



**TC
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN, ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

NERMİN YILDIZ GÜL

İSTANBUL, 2019

TEZ TESLİM ve ONAY TUTANAĞI

KONU:

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ONAY:

Prof. Dr. Suat Anar

(Danışman)

[İmza]

(İmza)

Doç. Dr. Dibra Demircibulak

(Üye)

[İmza]

(İmza)

Dr. Öğr. Üy. Mustafa Merak

(Üye)

[İmza]

(İmza)

TESLİM EDEN : Nermin YILDIZ GÜL

TEZ SAVUNMA TARİHİ 18/06/2019

TEZ ONAY TARİHİ : 01.07.2019

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLolar LİSTESİ	v
YEMİN METNİ	ix
İTHAF SAYFASI	x
ÖNSÖZ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
BÖLÜM 1	1
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	3
1.3 Alt Problemler.....	3
1.4 Araştırmanın Önemi.....	4
1.5 Sayıtlar	4
1.6 Sınırlılıklar	4
1.7 Araştırmada Kullanılan Tanım.....	5
BÖLÜM 2	6
2. BÖLÜM, ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	6
2.1.1. Liderlik	6
2.1.1.1 Liderlik Kavramı ve Tanımı.....	6
2.1.1.2 Liderlik ve Yöneticilik	7
2.1.1.3. Liderlik ve Güç	9

2.1.1.4 Liderlik Davranışları.....	10
2.1.1.4.1. Otokratik Liderlik.....	10
2.1.1.4.2. Demokratik Liderlik.....	10
2.1.1.4.3. Serbest Bırakıcı Liderlik	11
2.1.2. Liderlik Kuramları.....	11
2.1.2.1. Özellikler Kuramı	11
2.1.2.2. Davranışsal Liderlik Kuramları	12
2.1.2.2.1. Lewin, Lippit ve White'nin Demokratik, Otokratik ve Müdahalesiz Yönetim Kuramı.....	13
2.1.2.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları	14
2.1.2.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları	14
2.1.2.2.4. Harvard Üniversitesi Araştırmaları	16
2.1.2.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Izgarası Yaklaşımı	16
2.1.2.2.6. McGregor'un X ve Y Kuramları.....	17
2.1.2.2.7 . Likert'in Sistem 4 Modeli	18
2.1.2.3. Durumsal Liderlik Kuramları	19
2.1.2.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Yaklaşımı	19
2.1.2.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımları.....	20
2.1.2.3.3. House'un Yol Amaç Kuramı	21
2.1.2.3.4. Vroom- Yetton Durumsallık Kuramı.....	21
2.1.2.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Kuramı	23
2.1.2.4 Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	24
2.1.2.4.1. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik.....	24
2.1.2.4.2. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik.....	25
2.1.2.4.3. Karizmatik Liderlik.....	26

2.1.2.4.4. Öğretimsel Liderlik	27
2.1.2.4.4.1.Öğretimsel Liderliğin Tanımı ve Önemi	28
2.1.2.4.4.2.Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları.....	30
2.1.2.4.4.2.1.Okulun Vizyonu ve Misyonunu İfade Etme	31
2.1.2.4.4.2.2.Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi.....	31
2.1.2.4.4.2.3. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi.....	32
2.1.2.4.4.2.4.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	33
2.1.2.4.4.2.5.Olumlu Okul İklimi Geliştirme	34
3. BÖLÜM	35
3. YÖNTEM	35
3.1 Araştırma Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veriler ve Toplama Aracı.....	35
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	36
3.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği	36
3.3.3.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	36
4. ELDE EDİLEN VERİLER VE YORUMLAR	38
4.1.Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular	38
4.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	41
4.3. İlkokul, Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması 41	
4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	42
4.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	45

4.3.3. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	52
4.3.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	56
4.3.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İlişkin Algıları	59
4.3.6. Okul Yöneticilerinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İlişkin Algıları	63
4.3.7. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İlişkin Algıları	66
4.3.8. Okul Yöneticilerinin Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İlişkin Algıları	70
5.BÖLÜM	75
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	75
5.2.ÖNERİLER	80
KAYNAKÇA.....	81
EKLER	85
EK-1:KİŞİSEL BİLGİ FORMU	85
EK-2 : ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ	87

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1.Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	38
Tablo 4.2.Yaş değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	38
Tablo 4.3.Mezuniyet düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri.....	39
Tablo 4.4.Branş değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	39
Tablo 4.5.Kıdem değişkeni için frekans ve yüzde değerleri	39
Tablo 4.6.Okul yöneticisinin cinsiyeti değişkeni frekans ve yüzde değerleri.....	40
Tablo 4.7.Okul yöneticisinin öğrenim durumu değişkeni frekans ve yüzde değerleri	40
Tablo 4.8.Okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türü değişkeni frekans ve yüzde değerleri.....	40
Tablo 4.9.Liderlik ölçeği alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	41
Tablo 4.10.Etkileşimci liderlik puanlarının cinsiyete göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	42
Tablo 4.11.Dönüşümcü liderlik puanlarının cinsiyete göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	43
Tablo 4.12.Serbest bırakıcı liderlik puanlarının cinsiyete göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	43
Tablo 4.13.Görünen çaba puanlarının cinsiyete göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	44
Tablo 4.14.Etkileşimci liderlik puanlarının yaşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	45
Tablo 4.15.Etkileşimci liderlik alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post hoc lsd testi.....	46

Tablo 4.16.Dönüşümcü liderlik puanlarının yaşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	47
Tablo 4.17. Dönüşümcü liderlik alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post hoc lsd testi	48
Tablo 4.18.Liderlik ölçeği serbest bırakıcı liderlik puanlarının yaşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	49
Tablo 4.19.Serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu tespit etmek için post hoc lsd testi.....	50
Tablo 4.20.Görünen çaba puanlarının yaşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	51
Tablo 4.21.Etkileşimci liderlik puanlarının mezuniyete göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	52
Tablo 4.22.Dönüşümcü liderlik puanlarının mezuniyete göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	53
Tablo 4.23.Serbest bırakıcı liderlik puanlarının mezuniyete göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	54
Tablo 4.24.Görünen çaba puanlarının mezuniyete göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	55
Tablo 4.25.Etkileşimci liderlik puanlarının branşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	56
Tablo 4.26.Dönüşümcü liderlik puanlarının branşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	57
Tablo 4.27.Derbest bırakıcı liderlik puanlarının branşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	57

Tablo 4.28.Görünen çaba puanlarının branşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	58
Tablo 4.29.Etkileşimci liderlik puanlarının kıdeme göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	59
Tablo 4.30.Dönüşümcü liderlik puanlarının kıdeme göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	60
Tablo 4.31.Serbest bırakıcı liderlik puanlarının kıdeme göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	61
Tablo 4.32.Görünen çaba puanlarının kıdeme göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	62
Tablo 4.33.Etkileşimci liderlik puanlarının okul yöneticisinin cinsiyetine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	63
Tablo 4.34.Dönüşümcü liderlik puanlarının okul yöneticisinin cinsiyetine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri.....	64
Tablo 4.35.Serbest bırakıcı liderlik puanlarının okul yöneticisinin cinsiyetine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri.....	64
Tablo 4.36.Görünen çaba puanlarının yöneticisinin cinsiyetine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız grup t testi neticeleri	65
Tablo 4.37.Etkileşimci liderlik puanlarının okul yöneticisinin öğrenim durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	66
Tablo 4.38.Dönüşümcü liderlik puanlarının yöneticisinin öğrenim durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	67

Tablo 4.39.Serbest bırakıcı liderlik puanlarının okul yöneticisinin öğrenim durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	68
Tablo 4.40.Görünen çaba puanlarının yöneticisinin öğrenim durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	69
Tablo 4.41.Etkileşimci liderlik puanlarının okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türüne göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	70
Tablo 4.42.Dönüşümcü liderlik puanlarının okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türüne göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	71
Tablo 4.43.Serbest bırakıcı liderlik puanlarının okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türüne göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	72
Tablo 4.44.Görünen çaba puanlarının okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türüne göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticeleri	73

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilim ahlakına ve geleneklere ters düşecek bir yola başvurmadan hazırlandığını ve faydalandığım araştırmaların kaynakçada belirtilenlerden ibaret olduğunu, bu araştırmaların alıntı yapılarak kullanıldığını ifade eder ve onurumla doğrularım.

Nermin YILDIZ GÜL

İTHAF SAYFASI

Canım babam Süleyman YILDIZ'ın anısına...

ÖNSÖZ

Modern dünyanın önemli toplumsal kurumlarından biri eğitimidir. Bu gerçeklikten yola çıkan toplumlar, kaynaklarının önemli bir bölümünü eğitim sürecine ayırmaktadır. Bu süreci yöneticiler öğretmenlerle birlikte planlar, uygular ve takip eder. Eğitim sürecinin iyi yönetilmesi onun niteliğini belirleyen temel unsurlardandır. Bu noktada karşımıza yöneticilik ve liderlik kavramları çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları başta iş yeri barışı olmak üzere okul iklimini, öğretmenleri ve öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir. Bu durum eğitimin ana unsurlarından olan okullarda yönetici pozisyonunda çalışan kişilerin önemini arttırmaktadır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin sergilemekte oldukları liderlik stillerinin öğretmenlerin bakış açısıyla incelemesi hedeflenmektedir.

Öncelikle çalışmam süresince bilgisiyle, emeğiyle, hoşgörüsüyle bana destek olan tez danışmanım Prof. Dr. Suat ANAR hocama,

Hayatım boyunca attığım her adımda yanımda olan, maddi manevi desteklerini esirgemeyen, her türlü imkanı sağlayarak, sabırla ve sevgiyle beni bu günlere getiren aileme ve canım ablam Ayşe YILDIZ'a, çalışmalarım sürecinde bana her an destek olan, sevgisini, sabrını, emeğini ve güler yüzünü eksik etmeyen değerli eşim Muzaffer GÜL'e, daha dünyaya gelmeden tezimin her aşamasında içimdeki varlığıyla beni ısıtan, motive eden, yanımda olan, sıcaklığını hep hissettiren canım kızım Defne'ye,

Çalışmalarımda bana destek olan dostlarım Özge DOĞAN ve Nazlı CAN'a gönülden teşekkür ederim.

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİNİN, ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

NERMİN YILDIZ GÜL

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi, 2019

Tez Danışmanı: Prof. Dr. SUAT ANAR

Günümüz dünyasında toplumsal değişim ve gelişimin hızlı bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Bu nedenle eğitim, bilim ve teknolojinin önemi artmaktadır. Toplumsal kurumların bu değişim ve gelişime ayak uydurmalarını sağlamak amacıyla çalışanların özellikle yöneticilerin nitelikleri düzenlenmelidir. Okullar da bu toplumsal kurumların arasındadır.

Bu çalışma devlet okullarında çalışan yöneticilerin liderlik davranışlarını öğretmenlerin gözüyle incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada, başlığın teorik zemini verildikten sonra Çekmeköy, Sancaktepe, Sultanbeyli, Ümraniye, Ataşehir, Pendik ilçelerinde bulunan on dokuz okulda görev yapan öğretmenlere uygulanan Bass'ın Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği analiz edilmiştir.

Çalışmanın örneklemini, İstanbul'un Anadolu Yakası'nda bulunan altı ilçeden tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki devlet okullarında çalışan 457 öğretmeden oluşmaktadır.

Çalışmada veri toplama yöntemi olarak; Bass'ın Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılmış; iki demografik değişkenin olduğu anket verilerinde bağımsız gruplar t-testi uygulanmış, ikiden fazla demografik değişkenli anket verilerinde ise tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır. Anova sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda tamamlayıcı testi olan Post Hoc LSD testi kullanılarak verileri tablolar halinde gösterilmiştir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin yaş ve branş değişkenleriyle yöneticileri hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, liderlik, liderlik stili

ABSTRACT

The Analysis of Leadership Styles of School Administrators

According to Views of Teachers

Nermin YILDIZ GÜL

Yeditepe University, Institute of Education, Master's Program of Educational Administration and Supervision Master's Thesis, 2019

Supervisor: Prof.Dr.Suat ANAR

It can be claimed that social change and development have occurred rapidly in today's world. For this reason, the importance of education, science and technology has increased. In order to provide social institutions to keep pace with the change and development, employees', especially administrators' qualities should be regulated. Schools are among those institutions too.

This study aims to analyze teachers' point of views on leadership behaviors of administrators who work at schools. For this aim, in the study, after presenting theoretical background of the topic, Bass's Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), which was applied to teachers who has worked at nineteen different schools in the districts, Çekmeköy, Sancaktepe, Sultanbeyli, Ümraniye, Ataşehir and Pendik in the Asian side of Istanbul, was analyzed.

