum: Europees Centrum voor Servant Leadership.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(1), 423-451.
- Gündüz, S. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Güney, S. (2007). *Liderlik*, S. Güney (Ed.), *Yönetim ve organizasyon içinde*, (İkinci baskı, ss. 357-380). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış*. (Üçüncü baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güney, S. ve Cansüğü, O. (2016). İlk ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 44.
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (1986). The social context of effective schools. *American Journal of Education*, 94(3), 328-355.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Hellriegel, D., Slocum, J. Ve Woodman, R. (2001). *Organizational behavior*, (9th Ed.), Cincinnati: South Western.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 42-61.
- Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.

- Herrell, P. O. (2011). *Parental involvement: Parent perceptions and teacher perceptions*. (Unpublished Doctoral Thesis). East Tennessee State University.
- Hersey, P. ve Blanchard, K. H. (1982). *Management and Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, (4th ed.), Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hogg, M. A. ve Vaughan, G. M. (2005). *Social psychology*. (4th edition). London: Prentice Hall.
- House, R.J. ve Mitchell, T.R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*. (3), 1-97.
- Ilies, R., Morgeson, F. P. ve Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *Leadership Quarterly*, (16), 373-394.
- İnam, A. (1992). Aynı çatı altında canlar: Aile kavramının bir yorumu. *Din Öğretimi Dergisi*, Ocak-Şubat, 36-41.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A metaanalysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Kabaş, S. S. (2015). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kahveci, H. (2012). *İlköğretim okullarında hizmetkar örgüt liderliğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karabağ, E. (2007). *Velinin liderliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (Otuzikinci baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (Dördüncü baskı). Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kebeci, S. (2006). *Okul aile birliğinin okul performansı üzerindeki rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıral, E. (2008). Kültür olarak örgütler. A. Balcı (Ed.), *Örgüt mecazları içinde* (ss. 57-58). Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Kıral, E. (2017). "Perfectionism and Locus of Control in Educational Administration". In *Research on Education*. Edited by Hasan Arslan, H., Duse, C.S. & Icbay, M. A. Poland: E-BWN Publications.

- Kıral E. ve Suçiçeği A. (2017). The relationship between teachers' perception of school principals' instructional leadership and organisational commitment level. *International Journal of Psycho-educational Sciences*, 4(1), 95-109.
- Kıral, E. (2018). The Relationship between Ethical Leadership and Job Satisfaction. *Educational Policy and Research*. Poland: Jagiellonian University Institute of Public Affairs.
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2018). "Academic Leadership". In Vocational Identity and Career Construction in Education. Edited by Fidan, T. IGI Global. Pp. 238-257.
- Kıral, E. (2019). Veli liderliği ölçeği geliştirme çalışması. 10. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu içinde, Sözlü Bildiri, 07 – 10 Kasım 2019, Antalya.
- Kıral, E. (2020). Excellent Leadership of School Administrators: A Cross-cultural Investigation. 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı desteklenen Proje. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı. Ankara.
- Kıral, E. (2020b). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1),1-30.
- Kiriş, B. ve Aslan, H. (2019). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1656-1675.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kuyulu, İ. (2019). *Spor liselerinde görev yapan yöneticilerin vizyoner liderliklerinin öğretmenlerin motivasyonuna ve örgütsel bağlılık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Lawson, D. C. (2018). *A qualitative exploration of parent involvement in supporting student academic achievement*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Northcentral University, San Diego, California.
- Lezotte, W. L. (1991). Correlates of Effective School The First and Second Generations. *Effective School Products*. 1-6, Okemos, Michigan.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Lindberg, E.N. (2014). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin aile katılımı ile ilgili görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1339-1361.
- Lotulelei, S. (2012). *Identifying Patterns in the Crucial Educational Leadership Constructs Used by the Most Cited Authors and Published Works of 1990–2010*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Brigham Young University.

- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Altıncı baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Manning, T. ve Robertson, B. (2002). The dynamic leader-leadership development beyond thr visionary leadership. *Industrial and Comercial Training*, 34(4), 137-143.
- Manz, C. C. ve Sims, H. P. Jr. (1991). Superleadership: Beyond the myth of heroic leadership. *Organizational Dynamics*, 19(4), 18-35.
- Marin, D.C. ve Bocoş, M. (2017). Factors influencing the family involvement in children's education at the beginning of the romanian primary education. *Educatia 21 Journal*, 15(5), 36-39.
- Martin, M. ve Waltman, C. (2000). *Çocuğunuzun okulla ilgili sorunlarını çözebilirsiniz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGrawHill.
- MEB. (2006). *Okulda performans yönetimi modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2007a). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2007b). *Okul temelli mesleki gelişim okul yöneticisi ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2010). *İlköğretim Kurumları Standartları Eğitim Dokümanı*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (09.02.2012 tarih ve 28199 sayılı Resmi Gazete).
- MEB. (2014). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 20.02.2020 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=6> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. 15.08.2019 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEM. (2019). Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılına Ait Genel Bilgiler. *Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü* resmi internet sitesinden 10.01.2019 tarihinde <http://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği (Tebliğler Dergisi Şubat 1947), *Resmi Gazete*, Sayı: 420 (Mükerrer), 31.01.1947.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği (Tebliğler Dergisi Haziran 2005), *Resmi Gazete*, Sayı: 25731 (Mükerrer), 31.05.2005.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Mujis, D. (2006). New directions for school effectiveness research: Towards school effectiveness without schools. *Journal of Educational Change*, (7), 141-160.

- Nakamura, R. M. (2000). *Healthy classroom management: Motivation, communication, and discipline*. Canada: Wadsworth Thomson Pub.
- Naktiyok, A. (2006). E-liderlik özelliklerinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 22.
- National Parent Teacher Association. (2020). *Family guide*. 17 Mayıs 2020 tarihinde https://www.pta.org/home/family-resources/Family-Guides_sayfasından edinilmiştir.
- Northhouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Ofluoğlu, K. (2002). *Türk Silahlı Kuvvetleri askeri hastane yöneticilerinin liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3), 864-872.
- Olukçu, E. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin ilişkisi (Çorum İli Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *Society at a Glance 2016*. 20.02.2020 tarihinde <https://www.oecd.org/turkey/sag2016-turkey.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Ömeroğlu, E. ve Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitimi kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (62).
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. (Sekizinci baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Özgan H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1169-1189.
- Özler E. D., Atalay G. C. ve Şahin D. M. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Özmuş, M. (2018). Okul yönetiminde karar sürecine öğrenci, veli ve personelin katılımı: Paylaşımçı liderlik bakımından bir analiz. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 94-108.
- Pazarbaş, M. (2012). *Liderlik ve otorite: Lise öğrencilerinin liderlik ve otorite algısı üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Etkili yönetim becerileri öğrenilebilir ve geliştirilebilir*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Pfeifer, A. A. (2010). *Parent leaders as agents of change: A case study of one high school reform effort*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of California.
- Polatcan, M. ve Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(3), 8-24.
- Porsuk, A. ve Kunt, M. (2012). Denizli merkez ilköğretim okullarındaki okul aile ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 203-218.
- Purkey, S. ve Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-462.
- Räty, H., Kasanen, K. ve Laine N. (2009). Parents’ participation in their child’s schooling, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 277-293.
- Reddin, W. (1967). The 3-D management style theory. *Training and Development Journal*, 8-17.
- Rosenblatt, Z. ve Peled, D. (2002). School ethical climate and parental involvement. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 349-367.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. (Beşinci baskı). Bursa: Alfa.
- Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, Office for Standards in Education and Institute of Education, London.
- Sample Size Calculator, (2018). *Creative Research System* isimli internet sitesinden 10.01.2019 tarihinde <https://www.surveysystem.com/sscalc.htm> adresindeki hesaplama aracı kullanılmıştır.
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre resmi liselerdeki öğrenci disiplin sorunlarının nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 110-121.
- Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik, teori uygulama ve yeni perspektifler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Scheerens, J. (2013). The use of theory in school effectiveness research revisited. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(1), 1-38.
- Senge, P. (1996). *Beşinci disiplin* (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving Student Attendance With School, Family, and

Community. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.

