

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

Samet OCAK

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**

Yrd. Doç. Dr. Vakur ÇİFÇİLİ

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2014



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

Samet OCAK

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ PROGRAMI**


Yrd. Doç. Dr. Vakur ÇİFÇİLİ

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2014

2501100243 öğrenci numaralı Samet OCAK tarafından hazırlanan bu çalışma 25/03/2014 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi


Yrd.Doç.Dr. Vakur ÇİFÇİLİ (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof.Dr. Hasan Akgündüz
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof.Dr. Gülay Kirbaşlar
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Prof.Dr. Ayşe Esra Aslan
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Doç.Dr. Filiz Meşeci Giorgetti
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



ÖNSÖZ

Bilginin hızla değiştiği ve geliştiği bir ortamda, değişime ayak uyduramayanların uzun süre canlı kalması beklenemez. Toplumlara yön veren ve bir milletin en önemli kurumu olan okulda bu değişime ayak uydurmalıdır. Okulun yönetiminde, yapısında ve kültüründe meydana gelen değişimlere yön verecek en önemli etken ise öğretilen ve okul yöneticilerinin ortaya koydukları liderlik özellikleridir.

Milli Eğitim Örgütünün temel öğesi olan okullarda öğretimden daha fazla öğrenmenin hayata geçirilmesi, okul başarısının artması, okul kültürünün oluşması ve devamlılığının sağlanması okul müdürleri ve öğretilenlerin liderlik stillerinin belirlenmesi ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda okul müdürünün ve öğretilenlerin okul işleyiş sürecine etkin katılımlarının sağlanması, okullarda kültür oluşması, yenileşmenin ve okulların gelecekte üstleneceği rolü şimdiden belirgin kılmanın en önemli şartı olarak ortaya çıkmaktadır.

Okullarda değişim ve yenilenmenin başlamasına öncü olan müdür ve öğretilenlerin hangi liderlik stili davranışlarını sergiledikleri ve bu liderlik stili davranışlarının hangi değişkenler açısından farklılık gösterdiklerinin tespit edilmesi de çok önemlidir.

Araştırmanın yapıpı tamamlanmasında görüş, öneri ve desteklerinden dolayı çok değerli hocam ve tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Vakur ÇİFÇİLİ' ye; eğitim hayatım boyunca bana emeği geçen, yüksek lisans eğitimim sürecinde beni yönlendiren ve aydınlatan tüm hocalarıma; başta okul müdürüm olmak üzere yaptığım bu araştırmada desteğini hissettiğim tüm öğretilen arkadaşlarıma; kısa zamanda uzun mesafe alabilmem için çalışmalarına büyük destek veren Benan GEDİK' e; her zaman destek ve ilgilerini hissettiğim ve çocukları olmakla gurur duyduğum aileme; araştırmam süresince sabır ve özverileriyle beni destekleyen, eşime ve yoğun geçen son zamanlarda hayatıma ferahlık getiren kızım Nazende' ye en içten teşekkürlerimi sunarım.

Samet OCAK

ÖZET

OKUL MÜDÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

Bu çalışmanın amacı, Erzurum ili sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin gösterdikleri liderlik stillerinin ve bu liderlik stillerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir.

Araştırmanın örneklemini Erzurum ili Yakutiye, Aziziye, Horasan, Köprüköy, Oltu, Palandöken ve Pasinler ilçelerinden 53 ilköğretim okulunda görev yapan 604 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında bazı kişisel bilgiler, Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği (Deniz ve Hasançebioğlu, 2003) ve Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği (Taş, Çelik ve Tomul, 2007)' nden oluşan bir anket formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyet, yaş, milli eğitimdeki hizmet yılı, bulunduğu okuldaki hizmet yılı, mezun olduğu okul, mezuniyet durumu ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Fakat öğretmenlerin liderlik puanları ile cinsiyet, yaş ve milli eğitimdeki hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Öğretmen değerlendirmelerine göre okul müdürlerinin otoriter liderlik, demokratik liderlik ve dönüşümcü liderlik tarzı davranışlarını 'nadiren', serbest bırakıcı liderlik ve etkileşimci liderlik tarzı davranışlarını ise 'ara sıra' sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin otoriter liderlik, demokratik liderlik, dönüşümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik puanlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, etkileşimci liderlik puanlarıyla cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Okul müdürlerinin, demokratik liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik puanlarıyla branş değişkeni arasında anlamlı bir fark görülürken, otoriter liderlik ve serbest bırakıcı liderlik puanları ile branş arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Okul, Okul Müdürü, Öğretmen

ABSTRACT

INVESTIGATION OF LEADERSHIP STYLES OF SCHOOL PRINCIPALS AND TEACHERS IN TERMS OF SOME VARIABLES (ERZURUM CITY SAMPLE)

The aim of this study is to determine the behavioral aspects and leadership styles of primary school teachers and principals. The study will also explore the relationships between these certain behaviours and demographic characteristics.

The paradigm of the study is based upon 604 teachers working in 53 different schools of the towns Yakutiye, Aziziye, Horasan, Köprüköy, Oltu, Palandöken and Pasinler in Erzurum. In collecting the data of the study, the personal information sheet, the scale of a Teacher's Leadership Styles (Deniz ve Hasançebioğlu, 2003), and The Scale of a Principal's Leadership Behaviour (Taş, Çelik ve Tomul, 2007) have all been evaluated.

At the conclusion of the study, there was not a meaningful difference between the leadership styles of the teachers and the given parameters. The age, gender, years of service for the ministry of education, years of service currently at the school he is working, the university he has graduated from, nor his degree and department had created any substantial differences. Nevertheless, there was a meaningful difference between the scores of a teachers' leadership and the parameters on gender, age and years of service at the ministry of education. According to the evaluation from teachers it has been concluded that principals rarely showed authoritarian, democratic and transformational leadership behaviours. On the other hand, they sometimes laissez-faire and transactional leadership behaviours. Moreover, there was not a meaningful difference between the scores of principals' authoritarian, democratic, transformational, laissez-faire leadership and gender. There was a meaningful difference between the scores of democratic, transformational and transactional leadership within the parameter of their departments. Yet, there was not a meaningful difference between the scores of authoritarian and laissez-faire leadership and the parameters of the department.

Keywords: Leadership, School, School Principals, Teacher

2.1.1.2.6. BALE'İN HARWARD ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMASI.....	18
2.1.1.2.7. MC GREGOR'UN X VE Y YAKLAŞIMLARI.....	18
2.1.1.3. DURUMSALLIK YAKLAŞIMI.....	19
2.1.1.3.1. YOL-AMAÇ YAKLAŞIMI.....	21
2.1.1.3.2. FIEDLER'İN DURUMSALLIK YAKLAŞIMI.....	21
2.1.1.3.3. VROOM VE YETTON'UN NORMATİF YAKLAŞIMI.....	22
2.1.1.3.4. HERSEY VE BLANCHARD'IN DURUMSAL LİDERLİK YAKLAŞIMI.....	24
2.1.1.3.5. REDDİN'İN ÜÇ BOYUTLU LİDERLİK YAKLAŞIMI.....	25
2.1.2. LİDER DAVRANIŞ STİLLERİ -YENİ LİDERLİK YAKLAŞIMLARI..	26
2.1.2.1. VİZYONER LİDER.....	26
2.1.2.2. ETİK LİDER.....	27
2.1.2.3. ÖĞRETİMSSEL LİDER.....	27
2.1.2.4. KÜLTÜREL LİDER.....	29
2.1.2.5. SÜPER LİDER.....	29
2.1.2.6. HÜMANİST LİDER.....	29
2.1.2.7. OTORİTER LİDER.....	30
2.1.2.8. KARİZMATİK LİDER.....	30
2.1.2.9. DOĞAL LİDER.....	31
2.1.2.10. LİBERAL LİDER.....	31
2.1.2.11. SERBEST BIRAKICI LİDERLİK.....	32
2.1.2.12. DEMOKRATİK VE KATILIMCI LİDER.....	33
2.1.2.13. DÖNÜŞÜMCÜ VE ETKİLEŞİMCİ LİDER.....	34
2.1.3. LİDERLİK STİLLERİNDE ROL OYNAYAN UNSURLAR.....	44
2.2. OKUL MÜDÜRÜ VE LİDERLİK - ÖĞRETMEN VE LİDERLİK.....	45
2.3. KONU İLE İLGİLİ YURT İÇİ VE YURT DIŞI ARAŞTIRMALAR.....	49
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	56
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	56
3.2. EVREN VE ÖRENEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU.....	56
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	56
3.3.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	56
3.3.2. ÖĞRETMEN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ.....	57

3.3.3. YÖNETİCİ LİDERLİK TARZI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ.....	57
3.3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI VE TOPLANMASI.....	58
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	58
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	59
4.1. DEMOGRAFİK BULGULAR.....	59
4.2. ÖĞRETMEN LİDERLİK STİLLERİ VE YÖNETİCİ LİDERLİK TARZLARI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR.....	62
4.2.1.ÖĞRETMEN LİDERLİK STİLLERİNE GÖRE BULGULAR.....	62
4.2.2.YÖNETİCİ LİDERLİK TARZLARI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR.....	73
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	109

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1:	Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Arasındaki Farklar.....	43
Tablo 4.1:	Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	59
Tablo 4.2:	Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	59
Tablo 4.3:	Öğretmenlerin Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	60
Tablo 4.4:	Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	60
Tablo 4.5:	Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	61
Tablo 4.6:	Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	61
Tablo 4.7:	Öğretmen Liderlik Stilleri Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	62
Tablo 4.8:	Öğretmen Liderlik Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.9:	Öğretmen Liderlik Stillerinin Yaş Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.10:	Öğretmen Liderlik Stillerinin Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	64

Tablo 4.11: Öğretmen Liderlik Stillerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.12: Öğretmen Liderlik Stillerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.13: Öğretmen Liderlik Stillerinin Branş Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.14: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.15: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.16: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.17: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.18: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.19: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	72

Tablo 4.20:	Yönetici Liderlik Tarzları Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	73
Tablo 4.21:	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Otoriter Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.22:	Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Otoriter Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.23:	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Demokratik Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.24:	Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Demokratik Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.25:	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Serbest Bırakıcı Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.26:	Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.27:	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Dönüşümcü Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	78

Tablo 4.28: Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.29: Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Etkileşimci Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.30: Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Etkileşimci Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	81

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Milli Eğitim Örgütünün temel ögesi olan okullarda öğretimden daha fazla öğrenmenin hayata geçirilmesi, okul başarısının artması, okul kültürünün oluşması ve devamlılığının sağlanması okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stillerinin belirlenmesi ile mümkün olabilecektir. Bu bağlamda okul müdürü ve öğretmenlerin okul işleyiş sürecine etkin katılımlarının sağlanması, okullarda kültür oluşması, yenileşmenin ve okulların gelecekte üstleneceği rolü şimdiden belirgin kılmanın en önemli şartı olarak ortaya çıkmaktadır. Belirlenen hedeflere ulaşmada ve işgörenleri ile uyumlu çalışmak anlamında okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stili, kurumda farklı kesimlerce model alınabilir. Bu durumda okullarda değişim ve yenilenmenin sağlanması açısından okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stillerinin incelenmesinde yarar vardır. Bu alandaki çalışmaların fazla olmasının en önemli nedeni liderlik özelliklerinin ortama, şartlara ve verilen eğitime göre değişip gelişebileceği düşüncesinin ve buna uygun programların geliştirilebileceği anlayışının egemen olmasıdır.

Yaşadığımız yüzyılda bilimsel bilgi hızla gelişmeye ve değişmeye, sanayi toplumu biraz geride kalarak, yerini bilgi toplumlarına bırakmaya başlamıştır. Artık bütün toplumlar, kurum ve kuruluşlar buna göre kendilerine yol haritası çizmekte ve kendilerini buna göre şekillendirmektedirler (Şişman ve Turan, 2005). Çünkü bilginin hızla değiştiği ve geliştiği bir ortamda, değişime ayak uyduramayanların uzun süre canlı kalması beklenemez. Toplumlara yön veren ve bir milletin en önemli kurumu olan okullar da bu değişime ayak uydurmalıdırlar; hatta bilgiyle gelişen, değişime yön verecek seviyede olmalıdırlar. Bu seviyeye ulaşması için de yeni bir yönetim anlayışla birlikte yeni bir yapıya sahip olunmalıdır. Okulun yönetiminde, yapısında ve kültüründe meydana gelen değişimlere yön verecek en önemli etken ise okul müdürlerinin ortaya koydukları liderlik stilleridir (Töremen ve Kolay, 2003).

Liderlik bundan önce var olduğu gibi bundan sonrada artan önemiyle daha çok var olacaktır. Çünkü insan her zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği gereksinim ve çıkarların benzer gereksinim ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelip bir grup oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren,

2000: 411). Oluşan grupları ve insan topluluklarını yönlendirmek, onları belirli bir amaç etrafında toplamak herkesin yapabileceği kolay bir iş değildir. Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanımlar incelendiği ve bir ortak tanım oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavram, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır diye tanımlanabilir (Eren, 1993: 286).

Liderliğin farklı yönlerini ele alarak yapılan tanımlamalarda, liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen bir makam niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Can, 2002). Liderin davranış biçiminin analiz edilmesi sonucu liderlik stili oluşur. Yani liderin herhangi bir olay ya da karşısındaki davranışı onun stilini oluşturur. Bu zamana kadar birçok liderlik stili ortaya atılmış ve tanımlanmıştır. Okul müdürü tarafından sergilenen liderlik stili, o kişinin lider olarak etkili olup olmadığını şekillendirir. Liderlik stilinin seçimi, insanların amaçlarını gerçekleştirmesine veya gerçekleştirememesine yol açar. Andriessen ve Drenth (1985) ve Bass (1990) tarafından yapılan araştırmalarda, yöneticilerin liderlik stillerinin çalışanlar üzerinde etkili olduğu ve iş performansını etkilediğini göstermektedir (Akt. Taşkıran, 2006: 175-176).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yöneticilerin liderlik stilleri çok önemlidir ve vazgeçilmez bir olgudur (Çalık, 1997; Akt. Can 2007: 268). Fakat eğitimde gerekli olan liderliği benimseyen öğretmenler bulunmadıkça önemli ve doğru yönde değişimler söz konusu olamaz (Urbanski ve Nickolaou, 2006; Akt. Can 2007: 268). Eğitim sürecinde plan ve programları uygulayan kişi öğretmen olduğu için, okulda gerçekleşen bazı konularda başarı ya da başarısızlığın uygulama kısmı ona bağlıdır. Eğitimde yenileşme ve gelişme çabalarının hedeflenen seviyeye ulaşamamasının en önemli nedenlerinden biri öğretmen ögesidir. Hiçbir eğitim modeli, öğretmenin niteliğinin daha üzerinde hizmet üretmez (XI. Milli Eğitim Şurası, 1982). Bu sebepten dolayı, ülkemizde eğitimin istenilen seviyeye ulaşmasında okul müdürü ve öğretmenlerin sergiledikleri liderlik stillerinin çok önemli olduğu düşünülmektedir (Korkmaz, 2007; 57-91).

Toplumun seviyesini yükseltmede en önemli kurum bilginin geliştirilmeye açık olduğu ve yeni nesillere aktarıldığı okullardır. Okulların akademik başarıları da öğrencilerinin merkezi sınavlarda elde ettikleri sıralama ve puanlarla

tanımlanmaktadır. Okul ve öğrencinin akademik başarılarını yönlendiren öncü rol okullarda lider kişiliklerin tutum ve davranışlarıdır. Bu değişimi ve yenilenmeyi sağlayabilmek için ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin ve bu liderlik stillerinin hangi değişkenler açısından farklılık gösterdiklerinin tespit edilmesi çok önemlidir.

Ülkemizde yapılan liderlik ve merkezi sınav başarısına ait araştırmalar incelendiğinde doğu ve güneydoğu illerinin birçoğunun başarı beklentilerini karşılamadıkları saptanmıştır. Örneğin Ada ve Akbaba (2008)'nin Erzurum ve Van illerinde yaptıkları araştırmada hem kadın hem de erkek yöneticilerin okullarda etkililik, kalite ve verimliliği artırmada kendilerini lider olarak algılamadıkları ortaya çıkmaktadır. Araştırmada okul yönetiminin değişimin önemine inanarak personeli sürekli gelişme yönünde teşvik etme durumunu daha fazla oranda olumsuz değerlendirdikleri görülmektedir. Ada ve Ayık (2008)'in Erzurum'da yaptıkları araştırmaya göre, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının üst düzeyde okul kültürüne sahip olmak için gerekli alt yapıya sahip oldukları, belirli kültürel boyutlara özen gösterdikleri takdirde üst düzeyde okul kültürüne sahip olabilecekleri görülmektedir. Bu kültürel boyutları oluşturup uygulamaya koyacak olan ise okul müdürü ve öğretmenlerin ortaya koydukları liderlik stilleridir. Ayrıca, Erzurum ilinin 2008 yılında yapılan Seviye Belirleme Sınavı sonuçlarına göre 6 ve 7. sınıflarda genel ortalamanın altında kaldığı (Erdoğan, Çifçili ve Meşeci-Giorgetti, 2011) ve son 10 yılda Orta Öğretime Geçiş sınavlarında sıralamada ilk 50-60 arasına girmekte zorluk yaşadığı görülmektedir (2010-2014 Erzurum Stratejik Plan). Karip ve Köksal (1999: 193)'in ifade ettiği gibi; son yirmi yıl içinde yapılan çalışmalar, okul yöneticilerinin, okullarda başarının anahtarı oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Bu gibi araştırmalar ve sonuçları göz önüne alındığında Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının kültür oluşması, başarı seviyesinin artırılması, çalışanların eğitim sürecine etkin katılımlarının sağlanması açısından bir değişime ve yenilenmeye ihtiyacının olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde yarışmacı ve bireyselleşmiş eğitim sürecinde Erzurum ilinin merkezi sınavlarda elde ettiği sıralama ve başarısı istenen ölçütlerde olmamakla beraber bu bölgelerdeki diğer illerin sıralama ve sonuçlarına da örnek teşkil etmektedir. Okul ve öğrencinin akademik başarılarını yönlendiren öncü rol okullarda

lider kişiliklerdir. Erzurum ilinin merkezi sınav sıralamalarındaki yerini düşündüğümüzde Erzurum ilindeki okulların yönetici ve öğretmen liderlik özelliklerinin il özelinde tespit edilmemiş olmasının bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda okullarda değişim ve yenilenmenin başlamasına öncü olan müdür ve öğretmenlerin liderlik stilleri ve bu liderlik stillerinin hangi değişkenler açısından farklılık gösterdiklerinin tespit edilmesi de çok önemlidir.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan veriler Erzurum ili ve Erzurum ilinin bulunduğu coğrafi bölge içinde örnek teşkil edecektir. Aynı zamanda elde edilen sonuçlar başta MEB olmak üzere akademik kurumlarda diğer araştırmalarda kaynak sağlayacak ve MEB ve hizmet içi eğitimlerinde temel teşkil edecektir.

1.2. AMAÇ / ALT PROBLEMLER

1.2.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, Erzurum ili sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin gösterdikleri liderlik stillerinin ve bu liderlik stillerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesidir.

1.2.2. Problem

Erzurum ili sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin gösterdikleri liderlik stilleri nelerdir ve bu liderlik stilleri bazı demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaktadır;

1. İlköğretim öğretmenlerinin gösterdikleri liderlik stilleri nelerdir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin liderlik stilleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim öğretmenlerinin liderlik stilleri, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. İlköğretim öğretmenlerinin liderlik stilleri, mezun olduğu okul değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

5. İlköğretim öğretmenlerinin liderlik stilleri, mili eğitim hizmet yılı değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

6. İlköğretim öğretmenlerinin liderlik stilleri, branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

7. İlköğretim okul müdürleri, öğretmen değerlendirmelerine göre hangi liderlik stillerini ne sıklıkla göstermektedir?

8. İlköğretim okul müdürlerinin liderlik stillerini gösterme sıklıkları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

9. İlköğretim okul müdürlerinin liderlik stillerini gösterme sıklıkları, branş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. ÖNEM

Okul müdürü ve öğretmenlerin görevlerini gerektiği gibi yerine getirebilmeleri, eğitim sürecinin sağlıklı işleyişi ve eğitimde kalitenin elde edilmesi açısından önemlidir.

Günümüzde okul örgütlerinin amaçlarına ulaşip ulaşmadığının kontrolü olarak algılanan okul kültürü; toplam kalite yönetimi ile öğrenen örgütler kavramlarıyla gelişme gösteren eğitim yönetimi anlayışı liderliği önemli bir kavram durumuna getirmiştir. Eğitim sisteminde okul müdürü ve öğretmenlerin göstermesi gereken liderlik davranışları ve taşıdıkları liderlik özellikleri okulları çağın gerektirdiği kurumlar haline getirmede oldukça önemli bir yere sahiptir (Töremen ve Kolay, 2003). Günümüzde yarışmacı ve bireyselleşmiş eğitim sürecinde okulların eğitsel başarıyı yakalayabilmesi okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stilleri paralelinde okulların etkililiği ile desteklenebilir.

Etkili bir eğitim – öğretim sistemi temelinde etkili okul bulunmaktadır. Etkili okula ulaşmada temel yöntem ise bu alanda yapılacak olan araştırma ve çalışmaların sayısını artırmaktır. Etkili okula ulaşabilmek içinde lider vasıflı öğretmen ve müdürlere ihtiyaç duyulmaktadır (www.yayim.meb.gov.tr, 2005). Lider vasıflı öğretmen ve müdürlerle yapıyı kurup, geliştirebilir, çağımızın koşullarına uygun hale getirebiliriz.

Okulu etkili kılma çabaları başarısız bir okulu başarılı kılma ve okul kültürü oluşturma yani okulu geliştirme sürecidir. Bir anlamda mevcut durumu değiştirmeye yönelik eylemler bütünüdür. (Balcı, 2002). Eğitimde değişme ile ilgili çabalar, mevcut uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin belirlenmesiyle başlar. Bu aşamada eğitimde değişmeye niçin ihtiyaç duyulduğu sorusuna cevap aranır (Özdemir, 1997).

Ada (2008)' nin Erzurum ve Van illerinde yaptıkları araştırma sonuçları, Erdoğan, Çifçili ve Meşeci-Giorgetti (2011)'nin çalışma sonucu ortaya koydukları veriler ve 2010-2014 Erzurum Stratejik Plan verileri göz önüne alındığında Erzurum ilindeki ilköğretim okullarının kültür oluşması, başarı seviyesinin artırılması, çalışanların eğitim sürecine etkin katılımlarının sağlanması açısından bir değişime ve yenilenmeye ihtiyacının olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma ile Erzurum ili sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okul müdürü ve öğretmenlerinin gösterdikleri liderlik stilleri ve bu liderlik stilleri bazı demografik değişkenlere göre incelenecektir. Böylece de okul müdürü ve öğretmenlerin sahip olması gereken liderlik stilleri davranışlarına ışık tutarak ne gibi önlemler alınması gerektiği konusunda yetkililere ve diğer araştırmalara katkıda bulunması amaçlanmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçların, MEB tarafından okul müdürü ve öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitimlerde, okul müdürü ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin izlenmesinde katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, kullanılan ölçeklerde bulunan maddeler ile sınırlıdır.

3. Alan ile ilgili alnyazın taraması sonucu ulaşılan bilgiler, uzmanların görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş anket formu ile sınırlandırılmıştır.

4. Bu araştırma, öğretmenlerin anket formuna verdikleri cevaplarla sınırlıdır (Anket müdürlere uygulanmamıştır).

1.5. TANIMLAR

Okul müdürü: Müdür, Millî Eğitim Temel Kanununda ifadesini bulan temel amaç ve ilkelerine bağlı kalarak millî eğitimin genel amaçları ile okul veya kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışı ile yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür; okul veya kurumu, bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde yönetir (Millî Eğitim Temel Kanun, Madde 76).

Lider: Örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2008: 52).

Öğretmen: Devletin eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevleri üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olup görevlerini Türk Millî Eğitim'inin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan ve resmi öğretim kurumlarında çalışan insandır (Millî Eğitim Temel Kanun, Madde 43).

İlköğretim Okulu: Örgün eğitim sistemimizin birinci basamağını oluşturan ve öğrencilere gerekli temel becerilerin kazandırılmasını amaçlayan okullardır. 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Sekiz yıllık ilköğretim okullarında yapılır. Bütün yurttaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır (1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde 22). Araştırma aşamasında Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişiklik ile ‘‘ İlköğretim kurumlarının ilköğretim ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır.’’ maddesi eklenmiştir (1739 Sayılı, Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde 24).