The universe of this study is the teachers who have taught at public schools in Istanbul. 457 teachers who teach at primary, secondary and high schools in the Asian side of Istanbul were chosen by using random sampling method.

In the Study, Bass's Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) was used as a method of collecting data, and t-test was conducted to the groups in two demographic variables. One way analysis of variance, Anova was conducted in the circumstance which the data had more than two demographic variables. Post hoc test was used in the circumstances which anova results were meaningful, and those results were presented as tables.

According to the findings in the research, it was found out that there is a considerable relationship between the characteristics of the teachers like age and branch and their thoughts about the administrators.

Key Words: Administrator, leadership, leadership style.

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Giriş kısmında araştırmanın problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın sayıtlı, sınırlılık ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Toplumda belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulan birimlere örgüt denir. Bu örgütlerin amaçları, belirlenen hedefler doğrultusunda mal veya hizmet üretmek ve bu süreçte çalışanların motivasyonunu arttırmaktır. Bundan dolayı örgütler, farklı yönetim yaklaşımlarından faydalanır. Yaklaşımları belirleyen baş aktör ise yöneticilerdir. Yöneticiler, yaklaşımlarına karar verirken örgütlerin yönetim felsefesine göre hareket ederler ve buna göre kendi kişilik özelliklerini de örgütün yönetim biçimine yansıtabilirler. Toplum yaşamındaki örgütlerden biri olan okullarda, yöneticiler yaklaşımlarıyla sadece okuldaki tüm maddi ve manevi kaynakları değil içinde buldukları toplumu da etkiler (Kantos, Oğuz, & Daştan M, 2009, s. 394).

Bir toplumun gelişmişlik seviyesi, çocuklarına ve gençlerine sunduğu eğitim ve öğretimin niteliğiyle ölçülür. Nitelik ve okulların iyi yönetilmesi birbiriyle ilişkilidir ve bu ilişki eğitim kurumlarında, yönetim yaklaşımlarının önemini her geçen gün arttırmaktadır (Bridge, 2003).

1994 yılında Sammons'un eğitim kurumlarının etkinliği ve gelişimiyle ilgili yaptığı bir araştırmada, başarılı ve başarısız kurumlar arasındaki farkın sergilenen liderlik ve yönetim yaklaşımlarının kalitesine göre değiştiği görülmüştür. Bu araştırma, eğitim kurumlarındaki liderliğin, yönetimin ve yöneticiliğin rastlantılara bırakılmaması gerektiğini göstermiştir. İyi bir yönetim ve liderlik, okulların ve öğrencilerin eğitimsel kazanımlarının nitelikli olmasında çok etkilidir (Bridge, 2003).

Bu noktada okul yöneticisinin nasıl yeterliliklere sahip olması gerektiği sorusu ile karşılaşılıyor.

Okul yöneticisi; iletişim becerilerine sahip, lider davranışları sergileyebilen, anadiline hakim, matematik, felsefe, tarih bilgisi olan, yabancı dil bilen, bilişim teknolojilerinde uzman, bilgiyi yöneten, bedenen ve ruhen sağlıklı bir yapıya sahip, eğitime inanan bir yöneticidir (Açıklalın, 1998, s. 6).

Dönmez(2002) okul yöneticisi yeterliliklerini şöyle sıralamıştır; hedeflere ulaşmak için izleyeceği yol ve yöntemlerin farkında olan, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşamlarında fark yaratan, personeli nasıl değerlendireceğini bilen, değişimin sürekli olduğunu dolayısıyla okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğinin bilincinde olan kişidir. Bunun yanı sıra iyi bir yönetici güçlü ve zayıf yönlerini tanır, işi ile ilgili özgüven duygusunu yansıtır ve çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilir. Aynı zamanda yönetici; büyük ve küçük grup toplantılarını yönetebilir, okulla ilgili konulara herkesi katabilir ve okulun yerleşik olduğu bölgenin ahlakî değerleriyle mesleki değerler arasında denge kurar (Akt.Uslu, 2013, s. 175).

Başar (2000) a göre bu yeterlikler; teknik, insancıl ve karar yeterlikleridir (Akt.Uslu, 2013, s. 175). Şahin(2000) okul yöneticilerinin yeterliklerini; yöneticinin öğretimsel liderliği, araştırma ve mesleki gelişimi, insan kaynaklarını yönetebilmesi, okul-çevre arasındaki ilişki, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği ile kişilik özellikleri şeklinde ortaya koymuştur (Şahin, 2000, s. 247).

Eğitim kurumunu, hedefleri yönünde geliştirme isteği olan bir okul yöneticisinin etkili bir lider olma zorunluluğu vardır. Yöneticinin etkili olabilmesi için, grup lideri sıfatıyla eyleme geçmesi ve onu takip edenleri ikna etmelidir (Cemaloğlu, 2007, s. 77). Lider konumundaki yöneticiyi takip edenler yani öğretmen ve öğrencileri olumlu yönde etkileyecektir. Bu noktada yöneticinin içselleştirdiği liderlik tipi önem kazanır. Çünkü yönetici gösterdiği liderlik davranışları ile onu takip edenler açısından örnek olan kişidir. Yöneticinin davranış tarzı zamanla öğrenci ve öğretmenlerin, otoriter, demokratik, serbestlik tanıyan, dönüşümcü veya etkileşimci modeldeki davranış türlerinden birini sergilemelerini sağlayacaktır (Taş, Çelik, & Tomul, 2007, s. 86).

Bu araştırma; okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaya çalışacaktır. Bu yüzden, öğretmenlerin görüşleri oldukça önemlidir. Çünkü yöneticiler liderlik davranışlarındaki eksikliklerinin her zaman farkında olmayabilir. Yöneticiler iş yerlerinde göstermiş oldukları liderlik stillerini; öğretmenlerin onların liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri sayesinde değerlendirebilirler. Bu yapılabılırsa yöneticiler toplumu geleceğe hazırlayan etkili liderlik davranışlarını içselleştirmede daha başarılı olabilirler. Bu çalışma, okul yöneticilerinin bu yönde gelişmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.2 Problem Cümlesi

‘Öğretmen görüşlerine ilişkin okul yönetici liderlik stilleri ile liderlik stillerinin sergilenme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?’ şeklinde belirlenmiştir.

1.3 Alt Problemler

1. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin liderlik stili gösterme düzeyleri ile öğretmenin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin liderlik stili gösterme düzeyleri ile öğretmenin yaşı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin liderlik stili gösterme düzeyleri ile öğretmenin mezun olduğu okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin liderlik stili gösterme düzeyleri ile öğretmenin branşı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin liderlik stili gösterme düzeyleri ile öğretmenin mesleki kıdemi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin liderlik stili gösterme düzeyleri ile okul yöneticisinin cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin liderlik stili gösterme düzeyleri ile okul yöneticisinin öğrenim durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticisinin liderlik stili gösterme düzeyleri ile okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4 Araştırmanın Önemi

Küreselleşen günümüz dünyasında birçok alanda gözlemlendiği gibi eğitim alanında da hızlı değişimlere tanık olunmakta ve eğitimin toplumu şekillendirmede önemi giderek artmaktadır. Toplumu oluşturan bireyleri etkileyen eğitim kurumlarının yaşadığımız bilgi çağında kendini sürekli değiştirmesi ve geliştirmesi gereklidir. Bu değişim ve gelişimi sağlayacak olan kişiler ise tabii ki okul yöneticileridir. İşte bu noktada okul yöneticilerinin liderlik stilleri öne çıkarmaktadır. Eğitim kurumlarında yenilenen ve değişen şartlara uygun liderlik davranışları gösteren yöneticiler başarılı olmaktadır.

Yaşadığımız çağda okul yöneticileri; klasik yönetim anlayışından, teknik konularla ilgilenmekten, bürokratik yönetim süreçlerini uygulamaktan vazgeçip daha çağdaş ve etkili bir yönetim biçimi sergilemelidir. Yönetici geleceği düşünen, okulun işleyişini daha etkin ve verimli hale getiren, öğretmenleri işe güdüleyen bir anlayışla hareket etmelidir.

Bu araştırma; okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaya çalışacaktır. Öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılacaktır. Okul yöneticilerinin bu görüşlerden faydalanarak buldukları ortama en uygun liderlik tipini benimseyerek başarılı bir okul ortamı yaratabileceği düşünülmektedir.

1.5 Sayıtlar

Öğretmenlerin araştırmada kullanılan ankete verdikleri cevapların, gerçek algılarını yansıttığı düşünülmektedir.

Kullanılan anket ve izlenen yöntem araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 Akademik yılı İstanbul'un Anadolu Yakası'nda çalışmakta olan öğretmen ve yöneticiler ile sınırlı tutulacaktır.

Elde edilen bilgiler, yalnız ankette sorulacak sorular ile sınırlı tutulacaktır.

Araştırma, yapılacak istatistiki çözümlerden ibaret tutulacaktır.

1.7 Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Lider:

“Bir toplumsal kümede inandırıcı yetenekleri ve üyelerinin gönüllü benimsemeleri dolayısıyla öncülük eden kişidir (Kaya A. , 2013, s. 78).”

Liderlik:

(Birdal&Aydemir 1992)“Bir grup insanı belirli hedefler çevresinde toplayabilme ve bu hedefleri gerçekleştirmek için onları hareketlendirebilen bilgi ve yeteneklere sahip olmadır (Akt.Tağraf & Çalman, 2009, s. 136).”

Okul Yöneticisi:

(Uluğ, 1985)’e göre okul yöneticileri, eğitim öğretim faaliyetlerinin organize edilmesi, hayata geçirilmesi ve değerlendirilmesinden, okullardaki genel işleyişin yürütülüp, gerekli düzenlemelerin yapılmasından ve denetleme sürecinden okulda en üst düzeyde bulunan yetki ve sorumluluğa sahip kişilerdir (Can & Gündüz, 2016, s. 4).

Eğitim yöneticisi:

“Hem işlenen insan gücü kaynağı öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirmesi, hem de öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun bir örgütsel iklimi sağlamanın beklenen kişidir (Çelik, 2000, s. 29).”

BÖLÜM 2

2. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

2.1.1. Liderlik

2.1.1.1 Liderlik Kavramı ve Tanımı

Liderlik, İngilizce *leadership* kelimesine dayanmaktadır. Kelimenin aslı *lead* fiiline dayanmakta ve yol, yön göstermek, kılavuzluk etmek anlamlarında kullanılmaktadır. (Redhouse, 1997)' e göre "Leader" kelimesi ise; rehber, kılavuz, önder, baş, lider, reis anlamlarına gelmektedir (Akt. Lal, 2016, s. 9). Şişman(2002)'a göre Türkçe 'de ise liderlik kelimesine karşılık olarak, "önderlik", "yederlik", "yönderlik" kelimeleri önerilmesine rağmen halk arasında en fazla kabul gören kullanımın "liderlik" sözcüğü olduğunu görmekteyiz (Akt. Ünal, 2012, s. 56).

Liderlik sözcüğü, dünya literatürüne on dördüncü yüzyıl'da girmesine karşın son iki yüzyılda daha sık karşımıza çıkmaktadır. Liderlik tanımını araştırmacılar sıklıkla, önemsedikleri olgulara ve kişisel bakış açılarına göre yapmışlardır. Bu tanımların bazıları şöyledir (Yılmaz, 2010, s. 115): Liderlik, ortak bir hedef etrafında kitleyi davranışa yönlendirmek için bireyin yaptığı davranışlar toplamıdır (Yılmaz, 2010, s. 116). Liderlik, bir vizyona sahip olmak ve buna ulaşmak için gerekli olan değişimi yaratmaktır (Kaya Ç. , 2002, s. 16). Liderlik, belirli durumlarda oluşan kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelen kişilerin faaliyetlerinin örgütün başında bulunan lider tarafından yönlendirilmesi sürecidir (Ünal, 2012, s. 82).

Bu liderlik tanımlarının hepsinin bazı noktalarda ortaklaştığını görüyoruz. Bunlar; belli bir amacın, insan topluluğunun, ve bu topluluğu yönlendirebilecek bir liderin var olmasıdır (Yılmaz, 2010, s. 116).

Michigan üniversitesinde yapılan bir araştırmada liderlik davranışları; iletişimde bulunduğu insanlara güven duygusu verebilme, çalışma alanını bilme, yönetimi oluşturan mekanizmalara hâkim olma, kültürü ve değişimi yönetebilme olarak ifade edilir (Tekin, 2010, s. 11).

Tarihin her döneminde liderlik vardır. İnsanların hiyerarşik doğası gereği bundan sonra da liderlerden vazgeçmeyeceği ve onlara ihtiyaç duyacaklarını söyleyebiliriz. Çünkü İnsanların bireysel olarak gerçekleştiremedikleri hedefleri ve ihtiyaçlarını bulunmaktadır. Bunları, benzer amaçları olan gruplarla bir araya gelip gerçekleştirmeye çalıştıkları bir gerçektir. Bu da liderliğin önemini göstermektedir (Eren, 2007, s. 431).