Shelton, C. K. ve Darling, J. R. (2001). The quantum skills model in management: A new paradigm to enhance effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(6), 264-273.

Spillane, J., Halverson, R. ve Diamond, J. (2001). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Institute for Policy Research Working Article*, Northwestern University.

Stephens, Y. P. (2010). *The impact of parental involvement on achievement at the third grade level*. (Unpublished Doctoral Thesis). Capella University.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

Şad, S. N. ve Gürbüzürk, O. (2013). İlköğretim Birinci Kademe Öğrenci Velilerinin Çocuklarının Eğitimine Katılım Düzeyleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 993-1012.

Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Bilecik.

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. (Birinci baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

Şişman, M. (2011). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. (İkinci baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem A.

Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Eğitim ve okul Yönetiminde eğitim bölgesi danışma Kurullarının işlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (2), 136-146.

Şimşek, E. (2015). *Akademik liderlerin liderlik yaklaşımlarının dört çerçeve modeline göre incelenmesi: Durum analizi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, S., Akgemici, T., ve Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 113-148.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Taylor, W. F. (2003). *Bilimsel yönetimin ilkeleri*. (Çev. H. Bahadır Akın). Konya: Çizgi Kitabevi.

Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi*. (Onuncu baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- TDK, (2019). *Türk Dil Kurumu* resmi internet sitesinden 30 Kasım 2019 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/index.php> adresinden alınmıştır.
- Tekin, Y. (2007). *Modern bir liderlik yaklaşımı vizyoner liderlik: Antalya'da faaliyette bulunan 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Teyfur, M., Beytekin O. F. ve Yalçınkaya, M. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile okullardaki örgütsel güven düzeyinin incelenmesi (İzmir il örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 84-106.
- Tokmak, C. ve E. Yavuz. (2009). İş görenlerin etkileşimli liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1(2), 17-20.
- Topçu, İ. (2013). *Okulu geliştirmede velilerin rolü: Sivas il merkezinde bir durum çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Tosun, F. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre araştırılması: Başakşehir ilçe örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tutkun, Ö. F. ve Köksal, E. A. (2002). Okul-aile işbirliğinde yeni yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (8), 216-224.
- Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı (TÜSEV). (2017). The Civil Society Environment in Turkey 2017 Report. 11 Kasım 2019 tarihinde https://www.tusev.org.tr /usrfiles/images/Monitoring_Matrix_The_Civil_Society_Environment_in_Turkey_2017_Report.pdf adresinden edinilmiştir.
- Usta, M. E. ve Ünsal, Y. (2018). Okullarda algılanan hizmetkar liderlik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 168-184.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Vroom, V. H. ve Yetton, P. Y. V. (1973). *Leader and decision making*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Walhof, S. (2016). *Parent involvement in the middle school*. (Unpublished Master Thesis). Dordt College, Department of Education, Iowa.
- Wang, H., Sui, Y., Luthans, F., Wang, D. ve Wu, Y. (2014). Impact of authentic leadership on performance: Role of followers' positive psychological capital and relational processes. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 5-21.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. New York: Free Press.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a

metasynthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Yavuz, Y. ve Yılmaz, E. (2012). Resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürü üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 1(3).

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.

Yılmaz, E. ve Kurşun A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-48.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research, *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations*. (5th edition). New Jersey: Prentice Hall.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 53(3), 67-78.

Zel, U. (1996). *Liderlik teorileri ve araştırmaları*. Ankara: K.H.O. Matbaası.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik*. (İkinci baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Zigarelli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective school. *Journal Of Educational Research*, 90(2).

7. EKLER

Ek1. Araştırma İzni



T.C.
NAZİLLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36742639-100-E.15481774
Konu : Tez Çalışması İzni

28.08.2019

ZAFER ORTAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) 21/08/2019 tarih ve 15086808 sayılı yazınız.
b) Kaymakamlık Makamının 28/08/2019 tarih ve 15447705 sayılı olur'u.

