

Liderlik Stilleri, Örgütsel Sosyalleşme ve Etkili Okul Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Derya Sarıkaya^{1}, Sinan Yalçın² & Mustafa Köroğlu³*

Özet: Bu araştırmada; liderlik stilleri ile örgütsel sosyalleşme ve etkili okul arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Erzincan’da görev yapan öğretmenler, örneklemini ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 249 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderliğe ilişkin algıları orta düzeyde; örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği algıları ise yüksek düzeyde çıkmıştır. Elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmenlerin sadece serbest bırakıcı liderliğe ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerini kadın öğretmenlere göre daha serbest bırakıcı lider olarak gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim durumu ve yaş değişkenlerine göre algılarında herhangi bir farklılaşma görülmemişken, okul türü değişkenine göre algılanan okul etkililiği; mesleki kıdeme göre ise örgütsel sosyalleşme algılarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre dönüşümcü liderlik ile sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki, dönüşümcü liderlik ile örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik ile örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, örgütsel sosyalleşme, algılanan okul etkililiği

Geliş Tarihi: 03.02.2025 – **Kabul Tarihi:** 29.06.2025 – **Yayın Tarihi:** 30.06.2025

DOI:

Investigation of the Relationship Between Leadership Styles, Organizational Socialization and Effective School

Abstract: In this study; the relationship between leadership styles and organizational socialization and effective school was investigated. The research was designed in the relational screening model. The universe of the research consists of teachers working in Erzincan in the 2022-2023 academic year, and the sample consists of 249 teachers

¹ Derya Sarıkaya, Graduate student, ORCID: 0009-0001-6584-7996.

*Correspondence: algebra4@gmail.com

² Sinan Yalçın, Erzincan Binali Yıldırım University, Department of Educational Sciences. ORCID: 0000-0002-2372-9035.

³ Mustafa Köroğlu, Erzincan Binali Yıldırım University, Department of Educational Sciences. ORCID: 0000-0001-9610-8523.

selected with the convenience sampling method. According to the research findings, teachers' perceptions of transformational, sustaining and laissez-faire leadership were at a moderate level; organizational socialization and perceived school effectiveness were at a high level. According to another finding, it was concluded that only teachers' perceptions of laissez-faire leadership differed according to the gender variable, and male teachers saw school administrators as more laissez-faire leaders than female teachers. According to the research results, no difference was observed in teachers' perceptions according to educational status and age variables, while a significant difference was observed in perceived school effectiveness according to school type variable and in organizational socialization perceptions according to professional seniority. According to another result obtained from the research, there is a negative significant relationship between transformational leadership and continuation and laissez-faire leadership, and a positive significant relationship between transformational leadership and organizational socialization and perceived school effectiveness. There is a negative significant relationship between continuation and laissez-faire leadership and organizational socialization and perceived school effectiveness.

Keywords: transformational leadership, continuation leadership, laissez-faire leadership, organizational socialization, perceived school effectiveness

GİRİŞ

Bir toplumun inşasından gelecekteki konumuna kadar belirleyici olan en önemli unsur eğitimidir. Ailede başlayan eğitim, istenilen yönde davranış değiştirme olarak kişinin yaşamı boyunca devam etmektedir. Toplumlarda eğitimin en önemli kalelerini okullar oluşturmaktadır. Okul, birbirinden farklı görevlerle bir araya gelmiş bir topluluğun, belirli bir olgunluk seviyesine ulaşmak isteyenlere rol tanımları yapılan ve bu tanımlara uygun çalışmaların ilerlemesini sağlamak için farklı rollerle bir araya gelme üzerine temellendirilmiş sosyal bir kurumdur (Ergün, 1994: 117). Okullar bir toplumdan kazanılması beklenen davranış ve öğrenmeleri sistemli olarak kademesine uygun belirli yaş aralıklarına uygun şekilde ve içerikte, öğrenciye belli bir süreçte veren kurumlardır. Bu eğitim kurumlarının bu amaca istenilen şekilde ulaşmalarında en önemli rollerden birini okul yöneticileri üstlenmektedir. Eğer okul müdürleri yöneticilik vasfından çok liderlik vasfı ile okulu yönetiyorsa istenen amaçlara tüm çalışanları ile birlikte daha kolay ve etkili ulaşabilmektedir.

Liderlik, bir grup insanı istenen hedefler etrafında birleştirme ve bu hedefleri gerçekleştirmek için insan kaynaklarını yönlendirebilme kabiliyeti ve bilgisidir (Tekarslan vd., 2000: 121). Her örgüt gibi okullarda hedeflerine ulaşmak için liderlere ihtiyaç duyar. Yöneticileri liderlik vasfına sahip olan örgütler daha başarılıdır (Deliveli, 2010).

Bugüne kadar liderlikle ilgili yapılmış çalışmalarda farklı kriterler baz alınarak farklı liderlik türleri ortaya konulmuştur. Bu türler belirlenirken örgütün yaşam koşulları, oluşagelen süreç, kişilik özellikleri önemli belirleyiciler olmuştur (Çelik ve Sünbül, 2008: 50-51). Bu araştırmada dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve serbest bırakıcı liderlik türleri ele alınmıştır.

Dönüşümcü liderlik

İngilizce kaynaklarda “transformational leadership” olarak ifade edilen dönüşümcü liderlik alanyazında dönüşümcü, dönüşümsel, değişimci, reformcu, dönüştürücü gibi kelimelerle anlam bulmaktadır (Bolat, 2008: 52). Bu tanımlardan ortak bir tanıma ulaşılmak istenirse, dönüştürücü liderlik, saygınlık, inanç ve cesaret duygularını devreye sokarak, örgütü her an her durumda tüm değişimlere ayak uydurmaya istekli hale getirerek dönüşümü başlatabilme, çalışanların bu değişime tam olarak adapte ederek ve güçlendirerek, örgütün amaçlarına ve gelecekte var olmak istediği yere ulaşmak için harekete geçirme sürecidir (Özalp, 2010; 290). Bass (1990) dönüşümcü liderliği, izleyenlerinin ilgilerinin gelişimini sağlayan, örgüt amaç ve misyonuna kendilerini adanmaları ve örgüt yararını kendi çıkarlarından üstün tutmalarını sağlayarak, her zaman örgüt yararına harekete geçirme potansiyeli oluşturabilen ve bu potansiyeli istenilen yönde kanallı edebilen lider olarak tanımlamıştır

Dönüştürücü liderler izleyenlerini motive etmek için üç yol izlerler. Bunlar sırasıyla izleyicilerin başarıyla yapma kapasitesi konusunda kendine dair olumlu düşüncelerini arttırma, izleyicinin örgütün bir üyesi olarak örgüte ait olma düşüncesini kolaylaştırma ve izleyicinin örgütün değerlerini benimseyip içselleştirmesini sağlamadır (Bambale vd., 2011: 51). Literatürde yapılan tanımlardan yararlanılarak, dönüştürücü liderliğin değişimden yana, izleyicilerinde görevlerin önemini anlatma ve hissettirme noktasında etkileyiciliği yüksek, sadece karizmatik bir kişiliğin yeterli bir koşul olmayıp, vizyon sahibi olmanın , değişimi başlatma ve yönetebilme becerisinin yeter koşul olarak arandığı, öz farkındalığı yüksek izleyici kitlesi, örgüt yararını kendi çıkarlarının üzerinde izleyici kitlesi oluşturma dönüştürücü liderliğin özellikleri olarak ifade edilebilir (Bolat ve Seymen, 2003: 64-65).

Dönüşümcü liderlik okullarda yönetici ile öğretmen ve çalışanları arasında karşılıklı iletişime dayalı, öğretmenin okulda söz sahibi olduğu ve karar vermede de etkin rol oynadığı, liderin doğru kanallı etmesi ile tüm çalışanların etkili okul oluşturma ve öğrenci başarısını sağlama yönünde gönüllü olduğu, öğretmenin her yönden yeterlilik ve becerilerinin arttırılması ve gelişimi için teşvik edici ve yenilikçi okul iklimini sağlamaktadır (Cornier, 1997; Ingram,

1997). Dönüşümcü liderliğin hâkim olduğu okullarda öğretmen aile öğrenci iş birliği okulun kültürünün temelini oluşturmaktadır (Leithwood, 1992).

Sürdürümcü liderlik

Sürdürümcü liderlik literatürde etkileşimci liderlik veya işe yönelik liderlik şeklinde karşılık bulmaktadır. Sürdürümcü liderler değişimden ziyade örgütün sahip olduğu kültür içerisinde çalışanların iş odaklı olarak amaca uygun hareket etmelerini teşvik edici ve destekleyici lider olma olarak tanımlanır (Saruhan ve Yıldız, 2009: 247). Yani sürdürümcü lider değişim ve gelişimden ziyade işin başarıya ulaşması ve iş sürekliliğine odaklıdır.

Sürdürümcü lider çalışanların ihtiyaç ve taleplerini karşılıklı veren ve elindeki gücü çalışanların işte verimli ve işe anlamlı katkılar sunması yönünde kullanılır. Değişim ve yaratıcılık öncelikleri değildir (Saruhan ve Yıldız, 2009: 247).

Sürdürümcü liderler, çalışanları ile ödüllendirmenin etkin kullanıldığı veya karşılıklı çıkar değiş tokuşunun sistemde sürdürülebilir şekilde hissedildiği bir ilişki içerisindedir (Limsila ve Ogunlana, 2008, s.166). Bu liderlerin en çarpıcı özelliği geleneklerle örgüt kültürünü bugüne taşıyarak başarıyı elde etmeleridir. Sürdürümcü liderlik büyümenin durağan seyrettiği ve elindeki mevcut durumun dışına çıkmayan tasarruf eksenli örgütlerde sıkça kullanılmakta ve etkili olmaktadır (Yılmaz, 2011: 77).

Serbest bırakıcı liderlik

Serbest bırakıcı liderlik literatürde sürdürümcü(etkileşimci) liderlik modeli içerisinde pasif istisnalarla yönetim alt başlığı içerisinde de değerlendirilmektedir. Bass (1990) serbest bırakıcı liderliği; liderliğin aslında var olmadığı ve çalışanla iletişim ve etkileşimin olmadığı liderlik şekli olarak açıklamaktadır. Serbest bırakıcı liderlik sahip olduğu yetkiyi örgütte bir otorite olarak hissettirmeyip, çalışanların görevlerini yapma konusunu ve sorumluluğunu tamamen çalışanın kendi inisiyatiflerine bıraktığı bir liderlik stilidir. Serbest bırakıcı liderler yetki kullanımını genelde astlarına devretmiş görünürler (Eren, 2003: 488; Arun, 2008: 11). Liderin otoritesinin hissedilmemesi örgütte başı buyrukluğa sebebiyet vereceğinden serbest bırakıcı liderlik, örgüt içinde karmaşa ihtimalini arttırmaktadır (Bogler vd., 2013: 374).