Kocaturk(2007)'e göre insanın sosyal bir varlık olması onun, ihtiyaçlarına ulaşabilmesi için bir gruba katılmasını zorunlu kılmaktadır. İnsanlar oluşturdukları bu gruplara yön verecek amaçlarına ulaştıracak lider ve yöneticilere ihtiyaç duyarlar. Çünkü lideri bulunmayan bir örgütün veya grubun, bütün arzu ve gereksinimlerini karşılaması mümkün değildir. Bu nedenle tarih öncesi ilkel topluluklardan, sanayi devri ve sonrası toplumları ile günümüz modern çağ toplumlarında da liderlik olgusu olmuş ve her zaman da olacaktır. Kimi yazarlar dünyada demokrasi hareketlerinin ve katılımcı davranışların yaygınlaşması gibi nedenlerden ötürü liderliğe olan gereksinimi azaldığını savunurlar. Fakat insan uğraşlarının birleştirilmesi, koordine edilmesi gerektiğinde liderlere her zaman ihtiyaç duyulur (Akt. Şentürk, 2010, s. 9).

Günümüzde lidere olan gereksinim geleneksel yönetme- yönetilme düşüncesinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Sanayileşme ve kent kültürü, liderliği toplumsal hayatın, eğitim, ekonomi, siyaset gibi çeşitli alanlarında zorunlu hale getirmiştir. Böylece lider ve liderlik bütün sosyal bilimlerin uğraşı haline gelmiştir (Kaya A. , 2013, s. 77).

2.1.1.2 Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik kavramları ilk bakışta birbirlerini karşılar gibi görünmelerine rağmen kapsadıkları alanlar birbirlerinden farklıdır.

Lider, belirli amaçlar için bir araya gelmiş olan insanları ortak hedefler doğrultusunda hareket ettirme ve yönlendirme becerisine sahip olan kişidir. Burada hareket ettirme ve yönlendirme etkinlikleriyle kastedilen aslında bir süreçtir. Bu süreç örgütün her bir üyesine grubun hedef ve misyonu doğrultusunda gerekli olan motivasyonu sağlayarak amaca yönelik gerekli olan hareket yeteneğini sağlamaktadır.

Yönetici; başkaları tarafından getirildiği pozisyonda onlar için çalışan, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda, işleri planlayan ve onların uygulanmasının takibini ve denetimini üstlenen, aynı zamanda ödüllendirme ve cezalandırma olmak üzere yasal güçleri olan

kişidir (Sabuncuoğlu & Tüz, 1998). Liderlik, bir süreçtir, yöneticilik gibi bir konum değildir. Örgütün her basamağında ulaşılması mümkün olan, gözlenebilir, anlaşılabilir, öğrenilebilir beceriler ve uygulamalardır (Ünal, 2012, s. 49).

Bu noktada yönetici ve liderin birbirinden farklı özelliklere, rol ve davranışları yansıttığını görüyoruz buna rağmen gündelik yaşamda bazen ikisi aynı anlamda kullanılmaktadır. Ama literatüre baktığımızda sahip oldukları niteliklerin birbirinden farklı olduğu açıktır. Yöneticilikte entelektüel ve bilişsel nitelikler ağır basarken, liderlikte öne çıkan duygusal yandır. Bazı kişiler sadece iyi bir yönetici olmakla kalmayıp, bunun yanında iyi bir lider de olabileceği gibi bazıları da ya iyi bir yönetici ya da yalnızca bir lider olarak kalmaktadırlar. Doğal olarak yöneticilik konumunda bulunanların aynı zamanda lider özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Ama yöneticilerden birçoğunun bu beklentileri karşılamadığını söylemek yanlış olmayacaktır (Şişman, 1997, s. 162).

Aşağıda bazı araştırmacıların liderlik ve yöneticilik kavramlarını karşılaştırmaları ile ilgili görüşleri bulunmaktadır.

John P.Kotter, liderlik ve yöneticilik başlıklarında, liderlik ve yöneticiliğin iki farklı ve tamamlayıcı eylem sistemi olduğunu düşünmektedir. Bunun yanı sıra, günümüzdeki çalışma ortamlarında başarıya ulaşabilmek için her ikisinin de gerekli olduğunu belirterek yöneticiliğin karmaşık durumlarla baş etmeyle de ilgili olduğunu ifade eder. Kotter, uygulama ve yöntemlerin büyük oranda, yirminci yüzyılda büyük ve karmaşık örgütlerin oluşmasına bir tepki olduğunu, ancak liderliğin değişimlerle baş etme ile ilişkili olduğunu da vurgulamaktadır (P.Kotter, 1999, s. 45),.

Abraham Zaleznik ise çalışmasında aynı konuda kendi görüşlerini açıklar. Zaleznik, yönetici ve liderlerin birbirinden çok farklı iki tipolojiye sahip olduklarını öne sürer. Ona göre yöneticinin sahip olduğu amaçlar, arzu ettiklerinden ziyade bir takım gerekliliklerden ortaya çıkar. Yöneticiler, kişilerarası ya da bölümlerin birbirleriyle yaşadıkları çatışmaları bitirme konularında başarılıdır; çatışmaya dahil olanları sakinleştirerek örgütünün günlük olağan işleyişini düzene sokar. Lider ise amaçlarında bireysel ve daha etkin bir yaklaşıma sahiptir. Etrafında var olan olanak ve ödüllere yönelirken takipçileri onun tavır ve yaklaşımlarından ilham alırlar ve lider sahip olduğu enerjiyle örgütüne yaratıcı bir itki olur. Zaleznik, buna ek olarak,

liderin örgüt içindeki ilişkilerinin yüksek bir yoğunlukta olduğunu, bununla birlikte iş ortamının genellikle kaos içerdiğinin altını çizer (Zaleznik, 1999, s. 67) .

Koçel (1998) liderlik ile yöneticilik arasındaki farklılıkların bazı yönlerini ele almıştır. Ona göre yöneticiler çalıştıkları kurumun hedeflerine ulaşmasını, var olan konumdan kaynaklı otoriteyi, konum el verdiği ölçüde otoriteyi delege etmeyi ve kuruma olan sorumluluk duygusunu daima önemserler. Liderlere baktığımızda ise onları takip edenlerin hedeflerine ulaşmasına, izleyicilerinin ona sağladığı otoriteye, legal olan emir-komuta bağının gerekliliklerine uymamaya ve onu izleyen kişilere yönelik sorumlu davranışlar sergilemeye öncelik verirler (Koçel, 1998, s. 274).

2.1.1.3. Liderlik ve Güç

Liderin daha detaylı anlaşılması için kullandığı güç kaynaklarına bakılmalıdır. French ve Raven (1958)'in yaptıkları çalışma, bir tasnif oluşturarak yöneticilerin örgütlerde uyguladıkları gücün temellerini; zorlayıcı, yasal, ödüllendirme, karizmatik ve uzmanlık olmak üzere beş alt başlık altında açıklamıştır (Akt. Eraslan, 2004):

Zorlayıcı güç: Liderlerin astlarını davranışa yöneltmek için başvurdukları cezalandırma yetkisini açıklayan etmendir. Zorlayıcı güç, liderlerin isteklerine karşı astların uyum göstermemesi halinde kontrol altına alma ve ceza verme gücünü yansıttığı için ödül gücünün de karşıtı olarak değerlendirilmektedir (Meydan & Polat, 2010, s. 131).

Yasal güç: : Örgütsel hiyerarşiden gelen ve lidere örgütteki konumundan kaynaklanan güçtür. İzleyenler, liderin örgütteki pozisyonuna göre, onun meşru gücüne itaat etmeye çalışırlar (Çelik, 2007, s. 4).

Ödüllendirme gücü: Lider çalışanlarını daha çok çalışmalarını motive edebilmek için elinde önemli bir güç, ödüdür. Ancak bu gücün nasıl kullanıldığı, ne kadar adil dağıtıldığı önemlidir (Nartgün, Nartgün, & Arıcı, 2016, s. 5).

Karizmatik güç: Liderde var olan karizma, düşünce ve inançlara yani onun kişilik özelliklerine dayanmaktadır. Çalışanların, liderlerinin kişiliğini örnek alıp onun gibi davranmasına aracı olur (Nartgün, Nartgün, & Arıcı, 2016, s. 5).

Uzmanlık gücü: Sınıflandırmanın bu maddesi ise liderin edindiği deneyimi, bilgi birikimini ve çalışanlarını etkileyebilme niteliğini vurgular. Lider, o zamana kadar

biriktirdiği eğitim, donanım ve deneyimin içeriğine göre bu gücü kullanır (Çelik, 2007, s. 4).

2.1.1.4 Liderlik Davranışları

2.1.1.4.1. Otokratik Liderlik

Otokratik liderlik gücü ve karar verme yetkisini kendisinde merkezileştiren bir liderlik türüdür. Sorumlu olduğu grubun üyelerini yönetmek ve yönlendirmek için ödül ve ceza yönteminde faydalanır ve asla çalışanların düşüncelerini dikkate almaz. Bu sebeple bu tip kurumlarda çalışan insanların moral seviyeleri düşüktür (Bridge, 2003, s. 29).

Bu liderlik tarzı normal koşullar altında; çalışanların yaratıcılığını azaltması, onlara söz hakkı vermeyip iş yapma isteklerini kaybettirmesi ve işletmede yabancılaşmaya neden olması gibi birçok açıdan dezavantajlara sahip olmasına karşın; savaş, kriz gibi olağanüstü durumlarda gruba daha hızlı hareket etme olanağı sağladığı için örgütler tarafından tercih edilir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2008, s. 211). Otokratik liderin başarısı, o liderin çalışanlar üzerinde hem saygı ve bağlılık etkisi yaratmasına hem de güçlü ve akıllı olmasına bağlıdır (Mucuk, 2000, s. 182).

Otokratik liderler güçlü bir yönelim sunmakla birlikte, zorlayıcı olmaktansa, çalışanların bağlılığının kazanılması gerçeğini açıkça kabul eder (Çelik, 2007, s. 61).

2.1.1.4.2. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik, uzmanlık ve ilgi gücüne dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda liderler astlarını yönlendirmek için bilgi birikimlerini kullanırlar. Buna ek olarak dışarıdan ödül ve ceza yöntemleri yerine kişilerin motivasyonları; başarıya ulaşmış çalışmaların takdir edilmesi, çalışanların örgüt işleyişine katılımlarını sağlama, insanlara değer verilmesi biçimlerinde yansıyan davranış kalıplarıyla sağlanır. Demokratik liderlik sürecinin en belirgin özelliği, grup faaliyetlerinin lidere ihtiyaç duymadan sürdürülebilmesidir. Buna rağmen karar alma aşamasında lidere ihtiyaç duyulur. Bu liderlik tarzının dezavantajı ise; karar alma mekanizmasının yavaş işlemesidir. Demokratik liderlerin olağanüstü durumlarda başarılı olamadıkları görülmektedir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2008, s. 211).

2.1.1.4.3.Serbest Bırakıcı Liderlik

Bu yaklaşımda lider, örgüt politikalarının ortaya konmasında ve kararların alınmasında çok az bir etkiye sahiptir. Çalışanların bu tarz yönetimlerde daha fazla inisiyatif aldığı, sahip oldukları olanaklar çerçevesinde plan ve program yapabildikleri görülmektedir (Mihçioğlu, 1998, s. 52).

Bu tür liderliğin avantajı; alanına hakim, deneyim ve bilgi birikimi olan çalışanların yeni fikirler üretebilmesi için uygun bir ortam sağlamasıdır. Ama diğer yandan, bu liderlik; donanımı, deneyimi ve sorumluluk duygusu olmayan çalışanların yönlendirilmesinde başarısızdır. (Güner, 2002, s. 17).

Bu yaklaşımda, grup üyelerinin lidere bağlılığının zayıf olması üyeler arasında çatışmalar olmasına neden olmaktadır. Örgütsel ve kişisel tatmin seviyesi en alt düzeydedir. Bunun yanı sıra, yönlendirilme eksikliğinden dolayı üyelerde dikkatsizlik ve acemilik görülmekte bu da verimi düşürmektedir (Ekici, 2006, s. 63).