Demokratik Liderlik: Demokratik liderlik tarzında lider, astların, ortaya çıkan problemlere getirdiği çözümleri ve farklı fikirleri alarak, onların karar verme sürecine katılmalarını istemektedir (Sisk ve Williams, 1981: 364).

Serbest Bırakıcı Liderlik: Astları serbest bırakan, risk üstlenmekten hoşlanmayan, herkese hoş görünmeye çalışan ve gelen baskılara boyun eğen lider. Sorumlulukları dağıtır, karar almaktan kaçınır (Bass, 1990: 22).

Dönüşümcü Liderlik: Akranları ve takipçileri arasında paylaşılabilen bir vizyon çizen, takipçilerini zihinsel olarak uyaran ve insanlar arasındaki bireysel farklılıklara çok önem veren kişidir. (Lowe ve Galen, 1996: 2).

Etkileşimci Liderlik: Takipçileri ile arasında takas ilişkisi ile riskten kaçınarak var olan sistemi yöneten liderdir (Bass, 1999).

Otoriter Liderlik: Bu tarz liderler, işe yönelik bir yönelim gösterirken, astlarıyla iletişim düzeyleri oldukça düşüktür ve onları önemsemezler (Sisk ve Williams, 1981: 364).

BÖLÜM II : KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik

Lider ve liderlik kelimeleri İngilizce'ye üç ya da dört asır önce girmiştir. 'El' anlamına gelen Latince manus kelimesinden türemişlerdir (Adair, 2005: 245). Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında, farklı biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır (Şişman, 2002: 1). Erçetin (2000), yaptığı araştırmada, liderlik ile ilgili 5000'den fazla çalışma, 350' den fazla tanım olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları gerçekleştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2008: 52). Gardner, liderliği paylaşılan belli amaçları gerçekleştirmek için izleyicileri harekete geçmeye ikna etme süreci olarak ifade eder (Gardner, 1990). Northouse ise liderliği, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir grup insanı etkileme süreci şeklinde tanımlar (Northouse, 2001).

Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında bir grup üzerinde; insanların, hedeflere ulaşmak için çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan etkileme süreci olarak tarif edilebilir (Werner, 1993: 17).

Liderlik, belirli şartlar altında kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 173). Eren (1998: 390) ise lideri; grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimse şeklinde tanımlamıştır. Liderlik, kısaca insanlara efendilik etmek değil, insanlara hizmetkarlık yapmaktır (Şişman, 2002: 11).

Liderlik, bir organizasyonun hedeflerine ulaşabilmesini sağlamak için insan kaynağını etkin ve verimli bir şekilde yönlendirme becerisidir (Yılmaz, 2004: 12). Bennis ve Nanus (1985) için liderlik, örgütün yaşamını ve yaratıcılığını devam ettirebilme, örgütün kendi kimliğini tanımlayabilmesi için bir vizyon geliştirme ve

örgütü değişen vizyonlara uyum sağlayacak şekilde hareketli kılma noktalarında var olan merkezi bir güçtür (Akt. Brown, 1993: 13).

Liderlik geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin inandırıcı vizyon ve hedefler belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi içermektedir (Şişman ve Turan, 2005: 43). Lider, aynı zamanda hem yöneten, hem de yönetilen bir kişidir (Bennis, 1989: 43). Myers (Akt. Aydın, 2000: 244-245)'a göre, liderlik bir etkileşimin ürünüdür, önceden yapılandırılmaz, liderliğin yapısı önceden belirlenemez.

Liderler genellikle, yirmili ve otuzlu yaşlarda gerçekten liderlik etmeye çalışmış, risk üstlenmiş ve hem zaferlerden hem de başarısızlıklardan bir şeyler öğrenme fırsatı bulmuş kişilerdir (Kotter, 1999: 57). Liderlik, örgütün amaçlarına ulaştırılmasında, örgütü oluşturan kişileri etkileme süreci olarak da tanımlanabilir. Liderliğin bu tanımı, örgütteki diğer kişilerin davranışlarını etkileme ve sonuç olarak da örgütün ulaşılması hedeflenen özel amaçlarını gerçekleştirmeyi içeren devamlı bir süreç ve eylemdir (Bartol ve Martin, 1991: 480; Akt. Akgün, 2001: 10).

Liderlik en geniş tanımıyla; bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010; Akt. Turan, 2010: 377).

Bu tanımlar çerçevesinden bakıldığında genel olarak; Lider, bireyleri ortak hedeflere yönelten, hedefleri benimseten, bireyler arası köprüyü oluşturan, dağınık güç ve bilgiyi bir araya toplayıp sinerji yaratan kişi; Liderlik ise örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere etrafındaki insanları etkileme ve bu insanları örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya yöneltme sürecidir.

2.1.1. Liderlik Yaklaşımları

Eski çağlardan günümüze kadar liderlikle ilgili öne sürülen görüşlerin bazıları liderliğin doğuştan geldiğini, bazıları ise sonradan geliştirilebileceğini savunmaktadır. Değişen koşullarla birlikte liderliğin uygulama şeklinde değişiklikler olmuş ve çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bunlar, özellik yaklaşımı, davranış

yaklaşımı ve durumsallık yaklaşımı olmak üzere üç grupta toplanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 205).

2.1.1.1. Özellik Yaklaşımı

Liderliğin bazı kişisel özelliklere dayandığı varsayımından hareket edilerek, belli özelliklere sahip kişilerin lider olabilecekleri ileri sürülmektedir (Celep, 2004: 9). Liderlik konusunda yapılan çalışmalarda, çeşitli unutulmaz ve öncü liderlerin buldukları toplum içersinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar incelenmiş, bu kişileri diğerlerinden ayıran benzersiz özellikler saptanmaya çalışılmıştır (Özkalp ve Kırel, 2007: 148).

Özellik yaklaşımında liderliklerin; zeka, hitabet yeteneği, bireyler arası ilişkilerde hitabet yeteneği, güven verme veya güvenilir olma, girişimcilik ve riski göze alma, cesaret ve kendine güven olarak belirlenen kişilik özelliklerinin önemi tartışılmıştır (Eren, 2004: 348).

Lideri, diğer insanlardan ayıran üstünlükler arasında yaş, boy, akılcı konuşma, anlayışçılık, inatçılık, sosyal ve ekonomik saygınlık, başkalarını harekete geçirebilme, içe ve dışa dönüklük gibi özellikler yer almaktadır (Ergun, 1981; Akt: Celep, 2004). Liderlerin doğuştan sahip oldukları özellikler ve bunların zamanla kazanılan bazı niteliklerle zenginleştirilmesi bu yaklaşıma göre liderliğin temelini oluşturmaktadır. Bir kişinin lider olarak ortaya çıkmasının ve bir grubu yönetmesinin en önemli nedeni taşımakta olduğu özellikleridir.

Liderlerin sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralayabiliriz (Başaran, 1992: 57):

- Zeki olmalıdır,
- Çevresindeki insanlarla iyi iletişim ve işbirliği kurabilmelidir,
- Gerçekleştirilecek görevlerde yeterli olmalıdır,
- Amaçlara ilgi duymalı, güdülemelidir,
- İzleyenlerin gücü iyi değerlendirerek, yerli yerinde kullanabilmelidir.

Liderlik sürecini sadece lider değişkenini ele alarak inceleyen bu teori çok fazla başarılı olamamıştır. Yapılan araştırmalarda bazen etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları belirlenmiş, bazen grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir (Koçel, 2003).

Stodgill kişinin bazı özelliklerin etkileşimi sonucunda lider olmadığını, çünkü özelliklerin etkisinin durumdan duruma değişebildiğini ifade etmiştir (Hoy ve Miskel, 2010; Akt. Turan, 2010: 379). Bu nedenle liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için başka değişkenlere de bakılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Koçel, 2003). Bu teorinin verimsiz olması üzerine araştırmacılar dikkatlerini liderin davranışlarına yöneltmişlerdir.

2.1.1.2. Davranış Yaklaşımı

Davranış yaklaşımında, liderin bireysel özellikleri yerine, gösterdiği davranışlar önem kazanmaktadır. Temel olarak iki lider tipi mevcuttur; göreve yönelmiş lider tipi ve insana yönelmiş lider tipi. Bu yaklaşıma göre istisnai durumlar haricinde insana yönelmiş lider tipi daha başarılıdır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 207).

Özellik kuramında, lideri tanımlamada kişisel özellikler önemli rol oynuyordu. Davranış kuramlarında ise bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Bu kuramın, özellik kuramından farkı ise, kişilerin lider olabilmek için eğitilebilmelidir (Celep, 2004: 11).

Davranış yaklaşımına gelen eleştiriler nedeniyle daha gerçekçi bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. Bu eleştirilerin ilki, çeşitli davranış ekollerinin liderin davranışlarını değerlendirebilmek için farklı kaynaklara dayanmış olmasıdır. Bu nedenle lidere ait gerçek davranış ve faaliyetleri belirlemek zorlaşmaktadır. Eleştirilerin ikincisi, hangi liderlik tipinin en etkili olduğu konusunda tam bir fikir birliğine varılamamasıdır. Üçüncü eleştiri ise araştırmaların çoğunun Amerikan sosyokültürel ortamının özelliklerini yansıtmamasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 208-209).

Davranışsal kuramın oluşumuna katkı sağlayan ve yönlendiren önemli araştırmalar yapılmıştır.

2.1.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

1940'lı yıllarda başlayıp 1950'li yıllara kadar devam eden bu çalışmanın amacı, örgütlerde görülen liderlik davranışını betimlemektir. Bunun için Lider Davranışını Betimleme Anketi (Leader Behavior Description Questionnaire, LBDQ) kullanıldı. Anket, yüzlerce endüstri, ordu ve eğitim örgütünde çalışanlara uygulandı. Ankete alınan yanıtlar çözümlendiğinde, liderlik davranışlarının iki kümede toplandığı görüldü (Carroll ve Tosi, 1977; Korman, 1977; Cole, 1988; Akt. Başaran, 2004: 71):

1. *İnsana önem vermek (consideration)*: İşgörenlerin duygularını anlamaya çalışmak; dostluğunu kazanmak; gereksinimleriyle ilgilenmek; onlara güvenmek ve güven vermek; işgörenleri dinlemek, isteklerini yerine getirmek.

2. *Yapıyı işletmek (initiating structure)*: Çalışmayı örgütlemek; görevin tanımını yapmak; görevi işgörelere dağıtmak; işin yapılması için kural koymak; işgörelere kendilerinden ne beklendiğini hissettirmek.

Yapıya önem veren lider, işi etkili bir biçimde planlayıp organize etmekte, grubu oluşturan üyeler arasında olumlu ilişkiler kurmakta, haberleşmeyi kolaylaştırmakta ve işte başarı gösterme olasılığı artmaktadır. Kişiyi dikkate alan liderler ise, üyelerle arkadaşça ilişkiler kurmakta onlara samimi ve dostça yaklaşmakta, bireylerde saygı ve güven oluşturmaktadır (Eren, 2004).

Ohio State çalışmasının sonundaki bulgular şunlardır (Ataman, 2001: 458):

· Liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça personel devir hızı ve devamsızlık azalmaktadır.

· Liderin işe ağırlık veren davranışları arttıkça çalışanların performansları artmaktadır.

2.1.1.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

1947'de Rensis Likert'in yönetiminde gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, grubun performansını ve güvenliğini arttırmak için en etkili liderlik davranışını belirlemek olmuştur. Liderler ve izleyiciler, yöneticiler ve astlarla yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen verilerin analizi sonucu, iş ve birey merkezli olmak üzere iki temel liderlik davranışı tanımlanmıştır (Hanson, 1990; Akt. Kültür, 2006: 27). Birey merkezli liderler kişiler arası ilişkilere önem vermekteyken iş merkezli liderlerin bir işin teknik ya da görevsel boyutlarına önem verdiği ortaya konmuştur (Koçel, 2003).

Sonuçlar Ohio State araştırmasına benzer çıkmıştır. Çeşitli endüstri dallarında ve kademelerde çalışan işgörenler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda liderin davranışlarının kişiye dönük ve işe dönük olduğu saptanmıştır. Bu çalışmaya göre işe yönelik lider, grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük  l de cezalandırma ve mevkiye dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir. Buna karşılık kişiye yönelik lider yetki devrini esas alan grup üyelerinin tatminini artıracak çalışma koşullarının geliştirilmesine çalışan ve izleyicilerin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir (Koçel, 2003).

Araştırmanın sonucu, en etkili liderin, yüksek performanslı ve etkili bir grubu kurabilmek için çalışanların ihtiyaçlarına öncelik veren liderler oldukları bulunmuştur. (Ataman, 2001: 459) Michigan Üniversitesi tarafından yürütülen çalışmalar 'çalışma merkezli' yöneticilerin daha başarılı olduğunu saptamış ve Likert'in "4'l  Sistem" adını verdiği modeline de ilham vermiştir (Robbins, 1986: 417).

2.1.1.2.3. Likert' in Dörtlü Yaklaşım Modeli

Likert'in Sistem 4 modeli, Michigan Üniversitesi araştırmalarının devamında geliştirilen bir modeldir. Lider, etkileşim içinde olduğu kişilerin beklentilerini, kişisel değerlerini ve kişiler arası özelliklerini bilmelidir (Bass ve Stogdill, 1990; Akt. Çuhadaroğlu, 2008: 23).

Likert 1947 ile 1961 yılları arasında süren çalışmalarında petrol, kağıt, demiryolları, elektronik v.b. bir çok endüstri alanında çalışan değişik pozisyona sahip binlerce kişiden anket ve görüşme sonunda veri almış ve sonunda işgören merkezli ve iş merkezli lideri tanımlamıştır (Likert, 1961: 6-7; Akt. Koçak, 2006: 32):

İş merkezli yönetim biçimi sergileyen yöneticiler;

- İşi, küçük basit bölüm ve görevlere bölerler,
- Her bir görevin yapılması için en iyi yolu bulurlar,
- Bu görevlerini en iyi yapması için işgörene beceri kazandırmak için eğitim verirler,
- İşgörenin yaptığı bu göreve sıkı kontrol uygularlar,

Personel merkezli yönetim biçimi sergileyen yöneticiler ise:

- Astların problemleri ile ilgilenirler,
- Verimlilik amaçlarını gerçekleştirmede grup oluşturmaya önem verirler.

Bu araştırmaların sonucuna göre (Likert, 1961: 7; Akt. Koçak, 2006: 33):

- Astlarına yapılacak işler konusunda bağımsızlık veren yöneticilerin işletmelerinin daha verimli olduğu,
- İşlerinde daha iyi performans için baskı görmeyen işgörenlerin baskı görenlere göre daha verimli olduğu,
- Astları eksik iş yapınca onlara yardımcı olup anlayış gösteren yöneticilerin, astlarının eksik yaptığı işten dolayı ceza veren yöneticilere göre verimli olduğu,
- İşletmeleri verimli olan yöneticilerin sıkı denetleme yapmadıkları ve işlerin yapılması konusunda işgörene özgürlük tanıdıkları belirlenmiştir.

Likert bu örgütsel değişkeni kullanarak yaptığı araştırmalar sonucunda, yöneticilerin gösterdikleri liderlik biçimlerini dört gruba ayırmıştır (Şimşek, 2003: 193):

Sistem 1: İstismarcı Otokratik

Sistem 2: Yardımsever Otokratik

Sistem 3: Katılımcı

Sistem 4: Demokratik

Bu dört grup kısaca şu şekilde açıklanabilir (Şimşek, 2003: 194):

Sistem 1. İstismarcı Otokratik: Bütün kararlar lider tarafından verilir. Yapılacak bütün işler ve bu işleri kimin, nasıl yapacağını lider belirler. Başarısızlık cezalandırılır. Liderin astlarına güveni çok azdır. “Dediğim gibi yapacaksın, aksi halde kovulursun” felsefesi hâkimdir.

Sistem 2. Yardımsever Otokratik: Burada da kararı lider verir. Fakat işler yürütülürken astlar bir dereceye kadar özgürlük ve esnekliğe sahiptir.

Sistem 3. Katılımcı: Lider, amaçları belirlemeden önce astlara da danışır. İşlerin nasıl yapılacağına karar verme konusunda astların oldukça fazla özgürlükleri vardır. Cezalandırmadan çok ödüllendirmeye ağırlık verilmektedir.

Sistem 4. Demokratik: Likert’in önerdiği sistem budur. Burada tüm çalışanlar amaçların belirlenmesi ve işe ilişkin kararların verilmesine tam olarak katılırlar. Karar verme örgütsel gruplar vasıtasıyla tüm örgütsel kademelere yayılıp, katılımlı yönetim olgusuna ulaşılabilir.

Likert’in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetim altında olduklarını; verimliliği düşük grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tipi bir yönetim altında olduklarını göstermiştir. Likert bu sonuçların yöneticilerin iş alanlarından ve statüsünden bağımsız olduğunu belirtmiştir (Koçel, 2003; Luthans, 2006; Akt. Çuhadaroğlu, 2008: 24)

2.1.1.2.4. Blake ve Mounon’un Yönetim Şebekesi

Blake ve Mounon, kendilerinin şekillendirdiği genellikle, örgüt geliştirmeye ilgili eğitim programlarında kullanılan bu model üretim ve insan öğelerine dayalı beş tip liderlik biçimi ortaya koymaktadır. Bunlar (Blake-Mouton, 1985: 11):

Cılız Liderlik: Lider, organizasyondaki insane ve üretime ilgi göstermemektedir. Lider organizasyonda kalabilmek için gerekli en az işi yapmakta, işine çok az ilgi ve katılım göstermekte, sorumluluk almaktan kaçınmaktadır.

Şehir Kulübü Liderlik: Lider, üretime en az düzeyde ilgi göstermekte buna karşılık astları arasında bir ortam yaratmaya büyük çaba sarf etmektedir.

Görev Liderliği: Lider, astlarını bir robot gibi görmekte, görevlerini ayrıntılı biçimde tanımlanmakta, yönlendirmektedir.

Orta Yol Liderlik: Lider, hem işe hem de insana önem vermekte ancak iki kısımda memnun ederek kendini korumayı amaçlamaktadır.

Ekip Liderliği: İnsanların verimli çalışma ve kendini işe adanma gereksinimleri olduğunu varsaymakta bu yüzden personelin kararlara katılımını teşvik etmektedir.

2.1.1.2.5. Liderlik Doğrusu Teorisi

Tannenbaum ve Schmidt liderlik olgusunu otokrasiden demokrasiye uzanan bir spektrum üzerinde tanımlamaya çalışmışlardır. Yazarlar iki uç arasındaki doğru üzerine ya da “liderlik doğrusuna” yedi liderlik tipini yerleştirmişlerdir ve bu liderlik tiplerini durumsallık çerçevesinde aşağıdaki gibi tanımlamışlardır (Zel, 2011: 117):

1: Yöneticiler kararı verir ve duyururlar.

2: Yönetici kararını ikna ederek kabul ettirir.

3: Yönetici fikrini bildirir ve soru bekler.

4: Yönetici alternatif bir kararla ortaya çıkar.

5: Yönetici problemi ortaya koyar, tavsiyeleri alır, karar verir.

6: Yönetici sınırları tanımlar, grubun karar vermesini ister.

7: Yönetici astların üst tarafından belirlenen sınırlar içinde görevlerini yapmalarına izin verir.

2.1.1.2.6. Bale'in Harward Üniversitesi Araştırması

Robert Bale konuya daha başka bir perspektiften yaklaşmış ve liderlik davranışı ile ilgili üç boyutun varlığını tespit etmiştir. Bunlar sırasıyla, faaliyet seviyesi, görevi başarabilme yeteneği, üyeler tarafından sevilme seviyesidir. Bale'e göre hem en iyi fikirleri ortaya atan hem de grup tarafından en sevilen üye lider olma şansına diğerlerine oranla çok daha fazla biçimde sahiptir. Daha açık bir ifadeyle, bireyin diğer bireylerle olan iletişimindeki başarısı liderlik şansını etkilemektedir (Zel, 2011: 118).

2.1.1.2.7. Mc Gregor' un X ve Y Yaklaşımları

Douglas McGregor tarafından geliştirilen X Kuramı ve Y Kuramı, özetle kökleşik (classic) kuramların insanda (lideri izleyenlerde) ne gibi özellikleri gördüklerini ortaya koymakta ve insancıl açıdan insanda hangi özelliklerin olması gerektiğini savunmaktadır. X Kuramı ve Y Kuramı, doğrudan değil ama dolaylı olarak liderlik kuramı sayılabilir. X Kuramı ve Y Kuramında, işgörene ilişkin eski ve yeni iki görüş birbiriyle karşılaştırılmıştır (Başaran, 2004: 79).

“X” ve “Y” Yaklaşımlarına göre bireylerin davranış özellikleri sıralaması aşağıdaki gibi yapılmaktadır (Şimşek, 2003: 193):

X Yaklaşımına göre;

1. İnsanlar çalışmayı sevmezler ve fırsat buldukça çalışmaktan kaçarlar.
2. Bu nedenle, eğer insanlar çalıştırılmak isteniyorsa; korkutulmalı, yönlendirilmeli ve hatta tehdit edilmelidirler.
3. Normal bir insan iş ve yükselme heveslisi değildir, sorumluluk almaktan kaçar, güvenlik arar ve kendisine en fazla kazanç getirecek işi yapar.
4. İnsanların çoğu yaratıcı değildir ve değişikliğe karşı direnç gösterir.
5. Örgüt bireyleri için önemli olan örgütsel amaçlar değil, kişisel çıkarlarıdır.

Y Yaklaşımına göre;

1. Kişilerin bir işte çalışarak fiziksel ve ussal çaba harcamaları dinlenme ya da oyun oynama istekleri kadar doğaldır.

2. Kişi bir işe girerek, önceden belirlediği amaçlara ulaşmak için kendini yönlendirecek ve kontrol edecektir.

3. Kişinin amaçlara yönelmesi, ödülün yanı sıra başarı ihtiyacının da tatminine yöneliktir.

4. Normal bir insan, öğrenmek ister ve koşullar sağlanırsa sorumluluğu zorla değil isteyerek alır.

5. Kişilerin yaratıcılık, yenilik bulma gibi özellikleri toplumda sınırlı sayıda kişiye verilmiş olmayıp geniş bir biçimde yayılmıştır.

Bu davranışlardan yola çıkarak liderin yapması gereken; uygun bir ortam yaratarak insanın kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Buna göre X teorisini benimseyen liderler daha çok otoriter liderlik stilini sergilerken, Y teorisinin varsayımları benimseyen liderler ise; daha demokratik ve katılımcı bir liderlik stili sergileyeceklerdir (Koçel, 1996: 351).

2.1.1.3. Durumsallık Yaklaşımı

Davranışsal liderlik teorisi liderlerin işe veya kişiye yönelik davranış göstermelerinde grubun tatminini, verimliliğini ve moralinin etkilendiğini varsayarken durumsallık teorisi her iki davranış şeklinin de belirli koşullar altında aynı derecede etkin olacağını varsaymıştır (İlgar, 2005: 60-61). Durumsallık yaklaşımı belirli durumlarda hangi şartların önemli olduğunu ve bu şartlara uygun liderlik stiline ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermektedir. Bu yaklaşım liderlik stilleri ve belirli örgütsel durumlar arasındaki ilişkiyi tanımlayan bir yaklaşımdır. Her şartta uygulanabilecek evrensel tek bir liderlik stili yoktur, liderlik stiline seçilmesinde durumsal koşulların değerlendirilmesi gerekir (Aydın, 2000: 252).

Hoy ve Miskel (Akt. Turan, 2010: 384-385)'e göre örgütlerdeki liderlik davranışlarını etkileyecek bir dizi değişken şunlardır;

1. *Örgütün yapısal özellikleri:* Büyüklüğü, hiyerarşik yapısı, resmiyetlik derecesi ve teknolojisi.

2. *Temel özellikleri:* İşin çeşidi ve zorluğu, işleyişiyle ilgili kurallar, performans beklentileri, güç.

3. *İkincil özellikler:* Eğitim, yaş, bilgi ve tecrübe, sorumluluk ve güç

4. *İçsel çevre:* Kültür, şeffaflık, katılım seviyesi, grup atmosferi ve değerler.