Aysel (2006) serbest bırakıcı liderliğin yararlarına ve sakıncalarına dikkat çekmektedir. Serbest bırakıcı liderlik anlayışı çalışanların amaçlarını ve çalışma sürecini kendi belirleme ve planlama serbestliği oluşturduğundan, çalışanın istediklerini ve yenilikleri daha hızlı uygulayabilme, yaratıcılığını ortaya koyma imkânı sağlayabilmektedir. Mesleki etiği ve

sorumluluk bilinci yüksek, hakkı gözeten çalışanların olduğu örgütler için yarar sağlayabilir. Fakat bunun yanı sıra, ortak bir amaç etrafında birleştirilerek herhangi yön verilmeyen bu liderlik stilinde, herkes kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmesi çıkar çatışmasına, kaosa hatta sebebiyet vermesi büyük bir olasılıkla gözükmemektedir. Hatta örgütün işlevsizleşmesine ve sonuna neden olabilmektedir. Bireysel başarılarının daha çok altının çizildiği grup bilincinin ikinci plana atıldığı bir tablo sergilenmektedir. İşinde sorumluluk almaktan ve iş görevlerini yerine getirmekten kaçınan çalışanların çıkarlarını örgüt çıkarları üstünde tutup örgütsel kaynakları kendi menfaatleri doğrultusunda kullanabileceği gibi grubun birliğini bozabilir.

Eğitim sisteminin icra edildiği yerleri okullar, okulların ayrılmaz parçasını ise öğretmenler oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2000: 42).

Yeni öğretmenlerin okul ortamına uyum sağlamalarında okul yöneticilerine önemli işler düşmektedir. Okul yöneticilerinin çalışanlarına olan tutumu ve onlarla kurduğu iletişim okul iklimini ve mesleki adaptasyonu etkileyen en önemli unsurdur. Öğretmenler yöneticileri ile geliştirici ve üretken bir iletişim kurabildiğinde moral ve motivasyonu yüksek, okul amaçlarının içselleştiği örgütsel sosyalleşmenin yüksek olduğu okul iklimi oluşur (Bursalıoğlu, 2000: 47).

Genel olarak öğretmen sosyalleşmesi, öğretmende meydana gelen her türlü değişikliği ifade eder ve bu konuda araştırmalar yapılırken değişimler öğretmenlerin sahip olduğu inanç, bilgi, tutum ve değerleri üzerindeki durularak incelenmektedir (Güçlü, 1996: 59).

Örgütsel sosyalleşme

Çalışanı örgüt için faydalı ve aktif bir üye yapmayı ilk hedef olarak belirleyen örgütsel sosyalleşme, örgütün vizyon ve misyonuna uyumlu, yaptığı işte uzmanlaşmış, görev tanımına uygun davranabilen, iş ortamında da verimli arkadaşlıklar kurabilen çalışan profilini oluşturma kriterlerini baz alır. Böylelikle çalışan başarılı bir sosyalleşme sürecinden sonra, örgüte olan aidiyet hissi artarak, örgüt yararı için elinden gelenin en iyisini yapma konusunda gönüllü ve istekli olur. Örgüte bağlılığı artan bu çalışanların örgüt adına en yüksek verimde çalışır ve örgüt başarısı için gönüllü iş birliği yaparlar (Seymen, 2008: 86).

Örgütsel sosyalleşme çıktıları ile hem bireyi hem örgütü etkiler. Bireyin örgütle uyumlu çalışabilmesi, mesleki gelişimini sağlayabilmesi, işinden mutluluk duyup haz alabilmesi örgütsel sosyalleşme sürecinin işlevleri olarak karşımıza çıkar. Bunun sonucu olarak, örgüt içerisinde sosyalleşme konusunda başarılı olan bireylerde, işe sadakat, başarıma isteği ve işe

sağladığı verim artarken, bunun tam aksine sosyalleşmede başarısızlık da işi bırakmaya kadar gidebilecek olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Bu sebepten dolayı sosyalleşme sürecinin önemi yadsınamayacak kadar büyüktür (Balcı, 2000: 112).

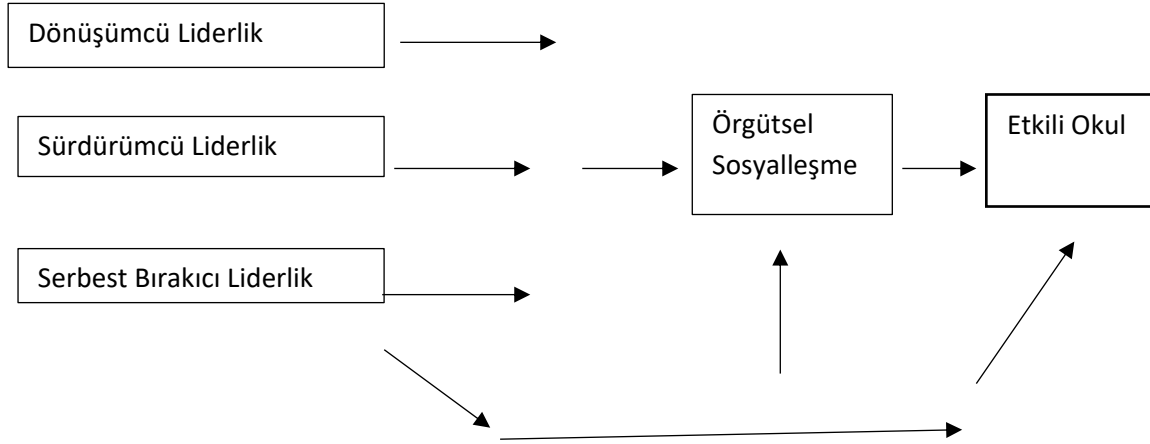
Öğretmenlerin sosyalleşmesi, mesleğe yeni başladığı andan itibaren okulundaki diğer öğretmenleri ve idarecileriyle etkileşimleri sonucunda kurumun değerleri, beklentileri, istenen tutum ve davranışları, kurumsal ilkeleri kültürlenme yoluyla öğrenmesi, tanınması ve bilir hale gelmesidir (Güçlü, 1996). Öğretmenlerin okul kültürü ile uyumlaşma süreci olarak ifade edilebilecek sosyalleşme süreci, yeni atama, il içi veya il dışı atama, özür grubu veya zorunlu yer değiştirme, alan değişikliğinde bulunma sebeplerden dolayı yeni gittikleri kurumlarda sosyalleşme sürecine yeni bir başlangıç yaparlar. Bu yeni başlangıçlar örgütsel sosyalleşme adına, çalışacağı kurumun değerlerine ve ilkelerine, çalışma arkadaşlarına uyum sağlayabilmeyi ifade etmektedir (Sezgin Nartgün ve Demirer, 2016). Tüm çalışma hayatını kapsayan sosyalleşme süreci, kıdemli iş arkadaşları ve yöneticilerin sürece destek ve model olma, yönetimin mesleki iletişimin yüksek tutulması konusunda duyarlı davranması ile başarıyla gerçekleşmesini sağlayacaktır (Çalık, 2006).

Öğretmenin çalıştığı okulda örgütsel sosyalleşme sürecini başarıyla devam ettiriyor olması, okul iklimini ve kültürünü benimsiyor olması çalıştığı okula sağladığı katkıyı artıracığı gibi, okulunun etkili okul olabilme başarısını da olumlu etkilemesi beklenir.

Etkili okul

Etkili okulu Edmonds (1979) tüm öğrencilerin öğretim yönünden temel kazanımları edinmesini sağlayan okul şeklinde tanımlarken; Klophe (1982) ise farklı biliş ve becerideki her öğrencinin zihinsel, duygusal, motor, toplumsal ve sanatsal yönden gelişmesine imkân sağlayan okul şeklinde tanımlamışlardır (Balcı, 2013). Etkili okul, öğrencilerin her yönden gelişimlerinin desteklendiği, öğrenme davranışının gerçekleşmesi için en uygun ortamların oluşturulduğu okul olarak açıklanabilir. Etkili okul kavramı ile fark yaratabilen okul vurgusu yapılır. Öğrenci başarısında gerek fiziki ortamın uygun hale getirilmesi gerekse okulun tüm kaynaklarının öğrenci başarısı odaklı kanallara kanalize edilmesi etkili okulların belirgin özellikleri olarak göze çarpar. Etkili okullarda, öğrencilerin kendini gerçekleştirme yönünde hem bilişsel hem de duygusal bütünsel gelişimlerini sağlanmaya çalışılır (Özdemir, 2000).

Etkili okulun en önemli unsurları; eğitim öğretim hizmetinde en iyi verimin alınması, okul çevre ilişkisine verilen önem ve okul iklimine ve kültürüne verilen önem şeklinde sıralanabilir (Helvacı ve Aydoğan, 2011).



Şekil 1. Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik ile Örgütsel Sosyalleşme ve Etkili Okul Kavramları Arasındaki İlişki

Şekil 1’de araştırmanın ana kavramları olan liderlik stilleri(dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik) ile örgütsel sosyalleşme ve etkili okul kavramları arasındaki ilişki şematize olarak gösterilmektedir.