2.1.2. Liderlik Kuramları

2.1.2.1. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramı ile ilgili araştırmalar özellikle 1930 ve 1940 yılları arasında yapılmıştır (Yılmaz, 2010, s. 58). Yaklaşımın “lider olunmaz, lider doğulur” bakış açısı, temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda liderlerin ele alınış şekli üç gruba ayrılmıştır. Bunlar; fiziksel, sosyal ve kişilik özellikleridir. Fiziksel özellikler; liderin uzunluğu, kilosunu, yaşı, cinsiyeti, sağlık durumu ve etkileyici görünümüne, sosyal özellikleri; nitelikli bir eğitim alması ve sosyal ilişkilerinin güçlü olmasına, Kişilik özellikleri ise; liderin uyumlu, güvenilir, girişimci, duygusal bakımdan dengeli ve özgüvene sahip bir birey olmasına vurgu yapmıştır (Özdemir, 2007, s. 22).

Bu kuramda liderin izleyenlerden aşağıda belirtilen açılardan farklı davranışlar sergilemesi beklenir (Başaran, 1992, s. 57).

1. Zeka seviyesi daha yüksek olmalıdır,
2. Takipçileri ile iletişimi iyi olmalı ve onlarla kolektif bir çalışma örebilmelidir.
3. Hedeflenen işlerin gerçekleşmesi için yeterliliği daha üst seviyede olmalıdır.
4. Kurumun amaçlarına daha fazla ilgisi olmalı ve motivasyonu yüksek olmalıdır.

5. Takipçilerin potansiyelinin farkında olmalı ve onları verimli bir şekilde kullanabilmelidir.

Koçel(2001)'e göre bu yaklaşıma dair odaklanılan çalışmaların göstermiş olduğu sınırlılıklar ve etkili liderlik davranışlarını ifade edebilme konsundaki eksikliği, liderlik başlığında araştırmacıları grupların yapısını ve işleyişini incelemeye teşvik etmiştir. Bu kuramın; grubun gereksinimlerini ihmal etmesi, birtakım niteliklerin nispi önemini es geçmesi ve durumsal etmenleri gözden kaçırmaması önemli sınırlılıkları olmuştur. Bundan sonra lidere ait olan nitelikler yerine, izleyenlerin niteliklerine ve liderin tercih ettiği davranış biçimlerine bakılmaya başlanmış ve böylece davranışsal liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Akt.Şentürk, 2010, s. 29).

2.1.2.2. Davranışsal Liderlik Kuramları

1950'lerden sonra Özellikler Kuramında incelenen " liderin kişiliğinin ne olduğu" sorusunun yerini liderlerin "ne tür davranışlar" gösterdikleri sorusu almıştır. Davranışçı araştırmacılar "lider doğudur, o zaten öyledir" varsayımına karşı "liderlik davranışı öğrenilmiştir, öğrenilebilir" varsayımını benimsemişlerdir (Yılmaz, 2010, s. 61).

Lider davranışında görülen, görev yönelimli boyut ve ilişki yönelimli boyut davranışçı kuramın altını çizdiği iki önemli boyut olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2007, s. 10-11).

Görev yönelimli doğrudan örgütsel amaçları ilgilendiren liderlik davranışdır. Bu davranış şekli liderin, çalışanların rol ve görevlerini tek tek şekillendirmesi ve düzenlemesi olarak görülür. Bu boyutta lider planlama, bilginin aktarılması, görev dağılımı, yenilikçi düşünceleri ortaya çıkarma gibi personelin işlerini yöneten ve yapılandıran kişidir. İlişki yönelimli olan liderlik davranışı da, liderin izleyenlerine duyduğu saygıyı, güveni ve samimiyeti yansıtır (Giray & Güngör, 2015, s. 14).

Davranışçı yaklaşımın özellik yaklaşımına göre üç açıdan faydası şunlardır;

1. Liderin özellikleri yerine davranışları araştırmak sadece biçimsel liderleri değil, biçimsel olmayan liderleri de görünür kılar.
2. Liderin etkili davranış şekillerini ortaya çıkarabilmek, eğitim aracılığı ile bireylere lider davranışları kazandırabilir.

3. Liderin gösterdiği davranış şekillerine karşılık, takipçilerin davranışları, liderle takipçilerin sergilemiş oldukları davranış biçimleri arasında var olan ilişki ve etkileşimleri ayrıntılı olarak takip edebilme olanağı sağlar (Zel, 2006, s. 124-125).

Davranışçı kuram ile ilgili yapılan araştırmalar birçok model doğurmuştur. Bu modellerde liderin göstermesi gereken davranış tarzlarının altı çizilmiştir.

2.1.2.2.1. Lewin, Lippit ve White'nin Demokratik, Otokratik ve Müdahalesiz Yönetim Kuramı

Bu araştırma 10 yaş grubu çocuklarda uygulanmıştır. Çocuklar üç gruba ayrılmış, her gruba ayrı liderlik davranışı sergileyen lider(otokratik, demokratik, müdahalesiz) eşlik etmiş ve çocuklar çeşitli etkinlikler yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların bu üç ayrı liderlik karşısında gösterdikleri davranışlarda farklılık göstermiştir (Yılmaz, 2010, s. 62). Soydan(1973)Müdahalesiz liderin olduğu grupta, çocuklar başıboşluktan yararlanıp, verimsiz ve kalitesiz bir iş çıkarmışlardır. Otokratik liderin gözetiminde; çocukların veriminin yüksek ama iş doyumunun düşük olduğu aynı zamanda demokratik liderin grubuna göre daha saldırgan davranışlar gösterdikleri gözlemlenmiştir. Demokratik liderlikte çocuklar; otokratik liderliğe göre daha düşük performans sergilemişler ama çocukların bu grupta işe katıldıkları ve yaptıkları şeyden tatmin oldukları gözlenmiştir (Akt. Lal, 2016, s. 15).

Bu araştırma sonunda (Yılmaz, 2010, s. 62);

1) Liderlik davranışlarından bazıları yapısal özelliklerden bağımsız bir şekilde benimsenebilir, lider ile grubun üretimini ve ilişkisini etkileyebilir.

2)Liderlik davranış şekilleri iki boyutta düşünülebilir. Örneğin otoriter tarz faaliyetlerin ne tarzda yapılacağı hususunda kurallar getirmiş ve demokratik olan gruba göre daha çok iş yapmış. Demokratik tarzda ise üretilen işin daha az olmasına karşın, iş kalitesinin ve insanların tatmin seviyesinin fazla olması sonuçlarına varılmıştır.

2.1.2.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları

Ohio Liderlik Araştırmaları, liderlerin yansıttığı davranış biçimlerini açığa çıkarmak için yapılmıştır. 1945-1950 yılları arasında yapılan araştırmalar sonucunda liderlik rolleri konusunda 1800 farklı boyut geliştirilmiştir. Ardından, geliştirilen bu boyutlar herhangi bir anlam kaybı yaşamadan 150 boyuta indirilerek yeniden yapılandırılmıştır. Ortaya konan davranış biçimleri soru şekline dönüşümü sağlanarak "Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi (Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ))" hazırlanmıştır (Yukl, 1989, s. 5). (Baysal & Tekarslan, 1996) Hazırlanan ankette verilen yanıtların faktör analizi yapılmış, lideri ve liderlik sürecini açıklayan etmenler belirtmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların sonunda lider davranışları iki bağımsız boyutta bir araya getirilmiştir. Birinci boyut; kişilerarası ilişkilere dönüklük veya anlayış (Consideration= C). Bu boyut liderin örgüt üyeleri ile oluşturduğu karşılıklı güven duygusunu, arkadaşlığı, saygıyı ve sıcaklığı vurgulamaktadır. Diğeri de; göreve dönük olma veya yapıyı etkin hale getirme (Initiating structure=IS). Bu davranış modelinde, lider iş ve görevlerin planlanıp örgütlemesiyle sorumludur. Lider, ilk başta sahip olduğu rolü açık bir şekilde gösterir ve iş yapma methodlarını ortaya koyar (Akt. Tağraf & Çalman, 2009, s. 137) .

Liderlik biçimlerini genellikle iki türe ayırmaktadır: birincisi demokratik ve katılımcı liderliktir. Bu liderlik türleri çalışanları merkeze koyar. İkinci tür otokratik liderlik biçimidir. Bu liderlik türünde ise, görev merkezli liderlik karşımıza çıkmaktadır. Otoriter lider, gruptakileri kendi yönlendirir ve karar alma süreçlerine katılmalarına izin vermez. Demokratik lider, grubun üyelerini sorunların çözüme kavuşturulması hususunda tartışma yapmaya yöneltir ve sonrasında bu süreçlere üyeleri dahil eder. Tam serbestci-katılımcı liderlik tarzında ise, lider, gruba her aşamada tam özgürlük verir ve üyelere dönük herhangi bir liderlik davranışı göstermez (Tağraf & Çalman, 2009, s. 137-138).

2.1.2.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik Yaklaşımları

Ohio Eyalet Üniversitesi'ndeki liderlik araştırmalarıyla aynı dönemler (1947) yapılan Michigan Üniversitesi araştırmaları, Prudential Insurance Company'de Rensis Likert'in tarafından yirmi adet yüksek, yirmi adet düşük verimlilikteki gruplar üzerinde denenmiştir. Çalışmalar dört etmen üzerinden temellendirilmiştir (Northcraft, 1994, s. 356):

- **Destek:** Liderin grup üyelerine önem verildiği ve onların yaptıklarına destek olduğunun hissettirilmesine yönelik davranışlarıdır.

• **Karşılıklı ilişkileri kolaylaştırma:** Grubun üyelerinin birbirleriyle kurdukları ilişkilerin yakın ve sıcak olmasını, bunun yanında güven ortamının yaratılmasını sağlayan lider davranışlarıdır.

• **Amacın vurgulanması:** Liderin, grubun amaçlarına ulaşması ve üyelerin performanslarını yükseltmek için gösterdiği motive edici davranışlardır.

• **İşi kolaylaştırma:** Liderin, grubun amaçlarına erişebilmesi için gerekli olabilecek malzemeleri edinme ve yapılan işe dair var olan teknik bilgileri üyelere sağlama konularında çaba sarf etmesidir.

Yukarıda sıralanan maddelerden ilk iki maddesi kişiye dönük davranışları, diğerleri de işe dönük davranışları göstermektedir. Bu maddelerden hangilerinin grup üyelerinin tatminini ve grubun verimliliğini sağladığını tespit etmek için; verimli çalışma, personel devir hızı, iş tatmini, şikayetler, devamsızlık, motivasyon ve gelir-gider gibi kriterlere bakılmıştır. Araştırma sonucunda göre iki farklı lider davranışı gözlemlenmiştir. Bunlar; işe dönük lider ve insana dönük liderdir. İşe dönük lider, resmi otoriteyi ve cezalandırma yöntemini kullanır bunun yanında üyelerin çalışma sistemlerini kontrol eder. Kişiyeye yönelik lider ise, otoriter bir yönelim yerine üyelerin iş tatminini ve kişisel gelişmelerini önemser, yetki devrini temel alır (Yukl, 1989, s. 81).

Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi liderlik araştırmalarının sonuçlarına baktığımızda üç başlık öne çıkmaktadır (Erçetin, 2000, s. 35):

- Bu iki çalışmada da; yapıyı oluşturma / iş odaklı davranış ile anlayış gösterme / birey merkezlik iki temel liderlik davranışı olarak görülmektedir. Fakat liderlik davranışları yalnızca iki boyuta indirgenemeyecek ölçüde çok boyutlu ve karmaşıktır.
- İki araştırma da genel kabul göreceği var sayılan bir liderlik tarzına atıf yapmaktadır. Ancak günümüz toplum yapıları düşünüldüğünde bu yaklaşımın geçerliliği tartışmalı olabilir.
- Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitelerinin araştırması örgütsel kapasite, kültür, iklim ve teknoloji gibi durumsal değişkenleri göz önünde bulundurmadığı için eleştirilmektedir.

2.1.2.2.4. Harvard Üniversitesi Araştırmaları

Bu araştırmalar, Robert Bale tarafından yürütülmüştür. Yürütülen araştırmalar liderlik davranışının herhangi bir grup üyesi tarafından gösterilebileceğini vurgulamaktadır. Ama bazı üyeler grup oluşmaya başladığı andan itibaren diğer üyelere göre daha çok liderlik davranışı göstermektedir. Bale, üniversite öğrencilerinden oluşan küçük gruplar üzerinde ayrıntılı bir gözlem tekniği kullanarak önemli araştırmalar yapmış ve bunun sonucunda liderlik davranışına dair üç farklı boyutu göstermiştir. Bu boyutlar (Zel, 2001, s. 108) :

- Etkinlik düzeyi
- Görevi başarıyla tamamlayabilme kabiliyeti
- Grup üyeleri tarafından ne ölçüde sevildiği.

Bale'in bulunduğu sonuçlar, hem fikir dünyası zengin, hem de grubun en çok sevdiği üyenin lider olabildiğini göstermektedir. Bale, iletişim süreçlerini analiz ederek üç genel boyut oluşturmuş ve toplam on iki kategori açıklamıştır.. Yukarıda bahsedilen üç boyutun duygusal, tepkisel ve bilişsel olarak sıralandığını görüyoruz (Zel, 2001, s. 108).

