



(ISSN: 2587-0238)

Gökbulut, B. & Turan, S. (2021). Exploring The Link Between Principals Visionary Leadership And School Effectiveness, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(14), 589-623.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.320>

Article Type (Makale Türü): Research Article

---

## EXPLORING THE LINK BETWEEN PRINCIPALS VISIONARY LEADERSHIP AND SCHOOL EFFECTIVENESS

**Bayram GÖKBULUT**

Asst. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak, Turkey, bayramgokbulut@hotmail.com  
ORCID: 0000-0002-7218-5900

**Selçuk TURAN**

Asst. Prof. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Zonguldak, Turkey, selcukturan25@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-2234-6494

Received: 11.12.2020 Accepted: 21.03.2021 Published: 01.04.2021

### ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the link between the visionary leadership behaviours of school principals and school effectiveness, based on teachers' perceptions. Descriptive and relational survey model was used in the study, which was designed according to the quantitative research method. The population of the study consisted of teachers working in public schools in the Western Black Sea Region, Turkey. The study was conducted through the convenience sampling method, and the data were obtained from 232 teachers in the 2020-2021 academic year. Two scales, namely, 'Visionary Leadership Scale' and 'School Effectiveness Scale', were used as data collection tools in the study. Descriptive statistics were performed for assessing the opinions of the teachers participating in the study about the visionary leadership behaviours of school principals and the efficiency of the schools where they work. Kolmogorov-Smirnov test results were evaluated to determine whether the data were normally distributed. Independent samples t-test was applied to determine the difference between the variables including teachers' gender, educational background, length of working time with the same principal, and the levels of school effectiveness and visionary leadership. Further, one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine the difference between the variables of teachers' length of working time at the same school and professional seniority, and levels of perception on school effectiveness and visionary leadership. Consequently, we concluded that the teachers who participated in the study perceived the visionary leadership competencies of school principals and the effectiveness levels of their schools as high. The results also indicated a significant difference between the teachers' working time at the same school and their perceptions of visionary leadership. In this regard, teachers working in the same school for 0-5 years appeared to perceive the visionary leadership levels of school principals as higher than the teachers working for 6-10 years. Finally, it was determined that there was a significant relationship between visionary leadership and its sub-factors, and school effectiveness.

**Keywords:** Visionary leadership, school effectiveness, ISTE standards, school principals.

## INTRODUCTION

Recent developments in technology have started a digital transformation and affected almost every field, including schools with respect to educational activities. In this regard, the need for a leadership that will mobilize expert staff to fulfil the transformation and increase the quality of technology use in schools makes itself felt more with each passing day, which directs educational organizations to integrate with the rapidly developing world of technology (Banoğlu, 2011). The leading role in achieving this integration is undoubtedly played by school principals. Given the aphorism 'A school is only a school as much as its principal' (Açıklan, 2019), a school principal with a vision open to innovations will be influential in the success of the school and keeping up with change. Vision is the comprehensive definition of the concept that refers to the long-term goals and values of an organization (Hussey, 1998; Rafferty & Griffin, 2004), the exact place to be in the future (Sashkin, 1986) and the ideal future that a leader desires to create (Yordsala, et al., 2014). Principals who will provide digital transformation and create educational environments in schools are expected to have visionary leadership characteristics. The concept of visionary leadership derived from the models of transformational and charismatic leadership, and their sub-dimensions (Temeeyasuwan, 2007). According to Taylor, Cornelius, and Colvin (2014), visionary leadership- a dimension of transformational leadership- offers opportunities to develop the capacity of an organization to meet the needs of its components. Visionary leadership emerged as the main determinant of corporate survival, success and growth in today's turbulent environment. Considering the characteristics of the successful leaders of the 21<sup>st</sup> century, they appear to have the capacity to create a vision and turn it into reality (Dwivedi, 2006). Visionary leadership is the ability to create and express understandable visions that bring a sense and purpose to the functioning of an organization (Nanus, 1992). According to Bennis (1992), visionary leaders create innovations in the organization and encourage the audience to think innovatively, keep the motivation and enthusiasm alive by developing a common vision with the audience, encourage the teamwork and support the audience, set good examples for the audience, and try with all their might to be very successful. Therefore, if a leader's vision is widely shared and inspiring, it can be a powerful strategic tool to motivate people and strengthen the organization (Dwivedi, 2006). It can be assumed that among the driving forces that boost the struggle for existence of organizations are their plans for the future and their activities. This future-oriented aspect of an organization is likely to become more significant with the impact of visionary leaders since the vision of an organization gets stronger as it is shared. Besides, more important than that is to have followers who believe in this vision. In this regard, it can be assumed that educational organizations inevitably need visionary leaders.

The 'International Society for Technology in Education' (ISTE), headquartered in the USA, is a non-governmental organization that sets and publishes standards on education and technology, with more than 100,000 stakeholders all around the world (Gökbulut, 2016). The first of the 'National Educational Technology Standards for Administrators' (NETS-A), which were developed by the ISTE for school principals and collected under six headings, is the Visionary Leadership (Anderson & Dexter, 2005). Today's school principals should have a vision regarding staff development, as well as encouraging the instructional integration of technology, providing

infrastructure for technology, and using it (Parks, Sun, & Collins, 2002), as well as ensuring modification in their schools through information and communication technology (ICT) (Durnali, 2018). As a visionary leader, a school principal should have a vision for the future by following the developments in the field of education (Durukan, 2006). Thus, a school principal will be capable of increasing school effectiveness and preparing students for the future.

The concept of effective school was rooted in the Equality of Educational Opportunity Report published by Coleman et al. (1966). Considered as the first study on effective schools, the report correlated school effectiveness only with the academic achievement of students, and explained the achievement mostly with the socio-economic status of a family. Similar to the work of Coleman et al. (1966), the studies of Jencks et al., (1972) also pointed out that the socio-economic level of a family has a much greater effect on children's success than schools do. Against this limited perspective, many other studies based on the effective school approach (Brookover & Lezotte, 1979; Brophy & Good, 1970; Edmonds, 1979; Hoy & Ferguson, 1985; Weber, 1971) dealt with the issue from different angles. Unlike Coleman et al. (1966) and Jencks et al. (1972), Edmonds (1979), who put aside the family factor and asserted the argument that all children have the capacity to learn, made the first classification of the features that should exist in an effective school. Accordingly, an effective school is supposed to include: a strong leadership, a school climate conducive to learning, high expectations for students' achievement, open education objectives to monitor students' performance, and efforts towards teaching basic skills. According to Scheerens (2000), school effectiveness refers to the performance of a school. School performance can be expressed as the output of the school, which is measured by the average performance of students at the end of the formal education period. The question here is: Is it correct to define effective schools based solely on academic outcomes? According to Davies (1997), who made a criticism on this subject, discussing school effectiveness only through students' cognitive outputs will definitely lead to ignoring the schools that define themselves as effective schools based on values such as citizenship awareness, social responsibility, human relations, cooperation, and solidarity, etc. According to Bennet, Crawford and Cartwright (2003), an effective school is the one that enables a student to achieve success in such a way beyond what is expected of him/her. Scheerens (2000), who examined academic studies on effective schools, stated that such studies deal with effective schools on the following five factors: (a) strong educational leadership, (b) emphasis on the acquisition of basic skills, (c) an orderly and safe environment, (c) high expectations for student acquisition, and (d) regular monitoring of student progress. Studies on effective schools have mostly been developed upon discussions about whether the qualifications of schools have a significant impact on student achievement (Turhan et al., 2017). A series of studies revealed that one of the variables that stand out among those qualifications is the leadership of the school principal (Edmonds, 1979; Hallinger & Heck, 1998; Özgenel, 2020). According to Şişman (2002), the concept of effective schools includes administrators, teachers, students, curricula and training and education process, school culture and environment, school environment and parents. In this respect, the behaviour of a school principal, who will lead and support these components, positively affects school effectiveness (Şenel & Buluç, 2016). By the same token, the visionary leadership characteristic of

a school principal is necessary to manage the technological transformation process and make plans for the future. Visionary leadership, which has recently begun to be discussed in the field of school leadership, therefore, seems an important element in school effectiveness.

The aim of this study is to reveal the relationship between the visionary leadership behaviours of a school principal and school effectiveness based on teachers' perceptions. For this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is the extent of visionary leadership behaviour of a school principal as to teachers' perceptions?
2. What is the perceived level of school effectiveness by teachers?
3. According to teachers, is there a significant difference between the school principal's visionary leadership behaviour level and certain factors such as gender, duration of working with the same principal and, duration of work at the same school, and professional seniority?
4. Is there a significant difference between teachers' perceived school effectiveness and gender, duration of working with the same school principal, duration of work at the same school, and professional seniority?
5. Is there a relationship between the visionary leadership behaviour of school principals and the school effectiveness perceived by teachers?

## **METHOD**

### **Research Model**

The present study aimed to determine the level of visionary leadership behaviours of school principals from the perspective of teachers and the perceptions of teachers on the level of effectiveness of the schools where they work, as well as examining whether the levels differ according to various variables, including gender, professional seniority, school type, and identifying the sort of relationship between the two levels. For this purpose, descriptive and relational survey model was used (Fraenkel & Wallen, 2005). The survey model is often used to make a general judgment about a research population. With the single survey model, however, the competence of school principals and teachers' perceptions of school effectiveness were described. Relational survey models are, on the other hand, used to determine the change between two or more variables (Karasar, 2017). Through the relational survey model, the current study examined the differences between teachers' perceptions regarding school principals' visionary leadership and school effectiveness as to the variables of gender, educational background (bachelor's-master's), working time with the school principal, working time in the same school, and professional seniority. The relationship between the perceptions of visionary leadership and school effectiveness was examined by using the Spearman's Correlation Coefficient ( $r$ ).