5. *Dışsal çevre:* Karmaşıklık, durağanlık, belirsizlik, kaynak, bağımsızlık, örgütlenme olmaktadır.

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece özellikler ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna varılmıştır (Çelik, 2000: 17). Lider, ortamın özellik ve gereksinimlerine göre ortaya çıkar. Bireysel özellikler göz önüne alınmaz. Sadece ortamsal özellikler söz konusudur. Bu kurama göre lider, işin durumuna göre çeşitli davranış biçimleri göstererek çalışanları güdülemeye ve onları başarılı olmaya yöneltir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 209).

Liderliği, şartları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teorilere göre, liderliğin etkililiğini belirleyen faktörler şunlardır (Szilagyi, 1990: 397):

1. Gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği

2. Grup üyelerinin yetenekleri ve beklentileri

3. Liderliğin sergilendiği örgütün özellikleri

4. Liderin ve izleyenlerin deneyimleri ve kişilik özellikleri.

Öte yandan, bu yaklaşım 'durumu idare etme' yaklaşımı değildir. Tam tersine, her farklı durumda bulunan kişi için farklı bir 'idarecilik' stili öneren ve son derece uygulamaya dönük bir yaklaşımdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 209).

2.1.1.3.1.Yol-Amaç Yaklaşımı

House ve Mitchell tarafından geliştirilen yol-amaç modelinde liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Liderlerin örgütsel amaçlara erişmek, işyerinde iş tatminini gerçekleştirmek ve izleyicileri güdülemek bakımından etkinlikleri olan kişiler olduğu temel varsayımından hareket edilmektedir (Eren, 1998: 363).

Yol Amaç Kuramı'na göre, liderin amaca güdülenmesinden çok izleyicilerin güdülenmesi önemlidir. Liderin izleyenleri güdülemedeki erki, takımın görev amaçları ile izleyenlerin kişisel amaçları özdeşleştiğinde yada birbirine koşulut geçekleştirdiğinde, yüksek düzeye çıkabilir (Başaran, 2004: 98).

Yol Amaç Kuramı'na göre, Yeğleme-Beklenti Kuramı'na dayalı olarak, izleyenlerin bir amaca güdülenmesinin önemli beş ögesi vardır (Organ ve Hammer, 1982; Akt. Başaran, 2004: 98-99):

1. Yapılan işin güdüleyicilik etkenleri,
2. İş bitirme ya da başarıya ulaşma duygusu,
3. Başarıya dayalı dışsal ödüller,
4. Amaca giden yolun, (planın programın) açıklığı,
5. Dışsal ödüllerin genelden çok öznel (kişisel) olması.

Liderin, yukarıdaki güdüsel ögeleri yönetme biçimi ile bunlara ilişkin davranışları ne oranda uygunsa, izleyenleri güdüleme olasılığı da o oranda yüksek olur.

Yol Amaç Kuramı, lider davranışı üzerine odaklanmıştır. Lider, durumun niteliğine göre emredici, başarı odaklı, destekleyici ve katılımcı davranışlar sergileyebilir (Erdoğan, 2008: 55).

2.1.1.3.2. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Bu kuram liderin, ortamın elverişli olma olasılığına göre ortaya çıkacağı varsayımına dayanmaktadır. Fiedler'e göre liderin kişiliği ile bulunduğu ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliği bir araya gelerek lideri oluşturur. Liderin etkililiği,

öncelikle liderin örgüt içindeki bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlıdır. Bu yüzden bir örgütte başarılı olan bir lider başka bir örgütte başarılı olmayabilir (Erdoğan, 2008: 55).

Fiedler'in Durumsallık Kuramı'na yönelik olarak yapılan araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır (Çelik, 1999; Akt. Erdoğan, 2008: 56):

1. İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katma yoluyla belirlediğinde ve konum gücü de güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan bir lider, izleyenlerle ilişkisi kötü bile olsa yüksek verim sağlamaktadır.
3. Görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan lider, etkililiği en düşük olan liderdir.
4. Bir grubun etkililiği, liderin kritik durumlarda sergileyeceği davranışın niteliğine bağlıdır.
5. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur.

2.1.1.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Yaklaşımı

1973 yılında Victor Vroom ve Philp Yetton tarafından ortaya atılan bu model, liderin karar verme süreci üzerinde yoğunlaşmaktadır. Friedler'in etkili liderlik modelinin tersine liderlik tarzının değişebileceğini ileri sürmekte ve şu varsayımları kabul etmektedir (Can-Kavuncubaşı-Akgün, 1995: 433):

- Tek bir liderlik davranışı her çeşit organizasyonda geçerli değildir.
- Sorunun çözülebilmesi için, sorunun ortaya çıktığı durum belirlenmelidir.
- Bir durumda kullanılan liderlik şekli, başka bir durumda uygulanacak liderlik şekline sınırlama getiremez.
- Karar süreçlerine astların katılım derecesini etkileyen çok sayıda sosyal süreç vardır.

Bununla birlikte otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlenmiştir (Celep, 2004: 22):

1.*Otokratik Biçim (I)*: Lider kendi elinin altında var olan bilgilere dayalı olarak, işgörenlere başvurmaksızın karar alır.

2.*Otokratik Biçim (II)*: Lider, kendi elinin altındakilere ek olarak uygun gördüğü işgörenlerden bilgi toplar, sonra tek başına karar verir. Sorunun ne olduğu konusunda işgörene bilgi verip vermeme öndere bağlıdır. İşgören, bilgi sağlama dışında başka bir şey yapmaz.

3.*Danışçı Biçim (I)*: Lider sorunu işgörenlere tek tek açar. Onlarla bireysel olarak görüşür. Görüşlerini ve ellerindeki bilgileri toplar. Toplanan görüşler dikkate alınarak karar verilir. Verilen karar, alınan görüşleri yansıtmak durumunda değildir.

4.*Danışçı Biçim (II)*: Lider, işgörenleri grup olarak toplar, görüşlerini alır. Lider katılımcı değil, görüş alıcıdır. Toplanan görüşler doğrultusunda karar verir. Verilen karar, alınan görüşleri yansıtmak durumunda değildir.

5.*Katılımcı Grup Biçimi*: Lider grubu toplar. Onlara sorunu açar. Soruna birlikte çözüm üretmek için çalışır. Kendisi de bir katılımcı gibi hareket eder. Çözüm için alınan karar grubun görüş birliğini yansıtır.

Tüm durumlar için geçerli olabilecek bir karar verme süreci yoktur. Lider tarafından alınan kararların etkili olabilmesi çalışanlar tarafından kabul edilme seviyesine bağlıdır. Bu nedenle, çalışanların karar sürecine daha çok katılmaları gerekmektedir.

Vroom-Yetton'a göre bir kararın etkililiği üç kritik ögeye bağlıdır (Akt. Sağlam, 2008: 120):

· Kararın niteliği (quality): Çalışanların iş başarısını ve verimliliğini etkileyen kararlardır. Çalışanların işe motive edilmelerinde direkt bir etkiye sahiptir. Organizasyon içinde alınan bazı kararlar, performans ile yakın ilişkili iken, alınan bazı kararların ilişkisi çok daha fazla önemsizdir. Lider tarafından alınan kararların niteliği organizasyon içinde çalışanlar ve çalışma yöntemleri ile ilişkiyise, söz konusu kararlar verimliliği ve etkinliği doğrudan etkilemektedir.

· Kararın kabul edilebilirliği (acceptance): Modele göre, liderin kullandığı karar yöntemleri, çalışanların karar mekanizmasına katılmasına olanak vermelidir.

Aksi takdirde, çalışanların katılımı olmaksızın alınan kararlar teknik olarak doğru olsa bile uygulamada başarısızlığa uğrayabilir. Çünkü alınan kararları uygulamak zorunda olan çalışanlar söz konusu kararlara karşı direnebilirler. Dirençler ve protestolar organizasyon içinde huzursuzluklara, ast-üst ilişkilerinin bozulmasına ve dolaylı olarak da etkinliğin ve verimliliğin azalmasına neden olabilir. Eğer çalışanlar, organizasyon içinde alınan kararları kendi kararlarıymış gibi benimserlerse, kararları etkin şekilde uygulamaya daha meyilli olacaklardır.

· Vaktinde davranmak: Kabul edilebilir ve yüksek kalitedeki kararlara varmak için liderlerin gereğinden fazla zaman harcamaları organizasyonlar için etkili bir sonuç doğurmayacaktır. Bu, bir karara varmak için gereken zamanı asgariye indirecek bir karar tarzı seçmenin gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

2.1.1.3.4. Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Liderlik Yaklaşımı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından “Liderlik Çalışmaları Merkezi (Center For Leadership Studies)”nde geliştirilen Durumsal Liderlik (Situational Leadership) teorisi, Ohio Üniversitesi Liderlik teorisi ile Reddin’in Üç Boyutlu Liderlik teorisinin birleştirilmiş ancak geliştirilmiş biçimidir. Bu yüzden bu kurama Üç Boyutlu Lider Etkililiği (The Three Dimensional Leader Effectiveness) Kuramı da denilir (Başaran, 2004: 94).

Bu kuramla görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışına grubun olgunluk düzeyi eklenmiştir. Bu kurama göre liderin etkililiği, liderin davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa bağlıdır. Genel olarak iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olmak üzere iki tür olgunluktan bahsedilir. Bu kuram, liderin sadece grubu bir bütün olarak değil, bireylerin olgunluk düzeylerini de ayrı ayrı bir şekilde değerlendirmesi gerektiğini ileri sürer (Erdoğan, 2008: 57). Lideri izleyenlerin olgunluğunu belirleyen alt değişkenler uzmanlık, makam, liderden beklentiler, yaşantı, örgüt içindeki bağımsızlık düzeyleri, lideri algılama biçimleri, yeterlilik, iş bilgisi, kişilik nitelikleri ve niteliklerinin düzeyidir (Stoner-Freeman, 1992: 449). Hersey ve Blanchard olgunluğu, başarı için kararlı olma, sorumluluk alma isteği, tecrübe ve görevle bağlantılı kabiliyet olarak ifade etmektedirler. (Vecchio, 1991: 317).

Hersey ve Blanchard (1993) olgunluk derecelerine ilişkin, dört ayrı liderlik stili ortaya çıkmaktadır (Akt. Koçak, 2006: 35):

1.Otokratik Liderlik: Bu yüksek görev yönelimli ve düşük ilişki yönelimli liderlik stilinde, izleyicilerin olgunluk dereceleri düşük olduğundan, lider onlara neyi, nasıl yapacakları konusunda talimatlar verir.

2.Empoze Edici Liderlik: İzleyicilerin istekli oldukları ancak yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları bu durumda lider, izleyicileri yönlendirici ve destekleyici bir stil benimsemektedir.

3.Katılımcı Liderlik: İzleyicilerin olgunluk düzeyinin ortanın üzerinde olduğu durumlarda etkili olan bu liderlik stilinde, izleyiciler gerekli bilgi ve deneyime sahiptirler ancak kendilerinden yeteri kadar emin olmayabilirler. Bu durumda lider, iyi bir iletişim kurarak, izleyicilerin görüş ve önerilerini de almak suretiyle yönetime katılmalarını sağlar.

4.Delegeci Liderlik: İzleyicilerin olgunluk düzeyinin yüksek olduğu bu durumda, lider izleyicilerine güvenmektedir. Bu nedenle de bazı yetkilerini izleyicilerine devreder.

2.1.1.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Yaklaşımı

William J. Reddin, adı geçen kuramla liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak 'etkililik'i eklemiştir (Erdoğan, 2008: 57).

Bu liderlik davranışlarını insan ve görev olmak üzere iki boyutta düşünen araştırmacı daha sonra bunların tamamının her zaman, her yerde olamayacağını düşünmüş ve etkililik boyutunu da ekleyerek yeni bir yaklaşım oluşturmuştur. Sonuçta dört temel yaklaşımdan doğan dördü etkisiz, dördü etkili sekiz liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Eren, 1998: 304).

Etkili liderlik biçimleri şunlardır (Çelik, 2000: 33):

1. Geliştirici: Bu liderlik biçiminde lider maksimum düzeyde ilişkiyle ve minimum düzeyde görevle ilgilenir. Geliştirici lider izleyenlere güven verir.

2. Yönetici: Hem görev hem de ilişkiye yüksek düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir. Yönetici lider, çok iyi bir güdüleyici, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkları tanıyan ve grup yönetiminden yararlanan kişidir.

3. *Bürokrat*: Bu liderlik biçimini benimseyen kişi, hem göreve hem de ilişkiye çok az ilgi gösterir. Bürokrat tipi lider, esas olarak kurallara önem verir. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.

4. *İyi niyetli otokrat*: Bu liderler göreve yüksek düzeyde ve ilişkiye düşük düzeyde önem verirler. Bu biçimi kullanan lider ne istediğini bilir ve çalışma arkadaşlarını gücendirmeyecek davranışlar sergiler.

2.1.2. Lider Davranış Stilleri – Yeni Liderlik Yaklaşımları

Geleneksel liderlik teorilerinde liderlik, genellikle görev merkezli ve çalışan merkezli olma gibi iki temel boyutta incelenmiştir. Yeni liderlik yaklaşımları ile birlikte bu alandaki teorik çerçevenin diğer alanlarla bağlantılar kurularak zenginleştirilmesi sağlanmıştır (Vural, 2008: 24). Değişen evrensel koşullar, kişisel özellikler ve örgütlerin ihtiyaçları farklı liderlik stillerini de beraberinde getirmiştir. Aşağıda bu liderlik stillerinden bazıları kısaca açıklanmıştır.

2.1.2.1. Vizyoner Lider

Liderlik ve vizyon, tıpkı bir sarmal gibi birbiriyle iç içe, birbirini bütünlendirmektedir. Vizyonu olmayan bir kişinin liderliğinden söz etmek oldukça güçtür. (Erçetin, 2000: 68). Vizyoner liderlik, insanları topluca etkiyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilmeye dayalı olan liderliktir. Vizyoner lider, sorunlara küresel ve sezgisel bakan, yakın çevresinin üstüne çıkarak geniş ufukları gözleyen kişidir. Vizyoner lider, astları için daima ilham kaynağı olan liderdir (Erdoğan, 2008: 57).

Vizyoner liderler belirledikleri vizyonunun yaşama geçirilmesine ve gerçekleştirilmesine katkı sağlayan çalışanlarını ödüllendirmeliler, daha sonra ki süreçte geri bildirim olarak belirledikleri vizyonun hala geçerli olup olmadığını, herkesçe bilinip bilinmediğini ve çalışanlar tarafından paylaşılıp paylaşılmadığını öğrenmelidirler (Bennis, 1998: 4). Bir kuruluşun üyeleri, bir vizyonu ya da ortak bir amacı paylaştıklarında, kendilerini sistemin bir parçası olarak gördüklerinde ve kuruluşu geliştirmek azmiyle birlikte çalıştıklarında, artık “onlar” zamirini kullanmazlar. Aksine gelişimi sağlamak amacıyla birlikte çalışan öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel, kendilerini “biz” olarak tanımlarlar (Langford ve Cleary, 1999: 205). Vizyon, okulda çalışanlarda coşku ve bağlılık yaratır, okulun geleceğinin görülmesine ışık tutar, okula

yöneticiye ve çalışanlara enerji verir, okulun geleceğine yol gösterir. Bir başka deyişle vizyon, okul için uzun dönemli düşünmeyi sağlar (Erdoğan, 2002).

Vizyon, örgütün geleceğine ışık tutan, adeta temel bir yasa oluşturur. Bunlar tüm yönetim faaliyetlerini yönlendirerek gelecek için rehber görevi görür ve bir çok düzenleme, bu doğrultuda gerçekleştirilir. Hedeflere ulaşılması konusundaki ilkeler, vizyon sayesinde ortaya konur (Quigley, 1998: 25).

2.1.2.2.Etik Lider

Etik; insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları ve kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi ahlaki açıdan araştıran bir felsefe disiplini olarak doğru ve yanlışın ölçütüdür (Aydın, 2000). Etik liderlik, belirli etik değerlere ve ilkelere ön planda sahip olmaya dayalı olan liderlik yaklaşımıdır. Etik liderliğin gösterilebilmesi için ortamın uygun olması ve lideri izleyenlerin de aynı değerleri ve ilkeleri benimsemesi gerekir (Erdoğan, 2008: 58).

Etik liderliğin temel görevleri şunlardır (Crosby, 1999: 155; Akt: Doğan, 2004: 53):

1. İzleyenleri etik, yasa ve normlar konusunda eğitmek,
2. Etik prensiplerin, yasa ve normların özel durumlarda nasıl kullanılacağı konusunda farkındalık düzeylerini arttırmak,
3. Etik prensiplerin, yasa ve normların değişen zamana uyumunu sağlamak,
4. Prensip, yasa ve normlar arasındaki çatışmaları çözmek,
5. Etik prensip, yasa ve normların resmi ve resmi olmayan alanlarda kullanımını ve yapılandırılması konularında çalışmak.

Etik liderler, işgörenlerin etiksel davranışlarını değerlendirmeyi önemli bir eylem olarak görürler. Etik davranışlar, etik kuramsallaşma üzerinde etkili olur (Çelik, 2000).

2.1.2.3.Öğretimsel Lider

Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır. Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki

öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcar (Çelik, 2000: 209). Öğretim liderliği, okul yöneticisinin asıl yerinin geniş makam odası değil sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü yaygınlaştırmaktadır (Özden, 2002: 139).

Öğretimsel liderlik, eğitim-öğretim sürecine katılanlarda gelişme isteği yaratarak, süreci geliştirmeyi hedefler. Sürecin geliştirilmesinin en etkili yolunun, öğretmenin geliştirilmesi ve etkili kılınması olduğu kabul edilmektedir (Aydın, 1986).

Hallinger ve Murphy'e (1987) göre öğretim liderinin görev ve fonksiyonları üç boyutta toplanmaktadır;

1. Okulun misyonunun tanımlanması

i. Okul amaçlarının belirlenmesi

ii. Okul amaçlarının benimsenmesi

2. Öğretim programlarının yönetimi

i. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi

ii. Programlar arasında eşgüdümün sağlanması

iii. Öğrenci gelişimine öncülük etme

3. Olumlu öğrenme ikliminin geliştirilmesi

i. Öğretim zamanının yerinde kullanılması

ii. Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi

iii. Görselliğe önem verilmesi

iv. Öğretmenlere özendiriciler sağlanması

v. Akademik standartların geliştirilmesi ve güçlendirilmesi

vi. Öğrenme için teşvikler sağlanması (Akt. Gümüşeli, 1996: 201).

Öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2002).

Çelik (1999)'e göre öğretimsel liderlik, iyi bir öğrenci yetiştirmek ve öğretmenler için arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamak amacıyla okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir hale getirilmesi çalışmalarıdır (Toprakçı, 2002).

2.1.2.4.Kültürel Lider

1980'li yıllarda örgüt kültürü konusunda yapılan araştırmalarla ortaya çıkan kültürel liderlik yaklaşımı, örgütün güçlü ve aynı zamanda esnek bir kültürel yapısının biçimlendirilmesi ve geliştirilmesini amaçlar (Erdoğan, 2008: 58). Schein'e göre kültürel liderler, hem grupların içsel bütünleşme hem de dışsal uyum sağlama sorunlarının belirlenmesinde ve çözümünde son derece etkili olan, örgütünün kültürünü içinde yaşadığı daha büyük sistemlerin kültürü ile de kaynaştırılması için çalışan kişidir (Erdoğan, 2002).

Kültür değişimini sağlayan kurumların başında okullar gelmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin kültürel liderlik rolü çok önemlidir. Okul yöneticisinin kültürel liderliği, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlamaktadır. Güçlü veya zayıf her okulun bir kültürü vardır (Çelik, 2000: 51). Kültürel lider, okul kültürünün temel öğeleri üzerinde etkili olmaktadır. Okul kültürüne yeni değerlerin ve sembollerin katılması ve geleneklerin değiştirilmesi kültürel liderlik davranışlarını gerektirmektedir. Eğer okul yöneticisi okul kültürünü oluşturan temel öğeleri koruma ya da değiştirme doğrultusunda bir etkileme gücüne sahipse, kültürel liderlik gücünü gösteriyor demektir (Çelik, 2000: 53).

2.1.2.5.Süper Lider

1990'lı yıllarda ortaya çıkan bir liderlik yaklaşımıdır. Süper liderlik kuramına göre herkes kendi kendisinin lideridir. Liderlik, bu kurama göre kişisel bir sorumluluk olarak görülmektedir. Süper liderlik, astların özdisiplin anlayışı içinde kendisini yetiştirmesiyle süper lider olunabileceğini savunur. Süper liderlikte hiyerarşi önemli olmayıp içsel bir olgunlaşma ve derinleşme vardır (Erdoğan, 2008: 58).

2.1.2.6.Hümanist Lider

Babacan tavırlara sahip, korumacı rolündeki liderdir. Karar alırken genellikle patron adına kendisi yetkilidir. Ödül sistemini ağırlıklı olarak kullanır. Duygusal yönlendirmeye motive eder. Mecbur kalmadıkça ceza uygulamaz (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 212).

2.1.2.7. Otoriter Lider

Emirleri verir, diğer kişiler itaat eder. Korku, tehdit ve ceza sistemi vardır. Yukarıdan aşağıya doğru bilgi akışına güvenir, ancak aşağıdan yukarıya doğru bilgi akışına güvenmez (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 210). Otoriter liderin bulunduğu kurumlarda; amaçların, planların, politikaların tespit edilmesinde izleyicilerin hiçbir hakkı yoktur. Onların görevi liderlerinden aldıkları görevi harfiyen uygulamaktır (Eren, 2004: 457). Otokratik liderlerin tipik özelliklerini, ısrar edici, kendine aşırı güvenen, emir verici ve ilginin tam ortasında olmak istemesi oluşturmaktadır (Boella, 1988: 42). Bu tarz liderler inisiyatif alma faktöründe yoğunlaşarak haberleşme sistemi, iş ile ilgili uygulama yöntemleri ve standartları belirleme, amaç geliştirme, başarıya odaklanma ve aşırı güvenden kaçınarak kontrolü elinde tutma eğilimindedir (Waldersee, 1995: 297).

Otokratik liderliğin yararları arasında, amaçlarda tutarlılık sağlama, kararların lider tarafından hızlı alınması, düzenli işler için kontrolün daha kolay sağlanması ve sorun ya da kriz ortaya çıktığında liderin kolay kontrol edebilmesi; sakıncaları arasında, düşük motivasyona neden olması, yaratıcılık ve yenilikçiliği engellemesi, grup üyelerinin sorumluluktan kaçmalarına neden olması ve tek yönlü iletişimden dolayı yanlış anlaşılmalara yol açması gösterilebilir (Costley, Santana, Malgoza, Todd, 1994:280; Akt. Kılınç, 2009: 78).

Bu tür liderlik stili kısa vadede etkili sonuçlar almaya yardımcı olsa da, uzun vadede örgütsel etkinlik açısından doğru bir liderlik yaklaşımı değildir (Genç, 2007: 46). Bu tip liderliğin başarılı olabilmesi için liderin, kişiliği ile saygınlık ve bağlılık oluşturacak derecede güçlü ve zeki bir insan olması gerekir (Balçık, 2000).

Otokratik liderlik stili, katı bir örgüt yapısını temsil etse de, özellikle savaş, kriz gibi olağanüstü durumlarda kararların daha çabuk bir şekilde alınmasına imkan sağlamaktadır. Bu nedenle örgütler tarafından kullanımından vazgeçilmeyen bir liderlik stilidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 210).

2.1.2.8. Karizmatik Lider

Karizma, liderin, takipçilerine aktardığı ve onları yoğun bir biçimde etki altına alan bağlılık, saygı, etkilenme, kabullenme, inanç ve heyecan gibi duygular ile takipçilere anlam veren temel değerleri gerçekleştirme konusunda liderin sahip olduğu yetenek olarak tanımlanmaktadır (Rowden, 2000: 31). Fiedler ve House, karizmatik

lideri “vizyon ve misyon ifade eden, astlarının ve üstlerinin zihinlerinde olumlu bir izlenim uyandıran ve bunu devam ettiren, astlarını zorlayan, vizyon ve misyona uygun olarak hareket ederek astlarına örnek olan yönetici” olarak tanımlamıştır (Fiedler ve House, 1988: 78). Grup üyelerini peşinden sürükleyen büyüleyici yapısından dolayı karizmatik liderin etkinliği yüksektir. Kararları kendisi verir ve her sözü emir kabul edilir. Elemanlarıyla mesafelidir ancak emirleri kolaylıkla yerine getirilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 215).