Ohio ve Michigan Üniversitesindeki araştırma bulguları ile benzerlik gösteren başka bir araştırma sonucuna göre; grup üyelerinin herhangi birinde gösterilecek olan liderlik yaklaşımı ikiye ayrılmaktadır. Bunlar (Tarım, 2010, s. 23):

İş Lideri: Görev odaklı; işlerin yürütülmesini sağlamaya çalışan, iletişim kuran, önerilerde bulunan, gerekli yönlendirmeleri yapabilen, hızlı, disiplinli ve iş bitirici olan kişidir.

Sosyal Lider: İş yeri ikliminin sosyal niteliklerine odaklı; grup üyelerinin çalışma süreçlerinde mutlu ve konforlu hissetmelerini sağlayan, iletişimi kolaylaştıran çalışanlara moral ve motivasyon başlıklarında destek olan, duyarlılığa sahip sosyal bir kişidir.

2.1.2.2.5. Blake ve Mouton'un Yönetim Izgarası Yaklaşımı

Bu yaklaşım yöneticinin, çalışanlara verdiği değerle (düşey eksenli), üretimin ya da çalışmaların olumlu bir şekilde yürütülmesine verdiği önemi(yatay eksen) ilişkilendiren boyutlardan oluşur.

Liderlik ızgarası 5 temel liderlik stilini yansıtır (Eren, 2007, s. 440):

Zayıf Yönetim: Liderin etkisi sınırlıdır. Sıradan bir üye gibi davranır. Burada kast edilen liderin hem işe dönük planlama ve örgütlenme hem de üyelerin istek ve ihtiyaçlarını karşılama konusundaki isteksizliğidir.

Otorite-Yoğun Yönetim: Lider iş odaklı olup üyelerin istek ve ihtiyaçlarını göz ardı etmektedir. Liderin tek hedefi üretimdir.

“Orta Yol”cu Yönetim: Lider iş ve çalışma ortamı arasında denge sağlar. İşlerin planlanması ve örgütlenmesi vasat düzeydedir.

“Av Kulübü” Yönetimi: Lider üyelerin istek ve ihtiyaçlarını ön planda tutar. Çalışma ortamında iş yeri barışını sağlayarak fikir birliği oluşturmaya çalışır. Ancak işlerin planlanması ve örgütlenmesi zayıf düzeydedir.

Takım Yönetimi: Bu yönetim tarzında lider, bütünsel bir perspektifle hem grubun amaç ve ihtiyaçlarını dikkate alır hem de işe dönük plan ve örgütlenmeyi sağlar.

Blake ve Mouton kuramını okul örgütleri üzerinden değerlendirdiğimizde takım yönetimi yaklaşımının, hem öğretmen hem de okulun örgütsel işleyişi açısından uygun bir model olduğu düşünülebilir. Bir eğitim kurumunda iş yeri barışı çalışma ortamı için önemlidir ama bunun yanında kurumun bürokratik yapısı da göz ardı edilmemelidir. Bir okul yöneticisi okulun örgütsel amaçlarını ikinci plana iterse, etkili bir eğitimsel liderlik davranışı sergileyemez; aynı zamanda okul yöneticisi öğretmenin istek ve davranışlarını göz ardı ederse de etkili bir eğitimsel lider olamaz. Liderin her iki ihtiyacı da göz önünde bulundurması gerekir (Çelik, 2007, s. 16) .

2.1.2.2.6. McGregor’un X ve Y Kuramları

McGregor 1957’de “Örgütlerin Beşeri Yönü” adlı çalışmasında Mayo’nun fikirlerinden esinlenerek klasik yönetim kuramını betimlemiştir ve bunu “X” kuramı olarak adlandırmıştır. Ancak sonrasında McGregor “X” kuramındaki yaklaşımıyla ters düşen Beşeri İlişkiler olarak tanımladığı “Y” kuramını savunmuştur (Eren, 2010, s. 26). Sonuç olarak McGregor liderlerin insan davranışlarıyla ilgili düşüncelerini X ve Y kuramlarında alttaki başlıklarda ele almıştır (Deniz & Hasançebiöglü, 2003, s. 57).

X kuramına göre (Deniz & Hasançebiöglü, 2003, s. 57);

1. İnsanlar genel olarak çalışmaktan hoşlanmazlar ve işten kaçmaya çalışırlar.

2.Ortalama bir insan sorumluluktan kaçır ve güvenliği her Şeyden önce gelir.

3.İnsana iş yaptırırak için onu kontrol altında tutmak yeri geldiğinde cezalandırırak gerekir.

Y kuramına göre ise (Deniz & Hasançebioğlu, 2003, s. 57);

1. Çalışmak, oyun ve dinlenmede olduğu gibi kişi için doğal bir faaliyettir.

2.KiŐinin tembelliği dođuŐtan değildir, onu tembelleŐtiren deneyimleridir.

3.Kişi ortaya koyduğu hedefleri yönünde kendisini kontrol ederek iŐini yapar.

4.Tipik bir insan için gerekli ortamın sağlanması halinde çalışmak zevkli bir eylemdir.

5. Lider, çalışanlara uygun bir ortam sağlayarak onların kendini geliŐtirmesine olanak sunar.

McGregor'un X - Y kuramı incelendiğinde X kuramındaki liderlerin baskıcı, Y kuramındaki liderlerin ise demokratik ve katılımcı olarak ortaya çıktıkları görölmektedir (Deniz & Hasançebioğlu, 2003, s. 57).

2.1.2.2.7 . Likert'in Sistem 4 Modeli

Likert ile arkadaşları bu model üzerinden bir örgütün sahip olduğu kaynaklar içinde insan ve sermayenin öneminin altını çizmiŐ ve bu kaynakların verimli bir Şekilde yönetilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Likert bu araŐtırmayı 200'den fazla yönetici üzerinde çalıŐmıŐ ve bunun sonucunda yönetim sistemlerini ve liderlik yaklaŐımlarını dört ayrı grupta toplayarak açıklamıştır (Bakan & Bulut, 2004, s. 157).

Bu sistemler Şöyle sıralanır (Bakan & Bulut, 2004, s. 157-158):

Sistem 1- İstismarcı (Sömürücü) Otoriter: Astlar ve üstlerin arasındaki ilişkinin güvene dayalı olmayan bir Şekilde devam ettiği, astların baskı yoluyla çalıŐtırıldıđı bir yaklaşımdır. Bu sistemde iletişim yukarıdan aşağıya tek yönlü olup, kararların önemli bir kısmı ve amaçlar örgütün üst kademesinde belirlenir.

Sistem 2- Koruyucu (Babacan ve Yardımsever) Otoriter: Koruyucu Otoriter sisteminde astların hareket kaynağı korkudur. Güdölenmelerinde ekonomik ödöller ve sert cezalar uygulanmaktadır. İletişim çoğunlukla tepeden aşağıya doğru, üstlerin iŐitmek istediği bilgilerle haberlerin iletilmesi koŐuluyla da aşağıdan yukarıya doğru olmaktadır. Örgütün

kontrolü yönetimin üst kademesi tarafında sağlanır. Fakat bir takım kontrol etkinlikleri nadiren ortada ve altta bulunan kademelere devredilir.

Sistem 3- Danışmalı (Danışçı) Yönetim Tarzı ve Liderlik Yaklaşımı: Bu sistemde yönetimdekilerin astlara olan güveni vurgulanır. “Ödüller”, “astların sorunları ile ilgilenmeler” ve nadiren “cezalar” güdüleme aracı olarak görülür. Hem yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya doğru bir haberleşme vardır. Karar mekanizması genellikle üst kademeler tarafında işletilirken, işlerin yürütülme şekli gibi teknik konularda astların özgürlükleri geniştir.

Sistem 4- Katılnalı (Katılnalı Grup) Yönetim: Burada ise yönetim ve ast ilişkisi güvene dayalıdır. Astlara çalışma motivasyonu verme, mali ödülleri arttırma, amaçların belirlenmesi, çalışma metotlarının geliştirilmesi ve etkinlikle ilgili amaçların bütün grupların katılımıyla değerlendirilmesi liderin sorumluluğundadır. İletişim sadece hiyerarşik düzlemde değil, yatay olarak da işlemektedir. Karar verme mekanizması bütün örgüte yayılmıştır.

2.1.2.3. Durumsal Liderlik Kuramları

Bu kuramlar farklı durumlarda işe yarabilecek liderlik davranışlarının önceden tahmin edilemeyeceğini öne sürerler. Başka bir deyişle her koşulda geçerli olabilecek bir liderlik davranışı olmadığını vurgularlar. Durumsal kuramlar; Fred Fiedler’in Etkin Liderlik Yaklaşımı, Hersey ve Blanchard’ın Durumsallık Yaklaşımları, House’un Yol ve Amaç Kuramı, Vroom- Yetton Durumsallık Kuramı, Reddin’in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Kuramı’dır (Toprakçı, 2002, s. 266).

2.1.2.3.1. Fred Fiedler’in Etkin Liderlik Yaklaşımı

Davranışçı kuramların altını çizdiği bir takım doğruları vurgulamasına rağmen Fiedler, davranışçı yaklaşımın, liderliğin durumlara göre değişebileceği sorununu yanıtızsız bıraktığı düşüncesinden yola çıkmıştır. Davranışçı kuramların vurguladığı boyutlardakine benzeyen “işe güdülü” ve “insana güdülü” olarak liderlik biçimlerini ikiye ayırmıştır. Bu noktaya kadar bu model davranışçılara yakın görünmektedir. Ama bunlara ek olarak, bu iki liderlik biçiminin uygulandığı ortama göre değişebileceğini öne sürmüştür. Fiedler her bir durumu üç ana başlıkta değerlendirir (Yılmaz, 2010, s. 69-70) :

İşin yapısı; sürdürülen işin sahip olduğu tanımlamalar, kurallar ve akış süreçleriyle ilgilidir. Burada kastedilen bazı iş tanımlarını çalışanların ne kadar aynı veya ne kadar farklı algıladığıdır.

Kontrol gücü; Liderin, çalışanların işlerini verimli yapabilmelerine pozitif ya da negatif müdahale yetkisine ne kadar sahip olduğuyla ilişkilidir. Başka bir deyişle lider, performans-ış ilişkisi, işlerin var olan kurallara göre yapılıp yapılmadığı ve çalışma ortamına uygun olup olmadığı bilgisine sahipse ve bu durumlarda çalışana geri bildirimde bulunabiliyorsa (uyarıda bulunma, işi sonlandırma, prim, terfi vb.) kontrol gücünün fazla olması vurgulanabilir.

Lider ile çalışan arasındaki ilişki atmosferi; çalışanlar tarafından liderin ne kadar kabul gördüğü konusyla ilişkilidir. Lider eğer iş arkadaşları tarafından pozitif yönde değerlendiriliyorsa, ondan gelen istekler olumlu karşılanıyorsa ve hem iş arkadaşı hem de insan olarak da takdir görüyorsa, lider-çalışan ilişkisinin olumlu olduğunu varsayabiliriz.

Fiedler ve arkadaşları, bu araştırmalarla işe güdülü ve insana güdülü liderlik biçimlerini kendi modelleri içinde tanımlamış, işin niteliği, kontrol gücü ve ilişki ortamı ile kesişme noktalarına göre belirlenmesi gerektiği görüşünü savunmaya çalışmışlardır (Yılmaz, 2010, s. 70).

2.1.2.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımları

Bu kuram, liderlik biçimi seçilirken astların özelliklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Hersey ve Blanchard, liderlik biçiminin etkinliğini belirleyen durumda grup üyelerinin olgunluk düzeylerine önem atfetmişlerdir. Burada olgunlukla kastedilen şey grup ya da bireylere ait bütün özelliklerden çok, üretilecek iş bakımından yetkin ve yeterli olmasıdır. Lider hem grubun sahip olduğu toplam düzeyi hem de kişilerin olgunluk seviyelerini ölçmeli ve değerlendirmelidir (Toprakçı, 2002, s. 269).

Hoy ve Miskel,(1991) bu kuramı, dört temel önerme üzerine değerlendirir (Çelik, 2007, s. 30):

1. (M1) görev yönelimli (Q1) liderlik tarzı, çok düşük bir olgunluk düzeyine sahip grup üzerinde etkilidir.
2. (M2) dinamik liderlik tarzı (Q2) yüksek-görev ve yüksek-ilişki davranışı, grup, biraz düşük olgunluk düzeyine sahipse, etkisi en yüksek liderlik biçimi olarak görülmektedir.

3.(M3) ilişki yönelimli liderlik tarzı, (Q3) yüksek-ilişki ve düşük-görev davranışı, orta düzeyde bir olgunluğa sahip grup üzerinde en etkili biçim olmaktadır.