İlgi (a) yazınız gereği; okulunuz İngilizce Öğretmeni Salih ÇUKUROĞLU' nun "Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Veli Liderliğine İlişkin Algıları" başlıklı tez çalışmasını gönüllülük esasına dayalı olarak İlçemiz resmi ortaokullarında yapabilmesine ait Kaymakamlık Makamının ilgi (b) olur'u ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Hıdır DAĞAŞAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

EK: Kaymakamlık olur'u



T.C.
NAZİLLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36742639 -100-E.15447705
Konu : Tez Çalışması İzni

28/08/2019

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi: Salih ÇUKUROĞLU' nun 20/08/2019 tarihli dilekçesi.

İlçemiz Zafer Ortaokulu Müdürlüğünün 21/08/2019 tarih ve 15086808 sayılı yazıları ekinde alınan İngilizce Öğretmeni Salih ÇUKUROĞLU' nun ilgi dilekçesinde; Adnan Menderes Üniversitesinde devam eden Yüksek Lisans öğrenimi kapsamında yürüttüğü "Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Veli Liderliğine İlişkin Algıları" başlıklı tez çalışması için ekteki veri toplama anketinin gönüllülük esasına dayalı olarak 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında ilçemizdeki resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulama isteği belirtilmekte olup; Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınızı arz ederim.

Latif AKGÜN
Şube Müdürü

Uygun Görüşle Arz Ederim.
.../08/2019

Hıdır DAĞAŞAN
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
.../08/2019

İbrahim KÜÇÜK
Kaymakam

GENEL AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşım,

Bilimsel araştırma çalışmam kapsamında düzenlenen bu anket ile velilerin liderlik durumlarının incelenmesini amaçlamaktayım. Anket; Kişisel Bilgilere ve Veli Liderliğine dair soruları kapsayan iki bölümden oluşmaktadır. Anket, bilimsel çalışma amaçlı kullanılacağından gizlilik esas olup, **isminizi yazmanıza gerek yoktur**. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Ankette size uygun kutucuğu işaretlemeniz yeterlidir. Verdiğiniz cevapların samimiliği, yapılacak olan çalışmanın uygun nitelikte olmasına katkı sağlayacaktır. Sorulara cevap verirken “**olması gerektiğini düşündüğünüzü**” değil de “**olani**” belirtmeniz yeterlidir. Lütfen **soru atlamadan** bütün sorulara cevap veriniz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Saygılarımla.

Salih ÇUKUROĞLU

Email: salihcukuroglu@gmail.com

Tel: 0 5054028005

Bölüm I. Kişisel Bilgi Formu

1. **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek () 2. **Yaşınız:**
3. **Çalıştığınız okul türü:** 4. **Bulduğunuz okuldaki çalışma süreniz:**...
5. **Kıdeminiz:**..... 6. **Branşınız:**.....

Bölüm II. Veli Liderliği Ölçeği

Madde No	Veli Liderliğine ilişkin İfadeler	Katılım Durumu				
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Okul vizyonunun oluşturulmasında öncülük eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Okulun geleceğine ilişkin plan yapılırken zaman harcar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Okulun amaçlarını değişen koşullara göre sürekli gözden geçirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Okula kimlik kazandırmada aktif rol alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Okul kültürünün geliştirilmesinde etkin rol oynar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Okulun geleceğiyle ilgili olumlu tutum sergiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Okulda yaşanan problemlere pratik çözümler üretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