Robbins, karizmatik liderlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır (Robbins, 1986: 151):

1. Kendine saygı ve güven,
2. Kendi gücüne ve yargı yeteneğine tam güven,
3. Vizyon,
4. Bugünden daha iyi bir gelecek vadeden ideal bir amaç,
5. Vizyona tam inanç,
6. Yüksek risk alma isteği,
7. Vizyonu gerçekleştirmek için gerektiğinde kendini feda edebilme iradesi,
8. Radikal değişime yönelik tutum ve hareketler.

2.1.2.9. Doğal Lider

Yönetici tarafından seçilmeyen, tam tersine grubun yarattığı lider modelidir. Resmi yetkisi olmadığı halde grup üzerindeki etkinliği yasal liderden daha yüksektir. Grubu olumlu şekilde yönlendirebildiği gibi yasal liderle çatışmaya da girebilir (Kazancı, 2010).

2.1.2.10. Liberal Lider

Liberal liderler grup üyelerini tamamen özgür bırakırlar. Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler ilkesini benimserler. Amaç belirlemek ve karar vermek üyelere düşer. Örgüt dışından bilgi ve kaynak sağlama işi liderindir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 212).

Bu tarz liderler, bir örgütün üst makamlarındaki kişilerin yetkilerini kullanmamaları sonucu ortaya çıkar. Astlarına tam serbestlik sağlarlar ve onları kendi hallerine bırakırlar. Güç ve sorumluluktan kaçınırlar ve örgüt içinde yaşanan çatışmaları zamana bırakırlar (Kurt vd. , 2005). Liberal liderler, her izleyicinin kendisine verilen kaynaklarla plan ve programlarını yapmalarına imkan tanırırlar. Yetkiye sahip çıkmazlar ve yetkiyi kullanma hakkını tamamen astlara bırakırlar (Eren, 2004: 457).

2.1.2.11. Serbest bırakıcı liderlik

Sözcük anlamından da anlaşılacağı üzere, iş görenlere sınırsız özgürlük alanı sağlayan lider anlamına gelmektedir. Bu liderlik tipi liderin sözde var olduğu durumdur. Lider astları kendi haline bırakır. Bu durum genellikle liderlik özelliklerinden yoksun atanmış yöneticilerde görülür. Bu liderler sorumlulukları reddeder; karar almaktan kaçınırlar (Karip, 1998: 449).

Serbest bırakıcı lider, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, astları kendi hallerine bırakan ve her astın kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkan tanıyan davranış gösterirler. Diğer bir ifadeyle, serbest bırakıcı liderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma hakkını bütünüyle astlara bırakmaktadırlar (Eren, 2001: 453). Astlar, amaçları belirlemekte ve grup içinde sorun çıktığında kendileri çözümlenmektedir. Bu yaklaşım tarzı, ancak, astlar amaçları gerçekleştirmek üzere tam olarak motive olduklarında etkili olabilmektedir (Sisk ve Williams, 1981: 367). Serbest bırakıcı liderler, (Lewin, Lippitt ve White, 1939) çalışanlarına dönüt vermezler ya da danışmanlık yapmazlar. Çünkü izleyenler deneyime sahiptirler ve danışmanlığa ihtiyaç duymazlar (Akt. Bass ve Stodgill, 1990: 75).

Serbest bırakıcı liderliğin yararları ve zararları (Costley, Santana, Malgoza, Todd, 1994: 278):

Yararları;

- Bağımsız (serbest) çalışma ortamı motive edici olabilir,
- Yaratıcılık ve yenilikçilik cesaretlendirebilir,
- Grup genellikle esnek bir yapıya sahiptir ve değişiklikleri kolaylıkla benimseyebilir,
- Grup üyeleri arasında açık ve doğrudan iletişim vardır.

Zararları;

- Grup faaliyetlerinin koordinasyonunun eksikliği olabilir,
- Grup amaçları özümsemeyebilir,
- Kontrol eksikliği, işleri aksatan davranışlara neden olabilir,
- Grup içinde düşük dayanışma ortamı oluşabilme olarak özetlenebilmektedir (Akt. Kılınç, 2009: 52).

Serbest bırakıcı liderlik aslında etkisiz bir liderlik türüdür. Bu tür lider ne kendini izleyenlere destek ne de yol göstermek için çaba harcar. Kendini izleyenleri etkilemede isteksizdirler, onların ihtiyaçlarıyla ilgilenmemeyi tercih ederler. Bireysel ya da grup kararı vermekten kaçınırlar, sorumluktan feragat ederler, taraf olmazlar ve olan bitenle ilgilenmezler (Deluga, 1990; Kirkbride, 2006).

2.1.2.12. Demokratik ve Katılımcı Lider

Lider, çalışanları yaptıkları işleri etkileyen durumlar hakkında bilgilendirmekte ve fikirlerini söylemeleri ve öneri getirmeleri için onları cesaretlendirmektedir. Plan ve programları belirlerken çalışanları ile iş bölümü yapmakta, tüm grup üyelerinin fikirlerini dikkate almaya çalışmaktadır. (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 211).

Demokratik liderlere sahip kurumlarda yönetim yetkisi izleyicilerle paylaşılır. Amaçların, plan ve politikaların belirlenmesinde, iş bölümünün yapılmasında ve iş emirlerinin meydana getirilmesinde lider astlarından aldığı fikirler doğrultusunda liderlik davranışı gösterir (Eren, 2004: 457). Lider, cezalandırıcı değildir. Lider, izleyenlerin onurunu incitmez, onlara dostça davranır (Başaran, 2004). Bu liderlik stilinde, lider ile astlar arasında açık, karşılıklı güvene dayanan ve dostça bir iletişim bulunmaktadır (Moiden, 2002: 22).

Bu tarz liderler, astlarını etkilemek için kontrol etme taktikleri yerine uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmayı tercih etmektedirler. Kişilerin iç unsurlar ile motive olduklarına inandıklarından başarılı işleri takdir etme, katılımı sağlama, insana değer verme davranışlarını gösterirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008: 211).

Demokratik liderliğin yarar ve sakıncaları (Costley, Santana, Malgoza, Todd, 1994: 281):

Yararları;

- Yüksek düzeyde bireysel motivasyon sağlanır,
- Astların bilgisi, karar verme sürecinde kullanılabilir,
- Grup amaçlarına bağlılık yaratır,
- Çift-yönlü iletişim, olası anlaşmazlıkları ortadan kaldırabilir.

Zararları;

- Lider açısından zaman alıcı olabilir,
- Bireyler, katılım sürecinde hükmedici olmaya yönelebilir,
- Tarafların karşılıklı ödün vererek anlaşmaya varmaları etkisiz bir faaliyete neden olabilir,
- Sorumlulukların net olarak belirlenmediği durumlarda anlaşmazlık çıkabilme olarak özetlenebilmektedir (Akt. Kılınç, 2009: 51).

Otokratik liderler, sahip oldukları yetki ile kontrolü ellerinde tutarken, demokratik liderler, çoğunlukla grup içindeki güçlerden yararlanarak denetim görevini yerine getirmektedirler (Davis, 1988: 152-153).

2.1.2.13. Dönüşümcü ve Etkileşimci Lider

Geleneksel lider davranış biçimleri yanında, liderlik alanında yeni bir ayrımın yapılmasını gerekli kılan araştırma Burns ve Bass tarafından yapılmıştır. Bu yeni ayrım, geçmişe ve geleneklere daha bağlı etkileşimci (transactional) liderlik ile; değişime, yeniliğe, geleceğe ve reforma dönük dönüşümcü (transformational) liderlik biçimlerini kapsamaktadır (Eren, 2004: 460).

Dönüşümcü liderler astlarını veya izleyicileri, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece, örgüt üyeleri görevlerinin öneminin daha çok farkına varmakta, örgütsel görevleri uğruna kendi bireysel çıkarlarının üstüne çıkmalarına yardımcı olunarak değiştirilmiş olmaktadır. Bu havayı ve değişimi sağlayan ve böylece

organizasyonda reform ve yenilik başlatan kimselere dönüşümcü lider adı verilmektedir (Eren, 1993: 369).

Bass ve Coad (1999) (Akt. Celep, 2005: 73-74)' a göre; dönüşümcü lider izleyenlerin başarıya, değişmeye ve büyümeye olan ilgilerini arttırır. Örgüt ve grup için temel sorunların farkındalığını arttırır. İzleyenlerin ve iş arkadaşlarının işlerine yeni bakış açılarından bakmaya özendirir. İşgörenleri ve izleyenleri potansiyel ve becerilerinin daha yüksek düzeyi için geliştirir.

Hartog ve Van Muijen (Akt. Ceylan vd. ,2005: 33)' e göre, dönüşümcü liderler astlarının neyin önemli ve doğru olduğu konusunda bilinçlenme düzeylerini arttıran ve onları örgüt ve toplumun menfaatleri doğrultusunda motive edebilen kişilerdir. Burns (1978); dönüşümsel liderliği, liderler ve işgörenlerin örgütlerde istenen değişimin elde edilmesine dayanan güdülerin karşılıklı bağlantılar doğrultusunda işbirlikçi hedefleri talep edilme süreci olarak açıklamıştır (Akt. Celep, 2004: 23).

Aldag ve Stearns (1991), Dipboye vd. , (1994), Fiedler ve House (1994)' a göre, dönüşümcü liderlerin temel özellikleri arasında; paylaşılan bir vizyon oluşturma ve ifade etme, karizmatik olma, işbirliği koşullarını oluşturma, inanç ve değerleriyle model oluşturma, izleyenlerin kişisel katkılarını ve başarılarını takdir etme, yeni fırsatlar sezme gücüne sahip olma ve risk üstlenme, entelektüel işlem gerektiren düzeylerde yüksek düzeyde uyarılma, yüksek edim beklentisi yansıtma, birey-grup ve örgüt amaçlarını bir araya getirme ve izleyenlerin kabulünü sağlama ve izleyenlerin ihtiyacı olduğu alanlarda bireysel destek sağlama yer almaktadır (Akt. Sabancı, 2005: 29).

Dönüşümcü lider, taraftarlarına ortak bir vizyon aşıl原因an, taraftarlarının sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanmalarını sağlayan, değişimi ve yeniliği öngören ve bu doğrultuda onların yeni bakış açıları kazanmalarını sağlayan bir liderliktir (Demirci, 1999: 2).

Dönüşümcü liderler, belirlenmiş hedeflerin değeri, önemi ve bunları elde etmenin önemi hakkında çalışanların farkındalığını arttırırlar; çalışanların daha yüksek düzeydeki gereksinimlerini karşılarlar ve çalışanların gereksinimlerini

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre daha yüksek düzeye çıkarmaya çalışırlar. Böylece alışanlar kendilerini yönlendirebilecek hale gelir ve daha büyük sorumluluklar üstlenirler (Celep, 2005: 71). Dnşmc liderliğin kaynağı kişisel değerler ve inançlardır. dnşmc liderler kişisel standartlarını ortaya koyarak hem işgörenleri birleştirebilir hem de performans seviyesini yükseltecek şekilde onların amaç ve inançlarını değiştirebilirler (Kuhnert ve Lewis, 1987).

Yukl (1999)'a göre dnşmc liderlikte birinci derecede ön plana çıkan kavram, liderin takipçileri üzerinde bıraktığı etkidir. İzleyiciler açısından lidere yönelik güven duygusu, hayranlık, bağlılık ve sayđı büyük önem taşımaktadır. Dnşmc liderin izleyenler üzerindeki etkileme gücü, izleyenlerin örgüt ğruna bireysel çıkarlarını ikinci plana itmelerine yol açmaktadır (elik, 2007). Dönüşümsel liderliğin temel amaı, örgütsel dönüşümü gerçekleştirmektir. Bu liderlik yaklaşımında değişen çevreye uyum sağlamak büyük önem taşımaktadır (elik, 2007).

Williams, dnşmc liderlerin fedakarlık, insaflılık, sportmenlik, nezaket ve erdem gibi daha fazla vatandaşlık davranışı sergilediklerini ve astlarına da aynı değerleri aşıladıklarını ortaya koymuştur (Bass, 1999: 12). Dönüşümsel liderin karakteristik özellikleri: Örgütsel amaçları net ve basit bir şekilde belirtme, değer odaklı, gcl bir rol modeli olma, yüksek beklentiler, kendini bilme, hayat boyu öğrenen, kendini değişikliğin temsilcisi olarak görme, izleyicilere ilham kaynağı olma, stratejik düşünme, etkili iletişim, işgörenlerin bireysel ihtiyaçlarına sayđlı, karışıklık, kararsızlık ve belirsizlikle baş edebilmedir (Bass, 1990).

Carlson ve Perrewe (1995) dnşmc liderlerin özelliklerini şöyle belirlemişlerdir: dnşmc liderin birinci ve belki de en önemli özelliği, bir vizyon geliştirmesidir. Vizyon, örgütün gerçekleşebilecek geleceğinin arzu edilen zihinsel resmidir. Vizyon, örgütün temel amaının gerçekleştirilmesi ve anlaşılmasında lider için bir ilham kaynağıdır. Lider, bu vizyonla izleyenlere enerji verebilir.

Dnşmc liderin ikinci önemli özelliği, insan ihtiyaçlarını önceden kestirmesidir. Liderler, kendini izleyenlerin desteğini kazanabilmek için, insan motivasyonunun karmaşık yapısını tanınalıdır. Liderin iş görenlerin motivasyonel beklentilerine cevap verebilmesi, onların tanınma, ait olma ve kendini gerçekleştirme

ihtiyaçlarını iyi bilmesine bağlıdır. Dönüşümcü lider, iş görenin bireysel davranış farklılıklarını ve grupsal davranışlarını birbiriyle uyumlaştırmaya çalışır.

Dönüşümcü liderlerin üçüncü bir özelliği güçlü bir kişisel değerler setine sahip olmasıdır. Dönüşümcü liderler, bizzat kendi geliştirdikleri değerler sistemini, bütünleştirir ve adalete uygun doğrular haline getirebilirler. Açıklayıcı kişisel ölçütleriyle bu liderler işgörenleri belli hedef ve inançlar doğrultusunda birleştirebilir ve değiştirebilirler (Akt. Çelik, 2007: 96).

Bass ve Avolio (1994: 8) dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi dört davranışsal öğesi olduğunu ileri sürmüştür. Bu alt boyutlardan idealleştirilmiş etki ve bireysel destek boyutları insana yönelik, entelektüel uyarım ve telkinle güdüleme işe yöneliktir (Celep, 2005: 79).

1. Karizmatik Liderlik veya İdealleştirilmiş Etki: Karizma, politik ve sosyal bilimler alanında kullanılan ve takipleri üzerinde olağanüstü ve geniş bir etkisi bulunan liderleri tanımlamak için kullanılır (Bass, 1985). Bu kavram karizmatik liderlik çalışmasından ortaya çıkarılmıştır. Bu boyut çalışanların liderlerine saygı ve hayranlıklarına dayanır. Burns (1978)' e göre ise yaşamsal değerler etik olarak yükseltiliyorsa, lider dönüşümcü olabilir (Bass ve Steidlmeier, 1999; Akt. Celep, 2004: 74-75). Dönüşümcü liderler kendi kazanımlarını izleyenlerinin için feda ederler ve liderlikle başarıyı paylaşırlar (Celep, 2005: 74).

2. Esinlenmiş Motivasyon / Telkinle Güdüleme: Kararın paylaşımı ve işbirliği, dönüşümsel liderliğin özellikleri ve ayrıca gücün siyasi yönünün de birer örnekleyicisidir (Celep, 2004). Bass (1985), lider arzu edilen hedefleri ve onlara nasıl ulaşılabileceğini gösterdiği için (onların modeli olduğu için değil) çalışanlar kendilerini daha güçlü hissederlerse, lider ilham vericidir demiştir. Çalışanların işlerine anlam kazandırarak onlarda bir takım ruhu oluştururlar (Celep, 2005: 77-78).

3. Entelektüel Uyarım: Manevi bir boyut olan entelektüel uyarım'da lider, takiplerinin sayıltıları sorgulamasına, problemlere daha etkili çözümler oluşturmalarına yardım eder (Bass, 1985). Problemlerin daha fazla farkına varmalarını, farklı, yeni bir bakış açısıyla problemleri görebilmelerini sağlamak için izleyenleri etkileyebilme sürecidir. (Erçetin, 2000: 58)

4. *Bireysel Destek*: Bireysel destek liderin, takipçilerine ne kadar bireysel ilgi gösterdiğini karakterize eder (Bass, 1985). Bass ve Avolio (1994: 8)'a göre dönüşümcü lider her izleyeni birebir gözlemlemek için çaba sarf eder ve ayrı ayrı birey ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bunu yaparken lider astlarının temel gereksinmelerinden daha üst seviyedeki gereksinmelerini karşılamak için özen gösterir. Görev dağılımı astlara öğrenme fırsatı sağlayacak şekilde yapılır. Lider astları yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda her şeyiyle ilgilenilmesi gereken bir birey olarak görür. Astlarının kaygılarını dinler ve azami ilgi gösterir. Lider astların bireysel farklılıklarını, gereksinmelerini ve yeteneklerini dikkate alırken, astlarına başkalarının gereksinim ve yeteneklerinin farkına nasıl varılacağını da öğretir (Akt. Erturgut, 2000: 56).

Yapılan araştırmaların bulgularına göre dönüşümcü liderliğin boyutlarından olan idealleştirilmiş etki ve ilham verici motivasyon (telkinle güdüleme) boyutları en etkili ve doyuma ulaştırıcı boyutlardır. Entelektüel uyarım ve bireysel destek daha az etkiye sahiptir (Hoy ve Miskel, 2010; Akt. Turan, 2010: 399).

Dönüşümsel liderlik alanındaki çalışmalar ilk ve ağırlıklı olarak askeri ve iş çevrelerinde uygulanmıştır (Celep, 2004). Leithwood, Burns (1978) ve Bass (1985) 'ın dönüşümsel liderlik alanındaki çalışmaları ile eğitim yönetimi arasında köprü oluşturmuştur (Stewart, 2006). Eğitim örgütlerinin ve işletmelerin benzer fikirleri paylaşımlarından dolayı dönüşümsel liderlikle ilgili olarak eğitim alanında yapılan çalışmaların sonuçları, iş ve askeri alanda yapılan çalışmalara benzerlik göstermektedir (Steward, 2006).

Celep (2004)'e göre eğitim örgütleri şu özellikleri ile diğer örgütlerden farklılık göstermektedir:

1. Her öğretmen üretim sürecinde (eğitim ortamında) öğrenciler ile tek başınadır.
2. Öğretmenin öğretim etkinliğini, dolayısıyla öğrenci başarısını değerlendirmek güçtür.

3. Eğitim örgütleri değere dayalı örgütler olduğu için, her toplumsal kurum eğitim örgütünü dolaylı veya doğrudan etkilemektedir.

Leithwood (1992) eğitim örgütlerinde, dönüşümsel liderlerin üç temel hedefinin olduğunu saptamıştır:

1. İşgörenlere yardım etmek, katılımcı ve profesyonel bir okul kültürü geliştirmek ve bu kültürü işgörenlerin, okuldaki eğitim ve yönetim uygulamalarını sürekli olarak gözlemlemesi, görüşlerini ifade etmesi, eleştirmesi ve birlikte plan yapması şeklinde sürdürmek ve geliştirmek. Dönüşümsel liderler, işgörenleri işbirlikçi amaçlar içeren ortama katarlar, öğretmen izolasyonunu en aza indirirler. Kültürel değişiklikleri desteklemek için bürokratik mekanizmalar kullanarak, liderliğini işgörenlerle paylaşırlar ve onlara okulun norm ve inanışlarını etkin bir şekilde iletirler.

2. Öğretmenlerin gelişimlerini teşvik etmek. Leitwood çalışmalarından birinde şunu öneriyor; öğretmenlerin gelişimlerdeki motivasyonları, profesyonel gelişimleri için amaçlar benimsediklerinde artar.

3. Öğretmenlere yardım etmek problemleri daha etkili çözer. Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik, öğretmenlerin yeni aktivitelerle meşgul olma ve daha fazla çaba göstermeye teşvik etmektedir. Dönüşümsel liderlik uygulamaları işgörenlerin daha çok değil daha zekice akılcı bir şekilde çalışmalarına yardım etmeleri için kullanılır (Akt. Tura, 2012: 35).

Öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran dönüşümsel liderlik sayesinde, öğretmenler yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirerek hem bireysel gelişimi sağlarlar hem de öğrencilerin güdüleme ve öğrenmelerine katkıda bulunurlar (Celep, 2004).

Dönüşümcü lider istenen davranışın gösterilmesine bağlı olarak ödülleri karşılıklı değişen etkileşimci liderin karşıtı olarak varsayılmıştır (Lowe ve Galen, 1996).

Etkileşimci liderlik, kendi kişisel çıkarlarını karşılamak için lider ve takipçileri arasında var olan takas ilişkisidir (Bass, 1999: 10). Bass (1985) etkileşimci lideri, var olan sistemi ya da kültürü yöneten, riskten kaçınmaya öncelik veren,

zaman baskısına ve verimliliğe önem veren ve kontrolü elinde tutmak için genellikle süreci ayrıntılara tercih eden kişi olarak tanımlamıştır. Tosi, Rizzo ve Carroll (1994)'e göre ise etkileşimci lider, astlarının güvenini artırmak ve gereksinimlerini karşılamak için elde edeceklerinin değerini yükselterek onları hedefe ulaştırmaya özendirir (Başaran, 2004: 89).

Etkileşimci liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek suretiyle iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Etkileşimci liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar (Eren, 1993: 313).

Etkileşimci liderlik; örgütlerde iş standartlarına uyulmasını, örgütsel hedeflere ulaşılması için görev odaklılığı ve işgörenlerin görevlerini tamamlamaları durumunda ödül alabileceklerini vurgulayan, görevin tamamlanamadığı durumlarda ise ceza verme eğiliminde olan ve gücünü bürokratik otoriteden ve yasal konumdan alan liderlik biçimidir (Özgener ve Kılıç, 2009; Akt. Tura, 2012: 35-36). Bu liderlik stili, geleneksel yönetimin fonksiyonlarını taşımaktadır. Lider, taraftarların görevlerini, iş gereklerini, yapıyı belirler, uygun ödülleri geliştirir, taraftarların sosyal ihtiyaçları üzerinde durur. Liderin, taraftarları memnun etme kabiliyeti verimliliği artırmaktadır. Özellikle yönetim fonksiyonları üzerinde üstündürler. Çok sıkı çalışırlar ayrıca çok hoşgörülüdürler. Zekidirler. Her şeyin planlı ve etkili bir şekilde işlenmesinden dolayı kendileri ile övünürler. Lider daha çok kişisel olmayan performans, plan, program ve bütçeye önem verir. Kaynakları, organizasyonel kuralları düzenleme eğilimindedirler (Warner, 1997: 322).

Hoy ve Miskel'e göre (Akt. Turan, 2010) etkileşimci liderlik üç boyuta sahiptir:

1. *Koşullu ödül liderlik*: Örgütte rolleri netleştirmeye ve işin gerektirdiklerine odaklanan ve işgören performansına göre ödüller veren liderlik davranışıdır.

2. *Beklentilerle aktif yönetim*: Liderin standartlara uygun olma konusundaki ısrarıdır. Performans hedeflerinin karşılanması durumunda, eğer eski yöntemler işe yarıyorsa ve takipçilerin her zamanki gibi işlerini yapmaya devam etmelerini sağlıyorsa liderler talimat vermekten kaçınır. Bu liderlik şekli standart

prosedürlerdeki sapmaları bulmaya çalışan ve karışıklık olduğunda harekete geçen bir lideri karakterize eder (Hartog vd. , 1997: 22).

3. *Beklentiyle pasif yönetim*: Liderin sorunların ciddi bir hal alana kadar harekete geçmede geç kalmaları anlamına gelir. Bu liderlik şekli sapmalar ve karışıklıklar meydana geldikten sonra harekete geçen kişiyi karakterize eder. Aktif şeklinde liderler sapmaları ararken, pasif şeklinde problemlerin gerçekleşmesini bekler (Hartog vd. , 1997: 22).