4. (M4), yetki devredici liderlik tarzı, (Q4) düşük-ilişki ve düşük-görev davranışı, grubun çok olgun olması durumunda en etkili liderlik biçimi olmaktadır.

Barrow (1997), bu kuramda astların olgunluk düzeyleri ile ilgili durumsal değişkenliğe dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada ölçü astların olgunluk düzeyidir. Ancak bu zamana kadar bireylerin olgunluk düzeylerini ölçen bir çalışma olmamıştır. Bunun yanında kuram, lider ile ast ilişkisine etki edebilecek diğer durumsal değişkenleri göz ardı ettiği düşünülmektedir (Eren, 2007, s. 453).

2.1.2.3.3. House'un Yol - Amaç Kuramı

Bu kuram, House ve Evans tarafından ortaya atılmış olup davranışçı kuramcıların ileri sürdüğü görev ve ilişki yönelimli lider davranışını benimsemiştir. Kurama göre amaca ulaşılabilmesi için lideri izleyenlerin amaca güdülenmesi üçüncü boyutu oluşturmaktadır. Üç tür değişken, bu kuramın belirleyenleridir:

1. **Nedensel Faktörler:** Kuram amaçlara ulaşmada lider davranışının nedensel bir nitelik gösterdiğini vurgular. Liderlik davranışları emreden, başarıya yönelen, destekleyici ve katılımcı olarak tarif edilmektedir.
2. **Etki Değişkenleri:** Bu değişkenler lider davranışlarının etkilediği çevresel ve izleyenlerin niteliklerini kapsayan değişkenlerdir.
3. **Çıktı Değişkenleri:** Nedensel ve etki değişkenleri çıktı değişkenlerini oluşturur. İzleyenlerin iş doyumu, güdülenmesi, performansları vb. bu değişkenlere örnek olarak verilebilir (Toprakçı, 2002, s. 266-267).

2.1.2.3.4. Vroom- Yetton Durumsallık Kuramı

Bu model V. Vroom ve P. Yetton tarafından ortaya atılmış ve son zamanlarda Arthur G. Jago tarafından yaygın hale getirilmiştir. Bu model, durumun özelliklerine göre astların ne kadarının kararların paylaşılmasında söz haklarının olması gerektiğini açıklar. Lider kararları değerlendirirken diğer seçenekleri de göz önünde bulundurarak kıyaslama yapmalı ve astların çoğununda kararlara ortak olması konusuna dikkat etmelidir. Karar ağacı bu modelde araçsallaştırılmıştır. Yönetici farklı durumlarda kendi durumunu belirler

ve karar ağacını kullanarak problem çözümüne yönelik uygun yolu seçer. Model belirli koşullarda uygun olabilecek beş davranışa işaret eder (Caner, 2012, s. 14-15).

Vroom-Yetton Modeline göre, karar verme biçimleri şöyledir (Caner, 2012, s. 15):

- Otokratik-1 (AI) : Problem çözümü ve karar mekanizması lidere aittir.
- Otokratik-2 (AII) : Lider, astlarından bilgi almasına karşın meseleyi tek başına ele alır.
- Danışan-1 (CI) : Astlarla konu ve problemler üzerine gerekli paylaşımlar yapıldıktan sonra lider kararları yalnız alır.
- Danışan-2 (CII) : Astların düşünce ve önerileri dinlenir, astlarla problem tartışılır fakat kararlar yöneticiler tarafından alınır. Astların düşünceleri kararlara yansıyabilir veya yansımayabilir.
- Grup-2 (GII) : Bir grup olarak lider ve astlar bir araya gelir ve kararlar ortak alınır.

Vroom-Yetton'un ortaya koyduğu modelde kararın etkili olması üç önemli öğeye bağlıdır (Zel, 2001, s. 131-132):

- **Kararın niteliği (quality):** Çalışanların mesleki başarısına ve performansına etkide bulunan kararlardır. Çalışanların motivasyonunu sağlar. Grup içinde alınan kararlardan bazıları performans ile ilişkilendirilirken bazıları ise ilişkisel olarak zayıftır. Örgüt içi atamaların, iş akışının, amaçlara dair alınan kararların grup performansına önemli etkide bulunduğu görülürken iş yerindeki kafeteryaya alınacak malzemelere ilişkin kararların grup performansı üzerinde etkisi çok azdır. Bu noktada anlıyoruz ki kararların niteliğinin çalışanlar ve çalışma yöntemlerine dair olması kararların verimliliğine etki etmektedir.
- **Kararın kabul edilebilirliği (acceptance):** Bu modelde, liderin karar verirken kullandığı yöntemler, çalışanların karar sürecine dahil olmasının önünü açmalıdır. Bu gerçekleşmezse kararlar doğru bile olsa uygulamada başarısız olabilir. Karara dahil olmayan çalışanlar uygulamaya karşı direnebilirler. Bu süreç örgüt ilişkilerinin bozulmasına, faaliyet alanında ve verimlilikte azalmaya neden olabilir. Ancak üyeler, örgütte alınan kararları içselleştirirlerse uygulama noktasında istekli olacaklardır.

- **Vaktinde davranmak:** Onaylanabilir ve nitelikli kararlara ulaşmak için liderlerin gereğinden fazla çabaları sonuçsuz kalacaktır. Bu ise gerekli olan zamanı en aza indirecek bir karar tarzı seçmenin gerekliliğine işaret eder. Alınacak bütün kararlar astların sürece dahil olmalarına uygun olmayabilir. Kararın niteliğine göre astların kararlara katılımı değişebilir. Burada belirleyici olan alınacak kararın niteliğidir. Bunun belirleyeni ise grup faaliyetlerini etkileme seviyesidir. Karar bir kalite gereksinimine sahipse yani grup faaliyetlerini etkileyebilecek önemdeyse lider grubu karar sürecine dahil etmelidir. Ancak nitelik gereksinimi düşükse kararın grubun başarısına olan etki düzeyi zayıf olacaktır. Bu noktada liderin bağımsız karar alması beklenebilir (Zel, 2001, s. 131) .

2.1.2.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Kuramı

William J. Reddin tarafından geliştirilen Üç Boyutlu Liderlik Teorisi davranışsal liderlikle durumsal liderlik arasında bir köprü işlevi görüp''Durumsallık Yaklaşımı''kuramlarından biridir. Ohio State Üniversitesi Liderlik Modelindeki görev ve ilişkilere yönelik olma boyutlarından yola çıkan Reddin, liderlik tarzı kavramıyla belli bir kesimin durumsal isteklerini birleştirmeye çalışmıştır (Ömürgönülşen & Sevim, 2005, s. 91-92). Reddin "etkililik" kavramını Ohio Üniversitesi çalışmalarına ekleyerek liderliği üç temel boyutta incelemiştir. Reddin yönetimin temel amacının yönetsel etkililik olduğunu savunmuştur. 3-D(Üç Boyut) kuramında boyutlar; "işe dönüklük, insana dönüklük ve etkililik"tir (Can, 1981, s. 30-31).

Etkililik boyutuyla ilgili sekiz liderlik kuramı belirtilmiştir. Kuramın özellikleri şöyle sıralanmıştır (Ömürgönülşen & Sevim, 2005, s. 95) :

a.Etkisiz - Kopuk Lider (Terkeden - Deserter): İtaatkardır, bilgisini arttırmaya çalışmaz, işe müdahale etmeyi tercih etmez. Herhangi bir öneri sunmaz, fikirlerini gizler, ortaya yeni bir şey koyamaz. İş birliği ve iletişime mesafelidir. Engel koyan bir tavrı vardır.

b.Etkili - Kopuk (Bürokrat - Bureaucrat): Disiplin, özgüven, dürüstlük ve eşitlikçilik kişilik özellikleridir. Özdenetimi önemser, akılcıdır ve ayrıntılara önem verir.

c.Etkisiz Adam(Otoriter-Autocrat): Karar verme sürecinde kimsenin fikrini almayan, anlaşmazlıklar karşısında baskıcı, eleştirilere kapalı ve baskıcı bir liderdir.

d.Etkili Adamış(Babacan otoriter-Benevolent Autocrat): Bu liderlik tarzında lider kendinden emin, isteklerini nasıl elde edebileceğini bilen, zamanı ekonomik değerlendiren, çalışkan ve girişimcidir. Kısa ve uzun vade de verimliliğe odaklanmıştır.

e.Etkisiz İlgili (Görevci-Missionary): Bu lider, pasif kişiliği ile çatışmalardan uzak durur, benimsenmeye önem verir. Bu yöneticiler, çıktılarını ve denetimi göz ardı ederek daha çok uyumlu bir ortam yaratmaya ve işleri kolaylaştırmaya çalışırlar.

f.Etkili İlgili (Geliştirici-Developer): Güven ilişkisine önem veren bu liderler iletişime ve etkileşime daima açıktır. Çalışanların motivasyonunu önemser ve onların yeteneklerini geliştirmeye çalışır.

g. Etkisiz Bütünleştirici (Uzlaştırıcı-Compromiser): Adından da anlaşıldığı üzere bu lider dış etkilere ve baskılara açık, kötü kararlar veren, göreve ve ilişkilere odaklanma zamanına ve mekanına doğru bir şekilde karar veremez. Uzun dönemde üretim ve verimlilik üzerine odaklanmaktan ziyade güçlü ve ani baskıları aza indirmeye çalışır.

h.Etkili Bütünleştirici (Yürütmeci-Executive): Bu lider amaç birliği ve ekip çalışması süreçlerinde başarılıdır. Anlaşmazlık ve çelişkili durumlarda hoş görülü bir yaklaşım sergileyerek bu sorunları avantaja dönüştürmeye çalışır. Genel olarak katılımcılığı ve yaratıcılığı besler ve var olan potansiyellerden yararlanmaya çalışır.

2.1.2.4 Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

2.1.2.4.1. Transaksiyonel (Etkileşimci) Liderlik

Etkileşimci liderlikte, liderler ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin işe dayalı olduğu düşüncesinden hareket etmektedir. Çalışanlar ile liderler arasındaki ilişkiler temelde işe dayalıdır. Burns'a göre bu liderler, çalışanların olumlu örgütsel davranışlar (kurallara uyma, yüksek performans gösterme, görev odaklılık) göstermesi durumunda onları ödüllendirir. Aksi yönde davranış sergilemeleri durumunda ise çalışanları cezalandırır. Çalışanlar, liderin bu yaklaşımı konusunda bilgiye sahip olduklarından motivasyonları yüksek bir şekilde çalışacaklardır. Başka bir deyişle işe dayalı bu yaklaşımda lider ile çalışanları arasında verimli çalışmaya karşılık maddiyata dönük ödüllerin verildiği bir anlaşma ve alışveriş ilişkisi vardır (Sabuncuoğlu & Tüz, 2008, s. 220).

Etkileşimci liderlik teorisinde lider şu şekilde davranış göstermektedir (İraz & Şimşek, 2004, s. 110):

- Koşullu Ödüllendirme: Çalışanlar iyi performanslarından dolayı lider tarafından ödüllendirilir ve başarıları takdirle karşılanır.
- Aktif İstisnalarla Yönetim: Standartlara ve kurallara uymayan davranışlar lider tarafından araştırılır, takip edilir ve düzeltilmeye çalışılır.
- Pasif İstisnalarla Yönetim: Liderin müdahalesi sadece hedeflenen standarda erişilemediğinde söz konusu olur.
- Bırakınız Yapsınlarca Yönetim (Laissez - Faire): Bu yönetim tarzında, liderin kendi sorumluluğunu başkalarına devrettiğini ve tek başına bir karara varmaktan kaçındığını görmekteyiz.

2.1.2.4.2. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Liderlik literatüründe son zamanlarda görülen bir kavram olan dönüşümcü liderlik 1978'de J..Burns ile B.Bass tarafından oluşturulan bir yaklaşımdır. Bu iki araştırmacı klasik ve geleneksel liderlik davranışlarından başka yeni bir ayrıma olan ihtiyacı vurgulamışlardır. Bu ayrım muhafazakâr bir yapıya sahip olan Transaksiyonel Liderlik ile ilerlemeci ve yenilikçi bir anlayışa sahip Transformasyonel Liderlik biçimleri şeklinde ortaya konulmuştur (Eren, 2007, s. 460).

Dönüşümcü liderlik yaklaşımına göre liderlik, kişilik özelliklerinin değil bireyin başarılarının ürünüdür. Astların grup amaçlarını ön planda tutması dönüşümcü liderlerin çalışma ortamına olumlu bir etkiye bulunmasıyla ilişkilidir. Çalışma ortamının dönüşümü insanların algılarının değişmesine bağlıdır. Bu liderler, çalışanların algılarını yönlendirebilmek için onları belirli konularda bilgilendirirler ve ortak amaçlara nasıl ulaşacaklarını gösterirler. Astların bireysellikten grup amaçlarına yönlendirilmesi dönüşümcü liderin temel yaklaşımıdır (Ata, 2006, s. 79).