8.	Çocuklarının bulunduğu sınıflarda sınıf veli temsilciliği yapma konusunda isteklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Okulun ihtiyaçlarını karşılama konusunda kendi üzerlerine düşenden daha fazlasını yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Sorumluluklarının bilincindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Okul için yaptıkları çalışmalardan dolayı hiçbir beklenti (ödül, takdir vb.) içinde değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Okula gelir sağlama amacıyla yapılan etkinliklere (kermes, gece, yemek, çay vb.) öncülük eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Okul aile birliğinde (OAB) görev alma konusunda gönüllüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Okulda düzenlenen kültürel etkinliklerde aktif olarak yer alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Okuldaki varlıklarıyla öğretmenlere güven verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Öğrenciler için güven kaynağı oluşturmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Okul yöneticilerine güven veren unsurların başında gelmektedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Öğretmenlerin uzmanlıklarına saygı duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Yöneticilerin uzmanlıklarına saygı duyar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Başarılı yöneticileri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Başarılı öğretmenleri takdir edip, onlardan övgü ile söz eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Ders programı hakkındaki düşüncelerini ifade eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Okulun ihtiyacı olan araç gerecin temin edilmesi konusunda etkin rol oynar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmek için gerekli düzenlemelerde etkin rol oynar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25.	Kütüphanenin faaliyetlerini etkili olarak sürdürebilmesi için gerekli düzenlemelerde aktif olarak yer alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Öğretmenlere öğretimsel hedeflere ulaşmada destek olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Bilgi teknoloji sınıfının oluşturulmasında etkin rol alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Laboratuvarların amaçlara uygun bir şekilde kullanımını için gerekli çalışmaların yapılmasında aktif rol alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek3. Veli Liderliği Ölçeği Kullanım İzni

20.04.2020

Gmail - (no subject)



Salih Cukuroglu <salihcukuroglu@gmail.com>

(no subject)

2 messages

Salih Cukuroglu <salihcukuroglu@gmail.com>
To: Erkan Kiral <erkankiral74@gmail.com>

Mon, Aug 26, 2019 at 12:35 PM

Merhaba sayın hocam,

Yürütmekte olduğum "Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Veli Liderliğine İlişkin Algıları" başlıklı tez çalışmamda tarafınızdan geliştirilen Veli Liderliği ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Anlayışınızdan dolayı şimdiden teşekkürler.

Saygılarımla,

Salih Çukuroğlu
Adnan Menderes Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Programı
Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Erkan Kiral <erkankiral74@gmail.com>
To: Salih Cukuroglu <salihcukuroglu@gmail.com>

Mon, Aug 26, 2019 at 1:52 PM

Merhaba Salih,
Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Veli Liderliğine İlişkin Algıları başlıklı tez çalışmanızda geliştirmiş olduğum Veli Liderliği ölçeğini kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.
Saygılarımla

Erkan KIRAL; Doç. Dr.
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Telefon: 05053197336
erkankiral74@gmail.com

Erkan KIRAL; Assoc. Prof.
Adnan Menderes University, Faculty of Education
Department of Educational Administration
05053197336
erkankiral74@gmail.com

Ek4.Veli Liderliği Ölçeği Normallik Değerleri

Statistics

	VİZYONER	HİZMETKAR	DONUSUMSEL	OGRETİMSSEL	GENELVELİ
n	Valid	233	233	233	233
	Missing	0	0	0	0
Mean	2.8001	2.9381	3.0251	2.5297	2.8233
Std. Error of Mean	.04815	.04464	.04358	.04549	.03883
Median	2.8571	3.0000	3.0000	2.4286	2.7857
Mode	2.29	2.43 ^a	3.00	2.00	2.64
Std. Deviation	.73504	.68133	.66517	.69444	.59266
Skewness	-.310	.003	-.028	.087	-.021
Std. Error of Skewness	.159	.159	.159	.159	.159
Kurtosis	-.268	-.228	-.324	-.292	-.191
Std. Error of Kurtosis	.318	.318	.318	.318	.318
Range	3.43	3.29	3.29	3.43	3.14

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Salih ÇUKUROĞLU

Doğum Yeri ve Tarihi : Nazilli 03.02.1978

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü (1996 – 2002)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı (2018 – Devam)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl :MEB Şeyh Şamil ilköğretim Okulu (2002 – 2005)

MEB Seyrantepe Atatürk İlköğretim Okulu (2005-2012)

MEB Nazilli Zafer Ortaokulu (2012-Devam)

İletişim

E-posta Adresi : salihcukuroglu@gmail.com

Tarih : 20.12.2020