## Participants

The population of the study consisted of teachers working in public schools in the Western Black Sea Region, Turkey. Through convenience sampling method, the data were obtained from 232 teachers in the 2020-2021 academic year, and collected online by using Google Forms. The demographic characteristics of the teachers participating in the study are given in Table 1.

Bu bölüm içerisinde araştırmanın modeli, evren-örneklem, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik-güvenirlik, verilerin analizi gibi alt başlıklar yer almalıdır. Araştırmanın deseni bu kısımda ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Yöntemin kuramsal tanımının verilmesi yerine süreç detaylı şekilde baştan aşağı anlatılmalıdır. Etik kurul onayı yöntem kısmında detaylandırılmalıdır.

**Table 1.** Demographic Characteristics of the Teachers Participating in the Study

		n	%
Gender	Male	99	42.7
	Female	133	57.3
Graduation	Bachelor's Degree	209	90.1
	Master's Degree	23	9.9
Professional Seniority	0-5 Years	36	15.5
	6-10 Years	31	13.4
	11-15 Years	37	15.9
	16-20 Years	40	17.2
	21-25 Years	43	18.5
	26 Years and over	45	19.4
Total		232	100

## Data Collection Tools

Two measurement tools- Visionary Leadership Scale and School Effectiveness Scale- were used in the study. Visionary Leadership Scale was developed by Çınar and Kaban (2012), consisting of 14 items and 4 factors. Among these factors, Visionary Thinking consists of 4 items, Action Orientation of 4 items, Picturing the Future of 3 items, and Openness to Change of 3 items. The scale has a 5-point Likert structure ranging from Strongly Disagree (1) to Strongly Agree (5). The scale developed by Çınar and Kaban (2012) was used to determine the visionary leadership behaviours of hospital managers from the perspective of the hospital staff. In this study, confirmatory factor analysis was carried out using the data obtained from 99 teachers in order to test the suitability of the scale with respect to the field of education. As a result of the analysis, goodness-of-fit parameters were specified as  $\chi^2/df=1.72$  (Perfect Fit), GFI = .85 (Nearly Acceptable Fit), CFI=.98 (Perfect Fit), and RMSEA=.08 (Acceptable). Based on such values, it was decided that the scale could be administered to teachers. The highest score that can be obtained from the scale was 70, while the lowest was 14. In general, when the overall Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale is .84, the coefficient varies between .57 and .87 among the factors. In the present study, the Cronbach alpha reliability coefficient was found to be between .87 and .92 among the factors, and as .97 for the overall scale. In interpreting the total mean values obtained from the scale, 14-32.66 was considered as low, 32.67-51.33 as mean, and 51.34-70.00 as high.

The School Effectiveness Scale has previously been adapted into a number of studies by different researchers in different fields. The version developed by Hoy and Ferguson (1985) for schools was adapted into Turkish by Işık and Gümüş (2016). The scale, in which a single factor structure was obtained as a result of the adaptation study, consists of 8 items. The lowest score to be obtained from the scale is 8, while the highest score is 48. The scale items are graded as 1- Strongly Disagree and 6- Strongly Agree. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale is .88. In the current study, however, the Cronbach's alpha reliability coefficient was .95. In evaluating the arithmetic mean scores of the scale items, 8.00-21.33 was considered low, 21.34-34.64 as medium, and 34.65-48.00 as high.

### **Data Analysis**

Descriptive statistics were used for analysing the opinions of the teachers about the visionary leadership of the school principals with whom they work and the effectiveness of the schools where they work. Kolmogorov-Smirnov test results were examined to determine whether the data were normally distributed. The statistical significance value was found as  $p < 0.05$  in the Kolmogorov-Smirnov test results obtained from both measurement tools. Further, Skewness-Kurtosis test results were examined in order to decide on the normal distribution of the data, and the Skewness value was found as -1.42 and Kurtosis value as 1.53 according to the results obtained from the visionary leadership scale, whereas the Skewness value was found as -1.27 and Kurtosis value as 1.44 for the school effectiveness scale. According to Tabachnick and Fidell (2013), when Skewness and Kurtosis values are between -1.5 and +1.5, data are assumed to be normally distributed. Accordingly, it was agreed to apply parametric tests, assuming that the data were normally distributed in the analyses.

Independent samples t-test was used to determine the difference between the teachers' perceptions of school effectiveness and visionary leadership levels as to the variables of teachers' gender, educational background, and working time with the same principal. One-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine the difference between the teachers' perception of school effectiveness and visionary leadership levels as to the variables of teachers' working time at the same school and professional seniority.

According to the scores obtained from the responses to the school effectiveness and visionary leadership scales, the relevant relationships were determined with the Spearman's Correlation Coefficient ( $r$ ). SPSS.21 software was used in the analysis of the data. Research hypotheses were interpreted at a 0.95 confidence interval ( $p = 0.05$ ).

Ethics committee approval of the study was obtained from Zonguldak Bülent Ecevit University Human Researches Ethics Committee (Protocol No: 91).

### **FINDINGS**

Table 2 shows the descriptive statistics obtained from the scales used to detect the participants' visionary leadership and school effectiveness levels.

**Table 2.** Arithmetic Means of Leadership and School Effectiveness Levels

Scale	Factors	n	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss	Level
Visionary Leadership	Visionary Thinking	232	4	20	17.30	3.59	High
	Action Orientation	232	4	20	16.93	3.56	High
	Picturing the Future	232	3	15	12.33	3.04	High
	Openness to Change	232	3	15	12.89	2.79	High
	Visionary Leadership (Total)	232	14	70	59.47	12.37	High
School Effectiveness		232	8	48	40.54	7.84	High

Table 2 presents the arithmetic mean of the scores obtained from the Visionary Leadership scale, for the factors including *Visionary Thinking* ( $\bar{X}$ =17.30), *Action Orientation* ( $\bar{X}$ =16.93), *Picturing the Future* ( $\bar{X}$ =12.33), *Openness to Change* ( $\bar{X}$ =12.89), and the grand total of the *Visionary Leadership* ( $\bar{X}$ =59.47), as well as School Effectiveness ( $\bar{X}$ =40.54).

Table 3 shows the results of the independent samples t-test for the visionary leadership with its sub-factors and the levels of school effectiveness as to the variable of teacher's gender.

**Table 3.** The t-test Results for Visionary Leadership and School Effectiveness Scores by Gender

Scale	Factors	Gender	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Visionary Leadership	Visionary Thinking	Male	99	17.30	3.69	230	-.01	.99
		Female	133	17.30	3.53			
	Action Orientation	Male	99	16.84	3.65	230	-.33	.73
		Female	133	17.00	3.50			
	Picturing the Future	Male	99	12.51	3.17	230	.79	.43
		Female	133	12.19	2.94			
	Openness to Change	Male	99	13.01	3.00	230	.53	.59
		Female	133	12.81	2.63			
	Visionary Leadership (Total)	Male	99	59.67	12.99	230	.21	.83
		Female	133	59.32	11.93			
School Effectiveness	Male	99	41.30	7.63	230	1.27	.20	
	Female	133	39.97	7.97				

In Table 3, no statistically significant difference was found between the sub-factors of the Visionary Leadership Scale, including Visionary Thinking [t(230)=-.01; p>.05], Action Orientation [t(230)=-.33; p>.05], Picturing the Future [t(230)=.79; p>.05], Openness to Change [t(230)=.53; p>.05], and the Visionary Leadership (Total) [t(230)=.21; p>.05] as to the gender variable. Likewise, no significant difference was found between School Effectiveness and the gender variable [t(230)=1.27; p>.05].

Table 4 presents the independent samples t-test results between visionary leadership with its sub-factors and school effectiveness levels as to the variable of Educational Background of teachers (bachelor's degree-master's degree).

**Table 4.** The t-test Results for Visionary Leadership and School Effectiveness Scores by Educational Background

Scale	Factors	Education	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Visionary Leadership	Visionary Thinking	Bachelor's Degree	209	17.25	3.69	230	-.60	.54
		Master's Degree	23	17.73	2.59			
	Action Orientation	Bachelor's Degree	209	16.89	3.60	230	-.57	.56
		Master's Degree	23	17.34	3.19			
	Picturing the Future	Bachelor's Degree	209	12.30	3.09	230	-.38	.69
		Master's Degree	23	12.56	2.51			
	Openness to Change	Bachelor's Degree	209	12.83	2.84	230	-.97	.33
		Master's Degree	23	13.43	2.31			
	Visionary Leadership(Total)	Bachelor's Degree	209	59.29	12.60	230	-.65	.51
		Master's Degree	23	61.08	10.13			
School Effectiveness	Bachelor's Degree	209	40.48	7.81	230	-.35	.72	
	Master's Degree	23	41.08	8.24				

In Table 4, no statistically significant difference was observed between the sub-factors of the Visionary Leadership Scale, including Visionary Thinking [t(230)=-.60; p>.05], Action Orientation [t(230)=-.57; p>.05], Picturing the Future [t(230)=-.38; p>.05], Openness to Change [t(230)=-.97; p>.05], and the Visionary Leadership (Total) [t(230)=-.65; p>.05] as to the variable of the Educational Background (Bachelor's-Master's). In the same manner, no significant difference was found between School Effectiveness and Educational Background (Bachelor's-Master's) [t(230)=-.35; p>.05].

Table 5 presents the independent samples t-test results between visionary leadership with its sub-factors and school effectiveness levels as to the variable of Teachers' Working Time with the Same School Principal.