Etkili bir dönüşümcü liderin sergilemesi gereken davranışları şöyle sıralayabiliriz (Ata, 2006, s. 79-80):

- Dönüşümcü lider, çalışanları büyük hedeflere yönlendirirken onların iş tatminine ulaşmalarına imkan sağlar.
- Dönüşümcü lider, çalışanlarına değişimin gerekliliği konusunda bilgi verir. Onlar için değişimi ihtiyaç haline getirir.

- Dönüşümcü lider, zamanı ekonomik kullanmayı önemser. Yapılması gereken işlerin ertelenmemesi gerektiğini çalışanlara aktarır ve birlikte çalıştığı yöneticilerle zamanın ekonomik kullanılması konusunda ortaklaşmaya çalışır.
- Dönüşümcü lider, uzun vadeli planlar yaparak büyük işler başarmaya odaklıdır. Kimsenin konuşmaya cesaret edemediği konuları gündemine alır.
- Dönüşümcü lider, çalışma ortamında etkileşime önem verir. Üyelerin kendisine ve birbirlerine olan güvenin oluşmasını sağlayacak davranışlar sergiler.

Sonuç olarak; dönüşümcü liderler davranış biçimleriyle çalışanlar üzerinde olumlu bir etki oluşturarak onların örgüt amaçlarına dönük motivasyonlarını sağlar. Böylece çalışanlar ve örgüt arasında bağ güçlenir ve çalışanların örgütsel adanmışlık düzeyleri yükselir. Bir yönüyle dönüşümcü liderler örgütün ve çalışanların çıkarlarını ortaklaştırır (Akan & Yalçın, 2015, s. 125).

2.1.2.4.3. Karizmatik Liderlik

Ünlü Alman sosyolog Max Weber karizma kavramını ‘‘ilahi lütuf’’ veya ‘‘ilahi hediye’’ anlamında kullanmış, ihtiyaçlardan dolayı izlenilen, liderin niteliklerine olan bağlılık ve güven nedeniyle zorunlu olarak takip edilen olarak ifade edilmiştir. Bu kavramın kurumsal liderlik alanında incelenmeye başlanması 1980’li yıllara dayanır (Eröncer, 2004, s. 67).

Zel (2001), karizmatik liderin kişilik özelliklerini karizmatik liderlik teorisyenlerine göre şu şekilde sıralamıştır:

- Karizmatik liderler, buldukları ortamın dışına çıkarak izleyiciler tarafından kabul görebilecek rasyonel değişimleri gerçekleştirebilirler.
- Karizmatik liderler, risk alırlar, fedakârlık davranışları sergilerler ve grubun ortak amaç ve hedefleri doğrultusunda bedel ödeme cesaretini gösterebildikleri için izleyicilerin güvenini elde ederler.
- Karizmatik liderler, belirlenen hedeflere ulaşabilmek gayesiyle süregelen yöntemlerden ziyade farklı stratejiler oluştururlar. Bu, onların sıra dışı bir profile sahip olduğunu gösterir.
- Çevre faktörlerini ve oluşan olanakları değerlendirme konusunda yeni yöntemlere başvurabilirler. Çevre konularında sergilediği duyarlılığı izleyenlerine de gösterirler.

- Karizmatik liderler izleyenlerin hoşnutsuz olduğu koşullarda ve büyük değişimlere açık dönemlerde ortaya çıkarlar.
- Karizmatik liderler gelişkin bir özgüven duygusuna sahiptir ve bilgi ve becerileriyle izleyenleri etkilerler (Akt.Yavuz, 2008, s. 58-59).

2.1.2.4.4. Öğretimsel Liderlik

Son yıllarda liderlik tanım ve yaklaşımlarıyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğretim liderliği bu araştırmaların sonucunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılmaya başlanmıştır (Özdemir, et al., 2007, s. 26).

Çelik (1999), bu liderlik kavramının okulla ilgili konularda kendine daha çok yer bulunduğunu vurgulamaktadır. Öğretimsel liderlik kavramı, öğrencilerin iyi yetişmesi, öğretmenlerin de iyi bir ortamda çalışmasına dönük okulların beklentileri karşılayan bir yer haline getirilmesi süreçlerini vurgulamaktadır. Bu alandaki ilk çalışmalar bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okul etkinliği üzerindeki rolünü araştırmıştır. Öğretimsel liderin davranışları belirli başlıklarda sınıflandırılmaktadır. Bunlar: *Program öğretimindeki öncelikleri belirleme, kendini hedeflerin gerçekleştirilmesine adanma, kaynak sağlama ve kullanma yeterliliğine sahip olma, pozitif bir ortam yaratma ve doğrudan öğretim politikasını geliştirici görevler yapmadır* (Akt: Toprakçı, 2002, s. 270-271).

Ayrıca Şişman(2004), öğretim lideri olarak okul yöneticilerinden 6 standart davranış beklendiğini vurgulamaktadır. Bunlar:

1. Okulu, öğrencilerin ve yetişkinlerin faydalandığı bir öğrenim odağı haline getirmek,
2. Öğrenci ve yetişkin bireylere dair akademik anlamda ve sosyal açılardan büyük beklentiler oluşturmak,
3. Beklenen akademik standartlarla uyumlu akademik ve sosyal anlamda öğretim sürecinin içeriklerini meydana getirmek ve nihayetinde öğretimde uygulamaya koymak,
4. Öğrenci ve yetişkinlere dönük “sürekli öğrenme” yaklaşımına yönelik bir okul kültürünü oluşturmaya çalışmak,
5. Öğretim sürecinde iyileştirmelere gitmek ve var olan durumun teşhisinde ve değerlendirilmesinde değişik araçlardan faydalanmak,

6. Öğrencilerin başarılarını yükseltmek amacıyla örgütünde aktif bir üye olarak sorumluluklar almak (Akt: Bostancı, 2011, s. 232).

2.1.2.4.4.1.Öğretimsel Liderliğin Tanımı ve Önemi

Öğretim liderliği kavramının gündeme gelmesi, batılı ülkelerde başarı seviyesi ya da etkisi yüksek okullara dair 1970’li yılların sonundan itibaren yapılan çalışmalarla ilişkilidir. Bu çalışmalarda özellikle üzerinde durulan boyutlar; liderlik, okuldaki iklim, öğrenci-öğretmen, müfredat, öğretim metotları, mali kaynak, ailenin ve toplumun katılımı olarak sıralanmaktadır. Bu liderlik tarzıyla ilgili araştırma sonuçlarının doğruluğu 1980 ve 1990’lı yıllarda yapılan çalışmalarla da teyit edilmiştir. Yapılan bu çalışmalar okulların başarılı olmasının öğretim liderlerinin, anlaşılır bir misyon geliştirmesi, dikkati öğrenme başlığına çekmesi ve öğrenme sürecini kolaylaştıran bir iklim oluşturmayı başarmasına bağlı olduğunu göstermektedir (Şişman, 2002, s. 57).

Öğretimsel liderlikle ilgili yapılan bu çalışmalar neticesinde bazı tanımlamalar yapılmıştır.“ Tıkkır(2005), öğretim liderini, belirli amaçlara sahip, eğitim-öğretim süreçlerinde ve öğrenim teorileri hakkında derin bir bilgisi olan, risk alabilen, sosyal ilişkileri olumlu ve enerjisi yüksek olan kişidir (Tıkkır, 2005, s. 26). Erdoğan(2000), okul yöneticisinin, yönetim biliminin temelinde var olan prensip ve yeteneklerin dışında başka yeterlilikleri de olması gerektiğini vurgulamış ve yöneticinin nitelik ve sorumluluklarını şöyle sıralamıştır: Okul yöneticisi, program türlerinin geliştirilmesinde ve planlanmasında, okul içinde farklı biçimlerde uygulanan öğretim aracılığı ile kazanımı sağlanan bilgilerin, değerlerin ve davranış tarzlarının ölçme ve değerlendirilmesine dair çeşitli sorumluluklar üstlenmelidir (Erdoğan, 2000, s. 165).

Çelik(1998) ise liderliği, öğretim sürecine öncülük edilmesi olarak tanımlamış ve öğretim liderliği hakkındaki görüşlerini açıklamıştır. Ona göre bir öğrencinin iyi bir şekilde yetiştirilmesi, öğretmenlerin öğretim faaliyetleri ile ilgili koşullarının iyileştirilmesi ve okuldaki iş ortamının, verimliliği arttıracak şekilde düzenlenmesine dair adımlar atılması, liderliği ortaya koymaktadır (Akt: Erdoğan, 2000, s. 165).

Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak; olumlu okul ortamının yaratılması, saygı, işbirliği gibi değerlere önem verilmesi, öğrenci merkezli programların gerçekleştirilmesi gibi hedeflere ulaşılması için sahip olması gereken rolleri şöyle sıralayabiliriz:

1. Kaynak Sağlama Rolü: Okulun vizyonuna ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi amacıyla gereken kaynakların sağlanması, bu kaynakların bir araya getirilmesi okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Okul yöneticisi, var olan kaynakları iyi bir şekilde değerlendirerek öğretimsel etkililiğini ve öğrenci başarısını yükseltmeyi amaçlar. Yöneticinin iyi bir kaynak sağlayıcısı olabilmesi için:

- Zaman ve kaynakları etkili kullanma,
- Değişmeye açık bir ortam oluşturma,
- Okul ortamında hem bireysel hem de grupsal düzeyde benimsenen duyguların gelişimini sağlama,
- Okul personelini motive edebilme ve personelin okulun olanaklarından yararlanma konusundaki eksi ve artılarını bilme gibi rollere sahip olması gerekir.

2. Öğretimsel Olarak Kaynaklık Etme Rolü: Okul yöneticisi, öğrenme sürecinin gerçekleştiği sınıfın geliştirmek için çaba sarf eder. Bunun için öğretmenler ile etkili bir iletişim sağlayarak öğretim materyallerinin ve güncel öğretim metotlarının etkili bir şekilde kullanılması için onları yönlendirir. Yönetici, öğrencilerin başarılı olabilmesi ve öğretmenlerin performanslarını yükseltebilmek için gerekli kaynakları edinebilme yeterliğine sahiptir. Öğretimsel liderlik yaklaşımında okul yöneticisinin sahip olması gereken başat roller şunlardır:

- Etkisi olan öğretim yöntemleri geliştirme ve öğretmenleri sağlıklı olarak değerlendirme yeteneğine sahiptir.
- Öğretim sürecinin geliştirilmesi amacı ile oluşturulan yöntemlerin öğretmenler tarafından kullanım düzeyini kontrol eder.
- Öğrenci başarısına dönük öğretime dair başlıklarla ilgili bilgi akışından direkt olarak faydalanır ve eğitimsel programları değerlendirir.
- Personel değerlendirme politikalarını uygulama da başarılıdır.
- Öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencilerin öğrenme amaçları konusunda bilgi sahibidir.

- **3.İletişim Sağlama Rolü:** İletişimci olarak okul yöneticisi herkesin onaylayacağı bir vizyona işaret etmelidir. Bu vizyonun öğretmenlerin öğretimsel planlarıyla örtüşmesi ve bağlılık oluşturması önemlidir. Yöneticinin etkili dinleme, okula etkisi olan ve onu çevreleyen etmenlerden haberdar olma ve grubun iç ilişkilerine hâkimiyet konularında yetkin olması beklenir. Okul yöneticisi bir iletişimci olarak şu rollere sahiptir:
 - İletişim kurarken iki taraflı bir rol izler ve öğretmeni değerlendirirken rasyonel bir tavır sergiler.
 - İfadeleri açık ve nettir.
 - Çatışma yöntem ve stratejilerini uygulamaya çalışır.
 - Grubu eylemsel anlamda yönlendirebilmek için sorun çözme tekniklerini kullanır.
 - Öğrenci, veli ve öğretmen arasındaki etkileşimi güçlendirerek süreci yönetir.
 - Bireysel ve grup hedeflerini birbiri ile ortaklaştırır.

4. Görünür Kişi Olarak Okul Yöneticisinin Rolü: Okul yöneticisi, okulun farklı ortamlarında öğrenci ve öğretmenlerle iletişim halindedir. Görünür kişi olarak bölüm toplantılarına katılır, öğretmenlerle sohbet eder. Yöneticinin başat rolleri şöyle sıralanır:

- Öğretimsel liderler toplumla ve okuldaki çalışanlarla işbirliği içinde kolektif bir şekilde okul misyonuyla uyumlu amaçlar geliştirir.
- Okul yöneticisi öğrenci, öğretmen ve veli açısından daima ulaşılabilir bir kişidir (Çelik, 2013, s. 46-50).