Bu çalışmada da öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile etkili okul ve örgütsel sosyalleşme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul yöneticilerinin liderlik stilleri, örgütsel sosyalleşme ve etkili okul algıları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri, etkili okul ve örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algıları demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Liderlik stilleri ile etkili okul ve örgütsel sosyalleşme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin etkili okul ve örgütsel sosyalleşme algıları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışma nicel araştırma yönteminde ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Erzincan il merkezindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bryman ve Cramer (2001) ölçekteki madde sayısının en az beş veya on katını örneklem büyüklüğünün saptanmasında belirleyici kriter olarak göstermektedir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü bu görüş doğrultusunda belirlenmiştir. Kullanılan ölçeklerde en fazla madde sayısı 35 olduğundan araştırmanın ideal örneklem büyüklüğünün 175-350 aralığında olması yeterli örneklem sayısına ulaşıldığını göstermektedir. Araştırmada uygun örnekleme yoluyla 250 öğretmenden veri toplanarak yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

Değişken	Grup	f	(%)
Cinsiyet	Kadın	135	54,2
	Erkek	114	45,8
Yaş	20-29 Yaş	35	14,1
	30-39 Yaş	98	39,4
	40-49 Yaş	83	33,3
	50 Yaş Ve Üzeri	33	13,2
Mezuniyet	Lisans	191	76,7
	Lisans Üstü	58	23,3
Çalışılan Okul Türü	İlkokul	51	20,5
	Ortaokul	41	16,5
	Lise	143	57,4
	Anaokulu Özel Eğitim	14	5,6
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	39	15,7
	6-10 Yıl	52	20,9
	11-15 Yıl	63	25,3
	16-20 Yıl	39	15,7
	21-25 Yıl	29	11,6
	25 Yıl Üzeri	27	10,8

Tablo 1'e göre katılımcıların 135'i (%54,2) kadın, 114'ü (%45,8) erkek öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların yaş aralıklarına bakıldığında, katılımcıların 98'inin (%39,4) 30-39 yaş aralığında, 83'ünün (%33,3) 40-49 yaş aralığında, 35'inin (%14,1) 20-29 yaş aralığında, 33'inin (%13,2) ise 50 yaş ve üzeri olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan

191'i (%76,7) lisans mezunu iken 58'i (%23,3) lisans üstü mezunudur. Katılımcıların 51'i (%20,5) ilkokulda, 41'i (%16,5) ortaokulda, 143'ü (%57,4) lisede, 14'ü (%5,6) anaokulunda ve özel eğitim okulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılanları mesleki kıdemlerine bakıldığında ise 39'unun (%15,7) 0-5 yıl, 52'sinin (%20,9) 6-10 yıl, 63'ünün (%25,3) 11-15 yıl, 39'unun (%15,7) 16-20 yıl, 29'unun (%11,6) 21-25 yıl arasında ve 27'sinin (%10,7) 25 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Veriler online ortamda toplanmıştır. Ölçme aracı uygun örnekleme ile öğretmenlere mesaj ve e-posta yoluyla gönderilmiştir. Hazırlanan ölçek formu, katılımcıları oluşturan öğretmenlerin okullarından gerekli yasal izinler sağlanarak temin edilen mail adreslerine gönderilmiştir. Gönderilen mail içeriğinde ayrıca söz konusu çalışmanın amacı ve içeriğiyle ilgili bilgiler detaylı bir şekilde açıklanarak kendilerine uygun farklı zamanlarda cevaplandırmaları tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak talep edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Ölçme aracı; bilgilendirilmiş gönüllü olur formu, araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu, Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği, Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği, Algılanan Okul Etkiliği Ölçeği'ni içeren ayrı ayrı bölümler olmak üzere 5 bölümden oluşan tek bir form şeklindedir.

Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği

Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen ve 3 alt ölçekten oluşan formda 35 madde bulunmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin davranışlarını ölçmeye yönelik 20, sürdürümcü liderlik stiline ilişkin davranışlarını ölçmeye yönelik 7 ve serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin davranışlarını ölçmeye yönelik 8 madde bulunmaktadır. Ölçek, liderlik stillerini birbirlerinden bağımsız puanlayabilecek şekilde geliştirilmiştir. Toplam puan alınamamaktadır. Geliştiriciler tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin açıklanan varyansının %54.19 olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) AGFI; 0.85, GFI; 0.87, NFI; 0.97, NNFI; 0.98, CFI; 0.98, RMR;0.075, SRMR;0.065, RMSEA;0.052, χ^2/sd 2.34 değerleri elde edilmiştir. Üç boyuttan oluşan modelin DFA ile kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu tespit edilmiştir (Akan vd., 2014). Ölçeğin orijinalinde dönüşümcü liderlik için .96, sürdürümcü liderlik için .85 ve serbest bırakıcı liderlik için .82 olarak bulunan

Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları, bu araştırmada dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili boyutları için sırasıyla .98, .87 ve .94 olarak elde edilmiştir.

Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği

Ölçek, Erdoğan ve Dönmez (2019) tarafından geliştirilmiş ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla kişiler arası ilişkiler, örgüt politikası, mesleki yeterlik, amaç değerlere uyum ve örgüt dili-tarihi şeklindedir. Doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak ilgili faktörde yer alan maddenin bulunduğu faktörü anlamlı bir şekilde temsil ettiği görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin yapı geçerliliğine yönelik gereklilikleri sağladığı sonucuna ulaşılmıştır [CFI=.97; TLI= .97; RMSEA= .05; SRMR= .04; $\chi^2 /sd = 0.001$]. .84 ile .91 arasında değiştiği hesaplanan Cronbach alfa katsayıları ile ölçeğin güvenirliliği ortaya konulmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach Alpha güvenirlik analizlerinde ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı kişiler arası ilişkiler, örgüt politikası, mesleki yeterlilik, amaç ve değerlere uyum ve örgüt dili ve tarihi boyutları için sırasıyla .88, .85, .91, .90, .91 olarak bulunmuştur.

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği

Yıldırım ve Ada (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 6'lı Likert tipinde derecelendirilmiş olup tek boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ait yük değerlerinin .63 ile .77 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin dil eş değerliğini saptamak için yapılan korelasyon analizinde, İngilizce ve Türkçe ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı .71 olarak ve .01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Araştırmacılar yapmış oldukları güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısını .86; test tekrar test güvenirlik katsayısını ise .85 olarak belirlemiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre ölçeklerden aldıkları ortalama puanlar arasındaki farklılığa bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olmadığına karar vermek için normallik ve Levene homojenlik testleri yapılmıştır. Dağılımın normal olabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ile +1,5 arasında yer almalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Normallik varsayımının sınanmasında kullanılan Kolmogorov-Smirnov Z testi parametrik olmayan bir yöntem olup örneklem dağılımı ile birim normal

dağılımı karşılaştırır ve örneklem dağılımının normal olup olmadığı hakkında hipotez testine dayalı olarak bilgi verir (Baykul ve Güzeller, 2014). Bu bağlamda normallik varsayımının sınanmasında Kolmogorov-Smirnov istatistiğine dayalı yorumları dikkate almanın dışında çarpıklık ve basıklık gibi verinin kendisini direkt olarak yansıtan istatistikleri dikkate almak gerekir.

Tablo 2. Ölçülen Değerlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçülen Değerler	Çarpıklık	Basıklık
Dönüşümcü liderlik	-0,351	-1,06
Serbest bırakıcı liderlik	0,317	-1,122
Sürdürümcü liderlik	0,169	-0,934
Örgütsel sosyalleşme	-1,131	2,294
Algılanan okul etkililiği	-0,629	-0,439

Tablo 2 incelendiğinde dönüşümcü, serbest bırakıcı ve sürdürümcü liderlik alt boyutları ile algılanan okul etkililiği ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında değer aldığından normal dağılım sergilerken, örgütsel sosyalleşme ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değeri -1.5 ile +1.5 aralığında yer almadığından normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Ölçülen Değerlere İlişkin Normallik Testi

Ölçülen değerler	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	istatistik	N	p	istatistik	N	p
DL	0,122	249	,000	0,943	249	,000
SL	0,102	249	,000	0,971	249	,000
SBL	0,159	249	,000	0,94	249	,000
ÖS	0,081	249	,000	0,928	249	,000
AOE	0,129	249	,000	0,948	249	,000

Tablo 3 incelendiğinde hem dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerine ait anlamlılık değerlerinin, hem de örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu değerler dağılımın normal dağılım olmadığına işaret etmektedir. Veriler normal dağılmadığı için ($p \leq .05$) sonraki analizlerde non-parametrik testler tercih edilmiştir. Araştırmada değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler; frekans, yüzde; okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutları, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği düzeylerine ilişkin demografik değişkenlere bağlı

olarak anlamlı fark olup olmadığını araştırmaya dair Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H-testi, okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutları, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti amacıyla Sperman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı analizi (r) kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutları ve toplamalarına ait betimsel istatistik verileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Liderlik Stillerinin Alt Boyutları, Örgütsel Sosyalleşme ve Okul Etkililiği Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

	N	Ortalama	Ss
Dönüşümcü Liderlik	249	3,21	1,107
Serbest bırakıcı liderlik	249	2,61	1,06
Sürdürümcü liderlik	249	2,89	0,96
Örgütsel sosyalleşme	249	2,51	0,38
Algılanan okul etkililiği	249	4,05	1,16

Tablo 4'ten elde edilen verilere göre öğretmen algılarına göre okul yöneticileri dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerini orta düzeyde sergilemektedirler. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında okul yöneticilerinin liderlik stillerini sergileme düzeyleri sırasıyla en fazla dönüşümcü liderlik stilin sergilemekte, daha sonra sürdürümcü liderlik stitilini en az ise serbest bırakıcı liderlik stitilini sergilemektedirler. Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algılarının düşük düzeyde olduğu, algılanan okul etkililiğine ilişkin algılarının ise yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği düzeylerini ölçmek için öğretmenlerin aldıkları puanların cinsiyet farklılıklarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Liderlik Stilleri, Örgütsel Sosyalleşme ve Okul Etkililiğinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Sonuçları*

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Dönüşümcü liderlik	Kadın	135	131,12	6868,5	-1,461	0,144
	Erkek	114	117,75			
Serbest bırakıcı liderlik	Kadın	135	115,31	6387	-2,314	0,021
	Erkek	114	136,47			

Sürdürümcü liderlik	Kadın	135	121,24	7188	-0,897	0,37
	Erkek	114	129,45			
Örgütsel sosyalleşme	Kadın	135	131,87	6768	-1,638	0,101
	Erkek	114	116,87			
Algılanan okul etkililiği	Kadın	135	131,53	6813	-1,559	0,119
	Erkek	114	117,26			