**Table 5.** The t-test Results for Visionary Leadership and School Effectiveness Scores as to the Variable of Working Time with the Same School Principal

Scale	Factors	Working Time	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Visionary Leadership	Visionary Thinking	0-5 Years	196	17.21	3.62	230	-.90	.36
		6-10 Years	36	17.80	3.42			
	Action Orientation	0-5 Years	196	16.80	3.56	230	-1.33	.18
		6-10 Years	36	17.66	3.50			
	Picturing the Future	0-5 Years	196	12.24	3.04	230	-1.01	.31
		6-10 Years	36	12.80	3.03			
	Openness to Change	0-5 Years	196	12.81	2.81	230	-1.08	.27
		6-10 Years	36	13.36	2.65			
	Visionary Leadership (Total)	0-5 Years	196	59.07	12.39	230	-1.14	.25
		6-10 Years	36	61.63	12.18			
School Effectiveness	0-5 Years	196	40.36	7.37	230	-.79	.42	
	6-10 Years	36	41.50	8.45				

In Table 5, no statistically significant difference was observed between the sub-factors of the Visionary Leadership Scale, including Visionary Thinking [t(230)=-.90; p>.05], Action Orientation [t(230)=-1.33; p>.05], Picturing the Future [t(230)=-1.01; p>.05], Openness to Change [t(230)=-1.08; p>.05], and Visionary Leadership (Total) [t(230)=-1.14; p>.05] as to the variable of the Working Time with the Same School Principal. Similarly, no



significant difference was found between School Effectiveness and the variable of the Working Time with the Same School Principal [ $t(230)=-.79$ ;  $p>.05$ ].

One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether the perceptions of teachers showed a significant difference between the working time in the same school and the factors of visionary leadership, and the test results are given in Table 6.

**Table 6.** Variance Analysis Results for Visionary Leadership Scores as to the Variable of Working Time in the Same School

Working Time	n	$\bar{X}$	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean of Squares	F	p	Difference
A) 0-5 Years	130	61.26	Inter-groups	968.97	2	484.48	3.22	.04*	A>B
B) 6-10 Years	63	56.87	Intra-groups	34380.86	229	150.13			
C) 11-15 Years	39	57.69	Total	35349.84	231				
Total	232	59.47							

\* $p<.05$

As a result of the ANOVA test, a statistically significant difference was observed between the duration of teachers' working at the same school and the visionary leadership variable ( $p <.05$ ). The Scheffe test, which is one of the Post Hoc Tests, was used to determine the length of duration for which the difference occurred. Yet, in the Scheffe test results, it was not clearly observed between which groups there was a difference. The LSD test was, therefore, used from among Post Hoc Tests. According to the LSD test results [ $F(2.231) = 3.22$ ,  $p<.05$ ], the teachers who had worked in the same school for 0-5 years considered the visionary leadership levels of the school principals ( $\bar{X}=61.26$ ) higher when compared to those who had worked for 6-10 years ( $\bar{X}=56.87$ ).

One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether the perceptions of teachers showed a significant difference with respect to the working time in the same school and the factors of school effectiveness, and the test results are given in Table 7.

**Table 7.** Variance Analysis Results Regarding School Effectiveness Scores as to the Variable of Working Time in the Same School

Duration	n	$\bar{X}$	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean of Squares	F	p	Difference
A) 0-5 Years	130	41.46	Inter-groups	252.39	2	126.19	3.22	.12	--
B) 6-10 Years	63	39.23	Intra-groups	13963.17	229	60.97			
C) 11-15 Years	39	39.58	Total	14215.56	231				
Total	232	40.54							

In Table 7, no significant difference was found between the duration of teachers' working in the same school and the variable of school effectiveness [ $F(2.229) =3.22$ ,  $p>.05$ ].

One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether the perceptions of teachers showed a significant difference with respect to the variable of teachers' Professional Seniority and visionary leadership and its sub-factors, and the test results are presented in Table 8.

**Table 8.** Variance Analysis Results for Visionary Leadership Scores as to the Variable of Professional Seniority

Duration	n	$\bar{X}$	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean of Squares	F	p	Difference
0-5 Years	36	64.30	Inter-groups	1324.73	5	264.94	1.76	.12	---
6-10 Years	31	61.09	Intra-groups	34025.10	226	150.55			
11-15 Years	37	57.64	Total	35349.84	231				
16-20 Years	40	58.95							
21-25 Years	43	57.09							
26 Years and Over	45	58.73							
Total	232	59.47							

In Table 8, no significant difference was found between the variable of teachers' Professional Seniority and the level of visionary leadership [ $F(5.231) = 1.76, p > .05$ ].

One-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether the perceptions of teachers showed a significant difference in relation to the variable of teachers' professional seniority and school effectiveness, and the test results are presented in Table 9.

**Table 9.** Variance Analysis Results for School Effectiveness Scores as to the Variable of Professional Seniority

Duration	n	$\bar{X}$	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean of Squares	F	p	Difference
0-5 Years	36	41.63	Inter-groups	64.50	5	12.90	.20	.96	---
6-10 Years	31	40.58	Intra-groups	14151.06	226	62.61			
11-15 Years	37	39.83	Total	14215.56	231				
16-20 Years	40	40.32							
21-25 Years	43	40.55							
26 Years and Over	45	40.40							
Total	232	40.54							

In Table 9, no significant difference was found between the variable of teachers' professional seniority and the perceptions on the level of school effectiveness [ $F(5.231) = .96, p > .05$ ].

Pearson Correlation Coefficients analysis was conducted to determine whether there was a significant relationship between a school principal's visionary leadership and competencies pertaining to its sub-factors and school effectiveness from the perspectives of the teachers. Analysis results are shown in Table 10. When

interpreting the correlation values between the factors, the absolute value between 0.70-1.00 was considered high, 0.70-0.30 as medium, and 0.30-0.00 as a low-level relationship (Büyüköztürk et al., 2012).

**Table 10.** The Correlation Coefficient Results Between School Effectiveness and Visionary Leadership Variables

	1	2	3	4	5	6
Visionary Thinking	1					
Action Orientation	.897**	1				
Picturing the Future	.847**	.904**	1			
Openness to Change	.861**	.876**	.853**	1		
Visionary Leadership	.952**	.969**	.945**	.938**	1	
School Effectiveness	.746**	.792*	.808**	.748**	.813**	1

\*\*p<0.01

Table 10 indicates a significant relationship between teachers' perceptions of school principals' visionary leadership and its sub-factors, in addition to another significant relationship between teachers' perceptions of visionary leadership and its sub-factors, and of school effectiveness. Also, a positive and strong correlation was observed between visionary leadership and its sub-factors, including visionary thinking ( $r=.952, p<.05$ ), action orientation ( $r=.969, p<.05$ ), picturing the future ( $r=.945, p<.05$ ), and openness to change ( $r=.938, p<.05$ ). Likewise, a positive and strong correlation was found between school effectiveness and visionary leadership ( $r=.813, p<.05$ ). Similarly, a positive and strong correlation was observed among the sub-factors of visionary leadership such as visionary thinking ( $r=.746, p<.05$ ), action orientation ( $r=.792, p<.05$ ), picturing the future ( $r = .808, p <.05$ ), and openness to change ( $r=.748, p<.05$ ).

## CONCLUSION and DISCUSSION

When it comes to the effectiveness of schools, it could be assumed that one of the issues that draws the attention of researchers is leadership in schools. This may be related to the fact that the school principals are naturally responsible for all activities that take place at schools for education and training purposes. As emphasized by the authors in the introduction section of this paper, the saying 'a school is only a school as much as its principal' (Açıklın, 2019) supports this view. This study aimed to reveal the relationship between the teachers' perceptions of visionary leadership behaviours of school principals and school effectiveness, and as a result of the study, the extent of this relationship was attempted to be revealed in the line with the teachers' perceptions. In the light of the findings obtained from the sub-problems of the research, the following results were reached.

Given the perceptions of the teachers participating in the study, the visionary leadership competencies of school principals seem to be high. Supporting the findings of the present research, there are a number of studies in which the visionary leadership behaviours of school principals are found to be high according to the perceptions of teachers (Deneri, 2019; Görgülü, 2013; Tahaoglu & Gedikoğlu, 2009). This may be due to the fact that principals are open to improvement, support innovation and share the school vision with teachers. Some other studies conducted with school principals have also reported high level perceptions of visionary leadership (Aksu, 2011; Bülbül & Çuhadar, 2012). Tahaoglu and Gedikoğlu (2009) stated that it may be due to the frequent use of the

concepts of vision and mission due to the efforts made to achieve the vision of school principals. Contrary to our findings, Hacifazlıoğlu et al., (2010) stated that most of the education administrators could not go beyond being a supporter of an existing vision rather than demonstrating visionary leadership. Çalık et al. (2019) found the visionary leadership dimension, which is among the sub-factors, to be the lowest dimension in their study focusing on school principals' perceptions of technological leadership self-efficacy. Durukan (2006) stated that the visions of school administrators are not sufficient for the development of the Turkish education system. In a study conducted on the international ISTE standards, Hacifazlıoğlu et al, (2010) reported that school principals agreed with the international standards as regards to visionary leadership, but still, did not believe such standards are applicable under the conditions of Turkey.

In the current study, the school effectiveness level was considered high based on the teachers' perceptions. In the first step of the study, the participants expressed that the visionary leadership levels of school principals were high. According to the findings, it can be assumed that the perception of school principals' visionary leadership levels as high reflects positively on the school and, consequently, leading to school effectiveness being perceived as high. In a study by Şenel and Buluç (2016), teachers were of the opinion that it was not possible to find their schools effective. In another study conducted with classroom teachers, Cerit and Yıldırım (2017) concluded that teachers find their schools moderately effective.

No significant difference was found in the present study as to the school principals' visionary leadership by the variable of gender. The male and female teachers can be assumed to have similar perceptions of visionary leadership behaviours of school principals. There are studies in the literature that are parallel to our research findings, indicating the absence of a significant difference between the gender variable and perceptions of visionary leadership (Bülbül & Çuhadar, 2012; Deneri, 2019; Moye, 1996; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009). Contrary to that finding, Banoğlu (2011) stated that female principals turned out to be superior to men in terms of communication and creating a shared vision, which should be taken into account in technology leadership development studies.