Her lider dönüşümcü ve etkileşimci faktörler sergilerler, fakat her bir liderin profili birinden daha fazla diğerinden daha az öğeler içerir. Takipçilerini daha fazla tatmin eden ve lider olarak daha etkili olanlar daha fazla dönüşümcü ve daha az etkileşimcidir (Bass, 1999: 11).

Downton (1973), dönüşümcü liderlik ile etkileşimci liderlik arasındaki farkı ortaya koyan ilk kişidir (Leithwood ve Jantzi, 2005). Downton (1973) dönüşümcü liderliği, devrimci, isyankar ve reform amaçlı olarak; etkileşimci liderliği ise sıradan olarak tanımlamıştır (Akt. Çuhadaroğlu, 2008: 30).

Bu iki liderlik tipi, liderin astlarını motive ettiği süreç ve hedefleri saptama çeşidine göre farklılık gösterir (Hartog vd. , 1997: 20-21). Etkileşimci lider, işleri lidere bağımlılığı sürdürecektir bir şekilde yapmaları için, görev planını en doğru şekilde açıklarken; dönüşümcü lider, astlarına problem çözmede bağımsızlık vererek, bir sorunu çözmek için plan yapmalarında yeni bir strateji ya da vizyon sağlayabilir (Lowe ve Galen, 1996).

Etkileşimci liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırken, dönüşümcü liderler astlarına bir görevin olduğunu ilham ettirme ve bir düşü veya vizyona yöneltme ve yönlendirmeye çaba sarf ederler (Eren, 2001). Dönüşümcü liderler, etkileşimci liderlerin aksine, kendini izleyenlere ilham verir, entelektüel uyarımda bulunur ve bireysel olarak ilgilenir. Dönüşümcü liderler yol gösterici veya katılımcıdır (Bass, 1999).

Etkileşimci liderler etkili performansın sürekliliğinin sağlanması ya da elde edilmesi üzerinde yoğunlaşır. Dönüşümsel liderler ise gelecek üzerine odaklanmış ve

daha enerjik olan vizyonlar üzerinde yoğunlaşır. Dönüşümsel liderlik etkileşimci liderliğe göre esin kaynağı olan vizyon temaları ile daha pozitif bir şekilde ilişkilidir. Etkileşimci liderler ise daha çok gündemin belirlenmesi, ödüllerin netleştirilmesi ve enstrümental temalarla ilişkilidir (Bass, 1985; Bryman, 1993; Shamir, 1993; Akt. Korkmaz, 2007: 62). Atılım yapmak ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda hiç kuşkusuz dönüşümcü liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da etkileşimci liderlik biçimi etkili olmaktadır (Eren, 1993: 370).

Dönüşümcü liderlik ile etkileşimci liderlik arasındaki en belirgin farklardan biri de işgörenleri güdüleme sürecindedir. Etkileşimci liderler işgörenlerinin bilişleri ve kabiliyetleri üzerinde yoğunlaşırken; dönüşümcü liderler ise, duygusallığa ve öz saygıya yönelirler (Yıldırım, 2006: 64). Dönüşümcü (olağanüstü) liderlik, liderin izleyenlerin çıktının değeri konusunda bilinç düzeyini artırma ve onların başarısını yükseltmesi üzerine odaklıdır. Etkileşimci (sıradan) liderlik ise, izleyenlerin (çaba, verim, sadakat) itaati karşılığında beklenen ödül üzerine odaklıdır. (Bass ve Riggio, 2006).

Tablo 2.1: Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Arasındaki Farklar

	Etkileşimci Lider	Dönüşümcü Lider
Zaman Yönelimi	Kısa, bugün	Uzun, gelecek
Eşgüdüm Mekanizması	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey, yukarıdan aşağıya	Çok yönelimli
Odaklanma	Finansal hedefler	Müşteri (iç ve dış)
Ödül Sistemi	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Güç Kaynağı	Makam	İzleyenler
Karar Verme	Merkezleştirilmiş, yukarıdan aşağıya	Katılım sağlanmış, aşağıdan yukarıya
İşgören	Mal yerine konma	Geliştirilebilir kaynak
İtaat	Emir	Rasyonel açıklama
Değişmeye İlişkin Tutum	Durumu koruma	Benimseme
Yönlendirme Mekanizması	Kazanç	Vizyon ve değer
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış Açısı	İçsel	Dışsal
Görev Tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel	Zenginleştirilmiş, grupsal

Kaynak: Tichy ve Devanna,1986, (Akt. Çelik, 2007)

Bernard Bass ve Paul Steidlmeier; hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlerin yüksek etik değerlere sahip oldukları belirtilmektedir. Ayrıca etkileşimci liderlerin zamanla dönüşümcü lider haline gelebilecekleri ve aslında en iyi liderlik türünün hem etkileşimci hem de dönüşümcü liderlik olduğunu ifade etmektedirler. (Bass ve Steidlmeier, 1999).

Tüm bu faktörlere rağmen aslında günümüzde her iki liderlik yaklaşımına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik teorisi davranışsal ve durumsallık yaklaşımları ile uyum içersindedir. Sürekli değişen durumlarda dönüşümcü liderlik, sabit çevrelerde ise yönetsel lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir lider gerektiğinde yönetsel lider yapısına bürünerek kurallar doğrultusunda hareket eder ya da dönüşümcü liderlik yaklaşımı ile organizasyonu ihtiyaca göre değişim sürecine sokar. Fakat unutmamak gerekir ki başarılı bir lider her iki liderliği kombinasyonunu uyumlu bir şekilde yaratabilen liderdir (İnci, 2001: 63).

2.1.3. Liderlik Stilllerinde Rol Oynayan Unsurlar

Uygun yönetsel liderlik stiline seçiminde önem taşıyan unsurlar şunlardır (Werner, 1993; Akt. Çuhadaroğlu, 2008):

1- Yöneticinin Kişiliği: Kendi deneyimlerinin bir ürünü olan lider, belli tip davranışlara daha yatkınken, belli tür davranışları yerine getirmede zorlanmakta ya da belli tür davranışlarda kendini hiçbir zaman rahat hissetmemektedir.

2- Yöneticinin Hayat Felsefesi: Liderin değerleri, davranışlarına kılavuzluk eden rehberdir. Ahlaki bakımdan katı yürekli birisi, duyarlı birisinin aklından bile geçiremeyeceği şeyleri yapabilmektedir.

3- Çalışma Grubunun Karakteristiği: Lider grup üyelerini iyi tanımalıdır. Her üye kendine has özelliklere sahiptir ve grup içinde ayırt edici nitelikler taşımaktadır.

4- Yönetici-Ast İlişkisi: Lider ile astları (izleyicileri) arasındaki etkileşim kritiktir ve özel bir yaklaşım gerektirmektedir.

5- Yöneticinin Amirleri ve Örgütsel Yetkiye Sahip Diğer Kişiler Üzerindeki Etkisi: Amirlerinin kararlı bir şekilde arka çıkması ve kilit örgütsel personelin işbirliği ve desteği olmaksızın yöneticinin liderlik çabaları boşa çıkabilmektedir.

6- *Yöneticinin Diğer Bölümlerle ilişkisi:* Karmaşık şirketlerde müzakere, ayak uydurma ve uyum sağlama günlük işler içindedir.

7- *Görevin Gereklere ve Çalışma Çevresi:* Etkili liderliğin önündeki olanak ve engeller duruma göre farklılık göstermektedir.

8- *Örgütün Gereklere:* Örgütün felsefesi, atmosferi ve hızı ile örgüt üzerindeki basınçlar, liderlik stilini belirlemektedir.

9- *Grubun Arzuladığı Liderlik Tipi:* Hiçbir lider, grup üyelerinin (izleyenlerinin) istememeleri durumunda uzun süre ayakta kalamamaktadır.

2.2. Okul Müdürü ve Liderlik – Öğretmen ve Liderlik

Okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişidir. Bu nedenle de okulun başarı yada başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı yada başarısızlığı ile açıklanmaktadır. Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli değildir. Bunun ötesinde okul müdürlerinin sahip olmaları gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir. Bunlardan biri de okul müdürlerinin iyi bir lider ve özellikle de öğretim lideri olmaları gereğidir (Şişman, 2002; Akt. Korkmaz, 2007).

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin çalışmaların geçmişi çok eski olmasa da, bu alanda son 20-30 yılda yapılan çalışmalarla çok önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların ışığında okul müdürü ve liderliği artık kendisine özgü ilkeleri, kuralları ve uygulamaları olan bir bilim alanı olma yolunda hızla ilerlemektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda okul müdürü ile ilgili yeterlilik alanları ve liderlik davranışlarına ilişkin birçok tanımlama yapılmıştır. Ancak bu tanımlamalara rağmen yine de çağdaş okul müdürünün sahip olması gereken temel liderlik alanları konusunda tam bir görüş birliğine varıldığı söylenemez. Bununla birlikte, günümüzdeki hızlı sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümlerin etkisiyle okul müdürlüğünün geçmiş yıllara oranla daha karmaşık bir duruma geldiği, yeni koşulların okul müdürlerinin birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmalarını

zorunlu hale getirdiği konusunda bilim adamları ve uygulamacılar arasında güçlü bir görüş birliği oluşmuştur (Gümüşeli, 2006; Akt. Korkmaz, 2007).

Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve bunun çalışanların amaçlarıyla bütünleştirilmesinde liderin işlevi çok önemlidir. Bu nedenle lider ve liderlik çağdaş örgütler için vazgeçilmez bir olgudur (Çalık, 1997; Akt. Can, 2010: 5). Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinin de amaçlarına ulaşabilmeleri için liderliği, liderlik eğitimini ve lider istihdamını önemsemeleri gerekmektedir.

Eğitim kurumlarında yer alan her kademedeki yöneticilerde iyi bir liderin özelliklerinin bulunması gerekir. Liderlik rolünü gerçekleştirebilme düzeyi, eğitim örgütlerinin amaçlarını her anlamda etkilemektedir. Amaçların örgüt üyelerine benimsetilmesi ve sağlıklı bir iletişim sistemi oluşturulmasında liderin çabası çok önemlidir (Can, 2010: 5-6).

Eğitim örgütleri sosyal bir sistem olarak öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler ve diğer çalışanlardan oluşur. İnsanlar, sosyal sistemlerin vazgeçilmez öğeleridir. Tüm insanların bireysel amaçları vardır. Eğitim örgütleri bir yandan genel amaçları gerçekleştirirken, diğer yandan da örgütü oluşturan kişilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım etmek zorundadırlar (Çalık, 1997; Akt. Can, 2010: 6). Eğitim hizmetlerinin insana yönelik olması nedeniyle eğitim, sürdürülmesi özel dikkat isteyen bir süreçtir. Diğer bütün örgütlerin de yaptığı gibi eğitim örgütleri de sürekli değişen çevre şartları içinde faaliyetlerini yürütürler. Zaman zaman örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için eğitim örgütlerinde de lider ve liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Çalık, 1997; Akt. Can, 2010: 17). Vizyonuyla çevresinde hayranlık uyandıran, bunu iletme, paylaşma ve gerçekleştirme yeterliklerine sahip bir liderin varlığında okulun yalın, açık, üretken ve pek çok alanda toplumsal liderlik üstlenebilecek bir nitelik yansıtabileceği; var olan yapıyı koruma eğilimi gösteren bir liderin varlığında ise, karmaşık ve verimsiz bir nitelik kazanacağı ileri sürülebilir (Sabancı, 2005; Akt. Korkmaz, 2007).

Heck (1992) etkili bir okul liderinin okulda yapması gerekenleri şöyle sıralamıştır: sınıfları düzenli ziyaret etme, öğretimle ilgili tartışmaları destekleme, ders bölünmelerini en aza indirme, sınav sonuçlarını vurgulama, başarıya ulaşmada öğretmenlerin düşüncelerini dikkate alma, öğrencilerin ilerlemelerini izleme,

öğretimsel hedefleri paylaşma ve okul dışından gelen baskılardan öğretmenleri korumak (Akt. Çuhadaroğlu, 2010: 11).

Liderin tüm okulun gelişimini sağlamak adına, izleyenleri için ortaya koyduğu taktikler şu şekilde özetlenebilir (Southworth, 1993; Akt. Koçak, 2006: 19):

-Göreve başlayacak yeni memur ve öğretmenlerin seçiminde ve yerleştirilmesinde aktif olarak çalışır.

.-Kendi eğitimsel inançları hakkında açıkça konuşur.

.-Okulda ve sınıf içerisinde neler beklediğini ve istediğini açıkça belirtir.

.-Öğretmenlerin program değişikliği konusundaki tekliflerine yapıcı bir şekilde yaklaşır.

-Kendisinden farklı inançları ve davranışları olan meslektaşları ile açık ve net bir iletişim kurar. Buradaki açıklık olayların iyi bir şekilde anlaşılması için talep edilmektedir. Ancak bu açıklık kendi kişiliğini ezdirmemelidir, aksi takdirde lider bu tür durumları tolere etmemelidir.

.-Öğretmenleri küçük gruplar halinde toplayarak, onlara sınıflardan neler beklediğini ve istediğini göstererek anlatır.

.-Öğretmenleri sınıflarında ziyaret eder ve onlara okuldan sonra tavsiyelerde bulunur, yardımcı olur.

.-Çalışma toplantılarına, projelere, konserlere, veliler için hazırlanmış gecelere katılır. Bu tür davranışlar, liderin çalışanlarını bir arada ve işbirliği içerisinde görmek istediği mesajını verir.

.-Memur toplantıları ve program tartışmaları gibi resmi toplantıları yönetir.

.-Resmi olmayan tartışma ve toplantılara da önem verir.

.-Okulun politikaları üzerinde etkilidir ve gruplar arasında çıkan çatışmalara müdahale etmede beceriklidir.

-Okulu gezer, öğretmen ve öğrenci çalışmalarını yardımsever bir anlayış içerisinde gözlemler.

Fakat tüm bu taktiklere rağmen bugünün eğitiminde gerekli olan liderliği benimseyen öğretmenler bulunmadıkça önemli ve doğru yönde değişimler söz konusu olamaz (Urbanski ve Nickolaou, 2006; Akt. Can 2007: 268).

Eğitim örgütlerinin topluma, velilere, öğrencilere ve eğitim çalışanlarına karşı sorumlulukları vardır. Çok yönlü ve etkileşimli eğitsel sorumluluklarını yerine getirirken eğitim örgütlerinde okul müdürünün dışındaki kişilerden de işlevsel sorumluluklar beklenir. Öğretmenler, bu sorumluluklarını, girişken ve üretken çabalarını ortaya koyarak yerine getirirler. Bu eylem, öğretmen liderliği kavramını gündeme getirir (Can, 2010). Müdürlerin öğretmenleri önemli yetenekler olarak görmeleri ve onları liderliğe özendirip teşvik etmeleri önem taşımaktadır. Öğretmen liderlerin başarısı büyük ölçüde okul müdürleri tarafından sağlanan destekle ortaya çıkabilmektedir (Buckner ve McDowella, 1995; Akt. Can, 2010: 17). Okul yönetiminin görevi okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulun amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlamasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 1999; Akt. Çelebi, 2009: 42).

Öğretmen liderliği, okul, öğrenci ve öğretmen düzeyindeki etkileri aşağıdaki başlıklar altında incelenmektedir (Harris, 2005; Akt. Can, 2007: 269):

Okul düzeyindeki etkileri: Bir çok yazar, öğretmen liderliği yaklaşımının “dönüşümsel potansiyel” ile okula, öğretmene ve öğrenme sürecinde bulunan öğrencilere büyük faydalar sağladığını ileri sürmektedir Okulu gençleştirmenin ilgi, destek ve öğretmen liderliği olmaksızın nasıl yapılacağına hayal edilmesi zorken, bunun nedensel ilişkilerle açıklanacağı kabul edilir. Bir örgütün kapasitesini geliştirmek ve değiştirmek amacıyla öğretmen işbirliğinin olumlu etkilerini alanyazın araştırmaları doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin güven ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğinin kanıtlarından bazıları; okul kültürünü pozitif olarak etkilemesi ve eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasıdır.

Öğretmen düzeyindeki etkileri: Öğretmen liderliği görüşünün en büyük destekçileri, öğretmenlerin kendileridir. Gerçekten öğretmen liderliğinin en görülebilir ve güçlü etkisinin öğretmen liderler üzerinde olduğunu alanyazın araştırmaları doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimi ile eğitimsel etkinlikler arasında pozitif ilişkilerle kanıtlandığı görülmüştür. Alanyazın araştırmaları, öğretmenlerin meslektaşlarının eğitimsel uygulamalarını olumlu olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, alanyazın araştırmalarından en tutarlı ve anlaşılır ileti, öğretmen liderlerin kendi uygulamalarına ve statülerine öğretmen liderliğinin olumlu katkılarının anlaşılmasıdır.

Öğrenci düzeyindeki etkileri: Üçüncü ve en önemli tartışma, öğretmen liderliği ile ilişkiler zincirindeki bağlantının bunun öğrencinin öğrenimi çıktıkları ile ilişkisidir. Öğretmen liderliği ve öğrenci çıktıkları arasında doğrudan bir bağlantı açık veya kanıtlanmış değildir. Alanyazın araştırmalarının doğruladığı konu, öğretmen liderliğinin örgütsel seviyeden çok sınıfa odaklanması ve eğitimsel gelişimin öğretmen liderlerin görevinin merkezinde olmasıdır. Her şey göz önüne alındığında öğretmen liderliğinin bireysel öğretmenliğe kıyasla avantajları olabildiği ve okullarının ve öğrencilerinin derecelerini değiştirdiği alanyazın araştırmalarında görülmektedir. Bununla birlikte, üstesinden gelinmesi gereken birçok engelin varlığını ve öğretmen liderliği işlevlerinin etkili bir şekilde sağlanması gereken önkoşullarını da araştırmalar göstermektedir.

2.3. Konu ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Cemaloğlu (2007)'nin 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 500 öğretmenle yaptığı çalışmada şu bulgulara rastlanmıştır: Okul yöneticileri dönüşümsel liderlik stilini, sürdürümcü liderlik stiline göre daha fazla gerçekleştirmektedirler. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel uyarım, bireysel destek; sürdürümcü liderlik alt boyutlarından koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyumunu daha fazla gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin branşlarıyla okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Dönüşümsel liderlik stilini benimseyen okul yöneticileri öğretmenlerin daha fazla ekstra çaba etkililik ve iş

doyumunu elde etmesini, sürdürümcü liderlik stilinin koşullu ödül alt boyutu, öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağlamaktadır. Serbest bırakıcı liderlik ile ekstra çaba, etkililik ve iş doyumunu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin davranış algıları ve iş doyum düzeyleri öğretmen okulu mezunlarına göre daha fazladır.

Koçak (2006)'ın ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özellikleri ile öğretmenlerin kendi iş doyum düzeylerinin belirlenmesini amaçladığı çalışmada şu bulgulara rastlanmıştır: İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ekonomik durumlarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile doğrudan ilişkisi olduğu düşünülürken; “önemli bir birey olma”, “kendini güven içinde hissetme”, başkalarına yardım edebilme imkanlarının verilmesi”, “saygı duyulma”, saygınlık kazanma”, girişim gücünü ve yeteneklerini kullanabilme”, “kendini yenileme”, “mesleki gelişimi sağlama” ve “eşit davranılma” görüşlerine ilişkin öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerini yeterli görmemektedirler. İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre en yüksek iş doyum Eğitim Yüksek Okulu mezunları, en düşük iş doyum Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarında görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre; kıdemli öğretmenlerin iş doyum puanları genç öğretmenlere göre daha yüksek görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve yaş değişkenine göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergileme dereceleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009)'nun okul müdürlerinden algıladıkları liderlik (vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik ve dönüşümsel liderlik) rollerinin farklılık gösterip göstermediğinin saptanması ve bu doğrultuda öneriler geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmasında şu bulgulara rastlanmıştır: İlköğretim okulu öğretmenlerin cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okullardaki kıdem ve görev değişkenlerine göre okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin değerlendirmelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, yaş değişkenine göre 51 yaş ve üzerindeki

öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre, en son mezun oldukları okul değişkenine göre eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin diğer okul mezunu öğretmenlere göre, mesleki kıdem değişkenine göre, (6-10) yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre, görev yaptıkları okullardaki kıdem değişkenine göre 10 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre ve görev değişkenine göre ise branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin liderlik rollerini daha yeterli görmektedirler.

Tura (2012) tarafından 2009-2010 eğitim öğretim yılında Karacabey ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 253 öğretmenden toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre; ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin iş doyum düzeyleri de artmaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin sürdürümcü liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında ise negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stilini göstermeleri öğretmenlerin iş doyumları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

Çuhadaroğlu (2008)'nin araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Öğretmenler yöneticilerin daha çok kaçınmacı ve ani karar verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin dönüşümcü liderlik stili ile sezgisel, bağımlı ve rasyonel karar verme stilleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki; ani karar verme stili ile negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin dönüşümcü liderlik stili ile kaçınmacı karar verme stili arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin sürdürümcü liderlik stili ile sezgisel, bağımlı, kaçınmacı, ani ve rasyonel karar verme stilleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin başıboş liderlik stili ile sezgisel, bağımlı, kaçınmacı, ani ve rasyonel karar verme stilleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır.

Kaya (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, hizmet süresi değişkeninde anlamlı farklılık göstermiştir.

Korkmaz (2006) tarafından, okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda şu bulgulara rastlanmıştır: Okul içerisinde etkileşimsel liderlik davranışları sergileyen kişilik özelliğinden çok dönüşümsel liderlik davranışı sergileyen kişilik özelliğine sahip okul müdürleri ile çalışmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur.

Kılınç (2009)'ın ilköğretim düzeyindeki özel dersane yöneticileri ile resmi ve özel okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çok boyutlu incelenmesi amacıyla yaptığı çalışma sonucunda; liderlik stilleri ile cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, eğitim kurumu türü, müdür cinsiyeti, müdürle çalışma süresi, müdürün öğrenim durumu, okuldaki kıdemi, okul imkanı arasında farklılaşma veya ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca branş ve müdürün fakülte türü değişkenlerinde farklılaşma veya ilişki bulunmamıştır.

Şahin (2006)'in okul müdürü ve öğretmenlerin bireysel, mesleki ve okullarının bazı özelliklerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlayan araştırmasında ulaştığı bulgularına göre, okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları okullarının sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Dursun (2009) araştırma sonucunda şu bulgulara rastlamıştır: Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, etkileşimsel liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirmekte oldukları belirlenmiştir. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının tümünün duygusal tükenme ile negatif, kişisel başarı ile ise pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin bireysel destek, telkinle güdüleme ve idealleştirilmiş etki (atfedilen) davranışlarının görülme

sıklığı arttıkça, öğretmenlerin duyarsızlaşma yaşama düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Güllü (2009)' nün araştırma bulgularına göre çalışma grubundaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda okul yöneticilerinin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri, öğretmenlerin en çok işin niteliği, en az ise ücret boyutunda doyuma ulaştıkları görülmüştür. Genel olarak iş doyumunu ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin iş doyumunu yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki (atfedilen), telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım boyutlarının iş doyumunu üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucu elde edilmiştir. Etkileşimci liderliğin ise koşullu ödül ve laissez-faire boyutlarının iş doyumunu üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu, ancak laissez-faire boyutunun iş doyumunu negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Alıç (1985) okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmenlerin moral düzeyleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırma sonucunda şu bulgulara rastlamıştır: Öğretmenlerin moral düzeylerinin, okul müdürlerinin olumlu liderlik davranışları ile yükselmekte, olumsuz liderlik davranışları ile düşmekte olduğu belirlenmiştir (Akt. Kazancı, 2010).

Çelik (1998)' in yaptığı araştırma sonucunda şu bulgulara rastlanmıştır: İlköğretim yöneticileriyle ortaöğretim yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, sadece bu iki grubun görüşleri arasında dönüşümcü liderlik davranış boyutlarından “bireysel destek sağlama” boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle dönüşümcü liderlik davranış boyutları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Buluç (2009)'un yaptığı araştırma sonucunda şu bulgulara rastlanmıştır: Dönüşümcü liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Serbest bırakıcı liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmakta, etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunmaktadır.

Bannon, Kathleen (2000) tarafından yapılan, okullarda dönüşümsel liderlik uygulama seviyesinin öğretmen ve yönetici algılarını karşılaştırılması, birbirine etkisi ve değerlendirilmesinin amaçlandığı araştırmada şu bulgulara rastlanmıştır: Dönüşümsel liderlik davranışları ile öğretmen adanmışlığı ve paylaşılan amaçlara katılım arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kişisel özelliklerin dönüşümcü liderliği algulamalarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Akt. Mutlu, 2009).