Tablo 5’te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel sosyalleşme ve okul etkililiği algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre serbest bırakıcı liderlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($U= 6387$, $z= -2,314$, $p<0,05$, $r = -0,146$). Erkek öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algısı (136,47 - medyan = 21,5), kadın öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algısından (115,31 - medyan = 17) yüksektir. Öğretmenlerin cinsiyeti serbest bırakıcı liderlik algıları üzerinde düşük ölçüde etkilidir ($r = -0,146$). Dönüşümcü liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stili ile örgütsel sosyalleşme ve okul etkililiği için katılımcıların algılarında ise cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği düzeylerini ölçmek için öğretmenlerin aldıkları puanların mezuniyet derecesi farklılıklarına göre Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. *Liderlik Stilleri, Örgütsel Sosyalleşme ve Okul Etkililiğinin Mezuniyet Derecesine Göre Mann Whitney U Sonuçları*

		Mezuniyet N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Dönüşümcü liderlik	Lisans	191	123,71	5292	-0,514	0,607
	Lisansüstü	58	129,26			
Serbest bırakıcı liderlik	Lisans	191	122,4	5043	-1,034	0,301
	Lisansüstü	58	133,55			
Sürdürümcü liderlik	Lisans	191	120,8	4736	-1,674	0,094
	Lisansüstü	58	138,84			
Örgütsel sosyalleşme	Lisans	191	123,97	5342,5	-0,409	0,682
	Lisansüstü	58	128,39			
Algılanan okul etkililiği	Lisans	191	126,09	5331,5	-0,432	0,665
	Lisansüstü	58	121,42			

Tablo 6’da öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel sosyalleşme ve okul etkililiği algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin mezuniyet derecesi değişkenine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel sosyalleşme ve okul etkililiği algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği düzeylerini ölçmek için öğretmenlerin aldıkları puanların yaş farklılıklarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. *Liderlik Stilleri, Örgütsel Sosyalleşme ve Algılanan Okul Etkililiğinin Yaş Aralıklarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Yaşınız	n	Sıra Ortalaması	H	sd	p
Dönüşümcü liderlik	20-29yaş	35	132,81	4,511	3	0,211
	30-39yaş	98	113,87			
	40-49yaş	83	135,43			
	50 yaş ve üzeri	33	123,53			
Sürdürümcü liderlik	20-29yaş	35	116,21	4,441	3	0,218
	30-39yaş	98	136,64			
	40-49yaş	83	119,66			
	50 yaş ve üzeri	33	113,17			
Serbest bırakıcı liderlik	20-29yaş	35	128,93	4,155	3	0,245
	30-39yaş	98	135,04			
	40-49yaş	83	114,48			
	50 yaş ve üzeri	33	117,48			
Örgütsel sosyalleşme	20-29yaş	35	109,94	6,836	3	0,077
	30-39yaş	98	116,79			
	40-49yaş	83	132,10			
	50 yaş ve üzeri	33	147,50			
Algılanan okul etkililiği	20-29yaş	35	132,01	1,231	3	0,746
	30-39yaş	98	119,14			
	40-49yaş	83	128,93			
	50 yaş ve üzeri	33	125,06			

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının yaş aralıklarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 40-49 yaş aralığındaki katılımcıların en yüksek dönüşümcü liderlik algısına sahip olduğu, 30-39 yaş aralığındaki katılımcıların ise en düşük dönüşümcü liderlik algısına sahip olduğu, 30-39 yaş aralığındaki katılımcıların en yüksek sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik algısına sahip iken; 40-49 yaş aralığındaki katılımcıların en düşük sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik algısına sahip olduğu, 50 yaş ve üzeri katılımcıların en yüksek örgütsel sosyalleşme algısına sahip, 20-29 yaş aralığındaki katılımcıların ise en düşük örgütsel sosyalleşme algısına sahip olduğu, 20-29 yaş aralığındaki katılımcıların en yüksek okul etkililiği algısına sahip, 30-39 yaş aralığındaki katılımcıların ise en düşük okul etkililiği algısına sahip olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği düzeylerini ölçmek için öğretmenlerin aldıkları puanların çalışılan okul türü farklılıklarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Liderlik Stilleri, Örgütsel Sosyalleşme ve Algılanan Okul Etkililiğinin Okul Türüne Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Değişkenler	Çalıştığınız Okul Türü	n	Sıra Ortalaması	H	sd	p	Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
DL	İlkokul	51	101,49	7,490	3	0,058	0,018	
	Ortaokul	41	136,72					
	Lise	143	128,55					
	Anaokulu							
	Özel Eğitim	14	142,30					
SL	İlkokul	51	138,28	2,624	3	0,453	0,000	
	Ortaokul	41	115,67					
	Lise	143	123,65					
	Anaokulu							
	Özel Eğitim	14	117,71					
SBL	İlkokul	51	146,34	6,065	3	0,108	0,013	
	Ortaokul	41	125,93					
	Lise	143	117,85					

	Anaokulu							
	Özel	14	117,61					
	Eğitim							
ÖS	İlkokul	51	129,77	3,088	3	0,378	0,000	
	Ortaokul	41	125,68					
	Lise	143	126,26					
	Anaokulu							
	Özel	14	92,71					
	Eğitim							
AOE	İlkokul	51	104,45	9,481	3	0,024	0,026	İlkokul-Ortaokul
	Ortaokul	41	150,65					
	Lise	143	125,57					
	Anaokulu							
	Özel	14	118,93					
	Eğitim							

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları, çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($p>0,05$). Buna karşılık, algılanan okul etkililiği düzeylerinde okul türüne göre anlamlı farklar bulunmuştur ($H = 9,481$, $p<0,05$, $\eta^2 = 0,026$).

Dunn testi sonuçlarına göre:

- İlkokulda çalışan öğretmenlerin algıladıkları okul etkililiği düzeyi (medyan=30), ortaokuldaki meslektaşlarına kıyasla anlamlı ölçüde daha düşüktür (medyan=39, $p<0,05$).
- Ortaokulda çalışan öğretmenlerin etkililik düzeyleri, lisede çalışanlara göre daha yüksek bulunmuştur (medyan=39 > medyan=34).
- Lise ve özel eğitim/anaokulu öğretmenleri arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (her iki grubun medyanı=34).

Genel olarak, en düşük okul etkililiği algısı ilkokul öğretmenlerinde gözlemlenmiştir.

Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algılarını, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği düzeylerini ölçmek için öğretmenlerin aldıkları puanların çalışılan mesleki kıdem farklılıklarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Liderlik stilleri, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiğinin Mesleki Kıdeme göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	Sıra ortalaması	H	sh	p	Etki Büyüklüğü	Anlamlı Fark
DL	0-5yıl	39	135,81	3,787	5	0,58	0,005	
	6-10yıl	52	111,35					
	11-15yıl	63	124,25					
	16-20yıl	39	136,45					
	20-25yıl	29	123,31					
	25 yıl üzeri	27	122,72					
SL	0-5yıl	39	126,45	3,09	5	0,686	0,008	
	6-10yıl	52	132,2					
	11-15yıl	63	125,32					
	16-20yıl	39	132,19					
	20-25yıl	29	117,14					
	25 yıl üzeri	27	106,35					
SBL	0-5yıl	39	132,09	2,059	5	0,841	0,012	
	6-10yıl	52	130,01					
	11-15yıl	63	123,33					
	16-20yıl	39	126,65					
	20-25yıl	29	122,83					
	25 yıl üzeri	27	108,94					
ÖS	0-5yıl	39	108,72	13,573	5	0,019	0,054	6-10yıl-25yılı üzeri
	6-10yıl	52	103,32					
	11-15yıl	63	132,12					
	16-20yıl	39	138,1					
	20-25yıl	29	124					
	25 yıl üzeri	27	155,81					
AOE	0-5yıl	39	136,15	3,009	5	0,699	0,008	
	6-10yıl	52	111,75					
	11-15yıl	63	128,47					
	16-20yıl	39	125,56					
	20-25yıl	29	121,55					
	25 yıl üzeri	27	129,2					
Toplam		249						

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri ve algılanan okul etkililiği düzeyleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak, öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($H = 13,573$, $p<0,05$, $\eta^2 = 0,054$).

Dunn testi bulgularına göre:

- 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri (medyan=92), 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşüktür (medyan=104, $p<0,05$).
- 0–5 yıllık öğretmenlerin sosyalleşme düzeyleri (medyan=97), 6–10 yıllık öğretmenlerden yüksektir.
- 6–10 yıllık kıdeme sahiplerin düzeyi, 11–15 yıllık öğretmenlere kıyasla daha düşüktür (medyan=92 < medyan=97).
- Benzer şekilde, 11–15 yıllık öğretmenler, 16–20 yıllık meslektaşlarından daha düşük düzeyde örgütsel sosyalleşme göstermektedir (medyan=97 < medyan=104).
- 16–20 yıllık öğretmenlerin düzeyi (medyan=104), 21–25 yıllık öğretmenlere göre daha yüksektir (medyan=98).
- Ayrıca, 21–25 yıllık öğretmenlerin düzeyi, 25 yıl üzerindekiilerden anlamlı biçimde düşüktür (medyan=98 < medyan=104).

Genel olarak, en düşük örgütsel sosyalleşme düzeyi 6–10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde gözlemlenmiştir.

Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Stilleri, Okul Etkililiği ve Örgütsel Sosyalleşme Arasındaki İlişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon katsayısı ile araştırılmış, araştırmaya ilişkin test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. *Öğretmen Algılarına Göre Liderlik Stilleri, Okul Etkililiği ve Örgütsel Sosyalleşme Arasındaki İlişki*

	SL	SBL	ÖS	AOE
DL	-0,519**	-0,625**	0,278**	0,597**
SL		0,792**	-0,196**	-0,460**
SBL			-0,201**	-0,481**
ÖS				0,466**

** $p<0,01$

Tablo 10’da öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile sürdürümcü liderlik algıları ($r=-0,519$, $p=0,000$), dönüşümcü liderlik algıları ile Serbest Bırakıcı Liderlik algıları ($r=-0,625$, $p=0,000$) arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki, dönüşümcü liderlik algıları ile

Örgütsel Sosyalleşme algıları ($r=0,278$, $p= 0,000$) arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki, dönüştürücü liderlik algıları ile Algılanan Okul Etkililiği ($r=0,597$, $p= 0,000$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sürdürücü liderlik algıları ile serbest bırakıcı liderlik algıları ($r=0,792$, $p= 0,000$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki, sürdürücü liderlik algıları ile Örgütsel Sosyalleşme algıları ($r=-0,196$, $p= 0,000$) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ve sürdürücü liderlik algıları ile Algılanan Okul Etkililiği ($r=-0,460$, $p= 0,000$) arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin Serbest Bırakıcı Liderlik algıları ile Örgütsel Sosyalleşme algıları ($r=-0,201$, $p= 0,001$) arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki, Serbest Bırakıcı Liderlik algıları ile Algılanan Okul Etkililiği ($r=-0,481$, $p= 0,000$) arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Örgütsel Sosyalleşme algıları ile Algılanan Okul Etkililiği ($r=0,466$, $p= 0,000$) arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, öğretmenlerin algılarına okul yöneticilerinin liderlik stilleri, örgütsel sosyalleşme ve algılanan okul etkililiği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul yöneticilerini genel olarak *dönüştürücü lider* olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu algı, dönüştürücü liderlik kuramının öngördüğü biçimde, okul müdürlerinin yalnızca yönetsel görevleri yerine getiren bireyler değil; aynı zamanda öğretmenlerin gelişimini destekleyen, vizyon oluşturan ve kurumsal aidiyeti güçlendiren bir liderlik profili sergilediklerine işaret eder (Bass & Avolio, 1994). Dönüştürücü liderliğin temel bileşenleri arasında yer alan ilham verici motivasyon, bireysel ilgi, entelektüel teşvik ve idealleştirilmiş etki, okul ortamlarında duygusal bağlılığı artırmakta; öğretmenlerin okulu yalnızca bir iş yeri değil, aynı zamanda kimliğini inşa ettiği bir sosyal alan olarak görmesini sağlamaktadır (Leithwood & Jantzi, 2005). Bu doğrultuda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki öz yeterliliklerini geliştirme, kurumsal değerleri içselleştirme ve etkili okul yapısına katkı sunma açısından kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

Okul iklimi, liderin davranışlarıyla şekillenen ve öğretmenlerin algılarını doğrudan etkileyen temel bir değişkendir (Hoy & Miskel, 2008). Müdürün dönüştürücü liderlik özellikleri göstermesi, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmakta ve okulun hedefleriyle kişisel amaçlarını uyumlaştırmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu durum, yalnızca öğretimsel çıktıları değil, aynı zamanda örgütsel bağlılığı ve sosyalleşme süreçlerini de olumlu yönde

etkilemektedir. Alan yazında yer alan Elekoğlu (2021), Demir Balcı (2019) ve Yalçın ve arkadaşları (2018) gibi çalışmalar da öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinin okul ortamlarında yaygın biçimde tercih edildiğini göstermektedir. Jarret (2021) ve Francisco'nun (2019) bulguları ise bu liderlik biçiminin uluslararası bağlamda da öğretmenler tarafından benimsendiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, etkili okul kavramının gerçekleştirilmesinde dönüşümcü liderlik yalnızca işlevsel bir gereklilik değil, aynı zamanda stratejik bir araç olarak görülmelidir. Özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen, okulun değerlerini tüm paydaşlara yansıtan ve kolektif başarıyı önceleyen liderlik anlayışları, çağdaş okul yöneticiliğinin merkezinde yer almalıdır.

Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile hem örgütsel sosyalleşme hem de algılanan okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitim kurumlarında liderliğin yalnızca yönetsel değil; aynı zamanda kültürel ve moral bir rol üstlenmesini gerekli kılmaktadır. Dönüşümcü liderlik, liderin vizyoner, ilham verici ve destekleyici davranışlarıyla çalışanları ortak hedeflere yönlendirmesini ifade eder (Bass & Avolio, 1994). Bu liderlik modeli, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini önemseyen; onları sadece görevlerini yerine getiren bireyler olarak değil, okulun geleceğini şekillendiren aktörler olarak gören bir anlayışı temsil eder. Liderin ilham verici gücü, okulun tüm paydaşlarında —öğrenciden veliye kadar— bir aidiyet ve sorumluluk duygusu oluşturarak okulun bütüncül başarısını destekler (Leithwood & Jantzi, 2005). Bu bağlamda, dönüşümcü liderliğin örgütsel sosyalleşme sürecini desteklemesi beklenen bir sonuçtur. Sosyalleşme süreci, öğretmenlerin kurumun değerlerini benimsemesi, kültürüne uyum sağlaması ve ortak amaçlara gönüllü katkı sunmaları açısından belirleyicidir (Van Maanen & Schein, 1979). Dönüşümcü lider, bu süreci destekleyen bir liderlik tarzı ile öğretmenlerin kurumsal kimliğe bağlanmasını kolaylaştırır. Nitekim, araştırmada ortaya çıkan pozitif yöndeki düşük düzeyli anlamlı ilişki, dönüşümcü liderliğin bu etkisini doğrulamakla birlikte, okullar arası uygulama farklılıkları, liderlik anlayışındaki tutarsızlıklar ve örgütsel yapılar bu ilişkinin düzeyini sınırlayıcı faktörler olabilir. Turan (2019) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderlik ile örgütsel sosyalleşme arasında daha yüksek düzeyde bir ilişki bulunması, liderlik uygulamalarındaki çeşitliliğe işaret etmektedir. Ayrıca dönüşümcü liderlik ile algılanan okul etkililiği arasında saptanan orta düzeyde pozitif ilişki, okulların etkililiğini artırmada bu liderlik stilinin önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Boonla ve Treputtharat (2014) ile Lazaridou ve Iordanides'in (2011) bulguları da, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okulun genel başarısı, öğretim kalitesi ve okul iklimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya

koymaktadır. Sonuç olarak, dönüştürücü liderliğin yalnızca öğretmen düzeyinde değil, kurum kültürü ve sistem performansı açısından da stratejik bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerini genel olarak *orta düzeyde sürdürücü lider* olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak yapı ve düzenin korunmasına, kurallara uygunluk ve işleyişin devamına odaklandığını göstermektedir. Sürdürücü liderlik, genellikle Weber'in bürokratik otorite tanımıyla uyumlu bir biçimde, örgütsel düzenin sürekliliğini sağlama amacını güder (Weber, 1947). Bu yaklaşım, yöneticinin daha çok görev tanımları, yönetmelikler ve performans standartları doğrultusunda hareket etmesiyle karakterize edilir (Bass, 1985). Bu liderlik biçimi, çalışanların bireysel motivasyonunu ve yaratıcı katkısını ikincil planda tutar; gelişim ve dönüşümden ziyade, mevcut yapının sürekliliğine önem verir. Bu bağlamda, öğretmenler nezdinde sürdürücü liderlik algısının orta düzeyde kalması, yöneticilerin rehberlik etme, ilham verme veya yenilikleri teşvik etme noktasında sınırlı kaldığı şeklinde yorumlanabilir (Avolio & Bass, 2004). Diğer yandan, bu çalışmada sürdürücü liderlik algılarının yaş, cinsiyet, mezuniyet durumu ve okul türü gibi değişkenlere göre farklılaşmaması; bu liderlik tarzının bireysel değil, kurumsal ve sistemsel faktörlerle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Yani okul yöneticilerinin bu liderlik stilini benimsemeleri, bireysel özelliklerinden çok bağlı bulundukları yapısal düzenin, mevzuatların ve bürokratik sorumlulukların bir yansıması olabilir (Hoy & Miskel, 2008). Benzer şekilde Kavrayıcı (2019) ve Boateng'in (2012) çalışmaları da öğretmenlerin sürdürücü liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladığını göstermekte; bu da sürdürücü liderliğin hâlâ birçok okulda baskın liderlik modeli olmaya devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, sürdürücü liderlik ile örgütsel sosyalleşme arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, örgütsel sosyalleşmenin yalnızca yapısal işleyişle değil; aynı zamanda liderin iletişim tarzı, ilişki kurma biçimi ve çalışanları destekleme kapasitesiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Kuramsal çerçevede değerlendirildiğinde, sürdürücü liderlik yaklaşımı, Weber'in bürokrasi kuramıyla örtüşen biçimde hiyerarşik yapı, normlara bağlılık ve süreç odaklı yönetimi öncelemektedir (Weber, 1947). Bu yaklaşım, çalışanların bireysel farklılıklarını ve gelişim ihtiyaçlarını göz ardı etme riski taşır. Oysa örgütsel sosyalleşme, bireyin kurum kültürünü içselleştirmesi, mesleki rollerini benimsemesi ve sosyal ilişkiler aracılığıyla aidiyet geliştirmesi sürecidir (Van Maanen & Schein, 1979). Sürdürücü liderin iş ve görev odaklı yapısı, çalışanlara rehberlik etme, gelişim fırsatları sunma ve açık iletişim kurma gibi sosyalleşmeyi

destekleyen temel davranışları sınırlayabilir. Bu liderlik biçimi, çalışanları örgüte kazandırma sürecinde daha çok formel yapılar üzerinden etkileşimde bulunur; bu da bireyler arası bağların zayıflamasına ve sosyalleşmenin yetersiz kalmasına neden olabilir (Tierney, 1997). Sonuç olarak, etkili bir örgütsel sosyalleşme süreci için çalışanların yalnızca kurumsal kuralları öğrenmesi yeterli değildir; aynı zamanda destekleyici, empatik ve ilişki odaklı liderlik yaklaşımlarına da ihtiyaç duyulmaktadır. Sürdürümcü liderlik anlayışı bu bağlamda sınırlı bir etki alanına sahiptir.