In the present study, no significant difference was found between teachers' perceived school effectiveness and gender. Türker (2010) and Yılmaz (2006) did not also find any significant difference between gender and perceived school effectiveness in their studies. According to the findings of the present study and other research results, it can be assumed that male and female teachers' perceptions of school effectiveness are the same.

Additionally, no significant difference was found in the teachers' perceptions of visionary leadership skills of school principals according to the educational background of the teachers participating in the study (bachelor's-master's). It could be considered that teachers with bachelor's or master's degrees share the same opinion about the visionary leadership of school principals. Kılıç (2011) reported that there is no significant difference between the opinions of primary school teachers in relation to having a bachelor's or a master's degree regarding the vision development roles of school principals.

In this study, no significant difference was found between teachers' educational background (bachelor's-master's) and perceptions of school effectiveness. There are a number of studies in the literature that support the findings of our study, where teachers' perceived school effectiveness levels do not differ according to their degrees (Türker, 2010; Yılmaz, 2006).

Furthermore, no significant difference was found as to the relationship between the variables of duration of working with the same school principal, and the principal's visionary leadership and school effectiveness. In other words, it can be assumed that short-term teachers and long-term teachers share the same opinion against the visionary leadership levels of a school principal, or that they believe school principals contribute to the school by constantly improving themselves.

On the other hand, a significant difference was found between the teachers' working time in the same school and their perceptions of visionary leadership of the principals. Teachers working in the same school for 0-5 years perceived the visionary leadership levels of school principals as higher than teachers working for 6-10 years. The reason for the high perceptions of those working in the same school for 0-5 years may be the comparison they make with the other school principals they had previously worked with. Nevertheless, contrary to the findings of our study, Tahaoğlu and Gedikoğlu (2009) did not find a significant difference in primary school teachers' perceptions of visionary leadership skills of the school principals as to the duration of their employment at the same school. Hacifazlıoğlu et al., (2010) stated that the relatively older teachers in schools negatively affected the school principals' considering themselves as visionary leaders.

No significant difference was found between the teachers' working time in the same school and school effectiveness. In other words, teachers' perceptions of school effectiveness did not make a difference in terms of the time they worked at the same school. In the same manner, Türker (2010) obtained a result that supports our research findings.

Likewise, no significant difference was found between the professional seniority of teachers and their perceptions of visionary leadership levels of school principals. In this context, it can be said that teachers' professional experience is not a determining variable in terms of school principals' views on visionary leadership behavior. In the literature, some studies support the findings of our research that teachers' perceptions of visionary leadership towards school principals do not change according to their professional seniority (Moye, 1996; Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009), whereas other studies indicate differences in terms of professional seniority especially from the perspective of primary school teachers (Tahaoğlu & Gedikoğlu, 2009).

In our study, no significant difference was observed in teachers' opinions on school effectiveness according to the variable of professional seniority. In other words, it can be said that teachers' professional experience is not a determining variable in terms of their views on school effectiveness. Similarly, Türker (2010) found no significant difference between the professional seniority of teachers and school effectiveness, which is in support of our research findings. However, Yılmaz (2006), found, contrary to our research findings, that the way school

effectiveness is perceived by teachers with a professional seniority of 16-25 years are higher than it is those with a professional seniority of 0-10 years.

As a result of the research, a highly positive correlation was found between the teachers' perceptions of visionary leadership levels of school principals, and relevant sub-factors, and school effectiveness. Consequently, it could be assumed that as the visionary leadership level of the school principal increases, the effectiveness of the school will concurrently increase. Unlike the findings of this study, Moye (1996) could not find a significant relationship between school effectiveness and school principals' visionary leadership behaviours. However, Şenel and Buluç (2016) stated in their study that there is a positive relationship between school effectiveness and supportive principal behaviour. In the literature, there are many other studies examining the relationship between visionary leadership and school effectiveness in different fields. Such related studies include those reporting a positive relationship between visionary leadership and the adoption of information and communication technologies (Bülbül & Çuhadar, 2012), a highly positive relationship between crisis management skills and visionary leadership (Aksu, 2011), a positive correlation between visionary leadership and total quality management and its sub-factors (Aksu, 2009), a positive correlation between visionary leadership, and organizational commitment and perception of justice (İşcan & Tanrıbil, 2016), a positive correlation between visionary leadership and extraversion, reconciliation, self-discipline, and openness to experience, while a negative correlation with neurotic behaviour (Çalık et al., 2019).

In some studies that were previously conducted on school effectiveness, Yıldırım et al. (2017) found a two-way relationship between job satisfaction and school effectiveness, while Işık and Gümüş (2017) concluded that a principal's self-efficacy leads to school effectiveness. Likewise, Cerit and Yıldırım (2017) reported that there is a positive relationship between effective leadership and school effectiveness.

Based on the results obtained, it may be considered that visionary leadership and school effectiveness have a positive relationship with each other, along with further positive relationships in many different fields such as ICT competence, crisis management, perception of justice, and self-efficacy. Considering the schools, it can be concluded that the high visionary leadership of a school principal will positively affect the teachers and many other components of a school. In this study, the data collected on the visionary leadership of school principals and school effectiveness are limited to the opinions of teachers.

## **RECOMMENDATIONS**

This study is limited to the teachers' perceptions of visionary leadership levels in school principals and of school effectiveness. Further studies could be conducted on how school principals affect teachers' visions, and school principals can, thus, be included in the process. More studies can also be conducted to address the perceptions of students and parents about the visionary leadership skills of school principals, and about school effectiveness. The present study was designed as a descriptive research aiming to reveal an existing situation with the

quantitative research method. It is recommended that similar studies be conducted with a qualitative method in order to obtain more in-depth findings on the subject.

#### ETHICAL TEXT

“In this article, the journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethical rules were followed. The responsibility belongs to the author (s) for any violations that may arise regarding the article.”

Ethics committee approval of the study was obtained from Zonguldak Bülent Ecevit University Human Researches Ethics Committee (Protocol No: 91).

**Author(s) Contribution Rate:** 1st author's contribution rate to this article is 50%. 2nd author's contribution rate to this article is %50.

#### REFERENCES

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational administration quarterly*, 41(1), 49-82.
- Açıklın, A., & Özkan, M. (2019). *Bir öğrenim çevresi olarak okulu yönetmek*. Pegem Akademi. (2. Baskı.)
- Aksu, A. (2011). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (Eds.). (2003). *Effective educational leadership* (Vol. 1). Sage Publishing.
- Bennis, W. (1997). Managing people is like herding cats: The point is that cats won't be herded. *Executive Excellence*, 14, 20-20.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. Occasional Paper No. 17. *Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University*
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology*, 61(5), 365.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474-499.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Geliştirilmiş 12. Baskı). Pegem Akademi.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(3), 902-914.

- Çalık, T., Çoban, Ö. & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106
- Çınar, F., & Kaban, A. (2012). Conflict management and visionary leadership: An application in hospital organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 197-206.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, S. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education. National Center for Education Statistics.
- Davies, L. (1997). The rise of the school effectiveness movement. Chapter 2 in J. White and M. Barber (eds.) *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, pp. 25-40. Institute of Education, University of London: Bedford Way Papers.
- Deneri, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- Dwivedi, R. S. (2006). Visionary leadership: A survey of literature and case study of dr apj abdul kalam at drdl. *Vision*, 10(3), 11-21.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*, McGraw-Hill, Inc.
- Gökbulut, B. (2016). *Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 535-579.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Işık, A. N., & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- İşcan, Ö. F., & Tanrıbil, S. (2016). Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıklarına ve adalet algılarına etkisi/The impact of visionary leadership behaviors on employees' organizational commitment and justice perception. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3).
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.



- Hussey, D. E. (1998). *Strategic management: from theory to implementation*, 4-th edition. David Hussey. Butterworth-Heinemann
- Jencks, C.S., Smith M., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. and Micholson, S. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (2. Yazım, 32. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, Ö. F. (2015). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyon geliştirme rolleri: Mardin ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Diyarbakır.
- Moye, D. C. (1996). *Identification secondary principals' visionary leadership levels and their relationship with effective schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Alabama University
- Nanus, B. (1992). *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, CA 94104-1310.
- Özgenel, M. (2020). An Organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50.
- Parks, S., Sun, F., & Collins, B. C. (2002). *Alabama Renaissance Technology Academy (ARTA) for school leaders survey report*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Alabama.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The leadership quarterly*, 15(3), 329-354.
- Sashkin, M. (1986). True vision in leadership. *Training & Development Journal*, 40(5), 58–61.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 274-298.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.
- Temeeyasuwan, N. (2007). *Some Factors Affecting Transformational Leadership of Executives of Thailand Life Insurance Co. Ltd. Bangkok* (Master of Education thesis, Graduate School, Srinagarinwirote University).
- Turhan, M., Şener, G., & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2).
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Weber, G. (1971). Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools. CBE Occasional Papers, Number 18. Council for Basic Education, Washington-, D.C.
- Yıldırım, İ., Durdağı, A., ve Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*, (Düzce ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Bolu.
- Yordsala, S., Tesaputa, K., & Sri-Ampai, A. (2014). The development of visionary leadership administrators in thai primary school. *International Education Studies*, 7(1), 92-101.

## OKUL MÜDÜRLERİNİN VİZYONER LİDERLİĞİ İLE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

### öz

Bu çalışma, okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nicel araştırma yönetimine göre desenlenen çalışmada betimleyici ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan ve kamuya bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 232 öğretmenden elde edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Vizyoner Liderlik Ölçeği" ve "Okul Etkililiği Ölçeği" olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik vizyoner liderlik ve görev yaptıkları okulların etkililiği hakkında görüşlerine yönelik betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, aynı okul müdürüyle çalışma süresi değişkenleri ile okul etkililiği ve vizyoner liderlik düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenleri ile okul etkililiği ve vizyoner liderlik düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliklerini ve okullarının etkililik düzeylerini yüksek olarak gördüğü belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin aynı okulda çalıştıkları süreler ile vizyoner liderlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, aynı okulda 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenler, 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini daha yüksek olarak görmektedirler. Son olarak, vizyoner liderlik ve alt faktörleri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Vizyoner liderlik, okul etkililiği, ISTE standartları, okul müdürleri.