Avolio ve arkadaşlarının (1999), 236 harp okulu öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, deneklerin okula başladıkları ilk yıl bilişsel yetenek, fiziksel sağlık, geçmiş etkileme deneyimleri ve kendini beğenme durumları ile ilgili ölçümler yapılmış ve dört yıl boyunca gelişimlerini gözlemlemiştir. Elde edilen bulgularla liderlik etkinliği ve ortaya çıkışının daha önce bireysel farklılıklar üzerinde yapılan ölçümler sayesinde tahmin edilebilir olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Güllü, 2009).

Tucker ve Russel (2004), dönüşümcü liderin örgütü nasıl etkilediğini inceledikleri çalışmalarında, dönüşümcü liderin bulunduğu örgüt içinde değişim ve hareket sağladığını, var olan yapıyı değiştirmeye, insanlara yeni vizyonlar ve imkanlar sağlayarak etkilemeye çalıştığını, başarılı dönüşümcü liderin, otorite ve gücünü kendisini takip etmeleri ve ona güvenmeleri için insanlara ilham vermek ve onları motive etmek için kullandığını belirtmişlerdir.

Fliegner (1984)'ın okul liderliği ile okul sağlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucunda şu bulgulara rastlanmıştır: Okulun etkililiği ile sağlığı ölçülerek okullar sağlıklı bulunmuştur. Okullarının sağlıklı olmalarının nedeni olarak da okul liderlerinin etkisizliği gösterilmiştir (Akt. Mutlu, 2009).

Hetland ve Sandal (2003) tarafından beş farklı şirkette çalışan yüz Norveç müdürüyle yapılan araştırma sonucunda şu bulgulara rastlanmıştır: Etkileşimci ve pasif liderliğin etkisi kontrol altında tutulduğu zaman, dönüşümcü liderliğin, hem astların hem de üstlerin değerlendirmesindeki çıktı ölçekleriyle güçlü bir biçimde bağlantılı olduğunu göstermiştir. Üstler tarafından değil de astlar tarafından değerlendirildiğinde, dört tane kişilik ölçeği birlikte, dönüşümcü liderlikte basit fakat önemli bir varyans oranını açıklamıştır. Bu da liderliğin ortaya çıktığı durumun, liderin bireysel özelliklerinden daha önemli bir belirleyici olduğunu gösterir (Akt. Dursun, 2009).

Brestrich'in (1999) yaptığı araştırma sonucunda, özel kurum yöneticileri dönüşümcü liderlik özelliklerini az da olsa yansıtabilmelerine rağmen; özellikle Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri başta olmak üzere kamu kurum yöneticilerinin bu özelliği taşımadıkları görülmüştür (Akt. Mutlu, 2009).

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma var olan bir durumu tespit etmeye yönelik tarama modelinde bir çalışmadır. Konu ile ilgili alanyazın araştırması yapılmıştır. Konu ile ilgili elde edilen anket formu öğretmenlere uygulanmıştır.

3.2.EVREN VE ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini, Erzurum ili, merkez ilçeleri de dahil olmak üzere toplam 20 ilçede bulunan toplam 944 resmi ilköğretim okulunda 6700 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi yansızlık kuralına uyarak basit tesadüfi örnekleme ile seçilen Yakutiye, Aziziye, Horasan, Köprüköy, Oltu, Palandöken ve Pasinler ilçelerinde bulunan 53 ilköğretim okulunda görev yapan 604 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan anket formu, araştırmacı tarafından okullarda uygulanmıştır. Anket uygulama sürecinde; Yakutiye’de 8, Aziziye’de 8, Horasan’da 12, Köprüköy’de 6, Oltu’da 7, Palandöken’de 6 ve Pasinler’de 6 okula olmak üzere toplam 53 okula ulaşılmıştır. Gözlenen okullarda 1008 anket formu dağıtılmış ve 655 anket formu geri toplanmıştır. Ancak uygulama kriterlerine uymayan anketlerden 51 adedi değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. 604 anket formu değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla; Bazı kişisel bilgileri, Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğini ve Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğini içeren bir anket formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler

Araştırmada kullanılan anket formu, öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgiler kısmını içeren bir formdur. Kişisel bilgiler, seçilen araştırma grubu öğretmenlerinin; cinsiyet, milli eğitimdeki hizmet yılı, mezun olunan okul, okuldaki çalışma yılı, kaç farklı okulda görev yapıldığı, öğrenim durumu, branş, okul müdürünün branşı ve okul

müdürünün cinsiyeti gibi değişkenlere göre durumlarını ifade eden 10 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği

Araştırmada kullanılan ilk ölçek Deniz ve Hasancebioğlu (2003)'nin Öğretmen Liderlik Stili Ölçeği'dir. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği'nin geliştirilmesi sırasında geçerlik kapsamında uzman görüşleri ve madde kalan analizlerinden; güvenirlik kapsamında da iç tutarlık katsayılarını hesaplanmasından yararlanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise $\alpha = 0,88$ olarak bulunmuştur. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği öğretmenlerin liderlik stillerini, özellikle öğrenciyle olan ilişkilerine dayalı olarak, ölçebilecek geçerli ve güvenilir Likert türü bir ölçektir (Deniz ve Hasancebioğlu, 2003).

Öğretmen Liderli Stilleri Ölçeği 5'li Likert türü bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekte 17 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerle ifade edilen duygu, düşünce ve davranışlar, ifadelere katılma derecesine göre hiç katılmıyorum, az katılıyorum, katılıyorum, çok katılıyorum ve tamamen katılıyorum şıklarından birisi işaretlenerek cevaplandırılmaktadır. Ölçekte puan ortalamaları 17-64 arasında olan öğretmenlerin liderlik stilleri otokratik/baskıcı, 65-76 arasında olanların demokratik ve 77-85 arasında olanların da demokratik/katılımcı öğretmen liderlik stiline sahip olduğu söylenebilir (Deniz ve Hasancebioğlu, 2003).

3.3.3. Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği

Araştırmada kullanılan diğer ölçek, Taş, Çelik ve Tomul (2007)'un Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği'dir.

Ölçek 59 madde beş alt boyuta ayrılmıştır. Ölçekte bulunan 1-10. maddeler otoriter liderlik stili, 11-23. maddeler demokratik liderlik stili, 24-34. maddeler serbest bırakıcı liderlik stili, 35-49. maddeler dönüşümcü liderlik stili ve 50-59. maddeler etkileşimci liderlik stili özelliklerini ifade etmektedir. Ayrıca, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini kontrol etmek için 10 öğretmenin görüşü alınmıştır. Maddeler; "Her Zaman" (4.20-5.00), "Çoğunlukla" (3.40-4.19), "Ara Sıra" (2.60-3.39), "Nadiren" (1.80-2.59), "Hiç" (1.00-1.79), şeklinde beşli dereceleme ölçeği biçiminde düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği için, iç tutarlık katsayısı hesaplanmış

ve 59 maddenin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0,87$ olarak bulunmuştur (Taş, Çelik, Tomul, 2007).

3.3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ve Toplanması

Anket formu araştırmacı tarafından, uygulanacak öğretmenlere elden verilmiştir. Anket formu uygulamasından önce, araştırmacı öğretmenlerle yüz yüze görüşerek anket formu ile ilgili bilgi vermiş ve kesinlikle ad ve soyadın yazılmamasını istenmiştir. Anket formu uygulandıktan sonra, araştırmacı tarafından elden toplanmıştır. Anket formu uygulama süresi yaklaşık 3 ay sürmüştür. Anket formlarının uygulanması için Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İzin belgesi EK 1' de yer almaktadır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği'nin ve öğretmenlerin liderlik stillerinin belirlenmesi için Deniz ve Hasancebioğlu (2003) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği'nin kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Ölçeklerin izni ile ilgili yazılı belgeler EK 2 ve EK 3' de yer almaktadır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

İstatistiksel analizlerde, veriler SPSS (Statistical Packacefor Social Science) 17.0 versiyonu ile değerlendirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler nicel veriler için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile yansıtılmıştır. Verilerin homojen dağılıp dağılmadığının tespiti için Kolmogorov-Smirnov ve ShapiroWilk Testleri kullanılmış ve verilerin homojen dağılmadığı tespit edilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında Ki-Kare testi kullanılmıştır. Bağımsız iki gruplu nicel veriler homojen dağılım olmadığı için Mann Whitney-U Test ile değerlendirilmiştir. Bağımsız ikiden çok gruplu nicel verilerde de homojen dağılım olmadığı için Kruskal Wallis Test ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel anlamlılık sınırı $p \leq 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Demografik Bulgular

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	% f
Kadın	334	55,3
Erkek	270	44,7
Toplam	604	100

Tablo 4.1' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 604 katılımcıdan % 55,3'ü kadın, % 44,7' i ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Yaş	F	% f
20-29	244	40,4
30-39	235	38,9
40-49	88	14,6
50-59	37	6,1
Toplam	604	100

Tablo 4.2' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 604 katılımcıdan % 40,4'ü 20-29 yaş aralığında, % 38,9' u 30-39 yaş aralığında, % 14,6' sı 40-49 yaş aralığında ve % 6,1' i 50-59 yaş aralığındaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı	F	% f
1-5 yıl	252	41,7
6-10 yıl	129	21,4
11-15 yıl	123	20,4
16-20 yıl	54	8,9
20 yıldan daha fazla	46	7,6
Toplam	604	100

Tablo 4.3' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 604 katılımcıdan % 41,7'si 1-5 yıl aralığında, % 21,4' ü 6-10 yıl aralığında, % 20,4' ü 11-15 yıl aralığında, % 8,9' u 16-20 yıl aralığında ve %7,6' sı 20 yıldan daha fazla milli eğitimde görev yapmış öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.4: Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mezun Olduğu Okul	F	% f
Eğitim Fakültesi	404	66,9
Fen-Edebiyat Fakültesi	81	13,4
Yüksek Öğretmen Okulu	7	1,2
Eğitim Enstitüsü	16	2,6
Fakültelerin Diğer Bölümleri	96	15,9
Toplam	604	100

Tablo 4.4' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 604 katılımcıdan % 66,9' unun eğitim fakültesi, % 13,4' ünün fen-edebiyat fakültesi, % 1,2' sinin yüksek öğretmen okulu, % 2,6' sının eğitim enstitüsü ve %15,9' unun fakültelerin diğer bölümlerinden mezun olmuş öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mezuniyet Durumu	F	% f
Eğitim Enstitüsü	19	3,1
Yüksekokul	34	5,6
Fakülte	478	79,1
Yüksek Lisans	71	11,8
Doktora	2	0,3
Toplam	604	100

Tablo 4.5' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 604 katılımcıdan % 3,1'inin eğitim enstitüsü, % 5,6' sının yüksekokul, % 79,1' inin eğitim fakültesi, % 11,8' inin yüksek lisans ve %0,3' ünün doktora mezunu öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Branş	F	% f
Sınıf Öğretmeni	244	40,4
Türkçe	52	8,6
Sosyal Bilgiler	41	6,8
Matematik	32	5,3
Fen ve Teknoloji	40	6,6
İngilizce	49	8,1
Meslek Dersleri	2	0,3
Güzel Sanatlar	8	1,3
Beden Eğitimi	20	3,3
Teknoloji Tasarım	39	6,5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	25	4,1
Müzik	15	2,5
P.D.R.	32	5,3
Diğer	5	0,8
Toplam	604	100

Tablo 4.6' da görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 604 katılımcıdan % 40,4' ünün Sınıf Öğretmeni, %8,6' sının Türkçe, %6,8' inin Sosyal Bilgiler, %5,3' ünün Matematik, %6,6' sının Fen ve Teknoloji, %8,1' inin İngilizce, %0,3' ünün Meslek Dersleri, %1,3' ünün Güzel Sanatlar, %3,3' ünün Beden Eğitimi, %6,5' inin Teknoloji Tasarım, %4,1' inin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, %2,5' inin Müzik, %5,3' ünün P.D.R. ve %5,3' ünün diğer öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır.

4.2. Öğretmen Liderlik Stilleri ve Yönetici Liderlik Tarzları Davranış Ölçeğine ait bulgular

4.2.1. Öğretmen Liderlik Stillerine ait bulgular

Tablo 4.7: Öğretmen Liderlik Stillerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğretmen Liderlik Stili	F	% f
Otokratik/Baskıcı	595	98,5
Demokratik	9	1,5
Toplam	604	100

Tablo 4.7' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 604 katılımcıdan % 98,5'inin otokratik/baskıcı liderlik, % 1,5' inin ise demokratik liderlik özelliği gösteren öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4.8: Öğretmen Liderlik Stillerinin Cinsiyet Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Ö.L.S.		Toplam	X ²	Sd	p
	Otokratik	Demokratik				
Kadın	329	5	334			
Cinsiyet içinde %	98,50%	1,50%	100,00%			
Erkek	266	4	270	0,000	1	0,629
Cinsiyet içinde %	98,50%	1,50%	100,00%			
Toplam	595	9	604			
Cinsiyet içinde %	98,50%	1,50%	100,00%			

Tablo 4.8' de görüleceği gibi Öğretmen Liderlik Stillerinin Cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Bu araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin % 98,5' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 1,5' i demokratik liderlik stilini; erkek öğretmenlerin % 98,5' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 1,5' i demokratik liderlik stilini gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 4.9: Öğretmen Liderlik Stillerinin Yaş Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Ö.L.S.		Toplam	X ²	Sd	p	
	Otokratik	Demokratik					
20-29	240	4	244				
Yaş içinde %	98,40%	1,60%	100,00%				
30-39	231	4	235				
Yaş içinde %	98,30%	1,70%	100,00%				
Yaş	40-49	88	0	88	1,811	3	0,613
Yaş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%				
50-59	36	1	37				
Yaş içinde %	97,30%	2,70%	100,00%				
Toplam	595	9	604				
Yaş içinde %	98,50%	1,50%	100,00%				

Tablo 4.9' da görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan yaş aralığı 20-29 olan öğretmenlerin % 98,4' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 1,6' sı demokratik liderlik stilini; yaş aralığı 30-39 öğretmenlerin % 98,3' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 1,7' si demokratik liderlik stilini; yaş aralığı 40-49 olan öğretmenlerin % 100' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini ve yaş aralığı 50-59 olan öğretmenlerin % 97,3' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 2,7' si demokratik liderlik stilini gösterdikleri görülmektedir. Öğretmen Liderlik Stillerinin Yaş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.10: Öğretmen Liderlik Stillerinin Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Ö.L.S.		Toplam	X ²	Sd	p
	Otokratik	Demokratik				
1-5 yıl	249	3	252			
M.E.Hiz. Yılı içinde %	98,80%	1,20%	100,00%			
6-10 yıl	128	1	129			
M.E.Hiz. Yılı içinde %	99,20%	0,80%	100,00%			
Milli Eğitimde Hizmet Yılı	119	4	123			
M.E.Hiz. Yılı içinde %	96,70%	3,30%	100,00%	4,168	4	0,384
16-20	54	0	54			
M.E.Hiz. Yılı içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
20 ve üstü	45	1	46			
M.E.Hiz. Yılı içinde %	97,80%	2,20%	100,00%			
Toplam	595	9	604			
M.E.Hiz. Yılı içinde %	98,50%	1,50%	100,00%			

Tablo 4.10' da görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan öğretmenlerin milli eğitimdeki hizmet yılı 1-5 yıl arasında olanların % 98,8' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 1,2' si demokratik liderlik stilini; milli eğitimdeki hizmet yılı 6-10 yıl arasında olanların % 99,2' si otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 0,8' i demokratik liderlik stilini; milli eğitimdeki hizmet yılı 11-15 yıl arasında olanların % 96,7' si otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 3,3' ü demokratik liderlik stilini; milli eğitimdeki hizmet yılı 16-20 yıl arasında olanların % 100' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini ve milli eğitimdeki hizmet yılı 20 yıldan daha fazla olanların % 97,8' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 2,2' sinin ise demokratik liderlik stilini gösterdikleri görülmektedir. Öğretmen Liderlik Stillerinin Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.11: Öğretmen Liderlik Stilllerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Ö.L.S.		Toplam	X ²	Sd	p
	Otokratik	Demokratik				
Eğtm Fak.	398	6	404			
M.O.Okul içinde %	98,50%	1,50%	100,00%			
Fen-Ede.Fak.	79	2	81			
M.O.Okul içinde %	97,50%	2,50%	100,00%			
Mezun Olunan Okul	Yük.Öğrt.Okulu	7	0	7		
	M.O.Okul içinde %	100,00%	0,00%	100,00%	4,557	4 0,336
	Eğtm Ens.	15	1	16		
	M.O.Okul içinde %	93,80%	6,30%	100,00%		
	Diğer	96	0	96		
	M.O.Okul içinde %	100,00%	0,00%	100,00%		
Toplam		595	9	604		
	Mezun Olunan Okul içinde %	98,50%	1,50%	100,00%		

Tablo 4.11' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin % 98,5' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 1,5' i demokratik liderlik stilini; fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin % 97,5' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 2,5' i demokratik liderlik stilini; yüksek öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin % 100' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini; eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin % 93,8' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, %6,3' ü demokratik liderlik stilini ve fakültelerin diğer bölümlerinden mezun öğretmenlerin % 100' ünün otokratik/baskıcı liderlik stilini gösterdikleri görülmektedir. Öğretmen Liderlik Stilllerinin Mezun Olunan Okul değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.12: Öğretmen Liderlik Stillerinin Mezuniyet Durumu Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Ö.L.S.		Toplam	X ²	Sd	p
	Otokratik	Demokratik				
Eğtm. Ens.	18	1	19			
Mez.Durumu içinde %	94,70%	5,30%	100,00%			
Yüksekokul	34	0	34			
Mez.Durumu içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Fakülte	472	6	478			
Mez.Durumu içinde %	98,70%	1,30%	100,00%	3,418	4	0,490
Yük.Lisans	69	2	71			
Mez.Durumu içinde %	97,20%	2,80%	100,00%			
Doktora	2	0	2			
Mez.Durumu içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Toplam	595	9	604			
Mez. Durumu içinde %	98,50%	1,50%	100,00%			

Tablo 4.12' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan mezuniyet durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlerin % 94,7' si otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 5,3' ü demokratik liderlik stilini; mezuniyet durumu yüksekokul olan öğretmenlerin % 100' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini; mezuniyet durumu fakülte olan öğretmenlerin % 98,7' si otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 1,3' ü demokratik liderlik stilini; mezuniyet durumu yüksek lisans olan öğretmenlerin %97,2' si otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 2,8' i demokratik liderlik stilini ve mezuniyet durumu doktora olan öğretmenlerin % 100' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini gösterdikleri görülmektedir. Öğretmen Liderlik Stillerinin Mezuniyet Durumu değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.13: Öğretmen Liderlik Stillerinin Branş Değişkenine Bağımlı Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Ki-Kare (Chi-Square) Testi Sonuçları

Gruplar	Ö.L.S.		Toplam	X ²	Sd	p
	Otokratik	Demokratik				
Sınıf Öğrt.	242	2	244			
Branş içinde %	99,20%	0,80%	100,00%			
Türkçe	51	1	52			
Branş içinde %	98,10%	1,90%	100,00%			
Sosyal Bil.	38	3	41			
Branş içinde %	92,70%	7,30%	100,00%			
Matematik	32	0	32			
Branş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Fen ve Tek.	39	1	40			
Branş içinde %	97,50%	2,50%	100,00%			
İngilizce	49	0	49			
Branş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Meslek Ders.	2	0	2			
Branş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Branş						
Güzel Sanatlar	8	0	8	16,619	13	0,217
Branş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Beden Eğitimi	20	0	20			
Branş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Tek. Tasarım	39	0	39			
Branş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Din Kültürü	25	0	25			
Branş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Müzik	14	1	15			
Branş içinde %	93,30%	6,70%	100,00%			
P.D.R.	31	1	32			
Branş içinde %	96,90%	3,10%	100,00%			
Diğer	5	0	5			
Branş içinde %	100,00%	0,00%	100,00%			
Toplam	595	9	604			
Branş içinde %	98,50%	1,50%	100,00%			

Tablo 4.13' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 99,2' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 0,8' i demokratik liderlik stilini; türkçe öğretmenlerinin % 98,1' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 1,9' u demokratik liderlik stilini; sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 92,7' si otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 7,3' ü demokratik liderlik stilini; fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 97,5' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 2,5' i demokratik liderlik stilini; müzik öğretmenlerinin % 93,3' i otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 6,7' sinin ise demokratik liderlik stilini; p.d.r. öğretmenlerinin %96,9' u otokratik/baskıcı liderlik stilini, % 3,1' inin demokratik liderlik stilini gösterdikleri görülmektedir.

Ayrıca matematik, ingilizce, meslek dersleri, güzel sanatlar, beden eğitimi, teknoloji tasarım, din kültürü ve ahlak bilgisi ve diğer öğretmenlerin % 100' ü otokratik/baskıcı liderlik stilini gösterdikleri görülmektedir. Öğretmen Liderlik Stillерinin Branş değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki-kare (chi-square) testi sonucunda değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4.14: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlar Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Kadın	334	287,93	96170,00			
Erkek	270	320,52	86540,00	40225,0	-2,285	0,022
Toplam	604					

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden alınan puanlarla Cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney-U test sonuçlarına göre (Tablo 4.14) öğretmen liderlik stilleri puanı açısından Kadın öğretmenler ile Erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Erkek öğretmenlerin öğretmen liderlik stilleri puanı kadın öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla otokratik/baskıcı liderlik özelliği gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.15: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X ²	Sd	p
Yaş	20-29	244	294,37	8,343	3	0,039
	30-39	235	325,93			
	40-49	88	279,76			
	50-59	37	261,34			
	Toplam	604				

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden alınan puanlarla Yaş arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.15) öğretmen liderlik stilleri puanı açısından Yaş grupları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < ,05$). Bu farkın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla bütün ikili gruplar arasında yapılan testlerde anlamlı fark bulunamamış olmakla birlikte 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerin liderlik stilleri puanlarının 20-29 yaş grubuna ($U=25484.0$, $Z=-2.107$, $p < ,05$) ve 50-59 yaş grubuna ($U=3439.0$, $Z=-2.046$, $p < ,05$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber otokratik/baskıcı liderlik özelliğini en fazla 50-59 yaş aralığındaki öğretmenler gösterirken, en az 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler göstermektedir.

Tablo 4.16: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X ²	Sd	p
Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı	1-5 yıl	252	298,21	11,221	4	0,024
	6-10 yıl	129	303,69			
	11-15 yıl	123	340,84			
	16-20 yıl	54	254,67			
	20 yıl üstü	46	276,30			
	Toplam	604				

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden alınan puanlarla Milli Eğitimdeki Hizmet Yılı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.16) öğretmen liderlik stilleri puanı açısından milli eğitimdeki hizmet yılları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$). Bu farkın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla bütün ikili gruplar arasında yapılan testlerde anlamlı fark bulunamamış olmakla birlikte 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin liderlik stilleri puanlarının 1-5 yıl grubuna ($U=13259.0$, $Z=-2.275$, $p<,05$) ve 16-20 yıl grubuna ($U=2435.50$, $Z=-2.828$, $p<,05$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber otokratik/baskıcı liderlik özelliğini en fazla 16-20 yıl milli eğitimde görev yapmış olan öğretmenler gösterirken, en az 11-15 yılları arasında görev yapmış olan öğretmenler göstermektedir.

Tablo 4.17: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Mezun Olduğu Okul Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X ²	Sd	p
Mezun Olduğu Okul	Eğitim Fakültesi	404	303,90	8,255	4	0,083
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	323,27			
	Yüksek Öğretmen Okulu	7	386,86			
	Eğitim Enstitüsü	16	347,81			
	Diğer Bölümler	96	265,38			
	Toplam	604				

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden alınan puanlarla Mezun Olduğu Okul arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.17) öğretmen liderlik stilleri puanı açısından mezun olunan okul arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p<,05$). Bununla beraber otokratik/baskıcı liderlik özelliğini en fazla fakültelerin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenler gösterirken, en az yüksek öğretmen okulu mezunu öğretmenler göstermektedir.