Araştırma sonucunda, sürdürümcü liderlik algısı ile okul etkililiği arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç, literatürde etkili okul kavramının temelinde yer alan dinamik liderlik yaklaşımlarının önemini vurgulamaktadır. Sürdürümcü liderlik, ağırlıklı olarak mevcut düzeni koruma, prosedürlere sıkı bağlılık ve statükoyu sürdürmeye odaklanmaktadır. Oysa etkili okullar; değişime açık, yenilikçi, öğrenen organizasyon mantığını benimseyen ve sürekli gelişimi hedefleyen liderlik yaklaşımlarını gerektirir (Leithwood & Jantzi, 2005; Fullan, 2001). Bu noktada, dönüştürücü ve paylaşılan liderlik yaklaşımlarının okul etkililiği üzerinde daha olumlu sonuçlar yarattığı anlaşılmaktadır (Hallinger, 2011). Kuramsal düzeyde değerlendirildiğinde, dönüştürücü liderlik gibi gelişim odaklı yaklaşımlar, öğretmen motivasyonunu artırmakta, okul iklimini olumlu yönde etkilemekte ve bu yolla okul etkililiğini doğrudan desteklemektedir. Buna karşılık, sürdürümcü liderlik stilinde yer alan katı yönetmelik takibi ve biçimsel kontrol mekanizmaları, öğretmenlerin inisiyatif alma düzeylerini sınırlayabilir; yenilikçi uygulamaların yaygınlaşmasını engelleyebilir. Bu da, okulun öğrenme ve gelişim süreçlerinde durağanlaşmasına ve etkililiğin azalmasına neden olabilmektedir. Sonuç olarak, etkili bir okulun yalnızca yapısal ve mevzuata uygun işleyişe değil; aynı zamanda vizyoner, katılımcı ve gelişim temelli liderlik anlayışlarına da ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, etkili okul anlayışının sürdürümcü liderlik ile sınırlı bir bağlamda sürdürülemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin serbest bırakıcı (*laissez-faire*) liderlik stilini *orta düzeyde* algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde genellikle liderliğin pasif bir biçimi olarak tanımlanan serbest bırakıcı liderlik; karar alma, rehberlik ve yönlendirme gibi temel liderlik davranışlarının eksikliği ile karakterize edilir (Bass & Avolio, 1990). Bu liderlik tarzı, örgütsel işleyişte belirsizlik yaratabilir ve bireylerin kendi iç disiplinlerine, öz motivasyonlarına bağlı olarak hareket etmelerini gerektirir (Skogstad et al., 2007). Bu

bağlamda, serbest bırakıcı liderlik anlayışının çoğu zaman bir liderlik davranışından ziyade bir *liderlikten çekilme* biçimi olarak değerlendirildiği görülmektedir. Yetki devrinin ötesinde yönetsel sorumluluktan uzak duran bu liderlik tarzı, okul ortamında rehberlik eksikliğine ve rol belirsizliğine yol açarak okul iklimini olumsuz yönde etkileyebilir (Hoy & Miskel, 2008). Özellikle eğitim kurumlarında liderin pasif kalması, öğretmenlerin kolektif amaçlara yönelmelerini zorlaştırmakta ve kurumsal bağlılığı zayıflatmaktadır.

Çalışma kapsamında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiş; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladığı belirlenmiştir. Bu sonuç, toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili bilişsel eğilimlerle açıklanabilir. Kadın öğretmenlerin ayrıntıya, iletişime ve duygusal desteğe verdiği önemin; pasif liderlik davranışlarını daha kolay fark etmelerine neden olduğu söylenebilir. Erkek öğretmenlerin ise daha bağımsız ve müdahale gerektirmeyen iş ortamlarını normalleştirmesi, bu liderlik stilini daha az problemlili algılamalarına yol açabilir (Eagly & Carli, 2003). Benzer yönde Cesur'un (2009) ve Kavrayıcı'nın (2019) bulguları da erkek öğretmenlerin serbest bırakıcı liderliği daha yüksek düzeyde algıladığını göstermekte; bu da cinsiyete bağlı algısal farklılıkların liderlik stiline yönelik yorumları etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada, serbest bırakıcı (*laissez-faire*) liderlik stili ile örgütsel sosyalleşme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, liderlik kuramları bağlamında değerlendirildiğinde anlamlıdır; çünkü serbest bırakıcı liderlik, liderin karar alma süreçlerine aktif katılım göstermemesi, çalışanlara rehberlik sunmaması ve kritik durumlarda yönlendirici bir rol üstlenmemesi ile tanımlanır (Bass & Avolio, 1994). Bu pasif liderlik biçimi, çalışanların kuruma uyum sağlamaları ve örgütsel aidiyet geliştirmeleri açısından gerekli olan yapısal ve sosyal desteği sunmaktan uzaktır. Örgütsel sosyalleşme süreci; yeni bireylerin örgütün kültürünü, normlarını ve davranış beklentilerini öğrenerek benimsemeleriyle şekillenir (Van Maanen & Schein, 1979). Ancak serbest bırakıcı liderlik anlayışında bu süreci kolaylaştıracak bir yönlendirme, mentorluk ya da ilişki yönetimi görülmemektedir. Liderin varlığını hissettirmediği veya geri planda kaldığı durumlarda, öğretmenlerin rol netliği kazanması, ekip dinamiklerine entegre olması ve okulun ortak değerlerini içselleştirmesi güçleşebilir. Bu bağlamda, serbest bırakıcı liderlik uygulamalarının, özellikle yeni göreve başlayan veya kuruma yabancı bireyler için örgütsel sosyalleşmeyi olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Örgütsel bağlılık, aidiyet hissi ve iş doyumu gibi çıktıların da bu süreçten olumsuz etkilenmesi olasıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, serbest bırakıcı (laissez-faire) liderlik ile algılanan okul etkililiği arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu bulgu, liderin pasif ve müdahaleci olmayan tutumunun, okulu etkili bir örgüt haline getirme sürecinde yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Serbest bırakıcı liderlik tarzı, çalışanlara geniş bir serbesti tanırken aynı zamanda sorumluluk paylaşımı, yönlendirme ve denetimden uzak durur (Bass & Avolio, 1990). Bu durum, okulda koordinasyonun zayıflamasına, hedef birliğinin bozulmasına ve bireysel çıkarların kurumsal amaçların önüne geçmesine yol açabilir. Etkili okul literatürü, okulun başarıyı artırma gücünün; güçlü liderlik, ortak vizyon, sürekli geri bildirim, yüksek beklenti düzeyi ve iş birliği gibi unsurlar aracılığıyla gerçekleştiğini vurgular (Leithwood et al., 2004). Ancak serbest bırakıcı liderin rehberlik ve sorumluluk paylaşımı konusundaki eksikliği, bu faktörlerin hayata geçirilmesini zorlaştırır. Dahası, örgütsel bağlılığın zayıflaması ve grup dinamiklerinin bozulması, okulun kolektif hedeflere ulaşmasını güçleştirir (Skogstad et al., 2007). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, serbest bırakıcı liderlik anlayışının etkili okul oluşturmada gerekli olan yönlendirici, destekleyici ve stratejik liderlik rollerini yeterince yerine getirememesi, algılanan okul etkililiği düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bu araştırmada sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşmesinde toplumda önemli yere sahip okullar ve öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme algılarının yüksek olması olumlu olarak değerlendirilmektedir. Yeni çalışanların çalışma grubuyla bütünleşme, belirli iş becerilerini ve yeteneklerini geliştirme, uygun rol davranışlarını edinme ve norm ve değerlere uyma olarak karşımıza çıkan örgütsel sosyalleşme; çalışanların mesleğe bağlılığı açısından en önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Özellikle çıktıları insan olan eğitim kurumlarında öğretmenin okulun vizyon ve misyonu ile uyumlu çalışabilmesi, mesleki gelişim göstererek daha faydalanabilir kılınabilmesi, işinde mutluluk duyup haz alabilmesi örgütsel sosyalleşmenin en önemli işlevleri olarak sıralanabilir. İnsan ilişkilerinin üst düzeyde olması sonucu eğitim kurumlarında örgütsel sosyalleşmenin başarı faktörünü de olumlu etkileyeceği söylenebilir.

Araştırma sonuçları, örgütsel sosyalleşme düzeyinin cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu ve okul türü gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; ancak mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle 6–10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler

arasında gözlenen anlamlı farklılık, sosyalleşmenin zamana bağlı gelişen bir süreç olduğunu desteklemektedir. Örgütsel sosyalleşme, bireyin iş yerinde normlar, değerler, davranış beklentileri ve rol tanımlarıyla bütünleşmesini içeren dinamik bir uyum sürecidir (Van Maanen & Schein, 1979). Bu süreç, bireyin örgüte dahil olduğu ilk günden itibaren çeşitli biçimlerde (resmî eğitim, meslektaş etkileşimi, yönetici rehberliği vb.) gelişir. Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde bu süreç, gözlem, etkileşim ve deneyim aracılığıyla şekillenir (Bandura, 1977). Dolayısıyla, meslekte geçirilen sürenin artması; öğretmenin örgüt içi yapıları daha iyi tanımasını, informal ağlara daha güçlü şekilde dahil olmasını ve okulun kültürel kodlarını daha derinlikli biçimde içselleştirmesini mümkün kılar. 25 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerde gözlenen yüksek düzeyde örgütsel sosyalleşme, bu kişilerin kuruma ilişkin normları, değerleri ve beklentileri daha kolay algıladıkları ve meslektaşlarıyla daha güçlü bağlar kurabildikleri yönündeki varsayımları desteklemektedir. Buna karşılık, mesleğe yeni başlayan veya kıdemi düşük olan bireylerin, örgütsel belirsizlik yaşaması ve sosyal ağlara tam olarak entegre olamaması mümkündür (Feldman, 1981). Bu bulgular, Erden (2019) ve Dönmez'in (2016) yaptığı araştırmalarla uyumludur. Turan'ın (2019) çalışmasında cinsiyet, yaş ve kurum türüne göre anlamlı fark bulunmaması ise örgütsel sosyalleşme sürecinin bireysel demografik özelliklerden ziyade, zamanla gelişen deneyimsel ve ilişkiye dayalı faktörlerle şekillendiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel sosyalleşme düzeyi arttıkça öğretmenlerin algıladığı okul etkililiği de artmaktadır. Bu ilişki, sosyalleşmenin yalnızca bireysel uyumla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda okulun genel işleyişine ve verimliliğine katkı sunduğunu göstermektedir. Örgütsel sosyalleşme; bireylerin kurum kültürünü, değerlerini, normlarını ve beklentilerini içselleştirme süreci olarak tanımlanmakta ve bu süreç, çalışanların iş doyumunu, örgütsel bağlılıklarını ve kolektif başarıya katkılarını doğrudan etkilemektedir (Van Maanen & Schein, 1979). Sosyal etkileşim, karşılıklı destek ve açık iletişimin yaygın olduğu okullarda, öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve kuruma aidiyet duygusu güçlenmektedir (Louis, 1998). Bu da bireylerin görevlerini daha yüksek bir sorumluluk bilinciyle yerine getirmelerine ve ortak hedeflere gönüllü şekilde katkı sunmalarına olanak tanır. Özellikle takım çalışmasına dayalı okul iklimlerinde, sosyalleşme yoluyla gelişen iş birliği kültürü, okulun pedagojik liderlik kapasitesini ve öğrenme ortamlarının kalitesini artırmaktadır (Leithwood & Jantzi, 1997). Sonuç olarak, örgütsel sosyalleşmenin etkili bir okul yapısının inşasında temel belirleyici unsurlardan biri olduğu; bireysel düzeydeki sosyal uyumun, kurumsal düzeydeki verimliliğe katkı sunduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin etkili okul algıları genel olarak orta düzeydedir. Bu durum, okulun fiziksel kaynaklarının, liderlik kalitesinin, paydaş katılımının veya öğretim süreçlerinin her okulda yeterli düzeyde deneyimlenmediğine işaret edebilir. Etkili okul kavramı, yalnızca öğrenci başarısıyla sınırlı kalmayan; öğretmen motivasyonu, okul iklimi, liderlik anlayışı ve paydaş etkileşimi gibi çok boyutlu unsurların birlikte işlendiği bir yapıdır (Sammons et al., 1995). Bu nedenle, öğretmenlerin okulun genel performansı konusundaki algıları; okulun işleyişine, liderlik tarzına ve mesleki destek sistemlerine duyulan güvenle doğrudan ilişkilidir. Etkili okul algısının orta düzeyde kalmasında, örgütsel iklimin durağan olması, katılımcı karar alma mekanizmalarının sınırlılığı veya değişim yönetiminin yetersizliği gibi faktörler rol oynayabilir. Özellikle liderliğin merkezi olduğu modellerde, okul yöneticisinin dönüştürücü ve gelişime açık bir liderlik sergilememesi, öğretmenlerin algısal düzeyde okulun etkililiğini yüksek derecede değerlendirmesini engelleyebilir (Hallinger & Heck, 1996). Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar olduğu gibi (Cerit & Yıldırım, 2017; Şenel ve Buluç, 2016; Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006), daha yüksek düzeyde algılara işaret eden çalışmalara da rastlanmaktadır (Ayık & Ada, 2009; Yılmaz, 2015; Yıldırım ve Ada, 2015; Kanmaz ve Uyar, 2016). Bu durum, okuldan okula değişen örgütsel koşulları ve liderlik uygulamalarını yansıtmakta; dolayısıyla etkili okul algısının bağlamsal faktörlere duyarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin algıladığı okul etkililiği düzeyi, yaş, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezuniyet derecesi gibi bireysel demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum, etkili okul algısının bireysel özelliklerden ziyade örgütsel koşullar ve bağlamsal değişkenlerle daha güçlü biçimde ilişkili olabileceğine işaret etmektedir (Sammons et al., 1995). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin etkili okul algıları, kişisel geçmişlerinden çok içinde bulundukları okulun liderlik tarzı, örgütsel kültürü ve işleyiş mekanizmaları tarafından şekillenmektedir. Ancak çalışmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasında algılanan okul etkililiği düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın, farklı eğitim kademelerinin yapısal ve işlevsel özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin, ortaokullarda ders branşlaşmasının daha yaygın olması, öğretmenlerin akademik hedeflere daha odaklı bir şekilde çalışmasını sağlayabilir. Ayrıca ortaokullarda idari yapılanma ve öğretim süreci, hedef belirleme ve izleme açısından daha sistematik olabilir; bu da öğretmenlerde daha yüksek düzeyde okul etkililiği algısı oluşturmaktadır (Hoy & Tarter, 1997). Bu bulgu, etkili okul algısının sadece bireysel değil, aynı zamanda örgüt düzeyinde değişen işleyiş biçimleriyle de yakından ilişkili olduğunu

göstermektedir. Kanmaz ve Uyar'ın (2016) araştırmasında ise cinsiyet değişkenine göre farklı algı düzeylerinin görülmesi, okula ilişkin algıların bağlamsal ve kültürel dinamiklerden etkilenebileceğini ortaya koymaktadır. Yani bazı örneklerde erkek öğretmenlerin okulu daha etkili algılaması, örgütteki güç yapıları, beklenti düzeyleri ya da görev rollerindeki dağılım gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Sonuç olarak, okul etkililiği algısının bireysel demografik özelliklerden ziyade eğitim kademesi, örgütsel yapı ve liderlik süreçleri gibi faktörlerle daha doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre dönüşümcü liderliğin okul etkililiği üzerinde etkisinin diğer liderlik stillerinden çok daha fazla olması dönüşümcü liderlik tarzına uygun okul yöneticilerinin yetiştirilmesini ve seçilmesini gündeme getirebilir. Eğitim fakültelerinde ayrı olarak eğitim yöneticiliği bölümleri açılıp, okul yöneticiliğinin diğer kariyer mesleğine dönüştürülmesi değerlendirilebilir, böylelikle okul yöneticiliği daha profesyonel bir alana taşınabilir. Yönetici yetiştirilmesinde lisansüstü eğitime verilen önem artırılabilir ve var olan halihazırdaki yöneticilerin de lisansüstü eğitime alınarak gerekli donanımı ve bilgiyi edinmeleri sağlanabilir.

Eğitim sürecinin en önemli ve vazgeçilmez unsuru olan öğretmenlerin bu mesleğe gönül verdikleri andan itibaren başlayan örgütsel sosyalleşme süreci, bu mesleği bir yük olmaktan çıkarıp mesleki tatmine ulaşma noktasında en önemli etkenlerden biri, belki de en önemlisi olarak görülebilir. O halde örgütsel sosyalleşmenin sağlıklı bir şekilde işlemesi süreci için okullar, yöneticiler, meslektaşlar üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.

Okul etkililiğini artıran unsurlar ayrıntılı olarak araştırılabilir ve bu konuda daha ayrıntılı çalışmalar nitel ve nicel olarak yapılabilir. Okul etkililiği üzerinde katkısı olan diğer unsurlar olan öğrenci, yönetim, veli, çevre ve eğitim politikaları gibi konularda detaylı çalışmalar ve araştırmalar yapılabilir. Araştırmada en düşük etkili okul algısına sahip olan ilkokul öğretmenleri ve ilkokul eğitimi üzerine yoğunlaşarak bu algının sebepleri üzerine incelemelerde bulunabilir, etkili okul unsurlarının tüm eğitim kademelerine uygulanması ve denetlenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 343-373.

- Akan, D., Yıldırım, İ. & Yalçın, S. (2014). Okul müdürleri liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi (OMLSÖ). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (51), DOI: 10.17755/esosder.28743
- Arslan, H., Satıcı, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 15-25.
- Arun, K. (2008). *Liderlik Tarzları ile Paylaşımçı Bilgi Kültürü İlişkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, SBE, Erzurum
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor leadership questionnaire manual* (3rd ed.). Mind Garden.
- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 429-446.
- Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). Öğretmen görüşlerine göre etkili okul özelliklerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1–18.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve duygusal zekâ*. Kocaeli: Yüksek lisans tezi.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (6.Baskı). Ankara: Pegema.
- Bambale, A. J. (2011). Auditing the leadership approaches and their relationships to organizational outcomes. *Journal Business and Management Review*, 1(2), 01-13.
- Bass M. Bernard (1990). From transactional to transformational leadership learning to share to vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). *The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development*. Research in Organizational Change and Development, 4, 231–272.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Baykul, Y., & Güzeller, C. O. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik: SPSS uygulamalı* (2. Baskı). Ankara: Pegem
- Boateng, C. (2012). Leadership styles and effectiveness of principals of vocational technical institutions in Ghana. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3), 128-134.

- Boateng, F. (2012). Leadership styles and organizational effectiveness: A comparative study of Ghanaian public and private universities. *International Journal of Business and Social Research*, 2(3), 128–138.
- Bogler, R., Caspi, A., Roccas, S. (2013). Transformational and passive leadership: an initial investigation of university instructors as leaders in a virtual learning environment. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 372–392.
<https://doi.org/10.1177/1741143212474805>
- Bolat, T. (2008). *Dönüştürücü liderlik, personeli güçlendirme ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Bolat, T., & Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde” dönüştürücü liderlik tarzı”nın etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 59-85.
- Boonla, D., & Treputtharat, S. (2014). The relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area 20. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 991–996.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1257>
- Bryman, A., and Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with spss release on for windows*. Philadelphia, PA: Routledge.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cerit, Y. & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(3), 902-914
- Cerit, Y., & Yıldırım, A. (2017). Öğretmen algılarına göre etkili okulun özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 251–267.
- Cesur, H. (2009). *Ortaöğretim müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cesur, M. A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi].
- Cornier, S.F. (1997). *School restructuring, transformational leadership and teacher participation in decision-making*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical Col. Retrieved from the World Wide Web, <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/9803580>
- Çalık, C. (2006). Örgütsel sosyalleşme sürecinde eğitimin değişen rolü ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-10.

- Çelik, Y. & Sünbül, A. (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.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde yeni yönelimler bağlamında lider yöneticilik*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Demir Balcı, S. (2019). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 9(2), 266–281. <https://doi.org/10.19126/suje.586431>
- Demir Balcı, T. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stili ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, E. (2016). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15- 24
- Elekoğlu, F. (2021). *Öğretmen algılarına göre liderlik stilleri, etkili okul ve okulda şeffaflık arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Elekoğlu, M. (2021). Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 96–111. <https://doi.org/10.52883/ilj.950827>
- Erden, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi].
- Erden, T. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve örgütsel sosyalleşmenin örgütsel adanmışlığı yordaması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Erdoğan, U. & Dönmez, B. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 288-302. DOI: 10.17679/inuefd.531733

- Eren, A. (2020). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile etkili okul arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309–318. <https://doi.org/10.5465/amr.1981.4287859>
- Francisco, C. (2019). Transformational leadership behavior of school principals and performance of teachers in selected secondary schools. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1070–1084. <https://doi.org/10.1108/IJEM-08-2018-0256>
- Francisco, C. D. (2019). School principals' transformational leadership styles and their effects on teachers' self-efficacy. *International Journal of Advanced Research*, 7(10), 622-635
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Güçlü, N. (1996). Eğitim yöneticiliği ve sosyal beceriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 555-564.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-60.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). The road to open and healthy schools: A handbook for change, elementary and middle school edition. *Corwin Press*.
- Ingram, P. D. (1997). Leadership behaviors of principals in inclusive educational settings. *Journal of Educational Administration*, 35 (5), 11-27
- Jarret, D. (2021). Teacher perceptions of transformational leadership practices and school effectiveness. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 5(1), 1–15.
- Jarrett, K. (2021). *Preferred principal leadership styles conducive to teacher retention*. Doctoral dissertation, Charleston Southern University.
- Kanmaz, A. & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136

- Kanmaz, A., & Uyar, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etkili okul liderliği davranışları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 24–41.
- Kanmaz, A., & Uyar, M. (2016). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etkili okul liderliği davranışları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 24–41.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Kavrayıcı, A. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 644–651.
- Kavrayıcı, A. (2019). Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 644–651.
<https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3757>
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(2), 116-131.
- Klopf, G. J. (1982). The Essentials of effectiveness: A job description for principals. *Principal*, 61(4), 35-38.
- Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). Investigating the impact of school leadership on the development of a school culture. *International Studies in Educational Administration*, 39(1), 31–41.
- Lazaridou, A., & Iordanides, I. (2011). The principals role in achieving school effectiveness. *ISEA*. 39(3), 3-19.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*. 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1997). Explaining variation in teachers' work: The effects of job demands and resources on teachers' responsiveness to change. *Educational Administration Quarterly*, 33(4), 554–581.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The essentials of school leadership* (pp. 31–43). SAGE Publications.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Limsila, K., & Ogunlana, S.O. (2008). Performance and leadership out come correlates of leadership style and subordinate commitment. *Engineering, Construction And Architectural Management* (15). ss. 164-184.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1–27.