## GİRİŞ

Teknolojide yaşanan gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okulları da etkileyerek dijital bir dönüşüm başlatmıştır. Bu dönüşümün gerçekleştirilmesinde uzman kadroları harekete geçirecek ve okulda teknoloji kullanımının niteliğini yükseltecek liderlik anlayışına olan ihtiyaç her geçen gün kendini daha çok hissettirmekte, bu durum eğitim örgütlerini hızla ilerleyen teknoloji dünyasıyla bütünleşmeye yöneltmektedir (Banoğlu, 2011). Bu bütünleşmenin gerçekleştirilmesinde ise en büyük görev hiç şüphesiz okul yöneticisine düşmektedir. *“Bir okul müdürü kadar okuldur”* (Açıkalin, 2019) sözünden hareket edecek olursak, okul müdürlerinin yeniliklere açık bir vizyona sahibi olması, okulun başarısında ve değişime ayak uydurmasında etkili olacaktır. Vizyon, bir örgütün uzun vadeli hedef ve değerlerinin (Hussey, 1998; Rafferty ve Griffin, 2004) gelecekte bulunması gereken yerin (Sashkin, 1986) ve bir liderin yaratmak istediği ideal geleceğin (Yordsala, Tesaputa ve Ampai, 2014) kapsamlı bir şekilde ifade edilmesidir. Okullarda dijital dönüşümü sağlayacak, eğitim ortamlarını oluşturacak yöneticilerin de vizyoner liderlik özelliklerini taşıması beklenir. Vizyoner liderlik kavramı, dönüşümcü ve karizmatik liderlik modellerinin alt boyutlarından türemiştir (Temeeyasuwan, 2007). Taylor, Cornelius ve Colvin’ e (2014) göre dönüşümcü liderliğin bir boyutu olan vizyoner liderlik, bir örgütün bileşenlerinin ihtiyaçlarını karşılama kapasitesini geliştirme fırsatları sunmaktadır. Vizyoner liderlik, günümüzün çalkantılı ortamında kurumsal olarak hayatta kalma, başarı ve büyümenin temel belirleyicisi olarak ortaya çıkmıştır. 21. yüzyılın başarılı liderlerinin özellikleri göz önüne alındığında vizyon yaratma ve bunu gerçeğe dönüştürme kapasitesine sahip oldukları görülmektedir (Dwivedi, 2006). Vizyoner liderlik, bir örgütün işleyişine anlam katan ve amaç sağlayan anlaşılır vizyonlar yaratma ve bunları ifade etme yeteneğidir (Nanus, 1992). Bennis’ e (1992) göre, vizyoner liderler örgütte yenilikler yaratır ve izleyenleri de yenilikçi düşünceleri için cesaretlendirir, izleyenlerle birlikte ortak bir vizyon geliştirerek motivasyonu ve coşkuyu diri tutar, ekip çalışmasını teşvik eder ve izleyenleri destekler, izleyenler için iyi örnekler oluşturur, çok başarılı olmak için var gücüyle çalışır. Dolayısıyla, liderlerin vizyonu geniş çapta paylaşılar ve ilham verici olursa, insanları motive etmek ve organizasyonu yükseltmek için güçlü bir stratejik araç olabilir (Dwivedi, 2006). Örgütlerin var olma mücadelesini besleyen itici güçlerden birisinin, geleceğe ilişkin planları ve bunlara yönelik etkinlikleri olduğu söylenebilir. Örgütün bu geleceğe dönük yönü, vizyon sahibi liderlerin yaratacağı etkiyle daha da anlam kazanabilir. Zira bir örgütün vizyonu, paylaşıldıkça güçlenir ve bundan daha önemlisi bu vizyona inanan izleyenlere sahip olmaktır. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinin de vizyoner liderlere ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Merkezi ABD’de bulunan “International Society for Technology in Education” (ISTE)’nin dünyada 100.000’den fazla paydaşı bulunmakta olup, eğitim ve teknoloji konusunda standartlar belirleyerek yayımlayan bir sivil toplum örgütüdür (Gökbulut, 2016). ISTE, okul yöneticilerine yönelik geliştirmiş olduğu ve altı başlıkta topladığı “National Educational Technology Standarts for Administrators” (NETS-A) standartlarının ilki Vizyoner Liderlik’dir (Anderson ve Dexter, 2005). Günümüz okul yöneticisi, personel gelişimi, teknolojinin öğretimsel entegrasyonunu teşvik etme, teknoloji için altyapı oluşturma, teknolojiyi kullanma ve teknoloji vizyonuna sahip olmalı (Parks et al., 2002), bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) aracılığıyla okul değişimini gerçekleştirmelidir (Durnalı, 2018). Vizyoner

bir lider olarak okul yöneticisi, eğitim alanındaki gelişmeleri izleyerek geleceğe yönelik vizyon sahibi olmalıdır (Durukan, 2006). Böylece okul yöneticisi okulun etkililiğini artırarak öğrencileri geleceğe hazırlayacaktır.

Etkili okul kavramının ilk olarak Coleman, Campbel, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld ve York'un 1966 yılında yayınladığı Eğitimde Fırsat Eşitliği Raporu'nda (Equality of Educational Opportunity) yer aldığı görülmüştür. Etkili okul konusunda yapılan ilk çalışma olarak kabul gören bu rapor, okul etkililiğini yalnızca öğrencilerin akademik başarıyla ilişkilendirmiş ve bu başarıyı da büyük oranda ailenin sosyo-ekonomik durumuyla açıklamıştır. Coleman vd.'nin (1966) çalışmasına benzer biçimde Jencks, Smith, Ackland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns ve Micholson 'un (1972) araştırmaları da, ailenin sosyo ekonomik düzeyinin çocuğun başarısında okuldan çok daha büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sınırlı bakış açısına karşı, takip eden yıllarda etkili okul hareketini temel alan birçok araştırma (Brookover ve Lezotte, 1979; Brophy ve Good, 1970; Edmonds, 1979; Hoy ve Ferguson, 1985; Weber, 1971) konuyu farklı yönlerden ele almıştır. Coleman vd. (1966) ve Jencks vd. 'nin (1972) aksine aile faktörünü bir kenara bırakıp tüm çocukların öğrenebileceği tezini ortaya koyan Edmonds (1979), etkili okulda bulunması gereken özelliklere ilişkin ilk sınıflamayı yapmıştır. Buna göre etkili bir okulda: güçlü bir liderlik, öğrenmeye elverişli okul iklimi, öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklenti, öğrencilerin performansını izlemek için açık öğretim hedefleri ve temel becerilerin öğretilmesine yönelik çaba bulunmalıdır. Scheerens'e göre (2000), okul etkililiği, okulun performansını ifade etmektedir. Okulun performansı, okulun çıktısı olarak ifade edilebilir ve bu da örgün eğitim döneminin sonunda öğrencilerin ortalama başarısı ile ölçülür. Asıl soru, etkili okulları yalnızca akademik çıktılar üzerinden tanımlamak doğru mudur? Bu konuya bir eleştiri getiren Davies'e göre (1997), yalnızca öğrencilerin bilişsel çıktıları üzerinden okul etkililiğini tartışmak, vatandaşlık bilinci, sosyal sorumluluk, insan ilişkileri, işbirliği, dayanışma vb. değerler üzerinden kendilerini etkili okul olarak tanımlayan okulları göz ardı etmek anlamına gelir. Bennet, Crawford ve Cartwright'a göre (2003), öğrenciyi, kendisinden beklenenin ötesinde bir başarıya ulaştıran okul etkili okuldur. Etkili okul araştırmalarını inceleyen Scheerens (2000), bu araştırmaların etkili okulu şu beş faktör üzerinden ele aldığını söylemektedir; (a) güçlü eğitim liderliği, (b) temel becerilerin kazanılmasına vurgu, (c) düzenli ve güvenli bir çevre, (c) öğrenci kazanımlarına yönelik yüksek beklentiler ve (d) öğrenci gelişiminin düzenli olarak izlenmesi. Etkili okul araştırmaları, okulların niteliklerinin öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etki yaratıp yaratmadığına ilişkin tartışmalar üzerine geliştirilmiştir (Turhan, Şener, Gündüzalp, 2017). Yapılan bir dizi araştırma bu nitelikler arasında ön plana çıkan değişkenlerden birinin de okul müdürlerinin liderliği olduğunu ortaya koymaktadır (Edmonds, 1979; Hallinger ve Heck, 1998; Özgenel, 2020). Şişman'a (2002) göre etkili okul kavramı içerisinde; yönetici, öğretmen, öğrenci, okul programı ve eğitim-öğretim süreci, okul kültürü ve ortamı, okul çevresi ve velileri yer almaktadır. Bu bileşenlere liderlik edecek ve destek olacak okul müdürü davranışı okul etkililiğini pozitif yönde etkilemektedir (Şenel ve Buluç, 2016). Aynı zamanda teknolojik dönüşüm sürecinin yönetilmesi ve geleceğe dair planların yapılmasında okul yöneticisinin vizyoner liderlik özelliği ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda okul liderliği alanında tartışılmaya başlanan vizyoner liderlik okul etkililiğinde önemli bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma, okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen algılarına göre okul yöneticisinin vizyoner liderlik davranış düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin algıladıkları okul etkililik düzeyi nedir?
3. Öğretmenlere göre okul yöneticisinin vizyoner liderlik davranış düzeyi ile cinsiyet, aynı okul müdürüyle çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin algıladıkları okul etkililik düzeyi ile cinsiyet, aynı okul müdürüyle çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi, mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlere göre, okul yöneticisinin vizyoner liderlik davranış düzeyi ile algıladıkları okul etkililiği arasında ilişki var mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, öğretmenlere göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranış düzeyleri ve algıladıkları okul etkililik düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, okul türüne göre aralarındaki fark ile vizyoner liderlik davranış düzeyleri ve algıladıkları okul etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda betimleyici ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2005). Tarama modeli evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla kullanılan modeldir. Tekil tarama modeli ile okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri ve algıladıkları okul etkililik düzeyleri betimlenmiştir. İlişkisel tarama modelleri İki ve daha fazla değişken arasındaki değişimin belirlenmesi amacıyla kullanılan modellerdir (Karasar, 2017). Araştırmada, ilişkisel tarama modeli ile okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve algıladıkları etkili okul düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu (lisans-yüksek lisans), okul müdürü ile çalışma süresi, aynı okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre aralarındaki farklar incelenmiştir. Spearman Korelasyon Katsayısı (r) ile vizyoner liderlik ve algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir.