Tablo 4.18: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Mezuniyet Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X²	Sd	p
Mezuniyet Durumu	Eğitim Enstitüsü	19	386,05	7,339	4	0,119
	Yüksekokul	34	251,34			
	Fakülte	478	302,73			
	Yüksek Lisans	71	303,75			
	Doktora	2	279,00			
	Toplam	604				

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden alınan puanlarla Mezuniyet Durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.18) öğretmen liderlik stilleri puanı açısından Mezuniyet Durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p < ,05$). Bununla beraber otokratik/baskıcı liderlik özelliğini en fazla yüksekokul mezunu öğretmenler gösterirken, en az eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler göstermektedir.

Tablo 4.19: Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden Alınan Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X ²	Sd	p
	Sınıf Öğretmeni	244	300,41			
	Türkçe	52	288,72			
	Sosyal Bilgiler	41	349,68			
	Matematik	32	329,72			
	Fen ve Teknoloji	40	249,14			
	İngilizce	49	306,65			
	Meslek Dersleri	2	246,50			
Branş	Güzel Sanatlar	8	263,25	11,249	13	0,590
	Beden Eğitimi	20	280,15			
	Tek.Tasarım	39	291,05			
	Din K.-Ahlak B.	25	336,24			
	Müzik	15	341,40			
	P.D.R.	32	316,94			
	Diğer	5	259,10			
	Toplam	604				

Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeğinden alınan puanlarla Branş arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.19) öğretmen liderlik stilleri puanı açısından Branş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p < ,05$). Bununla beraber otokratik/baskıcı liderlik özelliğini en fazla Fen ve Teknoloji ve Meslek Dersleri öğretmenleri gösterirken, en az Sosyal Bilgiler öğretmenleri göstermektedir.

4.2.2. Yönetici liderlik tarzları davranış ölçeğine ait bulgular

Tablo 4.20: Yönetici Liderlik Tarzları Değişkenine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

	N	X	Min	Max	SS
Otoriterlik	604	2,27	1,10	4,60	0,68
Demokratik	604	2,28	1,00	5,00	0,70
Serbest	604	3,00	1,36	4,00	0,40
Dönüşümcü	604	2,30	1,00	4,87	0,80
Etkileşimci	604	2,77	1,00	4,80	0,49

Tablo 4.20' de görüldüğü gibi bu araştırmaya katılan 604 öğretmen, okul müdürlerinin Otoriter Liderlik ($X=2,27$), Demokratik Liderlik ($X=2,28$) ve Dönüşümcü Liderlik ($X=2,30$) tarzı davranışlarını nadiren, Serbest Bırakıcı Liderlik ($X=3,00$) ve Etkileşimci Liderlik ($X=2,77$) stili davranışlarını ise ara sıra sergilediğini belirtmektedir.

Tablo 4.21: Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Otoriter Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kadın	14	330,07	4621,00			
Erkek	590	301,85	178089,00	3744,00	-0,599	0,549
Toplam	604					

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Otoriter Liderlik puanlarıyla Cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney-U test sonuçlarına göre (Tablo 4.21) otoriter liderlik puanı açısından kadın okul müdürleri ile erkek okul müdürleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p<,05$). Kadın ve erkek okul müdürleri otoriter liderlik stili davranışlarını nadiren sergilemektedir. Bununla beraber kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre otoriter liderlik stili davranışlarını daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.22: Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Otoriter Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X ²	Sd	p
	Sınıf Öğretmeni	270	291,15			
	Türkçe	72	318,69			
	Sosyal Bilgiler	110	305,64			
	Matematik	37	303,12			
	Fen ve Teknoloji	49	324,74			
Branş	İngilizce	12	324,92	3,137	9	0,959
	Beden Eğitimi	1	277,00			
	Tek. Tasarım	1	395,50			
	Din K. Ahlak B.	49	305,38			
	Diğer	3	290,67			
	Toplam	604				

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Otoriter Liderlik Stili puanlarıyla Branş arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.22) otoriter liderlik puanı açısından branş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p < ,05$). Tüm branşlardaki okul müdürleri otoriter liderlik stili davranışlarını nadiren sergilemektedir. Bununla beraber otoriter liderlik stili davranışlarını en fazla branşı İngilizce, Fen ve Teknoloji ve Teknoloji Tasarım olan okul müdürleri, en az branşı Sınıf Öğretmeni ve Beden Eğitimi olan okul müdürleri göstermektedir.

Tablo 4.23: Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Demokratik Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Kadın	14	286,68	4013,50			
Erkek	590	302,88	178696,50	3908,50	-0,344	0,731
Toplam	604					

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Demokratik Liderlik puanlarıyla Cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney-U test sonuçlarına göre (Tablo 4.23) demokratik liderlik puanı açısından kadın okul müdürleri ile erkek okul müdürleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p < ,05$). Kadın ve erkek okul müdürleri demokratik liderlik stili davranışlarını nadiren göstermektedir. Bununla beraber kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre demokratik liderlik stili davranışı daha az gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.24: Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Demokratik Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X²	Sd	p
	Sınıf Öğretmeni	270	281,31			
	Türkçe	72	259,54			
	Sosyal Bilgiler	110	332,05			
	Matematik	37	394,14			
	Fen ve Teknoloji	49	346,77			
Branş	İngilizce	12	452,71	38,394	9	0,000
	Beden Eğitimi	1	6,500			
	Tek. Tasarım	1	334,50			
	Din K. Ahlak B.	49	275,63			
	Diğer	3	230,17			
	Toplam	604				

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Demokratik Liderlik puanlarıyla Branş arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.24) demokratik liderlik puanı açısından branş arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$).

Bu farkın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla bütün ikili gruplar arasında yapılan testlerde anlamlı fark bulunamamış olmakla birlikte Matematik grubundaki okul müdürlerinin demokratik liderlik puanlarının Türkçe grubuna ($U=786.500$, $Z=-3.493$, $p<,05$) ve Sınıf Öğretmeni grubuna ($U=3121.00$, $Z=-3.707$, $p<,05$) göre, İngilizce grubundaki okul müdürlerinin demokratik liderlik puanlarının Türkçe grubuna ($U=177.500$, $Z=-3.256$, $p<,05$) ve Sınıf Öğretmeni grubuna ($U=677.000$, $Z=-3.418$, $p<,05$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber branşı İngilizce ve Matematik olan okul müdürleri demokratik liderlik stili davranışlarını ara sıra, diğer branşlardaki okul müdürleri demokratik liderlik stili davranışlarını nadiren göstermektedir.

Tablo 4.25: Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Serbest Bırakıcı Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Kadın	14	317,96	4451,50			
Erkek	590	302,13	178258,50	3913,50	-0,337	0,736
Toplam	604					

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Serbest Bırakıcı Liderlik puanlarıyla Cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney-U test sonuçlarına göre (Tablo 4.25) serbest bırakıcı liderlik puanı açısından kadın okul müdürleri ile erkek okul müdürleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p<,05$). Bununla beraber kadın ve erkek okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarını ara sıra gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.26: Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X²	Sd	p
	Sınıf Öğretmeni	270	295,23			
	Türkçe	72	316,08			
	Sosyal Bilgiler	110	296,09			
	Matematik	37	333,54			
	Fen ve Teknoloji	49	284,71			
Branş	İngilizce	12	356,50	5,068	9	0,828
	Beden Eğitimi	1	183,50			
	Tek. Tasarım	1	241,00			
	Din K. Ahlak B.	49	320,72			
	Diğer	3	320,00			
	Toplam	604				

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Serbest Bırakıcı Liderlik puanlarıyla Branş arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.26) serbest bırakıcı liderlik puanı açısından branş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p < ,05$). Tüm branşlardaki okul müdürleri serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarını ara sıra göstermektedir. Bununla beraber serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarını en fazla branşı İngilizce ve Matematik olan okul müdürleri, en az branşı Fen ve Teknoloji, Beden Eğitimi ve Teknoloji Tasarım olan okul müdürleri gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.27: Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Dönüşümcü Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kadın	14	242,29	3392,00			
Erkek	590	303,93	179318,0	3287,00	-1,307	0,191
Toplam	604					

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Dönüşümcü Liderlik puanlarıyla Cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney-U test sonuçlarına göre (Tablo 4.27) dönüşümcü liderlik puanı açısından kadın okul müdürleri ile erkek okul müdürleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p < ,05$). Kadın ve erkek okul müdürleri dönüşümcü liderlik stili davranışlarını nadiren sergilemektedir. Bununla beraber kadın okul müdürlerinin erkek okul müdürlerine göre dönüşümcü liderlik stili davranışlarını daha az gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.28: Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X ²	Sd	p
	Sınıf Öğretmeni	270	274,03			
	Türkçe	72	256,42			
	Sosyal Bilgiler	110	334,85			
	Matematik	37	426,96			
	Fen ve Teknoloji	49	355,47			
Branş	İngilizce	12	422,58	48,740	9	0,000
	Beden Eğitimi	1	81,500			
	Tek. Tasarım	1	375,00			
	Din K. Ahlak B.	49	289,01			
	Diğer	3	174,33			
	Toplam	604				

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Dönüşümcü Liderlik puanlarıyla Branş arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.28) dönüşümcü liderlik puanı açısından branş arasında anlamlı bir fark vardır ($p < ,05$).

Bu farkın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla bütün ikili gruplar arasında yapılan testlerde anlamlı fark bulunamamış olmakla birlikte Matematik grubundaki okul müdürlerinin demokratik liderlik puanlarının Türkçe grubuna ($U=659.500$, $Z=-4.306$, $p < ,05$) ve Sınıf Öğretmeni grubuna ($U=2437.00$, $Z=-5.056$, $p < ,05$) göre, İngilizce grubundaki okul müdürlerinin demokratik liderlik puanlarının Türkçe grubuna ($U=216.500$, $Z=-2.756$, $p < ,05$) ve Sınıf Öğretmeni grubuna ($U=826.500$, $Z=-2.873$, $p < ,05$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber dönüşümcü liderlik stili davranışlarını branşı İngilizce ve Matematik olan okul müdürleri ara sıra gösterirken, branşı Sınıf Öğretmeni, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi okul müdürleri

nadiren göstermektedir. Diğer branşlarda olan okul müdürleri ise dönüşümcü liderlik stili davranışlarını hiç göstermemektedir.

Tablo 4.29: Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Etkileşimci Liderlik Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Kadın	14	173,82	2433,50			
Erkek	590	305,55	180276,5	2328,50	-2,799	0,005
Toplam	604					

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Etkileşimci Liderlik puanlarıyla Cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Mann-Whitney-U test sonuçlarına göre (Tablo 4.29) etkileşimci liderlik puanı açısından kadın okul müdürleri ile erkek okul müdürleri arasında anlamlı bir fark vardır ($p < ,05$). Bununla beraber kadın okul müdürleri etkileşimci liderlik stili davranışlarını nadiren, erkek okul müdürleri etkileşimci liderlik stili davranışlarını ara sıra gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.30: Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden Alınan Etkileşimci Liderlik Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	X ²	Sd	p
	Sınıf Öğretmeni	270	283,42			
	Türkçe	72	281,01			
	Sosyal Bilgiler	110	328,65			
	Matematik	37	382,66			
	Fen ve Teknoloji	49	336,83			
Branş	İngilizce	12	419,46	25,890	9	0,002
	Beden Eğitimi	1	164,50			
	Tek. Tasarım	1	267,50			
	Din K. Ahlak B.	49	267,37			
	Diğer	3	191,17			
	Toplam	604				

Yönetici Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinden alınan Etkileşimci Liderlik puanlarıyla Branş arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Kruskal-Wallis test sonuçlarına göre (Tablo 4.30) etkileşimci liderlik puanı açısından branş arasında anlamlı bir fark vardır ($p < ,05$). Bu farkın hangi değişkenler arasında olduğunu saptamak amacıyla post-hoc analizleri yapılmıştır. Bunun sonucunda ikili gruplar arası anlamlı bir fark elde edilememiştir. Bununla beraber etkileşimci liderlik stili davranışlarını branşı Sınıf Öğretmeni, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi olan okul müdürleri ara sıra, diğer branşlarda olan okul müdürleri nadiren gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma - Sonuç

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu otokratik/baskıcı liderlik stili, çok küçük bir kısmı ise demokratik liderlik stili gösterdikleri saptanmıştır. Kadak (2008) ve Clark (1988)' in araştırma bulguları çalışma sonucu elde edilen bulguları desteklemektedir.

Kadak (2008) tarafından İstanbul Anadolu yakasında 210 öğretmene yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin 121'inin otokratik liderlik stilini, 83'ünün yarı demokratik liderlik stilini ve 6'sının demokratik liderlik stilini gösterdikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğu otokratik liderlik stillerine sahiptirler. Bu sonuçlar ile çalışma sonucu elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Clark (1988) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin gösterdiği öğretmen liderliği becerileri/davranışları incelendiğinde; görüşleri alınan katılımcıların çoğunluğun sergiledikleri davranışların klasik, yönetmelik eksenli, rutin, esasta olması gereken beceriler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Clark'ın bulguları bu çalışma sonucunda elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir. Barrere (2003), nesnel açıdan bakıldığında otoriter davranışların bir öğretmen için sınıfı kontrol altında tutmak ve dengelemek için zorunlu olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca ülkemizdeki okullarda bürokrasi ve resmiyetin fazla olması da öğretmenlerin otoriter liderlik davranışları sergilemesine neden olan sebeplerden biri olabilir. Ömeroğlu (2006) tarafından, 374 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yapılan 'Okul Yönetiminde Bürokrasi ile Öğretmenlerin Okula İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki' adlı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okullarındaki bürokrasiyle öğretmenlerin davranışları arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Dönder (2006)' in araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre, okulların kuralcı bir tarz ile yani aşırı bürokratik olarak yönetilmesi, okulun atmosferini olumsuz etkilemekte, örgütte otoritenin hiyerarşik kullanımının artmasına neden olmaktadır. Bürokrasinin arttığı okullarda öğretmenlerin medeni cesaretleri kırılmaktadır. Karaman, Yücel ve Dönder (2008) tarafından ilköğretim okullarında

yapılan araştırmada ise, okulların kuralcı bir yönetim anlayışını benimsemesi, okulun atmosferini olumsuz yönde etkilemektedir.

Dikey iletişime güven duyan tersine kuşku ile bakan baskıcı liderlik ile alakalı Adorno yaptığı inceleme sonucunda;

- ✓ Topluma uymaya büyük önem verme
- ✓ Değişiklikten hoşlanmama
- ✓ İdarede amir-memur ilişkilerine önem verme
- ✓ Gücü elinde tutan kişi ve gruplara dönük olma
- ✓ Yabancı ve azınlık gruplarına müsamahasız olma
- ✓ Tutucu ve geleneklerine bağlı görünme
- ✓ Başkalarının cinslik suçlarına aşırı ilgi gösterme gibi bulgulara ulaşmıştır (Baymur, 1990: 282).

Dolayısıyla toplum aşırı geleneksel, büyüğe aşırı saygılı ve kararı büyükten bekleme alışkanlıklarına sahipse, böyle bir toplumda baskıcı davranan lider, bilgili ve güven veren lider olarak düşünüleceğinden başarılı olacaktır. Araştırmanın yapıldığı bölge dikkate alındığında bu değerlendirme çalışma sonucu elde edilen bulguların bir nedeni olabilir.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizine göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre otokratik/baskıcı liderlik stilini daha fazla gösterdikleri saptanmıştır. Eagly, Johnson ve Blair (1992), Glücks ve GerdOttmeier (2002) ve Kadak (2008)' in araştırma bulguları çalışma sonucu elde edilen bulguları desteklemektedir. Heilman (1989) ve Bardwick (1976)' in araştırma bulguları çalışma sonucu elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Eagly, Johnson ve Blair (1992)'in araştırmalarında; kadınların erkeklere göre hem otoriter liderlik tarzı davranışlarını hem de demokratik liderlik tarzı davranışlarını daha sık sergiledikleri bulgularına ulaşmışlardır.

Glücks ve Gerd Ottemeier (2002)' in araştırmalarında kadın öğretmenlerin otoriter liderlik davranışlarını erkek öğretmenlerden daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedeni olarak da; 'Kadınlar toplum içinde erkeklerden daha az otoriter oldukları için, okullarda okulun kendilerine vermiş olduğu yetkiyi kullanarak erkeklerden daha otoriter olabiliyorlar.' ifadesi kullanılmaktadır.

Kadak (2008) tarafında İstanbul Anadolu yakasında 210 öğretmene yapılan araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla otoriter liderlik davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çalışma yaşamında kadın ve erkeklerin liderlik özelliklerine ilişkin farklı bir ölçekle yapılan çalışmasında Heilman (1989), kadınların daha az özgüvenli, duygusal ve daha değişken yapıda liderlik anlayışına, erkeklerin ise daha katılımcı ve otokratik liderlik anlayışına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bardwick (1976)' in çalışmasında ise kadınların daha yumuşak, erkeklerin daha otoriter özellikte liderlik anlayışı sergiledikleri belirlenmiştir (Akt. Çelik ve Sünbül, 2008: 49-66).

Kadın öğretmenlerin otoriter liderlik davranışlarını erkek öğretmenlerden daha fazla göstermelerinin nedenlerinden biri de, aynı anda birden fazla şapka taşımaları ve doğaları gereği mükemmeliyetçi davranmaktan kendilerini alıkoyamamaları olabilir. Hata ve eksikleri bulup, görev bilinciyle çalışıyorlar. Bu 2 temel rolü düşündüğümüzde kadınların hem hareket odaklı (Mükemmeliyetçi) hem de sosyal (Takım Oyuncusu) olduklarını rahatlıkla söylenebilir. Kadınların mükemmeliyetçi ve takım oyuncusu olmalarının bir anlamda nedeni de, anne, eř, ev hanımı, evlat gibi rollerinin sorumluluklarını da üstlenmeleri şeklinde açıklanabilir. Bu özellikler kadınları çalışma yaşantısında örgüt içindeki davranışlarına olumsuz yönde de etki edebilir. Dodd-McCue ve Wright (1996)'ın araştırmalarında kadınların erkeklerden farklı olarak ailevi görevlerinin daha fazla olması sebebiyle, işlerine erkeklerden daha az bağlı olduğu sonucuna varmıştır. Kadınlara göre aile ve evin değeri, çalıştıkları kurum değerleri ve amaçlarından daha önemlidir. Kadınları çalışma yaşantısı veya ailede olsa çok yönlülük ve mükemmeliyetçi özellikleri, her şeyi tam olarak yapma çabası onları erkeklere göre daha disiplinli ve otoriter tutum sergilemeye zorlamaktadır.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizine göre araştırmaya katılan öğretmenlerden otokratik/baskıcı liderlik stilini en fazla 50-59 yaş aralığında olanların, en az ise 30-39 yaş aralığında olanların gösterdikleri saptanmıştır. Barbuto, Fritz, Matkin ve Marx (2007)' in araştırma bulguları çalışma sonucu elde edilen bulguları desteklemektedir.

Barbuto, Fritz, Matkin ve Marx (2007) araştırmalarında; 46 yaş ve üzerindeki kişilerin modern liderlik davranışlarını diğer yaş gruplarına göre daha az, geleneksel liderlik davranışlarını ise diğer yaş gruplarına göre daha fazla sergiledikleri; 36-45 yaş aralığındaki kişilerin ise bütün liderlik stillerini diğer yaş gruplarına göre daha etkin ve verimli kullandıkları bulgularına ulaşmışlardır.

Ayrıca çalışma sonucu elde edilen bulguların nedenlerinden biri öğretmenlerin yaşa bağlı olarak duygusal tükenmişlik hissi yaşamaları olabilir. Erdemoğlu Şahin ve Cemaloğlu (2007) araştırmalarında artan yaşla birlikte duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın arttığını tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarında tükenmişlik en fazla 51 ve daha üzeri yaş grubuna giren öğretmenlerde, en düşük ise 31-40 yaş grubuna giren öğretmenlerde görülmektedir. Tükenmişlik insanların kendilerini çaresiz, kapana kısılmış, bitmiş hissetmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle tükenmişlik stresten çok daha olumsuz bir durumu ifade etmektedir (Levinson 1996). Bu aşamada, stres, kaygı ve tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin rol algılarında, eylemlerinde ve davranışlarında pek çok değişme meydana gelmektedir. Bu olumsuz durumlar öğretmenleri otoriter ve baskıcı davranışları sergilemeye yöneltmiş olabilir.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizine göre araştırmaya katılan öğretmenlerden otokratik/baskıcı liderlik stilini en fazla 20 yıldan daha fazla milli eğitimde görev yapmış olanların, en az ise 11-15 yılları arasında milli eğitimde olanların gösterdikleri saptanmıştır. Foray (2007), Barrere (2003) ve Kadak (2008)' in araştırma bulguları çalışma sonucu elde edilen bulguları desteklemektedir.

Foray (2007) araştırmasında öğretmenlerin meslek tecrübelerinin arttıkça, otoriter liderlik davranışlarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Barrere (2003)'de araştırmasında öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin otoriter liderlik davranışlarını daha az sergiledikleri, meslekte tecrübe sahibi oldukça otoriter

liderlik davranışlarının daha da arttığı ve ön plana çıktığı sonuçlarına ulaşmıştır. Kadak (2008) araştırması sonucunda 21 yıl ve üzeri milli eğitimde görev yapmış öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla otoriter liderlik davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Otokratik/baskıcı liderlik özelliğini 20 yıldan daha fazla milli eğitimde görev yapmış olan öğretmenlerin daha fazla göstermelerinin en önemli nedenlerinden birisi mesleki tükenmişlik yaşamaları olabilir. Mesleğin özellikleri, örgütsel yapı ve çalışma koşulları sebebiyle pek çok işgören, yüksek düzeyde stres yaşamaktadır. Öğretmenlik mesleği Baltaş ve Baltaş'ın da (1998: 62) ifade ettiği gibi, Amerikan Stres Enstitüsü'nün yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarında, sağlığı tehlikeye sokma ve günlük yaşamsal problemler ile mücadeleyi zorlaştırma açısından yüksek riskli mesleklerden biri olarak gösterilmiştir. Ayrıca insanlarla iletişim kuran mesleklerde tükenmişliğin yaşanma düzeyi oldukça yüksektir (Murat, 2003: 25). Öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği ve başarısızlığı, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olması, norm kadro fazlalığı, rol katılığı, rol karmaşası ve rol çatışması, öğretmenlere yönelik acımasız eleştiriler ve öğretim sürecine yapılan müdahale gibi faktörler, öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe neden olmaktadır. Öğretmenler mesleki tükenmişlik yaşamaya başladıklarında, tükenmişliğin etkisiyle daha otoriter, çatışmacı, engelleyici, denetleyici ve yetkici davranışlar sergilemeye başlamaktadırlar (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okul müdürlerinin otoriter liderlik, demokratik liderlik ve dönüşümcü liderlik stili davranışlarını nadiren, serbest bırakıcı liderlik ve etkileşimci liderlik stili davranışlarını ise ara sıra sergiledikleri saptanmıştır. Buluç (2009) ve Koçak (2006)'ın araştırmaları çalışma sonuçlarını desteklemektedir. Taş, Çelik ve Tomul (2007), Çetin (2008), Okçu (2011) ve Tura (2008)'nin araştırma sonuçları ile çalışma sonuçları bazı noktalarda benzerlik gösterirken, bazı noktalarda farklılık göstermektedir. Gündüz ve Doğan (2009)'ın araştırma bulguları çalışma sonucu elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Buluç (2009) araştırma sonucunda okul müdürlerinin etkileşimci liderlik davranışlarını ise bazen seçeneğine yakın sergilediklerini ifade etmektedir. Koçak (2006)'ın yaptığı araştırmada elde ettiği bulgulara göre öğretmenler, okul

müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma derecesini yeterli düzeyde olduklarını düşünmemektedir. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip olma düzeylerine ilişkin genel değerlendirmelere bakıldığında “orta derece katılıyorum” grubunda yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin, öğretmenlerin okula bağlılığı ve etkin bir şekilde motivasyona ulaştırmada ve okul içinde yapılan yenilik ve değişimlerin öğretmenler tarafından yeterli görülmediği gözlemlendi. Bu sonuca göre okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe gerektiği kadar önem vermedikleri gözlenmektedir.