- Nartgün, Ş. S., & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliklerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Özalp, İ. (2010). *İşletme yönetimi*. Ankara: Nisan Kitapevi.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 151-168.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Office for Standards in Education
- Saruhan, S. C. & Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş yönetim bilimi*. Ankara: Beta basım A.Ş.
- Seymen, O.A. (2008). *Örgütsel bağlılığı etkileyen örgüt kültürü tipleri üzerine bir araştırma*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1), 80–92.
- Şenel, E., & Buluç, B. (2016). Öğretmen algılarına göre etkili okulun belirleyicileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1962–1978.
- Şenel, T. & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9 (4), 1-12.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Published by Pearson
- Tekarslan, E., Kılınç, T. Şencan, H & Baysal, A.C. (2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*. İstanbul: İ. Ü. İşletme Fakültesi Yayınları
- Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1–16. <https://doi.org/10.2307/2959935>
- Turan, G. A. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Turan, M. F. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209–264.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization* (A. M. Henderson & T. Yalçın, M., Bulut, S., & Karaman, H. (2018). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 44–65.
- Yalçın, S, Akan, D. & Yıldırım, İ. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki

ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 18, s. 157-174.

Yıldırım, A., & Ada, Ş. (2015). Etkili okul yönetimi: Öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 336–353.

Yıldırım, İ. & Ada, Ş. (2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 429-446.

Yıldırım, İ., & Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 19-32.

Yılmaz, E. (2015). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etkili liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 234–248.

Yılmaz, M. K. (2011). *Çalışanların liderlik tiplerine ilişkin algılamaları ile motivasyon ilişkisi: Özel sektör ve kamu sektörü çalışanları üzerine bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yılmaz, Ş. (2015). *Halk eğitim merkezi yöneticilerinin liderlik davranışları ile çalışanların motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP STYLES, ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION AND EFFECTIVE SCHOOL

EXTENDED ABSTRACT

Education is the most important factor that determines the construction of a society to its future position. Education, which starts in the family, continues throughout the person's life as a desired change in behavior. Schools are the most important fortresses of education in societies. School is a social institution based on the definition of roles for those who want to reach a certain level of maturity and the progress of studies in accordance with these definitions, where a community that comes together with different tasks comes together with different roles (Ergün, 1994: 117). Schools are institutions that systematically provide the behaviors and learning expected to be acquired from a society to the student in a certain process and in a manner and content appropriate to their level and specific age ranges. School administrators play one of the most important roles in these educational institutions reaching this goal in the desired way. If school principals manage the school with leadership skills rather than managerial skills, they can reach the desired goals more easily and effectively together with all their employees. Leadership is the ability and knowledge to unite a group of people around desired goals and to direct human resources to achieve these goals (Tekarslan et al., 2000: 121). Like every organization, schools need leaders to achieve their goals. Organizations whose managers have leadership qualities are more successful (Deliveli, 2010). In studies conducted on leadership to date, different types of leadership have been presented based on different criteria. While determining these types, the organization's living conditions, the process that has occurred, and personality traits have been important determinants (Çelik and Sünbül, 2008: 50-51). In this study, transformational leadership, interactive leadership, and laissez-faire leadership types have been discussed.

METHOD

This study, which investigates the relationship between school administrators' leadership styles and teachers' perceptions of effective school and organizational socialization, was designed in the relational screening model in the quantitative research method. The relational screening model is a research model that aims to determine the existence or degree of joint change between two or more variables (Karasar, 1999). The universe of the study consists of teachers working in public schools in the Erzincan city center in the 2022-2023 academic year. Bryman and Cramer (2001) indicate at least five or ten times the number of

items in the scale as the determining criterion in determining the sample size. The sample size of the study was determined in line with this view. Since the maximum number of items in the scales used is 35, the ideal sample size of the study being between 175-350 indicates that a sufficient sample size was reached. In the study, data was collected from 250 teachers through appropriate sampling and a sufficient sample size was reached.

FINDINGS

According to teachers' perceptions, school principals exhibit transformational, maintenance and laissez-faire leadership styles at a moderate level. According to the findings, a significant difference was found between teachers' laissez-faire leadership perceptions according to the gender variable. Male teachers' laissez-faire leadership perception is higher than female teachers' laissez-faire leadership perception. It was observed that there was no significant difference between school principals' leadership styles, organizational socialization and school effectiveness perception levels according to teachers' graduation degree variable. It was observed that the mean scores of the teachers participating in the study regarding school principals' leadership styles, organizational socialization and perceived school effectiveness levels did not differ significantly according to age ranges. It was observed that there was a positive low-level significant relationship between teachers' transformational leadership perceptions and Organizational Socialization perceptions, and a positive moderate-level significant relationship between transformational leadership perceptions and Perceived School Effectiveness. There was a negative low-level significant relationship between teachers' maintenance leadership perceptions and Organizational Socialization perceptions, and a negative moderate-level significant relationship between maintenance leadership perceptions and Perceived School Effectiveness. There is a negative, low-level significant relationship between teachers' perceptions of Laissez-Faire Leadership and their perceptions of Organizational Socialization, and a negative, moderately significant relationship between teachers' perceptions of Laissez-Faire Leadership and Perceived School Effectiveness. There is a positive, moderately significant relationship between teachers' perceptions of Organizational Socialization and Perceived School Effectiveness.

CONCLUSION AND DISCUSSION

According to the results obtained from the research, teachers perceive school principals more as transformational leaders. The leadership behavior of school principals is one of the main factors affecting the school climate. School principals, who especially want to make their

schools effective, are aware that teachers are an important element of an effective school. In this sense, the leadership behavior of school principals, which is listed among the transformational leadership characteristics; supporting, guiding and being an example to their teachers in terms of increasing the self-sufficiency of their employees, ensuring that their teachers embrace the school they work in, reconciling the values of the school with their own values, and gaining a social identity in addition to working at the school, is very important.

School principals should have a high power of influence in terms of the importance of their duties to know each teacher regardless of gender, age, professional seniority, graduation degree, type of school they work in, and to ensure that they are open to change in terms of creating an effective and efficient school. At this point, in order to achieve the ideal effect, the leader's inspiring motivation must be for the benefit of the school and first of all, with his own belief, he must make this felt in every employee of the school and even in all components of the school, from students to parents. The level of socialization in the school is a very important element in order to achieve this. In this sense, the relationship between the transformational leadership style and organizational socialization becomes important. In our study, there is a positive and low-level significant relationship between the transformational leadership style of the school principal and the level of organizational socialization. Organizational socialization can be considered as one of the important components, especially in terms of adopting the values of the school, feeling belonging to the school and volunteering to work in line with the goals of the school. School principals should be aware of this fact and keep organizational socialization alive and dynamic in a way that will benefit the institution. According to the results obtained from the research, it can be said that there is a positive and moderately significant relationship between transformational leadership and perceived school effectiveness. This result is important in terms of revealing how important a behavioral form transformational leadership is in increasing the effectiveness of schools.

As a result of the research, a negative and moderately significant relationship has emerged between the perception of sustaining leadership and perceived school effectiveness. This relationship may also bring an undeniable result. It can be said that the concept of an effective school, which is in favor of change and development and always follows change and development, cannot interact positively with the concept of sustainable leadership. It can be considered an indicator that being business-oriented and having everything in the school

proceed in accordance with the regulations is not a sufficient condition for creating an effective school.

According to the research results, it has been concluded that there is a negative and significant relationship between laissez-faire leadership style and organizational socialization. In the laissez-faire leadership approach, which is almost never felt in the school environment and does not have the expected reaction or intervention when necessary, expecting the school environment or school employees to support the organizational socialization process may not be very meaningful.

According to another result, it is seen that there is a negative and moderately significant relationship between laissez-faire leadership and perceived school effectiveness. While the most important element in a school becoming an effective school is that it is well organized and all opportunities, from the school environment to the parent, student and teacher, are channeled to student success, it is not very meaningful to expect school effectiveness in a school environment where the employees are left to their own internal discipline, work ethic and sense of fairness, so to speak.

In this research, it is evaluated as positive that schools and teachers, which have an important place in the society in the socialization of people who are social beings, have high organizational socialization perceptions. Organizational socialization, which is the integration of new employees with the work group, development of certain work skills and abilities, acquisition of appropriate role behaviors and compliance with norms and values, can be said to be one of the most important elements in terms of employees' commitment to the profession. It can be said that the high level of organizational socialization behavior is an expected result as a result of the socialization of teachers, the experience gained from the moment they started the profession, the established relationships and interactions. Because the increase in the time spent in the profession can be interpreted as increasing both the experience and the interaction and the ability to perceive the values and principles of the organization, to meet expectations, and to adapt to colleagues and the environment.

According to the research results, it was concluded that there is a positive and moderately significant relationship between organizational socialization and perceived school effectiveness. It can be said that in schools where organizational socialization is high, teachers' sense of belonging to the school will increase, their commitment to the school, their job and

their profession will be high, therefore they will fulfill their duties selflessly, they will volunteer to cooperate with their colleagues and these issues will make the school effective.