### **Evren ve örneklem**

Araştırmanın evrenini, Batı Karadeniz Bölgesinde bulunan ve kamuya bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 232 öğretmenden elde edilmiştir. Veriler Google Formlar kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	99	42.7
	Kız	133	57.3
Mezuniyet	Lisans	209	90.1
	Yüksek Lisans	23	9.9
Mesleki kıdem	0-5 Yıl	36	15.5
	6-10 Yıl	31	13.4
	11-15 Yıl	37	15.9
	16-20 Yıl	40	17.2
	21-25 Yıl	43	18.5
	26 ve üzeri	45	19.4
Toplam		232	100

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada Vizyoner Liderlik ve Okul Etkililiği Ölçeği olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Vizyoner Liderlik Ölçeği; Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilmiş olup, 14 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden Vizyoner Düşünme 4 madde, Eylem Yönelimli Olma 4 madde, Geleceği Resmetme 3 madde, Değişime Açık Olma 3 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Kesinlikle katılmıyorum (1) ile Kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde 5'li likert bir yapıya sahiptir. Çınar ve Kaban (2012) tarafından geliştirilen ölçek hastane personelinin hastane yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarının belirlenmesi yönelik gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin eğitim alanına uygunluğunun test edilmesi amacıyla 99 öğretmenden elde edilen veriler kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz neticesinde uyum iyiliği değerleri;  $\chi^2/df=1.72$  (Mükemmel uyum),  $GFI=.85$  (Kabul edilebilir değere yakın),  $CFI=.98$  (Mükemmel uyum),  $RMSEA=.08$  (Kabul edilebilir) elde edilmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin öğretmenler üzerinde uygulanabileceğine karar verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük ise 14 puandır. Ölçek geneli güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa .84 iken, faktörler arasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .57 ile .87 arasında değişmektedir. Yapılan bu çalışmada ise faktörler arasında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 ile .92 arasında, ölçek genelinde ise .97 olarak elde edilmiştir. Ölçekten genelinde elde edilen toplam ortalama değerlerin yorumlanmasında 14-32,66 düşük, 32,67-51,33 orta ve 51,34-70,00 yüksek düzey olarak yorumlanmıştır.

Okul Etkililiği Ölçeği; ölçek farklı araştırmacılar tarafından farklı alanlarda uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Hoy ve Ferguson (1985) tarafından okullara uyarlanmış halinin, Türkçe uyarlama çalışması Işık ve Gümüş (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması neticesinde tek faktörlü bir yapının elde edildiği ölçek, 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 48 puandır. Ölçek maddeleri, 1- kesinlikle katılmıyorum ve 6- kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .88'dir. Yapılan bu çalışmada ise Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .95'dir. Ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarının değerlendirilmesinde 8.00-21,33 düşük, 21,34-34,64 orta ve 34,65-48.00 arası yüksek şeklinde yorumlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik vizyoner liderlik ve görev yaptıkları okulların etkililiği hakkında görüşlerine yönelik betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Her iki ölçme aracından elde edilen Kolmogorow-Smirnov test sonuçlarında anlamlılık değerinin ( $p < 0.05$ ) olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre verilerin normal dağılımına karar vermek amacıyla Skewness-Kurtosis test sonuçları incelenmiştir. Buna göre, vizyoner liderlik ölçeğinden elde edilen sonuca göre Skewness=-1.42 ve Kurtosis=1.53 değer aldığı görülmüştür. Okul etkililiği ölçeğinden ise Skewness=-1.27 ve Kurtosis=1.44 değerlerini aldığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) göre Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığını varsaymaktadır. Buna göre analizlerde verilerin normal dağıldığı kabul edilerek parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, aynı okul müdürüyle çalışma süresi değişkenleri ile okul etkililiği ve vizyoner liderlik düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenleri ile okul etkililiği ve vizyoner liderlik düzeyleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Okul etkililiği ve vizyoner liderlik ölçeklerine verdikleri cevaplardan elde edilen puanlara göre aralarındaki ilişkiler Spearman Korelasyon Katsayısı ( $r$ ) ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS.21 paket programı kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri 0.95 güven aralığında ( $p = 0.05$ ) yorumlanmıştır.

Araştırmanın etik kurul onayı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Protokol No:91).

## BULGULAR

Katılımcıların vizyoner liderlik ve okul etkililiği ölçeklerinden elde edilen betimleyici istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Vizyoner Liderlik ve Mutluluk Düzeyleri Aritmetik Ortalamaları

Ölçekler	Faktör	n	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	Ss	Düzye
Vizyoner Liderlik	Vizyoner Düşünme	232	4	20	17.30	3.59	Yüksek
	Eylem Yönelimli Olma	232	4	20	16.93	3.56	Yüksek
	Geleceği Resmetme	232	3	15	12.33	3.04	Yüksek
	Değişime Açık Olma	232	3	15	12.89	2.79	Yüksek
	Vizyoner Liderlik (Toplam)	232	14	70	59.47	12.37	Yüksek
Okul Etkililiği		232	8	48	40.54	7.84	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde Vizyoner Liderlik ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasına göre, *Vizyoner Düşünme* ( $\bar{X}=17.30$ ), *Eylem Yönelimli Olma* ( $\bar{X}=16.93$ ), *Geleceği Resmetme* ( $\bar{X}=12.33$ ), *Değişime Açık Olma*



( $\bar{X}$ =12.89) ve *Vizyoner Liderlik* genel toplam ( $\bar{X}$ =59.47) oldukları görülmektedir. Okul Etkililiği faktöründe ise ( $\bar{X}$ =40.54) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre vizyoner liderlik ve alt faktörleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyet Göre Vizyoner Liderlik ve Okul Etkililiği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçekler	Ölçek faktörleri	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Vizyoner Düşünme	Erkek	99	17.30	3.69	230	-.01	.99
		Kadın	133	17.30	3.53			
	Eylem Yönelimli Olma	Erkek	99	16.84	3.65	230	-.33	.73
		Kadın	133	17.00	3.50			
	Geleceği Resmetme	Erkek	99	12.51	3.17	230	.79	.43
		Kadın	133	12.19	2.94			
	Değişime Açık Olma	Erkek	99	13.01	3.00	230	.53	.59
		Kadın	133	12.81	2.63			
	Vizyoner Liderlik (Toplam)	Erkek	99	59.67	12.99	230	.21	.83
		Kadın	133	59.32	11.93			
Okul Etkililiği	Erkek	99	41.30	7.63	230	1.27	.20	
	Kadın	133	39.97	7.97				

Tablo 3 incelendiğinde vizyoner liderlik ölçeğinin Vizyoner Düşünme [ $t(230)=-.01$ ;  $p>.05$ ], Eylem Yönelimli Olma [ $t(230)=-.33$ ;  $p>.05$ ], Geleceği Resmetme [ $t(230)=.79$ ;  $p>.05$ ], Değişime Açık Olma [ $t(230)=.53$ ;  $p>.05$ ] faktörleri ile Vizyoner Liderlik (Toplam) [ $t(230)=.21$ ;  $p>.05$ ] arasında cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Okul Etkililiği ile cinsiyet değişkeni arasında [ $t(230)=-.20$ ;  $p>.05$ ] anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna (Lisans-Yüksek Lisans) değişkenine göre vizyoner liderlik ve alt faktörleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Eğitim Durumuna Göre Vizyoner Liderlik ve Okul Etkililiği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

			n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Vizyoner Liderlik	Vizyoner Düşünme	Lisans	209	17.25	3.69	230	-.60	.54
		Yüksek Lisans	23	17.73	2.59			
	Eylem Yönelimli Olma	Lisans	209	16.89	3.60	230	-.57	.56
		Yüksek Lisans	23	17.34	3.19			
	Geleceği Resmetme	Lisans	209	12.30	3.09	230	-.38	.69
		Yüksek Lisans	23	12.56	2.51			
	Değişime Açık Olma	Lisans	209	12.83	2.84	230	-.97	.33
		Yüksek Lisans	23	13.43	2.31			
	Vizyoner Liderlik (Toplam)	Lisans	209	59.29	12.60	230	-.65	.51
		Yüksek Lisans	23	61.08	10.13			
Okul Etkililiği	Lisans	209	40.48	7.81	230	-.35	.72	
	Yüksek Lisans	23	41.08	8.24				

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin vizyoner liderlik ölçeğinin Vizyoner Düşünme [ $t(230)=-.60$ ;  $p>.05$ ], Eylem Yönelimli Olma [ $t(230)=-.57$ ;  $p>.05$ ], Geleceği Resmetme [ $t(230)=-.38$ ;  $p>.05$ ], Değişime Açık Olma [ $t(230)=-.97$ ;

p>.05] faktörleri ile Vizyoner Liderlik (Toplam) [t(230)=-.65; p>.05] arasında Eğitim Durumuna (Lisans-Yüksek Lisans) göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Okul Etkililiği ile Eğitim Durumu (Lisans-Yüksek Lisans) değişkeni arasında [t(230)=-.20; p>.05] anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin Okul Müdürü ile Çalışma Süresi değişkenine göre vizyoner liderlik ve alt faktörleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul Müdürü ile Çalışma Süresi Değişkenine Göre Vizyoner Liderlik ve Okul Etkililiği Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