Taş, Çelik ve Tomul (2007)’ un araştırmalarında el ettiği sonuçlar, otoriter liderlik stiline ait sonuçlar ile benzerlik gösterirken, dönüşümcü liderlik stili ve demokratik liderlik stili sonuçları ile farklılıklar göstermektedir. Taş, Çelik ve Tomul (2007) yaptıkları araştırmada, öğretmen değerlendirmelerine göre ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin otoriter liderlik stili davranışlarını nadiren, demokratik liderlik stili ve dönüşümcü liderlik stili davranışlarını çoğunlukla sergilemektedir.

Çetin (2008)’ in çalışmasında el ettiği sonuçlar, çalışmada elde edilen etkileşimci liderlik stili sonuçları ile benzerlik gösterirken, dönüşümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stili sonuçları ile farklılıklar göstermektedir. Çetin (2008)’in yaptığı araştırmada çalışanların değerlendirmelerine göre yöneticileri, dönüşümcü liderlik stili ve etkileşimci liderlik stili davranışlarını bazen, serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarını nadiren sergilemektedir.

Okçu (2011) araştırması sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin boyutlarını “Bazen-arasıra” sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmada elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Aynı araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin etkileşimci liderliğin boyutlarını “Nadiren-çok az” gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Tura (2008)’ nin araştırmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinden algıladıkları etkileşimci liderlik stili boyutuna ait puanlarının ortalaması “Bazen” düzeyinde gerçekleşmiştir. Tura (2008)’ nin aynı çalışmasında, öğretmenlerin okul

müdürlerinden algıladıkları dönüşümsel liderlik stili boyutuna ait puanlarının ortalaması ise “Genellikle” düzeyinde, serbestlik tanıyan liderlik stili boyutuna ait puanlarının ortalaması ise “Nadiren” düzeyinde gerçekleşmiştir.

Gündüz ve Doğan (2009)’ın çalışmalarında okul müdürlerinin kendilerine ilişkin algıladıkları liderlik stilleri incelendiğinde, okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarını nadiren sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Ayrıca okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik stili davranışlarının düşük seviyede olmasının bir başka sebebi de coğrafi bölge olarak gösterilebilir. Örneğin Çuhadaroğlu (2008) araştırmasında okul müdürlerinin liderlik stilleri sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya “Ege Bölgesi”nin, en düşük ortalamaya ise “Doğu Anadolu bölgesi ve “İç Anadolu Bölgesi”nin sahip oldukları görülmektedir. Çalışmanın yapıldığı il olan Erzurum dikkate alındığında bu değerlendirme liderlik puanlarının düşük çıkmasının bir sebebi olarak gösterilebilir.

Karakuş ve Töremen (2006)’ in Doğu Anadolu bölgesinde yapılan araştırmalarında elde ettikleri sonuçlara göre; ilköğretim okul yöneticilerinin genel olarak yöneticilik özelliklerini yansıttıkları, bunun yanında modern liderlik davranışlarının birçoğunu yansıtmadıkları ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, Akbaba ve Ada (2008)’nın Erzurum ve Van illerinde yaptıkları araştırmada hem kadın hem de erkek okul müdürlerinin okullarda etkililik, kalite ve verimliliği artırmada kendilerini lider olarak algılamadıkları da ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, çalışma sonucu elde edilen yönetici liderlik stillerinin gösterilme sıklığı ile paralellik göstermektedir. Nitekim Akbaba Altun (2003)’un Erzurum ve Van illerinde yaptıkları araştırmada okul müdürleri liderliğin öğelerini önemli buldukları, ancak verdikleri önem kadar da pratikte liderliği uygulamadıkları belirlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerine göre branşı sınıf öğretmeni, türkçe, sosyal bilgiler, matematik, fen ve teknoloji, ingilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi olan okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stili davranışlarını ara sıra, diğer branşlardaki okul müdürlerinin ise etkileşimci liderlik stili davranışlarını nadiren gösterdikleri saptanmıştır. Branşı ingilizce ve matematik olan okul müdürlerinin demokratik

liderlik stili ve dönüşümcü liderlik stili davranışlarını ara sıra, diğer branşlardaki okul müdürlerinin demokratik liderlik stili ve dönüşümcü liderlik stili davranışlarını nadiren gösterdikleri saptanmıştır. Ayrıca tüm branşlardaki okul müdürlerinin otoriter liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarını nadiren sergiledikleri saptanmıştır. Akdoğan (2002), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Töremen ve Yasan (2010) ve Cemaloğlu (2007)'nin araştırma sonuçları ile çalışma sonuçları bazı noktalarda benzerlik gösterirken, bazı noktalarda farklılık göstermektedir. Kurt (2009) ve Kılınç (2009)'ın araştırma sonuçları, çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Akdoğan (2002), Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009), Töremen ve Yasan (2010) araştırmalarında branş değişkenine göre dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik stilleri algılamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stilleri bulgularıyla farklılık gösterirken, serbest bırakıcı liderlik stili bulgularıyla örtüşmektedir.

Cemaloğlu (2007)'nin araştırmasında, okul müdürleri liderlik stillerinin branşlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç demokratik liderlik, etkileşimci liderlik ve dönüşümcü liderlik stilleri sonuçlarıyla farklılık gösterirken, otoriter liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stilleri sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Kurt (2009)'un araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algıları branş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Kılınç (2009) araştırmasında, Bass Çok Yönlü Liderlik Davranışları Belirleme Ölçeği dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerine göre okul müdürlerinden etkileşimci liderlik stilini kadın okul müdürlerinin nadiren, erkek okul müdürlerinin ara sıra; dönüşümcü liderlik, demokratik liderlik, otoriter liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stili davranışlarını kadın ve erkek okul müdürlerinin nadiren gösterdikleri saptanmıştır.

Eagly, Johannesen-Schmidt ve Engen (2003) araştırmalarında; kadınların erkeklere göre daha fazla dönüşümsel liderlik stili davranışları gösterdikleri, erkeklerin ise kadınlara göre daha fazla serbest bırakıcı liderlik ve etkileşimci liderlik stili davranışları gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Druskat (1994) araştırmasında; kadınların erkeklere göre daha fazla dönüşümsel liderlik stili davranışları gösterdikleri, erkeklerin ise kadınlara göre daha fazla etkileşimci liderlik stili davranışları gösterdikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Kılınç (2009) yaptığı araştırmada, Bass çok yönlü liderlik davranışları belirleme ölçeği etkileşimci liderlik puanlarının müdürlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekteşirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuçlar çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Çuhadaroğlu (2008) araştırmasında ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili ve serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Bu sonuçlar çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Tura (2012) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stillerinde anlamlı farklılık yoktur. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen etkileşimci liderlik stili ile cinsiyet değişkeni sonuçlarıyla farklılık gösterirken, dönüşümsel liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile cinsiyet değişkeni sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Dümen (2008) ile Töremen ve Yasan (2010) araştırmalarında ise cinsiyet değişkenine göre dönüşümsel liderlik algılamasında erkekler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmanın dönüşümsel liderlik stili ile cinsiyet değişkeni sonuçları Dümen (2008) ve Töremen ve Yasan (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Eagly, Karau ve Johnson (1992)'ın araştırmalarında; genel olarak, kadın müdürlerin görev-odaklı tarzları tercih ettiklerini belirterek demokratik liderlik tarzı

davranışlarını erkek müdürlere göre daha fazla, otoriter liderlik davranışlarını erkek müdürlere göre daha az sergiledikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Gerek bu araştırmalarda gerekse yapılan diğer araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre liderlik stilleri ilgili sonuçlarda benzerlik ve farklılıklar görölmektedir. Bununla beraber, kadın okul müdürlerinin kişilerarası etkileşimle daha çok ilgilendiği ve yönetim gücünü daha adil kullandığını gösteren araştırmalar da vardır (Klenke, 2003).

Öneriler

1. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü okullar için kısa vadeli değil uzun vadeli hedefler belirlemelidir.
2. Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Erzurum Atatürk Üniversitesi ile işbirliği yaparak okullar, öğretmenler ve yöneticiler ile ilgili araştırmalar yaptırıp, bu araştırmalardan çıkan sonuçlar çerçevesinde proje ve çalışmalar geliştirmelidir.
3. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarını geliştirebilmeleri için Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün işbirliği ile hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
4. Hizmet içi eğitim programlarında bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı ve bölgenin özelliklerine göre düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Eğitim fakültelerine liderlik dersi koyulmalı ve öğretmen ve okul müdürü adaylarına yönetici-lider arasındaki farklar öğretilmelidir. Böylece öğretmen ve okul müdürü adayları liderlik ve liderlik stilleri davranışları ile ilgili önceden bilgi sahibi olacaktır.
6. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin lisansüstü eğitim yapmaları için olanaklar sağlanmalıdır.
7. Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin performanslarına göre değerlendirilmesi ile ilgili yasal düzenleme yapılmalıdır.
8. Okul müdürlerinin liderlik tarzı davranışlarını sergileyebilmeleri için yasal mevzuatlar düzenlenmelidir. Öğretmenlerin liderlik tarzı davranışlarını sergileyebilmeleri için de okul müdürleri uygun ortam ve koşulları sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. (2004). Avrupa birliği yolunda yeni okul kültürünün oluşumunda yöneticinin rolü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 15-31.

Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2006). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik davranışları (Erzurum ili örneği).*Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*,13, 397-403.

Ada, Ş. ve Ayık, A. (2008, Aralık). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,26-39.

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

Ada, Ş. ve Akbaba, A. (2008). Okul müdürlerinin kalite etkililik ve verimlilik algıları üzerine bir araştırma (Erzurum ve Van illeri).*Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:18*, 26-35.

Adair, J. (2005). *Kışkırtıcı liderlik: Büyük liderlerden öğretiler* (P. Ozaner, Çev.)İstanbul: Mart Matbaası.

Akbaba Altun, S. (2003). İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2(1),10-17. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>

Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile işdoyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu A.İ.B.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akgündüz, H.(1998).*Eğitim sorunlarına tarihsel bakış yöntemi*.İstanbul.

Aliakbari, M. ve Darabi, R. (2013). On the relationship between efficacy of classroom management, transformational leadership style, and teachers' personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93,1716 – 1721.

Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi temel kavramlar yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Balcı, A. (2002). *Etkili okul/Okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.

Balçık, Bahattin (2000). *İşletme yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Yayınları.

Barbuto Jr, J. E., Fritz, S. M., Matkin, G. S. ve Marx, D. B. (2007). Effects of gender, education, and age upon leaders' use of influence tactics and full range leadership behaviors. *Sex Roles*, 56, 71–83.

Barrère, A. (2003). *Que font-ils en classe? De l'interaction du travail, Le Télémaque*. Caen: Presses universitaires, 65–79.

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership : Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*. Vol : 13, 26-40.

Bass, B. M. ve Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership (3th Edition)*. NY.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 8 (1), 9-32. Erişim tarihi: 18 Haziran 2012, <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=27&hid=109&sid=8e69d30d-5149-46bc-a372-64cbcb8fae4%40sessionmgr8>

Bass, B. M. ve Steidlmer, P. (1999). Ethics, character and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2),181- 217.

Bass, B. M. ,Jung, D. I. ,Avolio, B. J. ve Berson, Y. (2003).Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*,88(2),207-218.

Bass, B. and Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*.New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara:Gül Yayınevi.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri (3. Baskı)*.Nobel Yayın Dağıtım.

Baymur, F. (1990). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Bennis, Warren. (1989). *Lider olmanın temel ilkeleri Stratejik yönetim ve liderlik*.(Mustafa Ö.,Çev). İstanbul: İz Yayıncılık.

Blake, Robert R. ve Mouton Jane, S. (1985). *The new managerial grid*. New York: Gulf Publishing Company.

Boella, M. J. (1988). *Human resource management in the hotel and catering industry*.London: Hutchinson Edu.

Brown, Jean. (1993). Leadership for school improvement, *Emergeny librarian*,8(20), 13-23.

Bryman, A. (1992). *Charisma & leadership in organization*. Sage Publications.

Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 57, 5-34.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*.Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem.

Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ő. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 22*,263-288.

Can, N. (2010). *ğretmen liderliği (2. Baskı)*.Pegem A Yayınları.

Carlson, D. S. ve Perrewe, P. L. (1995).Institutionalization of organizational ethics through transformational leadership.*Journal of Business Ethics*,Vol.14, 829-838.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*.Anı Yayıncılık.

Celep, C. (2005). *Eğitim rgtlerinde dönüşümsel nderlik*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, R. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,5(1), 73-112.

Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyiyle sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,27(2),123-155.

Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007).ğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,15(2), 465-484.

Ceylan, A., Keskin, H. ve Eren, Ő. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi işletme İktisadı Enstitüsü Dergisi*, 51(16),32-42.

Clark, David L. (1988). How The Structure and Operation of Schools Should Change. Memo to Seminar Participants: New Models for The Role and Training of Leadership for Tomorrow's Schools. University of Virginia.

Costley, D.L., Santana, Malgoza, Carmen, Todd R. (1994). *Human relations in organizations. (5th. Edition)* West Publising Co. (Akt. Kılınç, 2009)

Çelik, V.(1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı:16*, 423- 442.

Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A yayıncılık.

Çelik, V. (2001). Geleceğin okul liderleri. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu Bildirileri*,407-411. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayını.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin İlinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,13(3),49-66.

Çetin, C. (2008). *Yöneticilerin liderlik stilleri,değişim yönetimi ve ekip çalışması arasındaki ilişkilerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.

Çiğçili, V. (2009).Sınıf içi disiplinde otorite. *İ.Ü HAYEF Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:6-1,Sayı:1*,91-103.

Çiğçili, V. (2013).Expected roles of school principals by primary school teachers and determining the expectation levels (Fatih Country Case).*Mediterranean Journal of Educational Research,Issue 14a*,728-733.

Çuhadaroğlu, E.O. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Davis, K. (1988). *Örgütlerde insan davranışı* (K. Tosun, T. Somay ve diğerleri, Çev.) İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.

Demirci , K. M. (1999). Önderlik kuramları ve dönüştürücü önderlik ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3.

Deniz, L. ve Hasançebiöglu, T. (2003). Ööretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 17, 55-62.

Deluga, R. J., (1990). The effects of transformational transactional and laissez faire leadership characteristics on subordinate influencing behavior, *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 191–203.

Dodd-McCue, D. ve Wright, G. B. (1996). Men, women and attitudinal commitment: The effects of workplace experiences and socialization. *Human Relations*, 49, 1065-1089.

Doğan, S. (2004). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözümleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Donder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bürokrasi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, A. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Druskat, V. U. (1994). Gender and leadership style: Transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church. *The leadership Quarterly*, 5(2), 99-119.

Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük ilköğretim okulları örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eagly, A. H., Karau, S. J. ve Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 76-102.

Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C. ve Engen, M. L. V. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), 569–591.

Eagly, Alice H. ve Karau, Steven J.(1991).Gender and emergence of leaders:A meta-analysis.*Journal of Personality and Social Psychology*,60(5), 685-710.

Eagly, Alice H.,Karau, Steven J. ve Johnson, Blair T.(1992).Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis.*Educational Administration Quarterly*,28(1),76-102.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

Erdoğan, İ. (1998).Bilgi Toplumu olmanın gerektirdiği eğitim paradigması.*Yeni Türkiye*, Sayı:19.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa.

Erdoğan, V. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erdoğan, İ. , Çifçili, V. ve Meşeci-Giorgetti, F. (2010).Seviye belirleme sınavınının dersler ve bölgesel farklılıklar açısından incelenmesi.*Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 13*, 81-95.

Erdoğan, İ. , Çifçili, V. ve Meşeci-Giorgetti, F. (2011).Seviye belirleme sınavı yordayıcıları ve eğitim imkanlarında eşitlik sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,11(1),215-228.

Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Eren, E. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. (4. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (5. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*(6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*(7. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.

Ertugut, R. (2000). *Örgütsel değişimde dönüştürücü liderlik davranışları üzerine bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fiedler, F. F. ve House, R. J. (1988). Leadership theory and research: A report of progress. In C.L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 3, 73-92.

Foray, P. (2007). Autorität in der schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, vol.53, 615-626.

Gardner, J.W. (1990). *On leadership*. New York: The Free Press.

Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Glücks,E. ve Ottemeier-Glücks,F. G. (2002). Frauen im Lehrberuf. *Feminisierung im Lehrberuf*, 22-23.

Güllü,E. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin algularına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gümüşeli, A. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Eğitim yönetimi dergisi*,2(2),201-209.

Gümüşeli, A. İ. (2006). *Okul müdürleri için geliştirilen liderlik standartları ve bu standartlarla ilgili türk eğitimcilerinin görüşleri*.Erişim tarihi:02.07.2011, http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/okul_mudurleri_liderlik_standart.pdf

Gündüz, H. B. ve Doğan, A. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri*. First International Congress of Educational Research.

Hartog, D.N.D., Muijen, J.J.V. and Koopman, P.L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 19-34. Erişim tarihi: 18 Haziran 2007, <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=51&hid=108&sid=8e69d30d-5149-46bc-a372-64cbcba8fae4%40sessionmgr8>

Heilman, M.E., Blolack, C.J., Mortell, R.R. ve Simon, M.C. (1989). Has anything changed? Current characterizations of men, women, and managers, *Journal of Applied Psychology*, 74, 935-942.

Hoy K.W. ve Miskel C.G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayın.

İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi* (3. Basım). İstanbul: Beta Basım Dağıtım.

İlgar, Lütfü ve İlgar, Ş. (2007). Yaşlılık Dönemi ve Yaşlının Gelişim Görevleri. *İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 1, 147-156.

İnci, M. (2001). *Dönüştürücü liderlik yaklaşımı ve uygulamadan örnekler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jantzi, D. ve Leithwood, K. (1996). Toward an explanation of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.

Kadak, Z. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleriyle sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karakuş, M. ve Töremen, F. (2006). Denetçi gözüyle yönetici yeterlikleri: İlköğretim okulu yöneticileri üzerine bir araştırma. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 175-189.

Karaman, K., Yücel, C., ve Donder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(53), 49-74.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-466.

Karip, E. ve Köksal, K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Yönetimi, Sayı 18*, 193-207.

Kaya, Ü. S. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.

Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılınç, K. (2009). *Dershane ve ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin liderlik stilleri (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılınç, A. Ç. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 103-127.

Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: The full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23-32.

Klenke, K. (2003). Gender influences in decision-making processes in top management teams. *Management Decisions*, 41(10), 1024-1034.

Koçak, T. (2006). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçel, T. (1996). *İşletme yöneticiliği - Yönetim ve organizasyonlarda davranış- Çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. Ankara: Beta Basımevi.

Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.

Kurt, T. ve Terzi, A. R. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*. *Milli Eğitim Dergisi*, 166. Erişim tarihi: 18 Haziran 2007, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kurt.htm>

Korkmaz, M. (2007), Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 49, 57-91.

Kotter, J. P. (1999). *Liderler gerçekte ne yapar?* *Harvard Business Review Dergisinden seçmeler: Değişen dünyada liderlik* (A.Kardam, Çev.) İstanbul: Mess Yayınları.

Kuhnert, R. and Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership :A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12, 648–657. Erişim tarihi: 2 Ocak 2012, http://www.turknett.com/sections/documents/Transactional and Transformational Leadership_000.pdf

Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Langford, D. P. ve Cleary, B. A. (1999). *Eğitimde kalite yönetimi*. İstanbul: Kalder Yayınları.

Leithwood, K. ve Jantzi, D. (2005). *Transformational leadership*. (Ed. Brent Davies). *The essential of school leadership*. Sage Publications.

Levinson, H. (1996). Burnout. *Harvard Business Review*, July-August, 153-161.

Likert, Rensis. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw Hill Book Company.

Lowe, K. B. ve Galen, K. K. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A Meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385. Erişim tarihi:15 Ocak 2008, <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=93&hid=104&sid=8e69d30d-5149-46bc-a372-64cbcba8fae4%40sessionmgr8>

Meyer, G. (2004). Zivildourage lernen. Analysieren, Modelle, Arbeitshilfen. *Institut für Friedenspädagogik Tübingen*, s.11.

Milli Eğitim Bakanlığı Faaliyet Raporu 2011. (Strateji geliştirme başkanlığı, 2012, Nisan)

Milli Eğitim Bakanlığı Faaliyet Raporu 2012 (Strateji geliştirme başkanlığı, 2013, Nisan)

Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetim Faaliyet Raporu 2009. Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı – Şubat 2010.

Moiden, N. (2002). Evolution of leadership in nursing. *Nursing Management* 9(7), 20-26.

Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19 (2), 25-34.

Mutlu, İ. (2009). *Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and practice(2nd Edition)*. California: Sage Publications Inc.

Ömeroğlu, Ö. (2006). *Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S. (1997). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2007). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Quigley, J. V. (1998). *Vizyon oluşturulması geliştirilmesi ve korunması*(B. Çelik, Çev.) İstanbul: Yeni Çizgi Yayınları.

Robbins, S. (1986). *Organizational behaviour*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Rowden, R. W. (2000). The relationship between charismatic leadership behaviors and organizational commitment, *The leadership & organization development journal*, 21(1), 30-35.

Sabancı, A. (2005). Çağdaş okul liderliği açısından karizmatik, dönüşümcü ve vizyoner liderlik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 318(30), 26-33.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel.

Sağlam, E. (2008). *Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzlarıyla kişilik yapıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.

Sisk, L.H. ve Williams, J.C. (1981). *Management and organization*. USA: South-Western Publ.

Stewart, J. (2006). Transformational Leadership : An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue 54*.

Stoner, J. A. F. ve Freeman, R. E. (1992). *Management*. New Jersey: Prentice Hall International Inc.

Sümbül, M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*,2(4).

Szilagy, A.(1990). *Organizational behavior and performance*. New York: Harper Collins Pub. Co.

Şahin, S. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri. *Eğitim ve Bilim, 135(30)*. 188-199.

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

Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi. Eğitim ve okul yöneticiliği*. (Ed. Yüksel Özden). Ankara: Pegem A Yayınları.

Şişman, M. ,Turan, S. ve Acat, M. B. (2003). Preparing turkish school Leaders for the 21st century:A model for administrator preparation programs. Value leadership.(Ed: Adel Safty, Et Al. Preface: Enver Yücel). *İstanbul: University Of Bahçeşehir Publication, 269-283*.

T.C. Erzurum Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2010-2014 Dönemi Stratejik Planı.(2009) Erzurum.

Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı: 58*,274-298.

Tandoğan, H. T. (2002). *Dönüştürücü ve işgördürücü liderliğin kontrol odağına bağlı olarak personel güçlendirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taş, A. ,Çelik, K. ve Tomul, E. (2007).Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,22(2),85-98.

Taşkıran, E. (2006).Otel işletmelerinde çalışan yöneticilerin liderlik yönelimleri:İstanbul'da beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma, *Turizm Araştırmaları Dergisi*,17(2),169-183.

Toker, B. (2011).Burnout among university academicians:An empirical study on the universities of Turkey.*Doğuş Üniversitesi Dergisi*,12 (1),114-127.

Toprakçı, E. (2002). *Sınıf örgütünün yönetimi (1.Baskı)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Töremen ve Kolay, (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, (160). Erişim tarihi: 11.12.2011, <http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm>

Töremen, F. ve Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28, 27-39.

Tucker, B. A. ve Russell, R. F. (2004). The influence of the transformational leader.*Journal of Leadership and Organizational Studies*,10(4),103-111.

Tura, M. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerinin işdoyumuna etkisi (Karacabey ilçesi örneği)*.Yüksek Lisans Tezi,Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı.

Vecchio, R. (1991). *Organizational behavior*. Orlando: The Dryden Press.

Vries, R. E. (2012). Personality predictors of leadership styles and the self–other agreement problem. *The Leadership Quarterly* 23,809–821.

Vural, Ö. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik özellikleri ve empatik becerilerinin incelenmesi*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Waldersee, R., Simmons, R. ve Eagleson G. (1995). Pluralistic leadership in service change programs: Some preliminary findings. *Academy of Management Journal*, 296-300.

Warner, M. (1997) .*Organizational behavior*. London: International Thompson Pres.

Werner, İ. (1993). *Liderlik ve yönetim* (V. Üner,Çev) .İstanbul: Rota Yayınları.

Yammarino, F. J. ve Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43(10), 975-995.

Yazıcı, H. (2009).Öğretmenlik mesleği,motivasyon kaynakları ve temel tutumlar:Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,17(1), 33-46.

Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(8).

Zel,U. (2001). *Kişilik ve liderlik*.Ankara:Seçkin Yayınevi.

Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

XI. Milli Eğitim Şurası. www.meb.gov.tr : 8-11 Haziran 1982.