	Süre	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	
Vizyoner Liderlik	Vizyoner Düşünme	0-5 Yıl	196	17.21	3.62	230	-.90	.36
		6-10 Yıl	36	17.80	3.42			
	Eylem Yönelimli Olma	0-5 Yıl	196	16.80	3.56	230	-1.33	.18
		6-10 Yıl	36	17.66	3.50			
	Geleceği Resmetme	0-5 Yıl	196	12.24	3.04	230	-1.01	.31
		6-10 Yıl	36	12.80	3.03			
	Değişime Açık Olma	0-5 Yıl	196	12.81	2.81	230	-1.08	.27
		6-10 Yıl	36	13.36	2.65			
	Vizyoner Liderlik (Toplam)	0-5 Yıl	196	59.07	12.39	230	-1.14	.25
		6-10 Yıl	36	61.63	12.18			
	Okul Etkililiği	0-5 Yıl	196	40.36	7.37	230	-.79	.42
		6-10 Yıl	36	41.50	8.45			

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin vizyoner liderlik ölçeğinin Vizyoner Düşünme [t(230)=-.90; p>.05], Eylem Yönelimli Olma [t(230)=-1.33; p>.05], Geleceği Resmetme [t(230)=-1.01; p>.05], Değişime Açık Olma [t(230)=-1.08; p>.05] faktörleri ile Vizyoner Liderlik (Toplam) [t(230)=-1.14; p>.05] arasında Okul Müdürü ile Çalışma Süresi değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Okul Etkililiği ile Okul Müdürü ile Çalışma Süresi değişkeni arasında [t(230)=-.79; p>.05] anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi ile vizyoner liderlik faktörleri arasında fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Vizyoner Liderlik Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
A) 0-5 yıl	130	61.26	Gruplararası	968.97	2	484.48	3.22	.04*	A>B
B) 6-10 yıl	63	56.87	Gruplarıçi	34380.86	229	150.13			
C) 11-15 yıl	39	57.69	Toplam	35349.84	231				
Toplam	232	59.47							

\*p<.05

ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile vizyoner liderlik değişkeni arasında (p<.05) anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi yıllar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Post Hoc

Tests'lerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Ancak Scheffe testi sonuçlarında hangi sınıflar arasında farkın olduğu belli olmamıştır. Bu nedenle, Post Hoc Tests'lerinden LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonuçlarına  $[F(2,231) = 3.22, p < .05]$  göre, aynı okulda 0-5 yıl arasında çalışanların okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini ( $\bar{X}=61.26$ ), 6-10 yıl arasında çalışanlara göre ( $\bar{X}=56.87$ ) daha yüksek olarak görmektedirler.

Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi ile okul etkililiği faktörleri arasında fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Etkililiği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
A) 0-5 yıl	130	41.46	Gruplararası	252.39	2	126.19	3.22	.12	--
B) 6-10 yıl	63	39.23	Gruplarıçi	13963.17	229	60.97			
C) 11-15 yıl	39	39.58	Toplam	14215.56	231				
Toplam	232	40.54							

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri ile okul etkililiği değişkeni arasında anlamlı  $[F(2,229) = 3.22, p > .05]$  bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkeni ile vizyoner liderlik ve alt faktörleri arasında fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 8'da verilmiştir.

**Tablo 8.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Vizyoner Liderlik Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	36	64.30	Gruplararası	1324.73	5	264.94	1.76	.12	---
6-10 yıl	31	61.09	Gruplarıçi	34025.10	226	150.55			
11-15 yıl	37	57.64	Toplam	35349.84	231				
16-20 yıl	40	58.95							
21-25 yıl	43	57.09							
26 ve üzeri	45	58.73							
Toplam	232	59.47							

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile vizyoner liderlik düzeyi arasında anlamlı  $[F(5,231) = 1.76, p > .05]$  bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkeni ile okul etkililiği arasında fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Etkililiği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
0-5 yıl	36	41.63	Gruplararası	64.50	5	12.90	.20	.96	---
6-10 yıl	31	40.58	Gruplarıçi	14151.06	226	62.61			
11-15 yıl	37	39.83	Toplam	14215.56	231				
16-20 yıl	40	40.32							
21-25 yıl	43	40.55							
26 ve üzeri	45	40.40							
Toplam	232	40.54							

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul etkililiği değişkeni arasında anlamlı [F(5,231) =.96, p>.05] bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve alt faktörlerine ait yeterlikleri ile okul etkililiği faktörü arasında anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayıları analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyon değerleri yorumlanırken mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzey bir ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Kılıç-Çakmak, 2012).

**Table 10.** Okul Etkililiği ve Vizyoner Liderlik Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
Vizyoner düşünme	1					
Eylem yönelimli olma	.897**	1				
Geleceği resmetme	.847**	.904**	1			
Değişime açık olma	.861**	.876**	.853**	1		
Vizyoner liderlik	.952**	.969**	.945**	.938**	1	
Okul etkililiği	.746**	.792*	.808**	.748**	.813**	1

\*\*p<0.01

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeyleri ve alt faktörleri arasında ve vizyoner liderlik ve alt faktörleri ile okul etkililiği arasında da anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Vizyoner liderlik ile alt faktörleri olan vizyoner düşünme (r=.952, p<.05), eylem yönelimli olma (r=.969, p<.05), geleceği resmetme (r=.945, p<.05) ve değişime açık olma faktörü arasında (r=.938, p<.05) pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul etkililiği ile vizyoner liderlik arasında (r=.813, p<.05) pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişkiye rastlanmıştır. Benzer şekilde vizyoner liderlik alt faktörleri olan vizyoner düşünme (r=.746, p<.05), eylem yönelimli olma (r=.792, p<.05), geleceği resmetme (r=.808, p<.05) ve değişime açık olma faktörü arasında (r=.748, p<.05) pozitif yönlü yüksek düzey bir ilişki olduğu görülmüştür.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul etkililiğinden bahsedildiğinde, araştırmacıların dikkatini çeken konulardan birisinin de okuldaki liderlik olduğu söylenebilir. Bu durum, eğitim öğretim süreçleri dahil, okulda gerçekleşen tüm etkinliklerde işin doğası gereği, sorumluluğun okul müdüründe toplanmasıyla ilgili olabilir. Giriş bölümünde yazarların da vurguladığı “bir okul müdürü kadar okuldur” (Açıkalın, 2019) sözü bu durumu destekler niteliktedir. Bu çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin algıları ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır ve araştırma sonucunda bu ilişkinin boyutu öğretmenlerin algıları doğrultusunda açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgular ışığında, aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, okul müdürlerinin yüksek düzeyde vizyoner liderlik davranışı sergilediği görülmüştür. Bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte, okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışlarının öğretmen algılarına göre yüksek kabul edildiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Deneri, 2019; Görgülü, 2013; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Bu durum, okul müdürlerinin gelişime açık olmaları, yenilikleri desteklemeleri ve okul vizyonunu öğretmenlerle paylaşımlarından kaynaklanıyor olabilir. Okul müdürleriyle yapılan diğer bazı araştırmalar da benzer şekilde bu düzeye ilişkin algının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Aksu, 2011; Bülbül ve Çuhadar, 2012). Tahaoğlu ve Gedikoğlu’na göre (2009), okul müdürleri, okul vizyonunu geliştirmek için yapmış olduğu çalışmalar nedeniyle vizyon ve misyon kavramlarını çok sık kullanmaktadır. Araştırma bulgusunun aksine Hacifazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010), eğitim yöneticilerinin çoğunun, vizyoner liderlikten ziyade, var olan bir vizyonun destekleyicisi olmaktan öteye geçemediklerini belirtmiştir. Çalık, Çoban ve Özdemir, (2019) okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik algılarına yönelik yapmış oldukları çalışmada alt faktörleri arasında olan vizyoner liderlik boyutunu en düşük boyut olarak bulmuşlardır. Durukan (2006), Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin sistemin gelişimine yönelik vizyonlarının yeterli olmadığını belirtmektedir. Hacifazlıoğlu, vd., (2010) uluslararası ISTE standartlarına yönelik yapmış oldukları çalışmalarında, vizyoner liderlik konusunda okul yöneticilerine ilişkin bu uluslararası standartlara katıldıklarını, ancak Türkiye şartlarında uygulanabileceğine inanmadıklarını belirtmişlerdir.

Bu araştırma öğretmen algılarına dayalı olarak, okul etkililik düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler çalışmanın ilk basamağında okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerinin yüksek olarak algılanmasının okula olumlu yansıdığı, bunun sonucu olarak da okul etkililiğinin yüksek düzeyde algılandığı söylenebilir. Şenel ve Buluç’un (2016) araştırmaları da, öğretmenlerin okullarını etkili bulmadıklarını ortaya koymaktadır. Cerit ve Yıldırım (2017) sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin okullarını orta düzeyde etkili buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyi ve cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik algılarının aynı olduğu söylenebilir. Alan yazında araştırma bulgusu ile paralellik gösteren, cinsiyet değişkeni ile

vizyoner liderlik algıları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı çalışmalar mevcuttur (Bülbül ve Çuhadar, 2012; Deneri, 2019; Moye, 1996; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Bu bulgunun aksine Banoğlu (2011) kadın okul müdürlerinin iletişim ve paylaşılan vizyon oluşturma konularında erkeklere göre üstün olduklarını, bunun da teknoloji liderliği geliştirme çalışmalarında göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları okul etkilikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma bulgusunu destekler yönde, Türker (2010) ve Yılmaz (2006) yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet ile algılanan okul etkililiği arasında anlamlı bir farka rastlanmamışlardır. Araştırma bulgusu ve diğer araştırma sonucuna göre erkek ve kadın öğretmenlerin okul etkililik algılarının aynı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna (Lisans-Yüksek Lisans) göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik algılarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyoner liderliklerine yönelik aynı düşünceye sahip oldukları söylenebilir. Kılıç (2011) yapmış araştırmasında, okul müdürlerinin vizyon geliştirme rollerine ilişkin ilköğretim 1. kademedeki görev yapan öğretmen görüşleri arasında lisans ve yüksek lisans yapanlar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucunu elde etmiştir (Kılıç, 2011).

Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumları (lisans-yüksek lisans) ile okul etkililik algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları, okul etkililiğine ilişkin görüşlerini ayırtmamıştır. Araştırma bulgusunu destekleyen, öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu olma durumlarına göre algıladıkları okul etkililiği düzeylerinin farklılık göstermediği çalışmalar bulunmaktadır (Türker, 2010; Yılmaz, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı okul müdürüyle çalıştıkları süre değişkeni ile okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve okul etkililiği değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir ifadeyle okulda kısa süreli çalışan öğretmenler ile uzun süreli çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerine karşı aynı düşünce içerisinde oldukları söylenebilir. Ya da okul müdürleri sürekli olarak kendilerini geliştirerek okula katkı sundukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı okulda çalıştıkları süreler ile vizyoner liderlik algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Aynı okulda 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenler, 6-10 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerini daha yüksek olarak görmektedirler. Aynı okulda 0-5 yıl arasında çalışanların algılarının yüksek çıkmasının nedeni önceki çalıştıkları okul müdürlerine göre kıyaslama yaptıklarından kaynaklanabilir. Araştırma bulgusunun aksine Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyoner liderlik algılarında aynı okulda çalışma sürelerine göre anlamlı bir farka rastlanmamışlardır. Hacıfazlıoğlu, vd., (2010) ise okullarda bulunan yaşça büyük öğretmenlerin okul müdürlerinin kendilerini vizyoner lider olarak görmelerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı okulda çalıştıkları süreler ile okul etkililiği arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları, aynı okulda çalıştıkları süreler açısından fark oluşturmamıştır. Türker (2010) yapmış olduğu çalışmasında araştırma bulgusunu destekler yönde bir sonuç elde etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışına ilişkin görüşleri açısından belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Alanyazında araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul yöneticilerine yönelik vizyoner liderlik algılarının değişmediği çalışmalar bulunduğu gibi (Moye, 1996; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009), I. kademe öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada mesleki kıdeme göre farklılıkların olduğu görülmüştür (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, okul etkililiğine ilişkin görüşleri açısından belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Türker (2010) çalışmasında, araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile okul etkililiği arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulgusunu elde etmiştir. Yılmaz (2006) ise çalışmasında, araştırma bulgusunun tersine, mesleki kıdemi 16-25 yıl olan öğretmenlerin okul etkililiği algılarının 0-10 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir.

Araştırma sonunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeyleri ve alt faktörleri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuca göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeyi arttıkça okul etkililiğinin buna paralel olarak artacağı söylenebilir. Araştırma bulgusundan farklı olarak Moye (1996), okul etkililiği ve okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Öte yandan, Şenel ve Buluç (2016) yapmış oldukları çalışmalarında okul etkililiği ile destekleyici müdür davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu belirtmektedirler. Alan yazında vizyoner liderlik ve okul etkililiğinin farklı alanlarla olan ilişkilerinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Bunlar; vizyoner liderlik bilgi ve iletişim teknolojilerinin kabulü arasında pozitif yönlü bir ilişki (Bülbül ve Çuhadar, 2012), kriz yönetme becerileri ile vizyoner liderlik arasında yüksek düzey pozitif bir ilişki (Aksu, 2011), vizyoner liderlik ve toplam kalite yönetimi ve alt faktörleri arasında pozitif yönlü bir ilişki (Aksu, 2009), vizyoner liderlik ile örgütsel bağlılık ve adalet algısı arasında pozitif yönlü (Işcan ve Tanrıbil, 2016), vizyoner liderlik ile dışadönüklük, uzlaşmacılık, öz disiplin, deneyime açıklık ile pozitif yönlü, nevrotik davranışları arasında negatif yönlü bir ilişkiyi (Çalık, Çoban ve Özdemir, 2019) ortaya koyan çalışmalar olarak sıralanabilir.

Okul etkililiği konusunda yapılan çalışmalarda ise, Yıldırım, Durdağı ve Yalçın (2017) iş doyumunu ve okul etkililiği arasında çift yönlü bir ilişki, Işık ve Gümüş (2017) yönetici öz-yeterliliğinin okul etkililiğini yordadığı, etkili liderlik ile okul etkililiği arasında pozitif bir ilişki olduğu (Cerit ve Yıldırım, 2017) sonucuna ulaşmışlardır.

Bu sonuçlara göre vizyoner liderlik ve okul etkililiği arasında pozitif bir ilişki olduğu gibi, bunların BİT yeterliliği, kriz yönetimi, adalet algısı, kriz yönetimi ve özyeterlilik gibi pek çok farklı alanla da pozitif yönde ilişkileri olduğu söylenebilir. Okullar göz önüne alındığında, okul müdürlerinin yüksek vizyoner liderliğinin öğretmenleri ve okulun diğer birçok bileşenini olumlu yönde etkileyeceği sonucuna varılabilir.

## ÖNERİLER

Yapılan bu çalışma öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeyleri ile okul etkililiğine yönelik algıları ile sınırlı kalmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin vizyonlarını nasıl etkilediğine yönelik çalışmalar yapılabilir, böylece sürece okul yöneticileri de dahil edilebilir. Yine, okulun bileşenlerinden öğrenci ve velilerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik algıları ile okul etkililiğine yönelik görüşlerini ele alan çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma, nicel araştırma yöntemiyle var olan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Konu ile ilgili daha derinlemesine bulgular elde etmek için benzer çalışmanın nitel yöntemle de yürütülmesi önerilmektedir.

## Etik Metni

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir.”

Araştırmanın etik kurul onayı, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan alınmıştır (Protokol No:91).

**Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı:** 1. Yazarın bu makaleye katkı oranı %50’dir. 2. Yazarın bu makaleye katkı oranı %50’dir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational administration quarterly*, 41(1), 49-82.
- Açıkalın, A., & Özkan, M. (2019). *Bir öğrenim çevresi olarak okulu yönetmek*. Pegem Akademi. (2. Baskı.)
- Aksu, A. (2011). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2435-2450.
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-213.
- Bennett, N., Crawford, M., & Cartwright, M. (Eds.). (2003). *Effective educational leadership* (Vol. 1). Sage Publishing.
- Bennis, W. (1997). Managing people is like herding cats: The point is that cats won't be herded. *Executive Excellence*, 14, 20-20.
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. Occasional Paper No. 17. *Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University*



- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of educational psychology*, 61(5), 365.
- Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 474-499.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Geliştirilmiş 12. Baskı). Pegem Akademi.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(3), 902–914.
- Çalık, T., Çoban, Ö. & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106
- Çınar, F., & Kaban, A. (2012). Conflict management and visionary leadership: An application in hospital organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 197-206.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, S. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education. National Center for Education Statistics.
- Davies, L. (1997) The rise of the school effectiveness movement. Chapter 2 in J. White and M. Barber (eds.) *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*, pp. 25-40. Institute of Education, University of London: Bedford Way Papers.
- Deneri, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Durnalı, M. (2018). *Öğretmenlere göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilgi yönetimini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- Dwivedi, R. S. (2006). Visionary leadership: A survey of literature and case study of dr apj abdul kalam at drdl. *Vision*, 10(3), 11-21.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*, McGraw-Hill, Inc.
- Gökbulut, B. (2016). *Bilişim teknolojileri rehber öğretmenlerinin teknoloji koçluk düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Görgülü, D., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 53-71.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 535-579.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
- Işık, A. N., & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- İşcan, Ö. F. & Tanrıbil, S. (2016). Vizyoner liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıklarına ve adalet algılarına etkisi/The impact of visionary leadership behaviors on employees' organizational commitment and justice perception. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3).
- Hoy, W. K., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hussey, D. E. (1998). *Strategic management: from theory to implementation*, 4-th edition. David Hussey. Butterworth-Heinemann
- Jencks, C.S., Smith M., Ackland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. and Micholson, S. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (2. Yazım, 32. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, Ö. F. (2015). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyon geliştirme rolleri: Mardin ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Diyarbakır.
- Moye, D. C. (1996). *Identification secondary principals' visionary leadership levels and their relationship with effective schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, Alabama University
- Nanus, B. (1992). *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, CA 94104-1310.
- Özgenel, M. (2020). An Organizational factor predicting school effectiveness: School climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50.
- Parks, S., Sun, F., & Collins, B. C. (2002). *Alabama Renaissance Technology Academy (ARTA) for school leaders survey report*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Alabama.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The leadership quarterly*, 15(3), 329-354.
- Sashkin, M. (1986). True vision in leadership. *Training & Development Journal*, 40(5), 58-61.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Tahaoglu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(2), 274-298.

- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.
- Temeeyasuwan, N. (2007). *Some Factors Affecting Transformational Leadership of Executives of Thailand Life Insurance Co. Ltd. Bangkok* (Master of Education thesis, Graduate School, Srinagarinwrote University).
- Turhan, M., Şener, G., & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye’de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2).
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Weber, G. (1971). Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools. CBE Occasional Papers, Number 18. *Council for Basic Education, Washington-, D.C.*
- Yıldırım, İ., Durdağı, A., ve Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 69-81.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri*, (Düzce ili örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Bolu.
- Yordsala, S., Tesaputa, K., & Sri-Ampai, A. (2014). The development of visionary leadership administrators in thai primary school. *International Education Studies*, 7(1), 92-101.