2.1.2.4.4.2.Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Liderlerin özelliklerini soyut ölçüler kullanarak bulmaya çalışırız ancak bu amaçla geliştirilen anketlerin geçerlilik ve güvenilirliği tartışma konusudur. Liderlik özelliklerinin bir ülkenin kültürel yapısıyla da ilişkili olduğu söylenebilir. Bu yüzden liderin bütün toplumlarda başarılı olması beklenemez, sahip olduğu liderlik özelliklerini uygulayabileceği yapı kendi toplumudur (Çelik, 2013, s. 8).

Öğretimsel liderler sergiledikleri davranışları aşağıdaki başlıklar altında incelenebiliriz:

1. Okul vizyon ve misyonunun ifade etme
- 2.Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi
3. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi

4.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

5.Olumlu Okul İklimi Geliştirme

2.1.2.4.4.2.1.Okulun Vizyonu ve Misyonunu İfade Etme

Vizyonu, eğitim kurumunu, onun varlığı ve düzenini meydana getiren, istenen hedeflere ulaşmayı arzu eden eğitimin bütün paydaşlarını ortak amaçlar etrafında bir araya getiren ve gelecek için rehberlik edebilen bir süreç olarak görebiliriz (Işıқтаş, 2017, s. 135).

Misyonun da vizyonun gerçekleştirilmesine yönelik ortaya konulan hedefler olduğu söylenebilir. Misyon günümüz ve geleceğe dönük hedefli bir yönelim oluşturarak kurumu diğerlerinden farklı özelliklerini vurgular(Köksal, 1998, s. 10).

Öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin okulda gerçekleştirilmesi gereken unsurlara karar vermek için belirli bir planı izleyerek kurumun vizyon ve misyonunu ortaya koyması ve bu sürecin örgütün üyeleriyle ortaklaştırılmasını sağlaması gerekir (Şişman, 2004, s. 76).

Okullardaki öğretmen ve öğrenci gibi paydaşları ortak bir amaç doğrultusunda bir araya getirmek okulun niteliğini ve başarısını arttırmaktadır (Işıқтаş, 2017, s. 136-137).

Belirli amaçlar doğrultusunda oluşturulan okul vizyonu, öğretmen, öğrenci ve yöneticiler için rehberlik görevi görür (Arslan, 2007, s. 31).

2.1.2.4.4.2.2.Eğitim Programı ve Öğretimin Yönetilmesi

Herhangi bir ürün üretimi yapan bir örgütün stratejisiyle, eğitimde hizmet üreten bir okulun eğitim programıyla işlevsel önemi açısından benzerdir. Bu nedenle okulu yönetmenin eğitim programını yönetmek anlamına geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır (Başaran, 1994, s. 81). Öğretmenlerin ders dağılımı, günlük ve yıllık ders planlarının hazırlanması, kulüp faaliyetleri, anma ve kutlama törenlerinin düzenlenmesi, öğretim etkinliklerini destekleyici ders araç-gereçlerin kullanılması ve okul-aile ilişkilerinin yönetilmesi gibi birçok başlık eğitim programının kapsadığı alanlardır (Erdoğan, 2000, s. 166-167) .

Başaran(2008)'e göre eğitim yönetiminin temel işlevi eğitim programının yönetimidir. Eğitim Programı:

- Öğrenci odaklı olmalıdır, yani hedef kitlenin eğitim gereksinimlerini karşılamalıdır.

- Performansa ve kazanıma yönelik olmalı, öğrencilere üretmeyi, sorunlarla baş etmeyi ve bu doğrultuda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefler. Eğitim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşılmasına hizmet edecek bilimler, uygun seviyeler belirlenerek derslere dönüştürülüp programlanması sağlanır.

Okul yöneticileri, okul ortamını öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını arttıracak şekilde düzenlemeli ve onları öğretme ve öğrenme etkinliklerinde bütünleştirebilmelidir (Akt. Altaş, 2013, s. 26-27).

Öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinde önemli rol oynayan okul programının belirli periyotlarla gözden geçirilmesi, öğretimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yönünde gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Okul yöneticisi okul programlarının değerlendirilmesinden geliştirilmesine kadar olan bütün bu aşamaların hepsinin öncüsü olmalıdır. Bu nedenle okul yöneticisinin belirtilen süreç ve aşamalardan geçerken karşılaşılabileceği türlü engelleri aşma konusunda yeterliklere sahip olması beklenir. Etkisi yüksek olan okullardaki programların değerlendirmesi, geliştirmesi ve öğretimin iyileştirilmesi faaliyetlerine yöneticiler dahil olurlar, beklentilerini ifade ederler ve bütün paydaşları program değerlendirme ve geliştirme süreçlerine katmaya çalışırlar (Şişman, 2004, s. 86) .

2.1.2.4.4.2.3. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi

Çalışanların Başarılarını Ödüllendirme: Öğretimsel liderler, iş ortamlarında varlıklarını hissettirmek istiyorlarsa yetkileri dâhilindeki ödül ve ceza sistemini etkili bir şekilde uygulamalıdır. Görevini ihmal eden çalışanın cezalandırılacağı, fazla çaba harcayanlarında ödüllendirileceği bilinmelidir. Ödüllendirilen çabalar sadece başarıların pekiştirilmesini değil, personelin moral ve motivasyonunu sağlaması açısından da önemlidir. Okul ortamında bir öğretmenin ya da bütün personelin gerçekleştirdiği başarıların bilinmesi ve kutlanması onların okula olan aidiyet duygularını pekiştirecektir (Şişman, 2004, s. 101).

(Karlı, 2006)Liderlik davranışlarını etkin bir şekilde gösterebilen bir yönetici, çalışanları üzerinde olumlu bir etki sağlayacak inandırıcı ödüller kullanmalıdır. Her örgüt ödül sistemini kendisine göre düzenler. Görevde yükselme, ücret artışı, takdir edilme tüm örgütlerde görmekte olduğumuz ödüllerden bazılarıdır. Eğitim kurumlarında da yöneticiler, bu ödüllerden *sicil notunu yükseltme, ayrıcalık verme, amirlerine başarılarını sözlü ve yazılı olarak iletme, toplum içinde takdir ve teşekkür etme* gibi bazı ödülleri kullanabilirler

(Akt: Karaduman, 2017, s. 32). Bu ödüllerin öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak özendirme araçları olduğu söylenebilir; fakat bunların önemi kişiden kişiye farklılık gösterebileceği gibi aynı kişi için günden güne bile değişkenlik gösterebilir. Bu noktada çalışanın maddi ve manevi ihtiyacı ve özendirici arasında yakın ilişki vardır. Bundan dolayı öğretim liderleri personellerini yakından tanımalı ve hak ettiği ödüllendirmeyi yapmaktan imtina etmemelidir. Ödülün hak edene ulaşması konusunda yönetici titiz davranmalıdır (Karaduman, 2017, s. 32).

Öğretmenlerin Meslekî Gelişimlerini Sağlama: Öğretmenlerin mesleki gelişimine dönük olanaklardan haberdar olma, ihtiyaç duyulan hizmet içi faaliyetlerinin düzenlenmesini sağlama okul yöneticilerinin önemli sorumlulukları arasındadır (Hallinger ve Murphy, 1985:223 Aktaran: Aksoy, 2008, s. 238). Öğretmenlerin meslekî anlamda gelişmelerini sağlayacak etkinlikler, okulda ya da okul dışında bazı hizmet içi eğitimler, konferans, seminer şeklinde sunulabileceği gibi öğretmenlerin ilgilenebileceği bazı başlıklarda eğitim olanaklarına dair onları bilgilendirme şeklinde de olabilir (Şişman, 2004, s. 99).

2.1.2.4.4.2.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Öğretim Sürecini Denetleme ve Değerlendirme: Okullarda yöneticilik yapan kişilerin temel görevinin kurumlarının belirlediği amaçların sınıflarda pratiğe dökülmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Bu görevi gerçekleştirmek için okul yöneticisinin, öğretmenlerin ders hedefleriyle okul amaçlarını örtüştürmesi, onların öğretimle ilgili olanaklarını desteklemesi ve sınıfları resmi olmayan bir şekilde ziyaret ederek, sınıflarda yapılan çalışmalarını gözlemlemesi gerekir. Yapılan denetleme ve değerlendirmelerin sonucuna göre sınıfta uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlere belirli, somut çıktılar verilir (Gümüşeli, 1996: 57 Aktaran: Aksoy, 2008 s. 238). Öğretimsel liderin, öğretimdeki standartları ayrıntılandırması, öğretim sürecini değerlendirme ve program geliştirme başlıklarında koordinatörlük sorumluluğunu üstlenmesi beklenir. Öğretimde uygulanan programların esnetilebilir olması ve öğrencinin bu sürece etkin katılımı sağlanmalıdır (Çelik, 2013, s. 39).

Öğrenci Başarısını İzleme: Bir okuldaki eğitim programının başarısı, belirlenen amaçlara ulaşma düzeylerine baktığımızda anlaşılabilir. Okul yöneticisi okulun amaçları doğrultusunda öğrencilerin başarı düzeylerini takip etmeli, değerlendirmeli ve alınması gereken önlemleri planlamalıdır (İlgar, 1996, s. 95).

Öğrenci başarısını arttırmak okul yöneticisinin temel hedefidir. Öğretimsel tarzdaki bir lider öğrencilerin başarılarını yükseltmek için şunları uygulaması gerekir (Özden, 1998, s. 146): Okul içinde öğrenme-öğretmeye yönelik uygun ortam oluşturmalı, öğrenci başarısına odaklanmalı, bütünlüklü bir öğretim plânı oluşturulmalı, öğrenme sürecinin önündeki disiplin problemlerinin üstesinden gelmelidir.

Okul yöneticisi, öğrencilerin öğrenmesi ve bilmesi gereken konuları öğretmen ve velilerle paylaşmalıdır. Bunun yanında yapılan araştırma-değerlendirme çalışmaları sonucunda gözlemlenen öğretim süreci ve öğrencilerin başarı düzeylerine dair bütün veri ve sonuçları öğretmen, öğrenci ve velilere aktarabilmelidir (Şişman, 2004, s. 94).

2.1.2.4.4.2.5.Olumlu Okul İklimi Geliştirme

(Şişman 2007)'ye göre okuldaki çalışma ortamı ve bu ortamın çalışanlar üzerindeki etkisi okul iklimini ifade eder. Okuldaki çalışma ikliminin niteliği, çalışanların motivasyonuna, okulla bütünleşmesine ve performansına etki eder. Okul yöneticisinin önceliği iş yerindeki bütün paydaşların içinde çalışmaktan keyif alabileceği, güvene dayalı bir okul iklimi oluşturmak olmalıdır (Akt: Serin, 2001, s. 49).

(Gümüşeli 1996)'ne göre okulun öğrenme iklimini öğretmen ve öğrencilerin okuldaki öğrenme sürecine etki eden tutumları belirler. Geleneksel okul yöneticisi değil öğretimsel lider olmayı benimseyen okul yöneticileri; öğretim zamanını ekonomik kullanırlar. Böyle liderler nitelikli çalışan ile bir araya gelme fırsatları yatarak öğrencilerden bekledikleri başarı seviyeleri hakkında kesin standartlar belirlerler. Bunun yanında ödül yapısını, akademik başarıyı ve performansı destekleyecek bir şekilde düzenleyerek öğretmen ve öğrenci tutumlarına etki edebilirler (Akt: Aksoy, 2008, s. 238).

Okul yöneticileri, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek okul iklimi oluşturmalı ve bunu sürdürmek için gerekli önlemleri almalıdır. Bu sebeple okul yöneticisi, okulda var olan farklı kültür ve eğilimleri tanımalı ve onları ortak amaç doğrultusunda yönlendirebilmelidir. Bunun yanı sıra yönetici, eğitim ve öğretime dair yenilikçi fikirlerin oluşmasına ve bu fikirlerin ortaklaştırılmasına liderlik etmelidir (Şişman, 2004, s. 142-143). Okul yöneticisi, öğretimsel iklim üzerindeki okul kültürünün etkisini ve sembolik etkileri yaratan değerleri öngörebilmelidir. Bu amaçla üzerinde ortaklaşılan bir vizyonun ortaya çıkarılması gerekir (Çelik, 2007, s. 47) .

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada çeşitli değişkenler açısından okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modellerinin hem eskiden hem de günümüzde geçerli olan bir durumu, onu değiştirmeden belirtmeyi hedefleyen araştırma yaklaşımları olduğu söylenebilir. Araştırmanın konusu olan olay, kişi veya nesne; var olan koşullarında, herhangi bir değişime uğramadan anlatılır ve değiştirilmeye de çalışılmaz (Karasar, 2009, s. 77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul Anadolu Yakası Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. 2018/ 2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla Anadolu Yakasında bakanlığın bünyesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde 50.976 öğretmenin çalıştığı tespit edilmiştir.

Araştırma örneklemini ise İstanbul'un Anadolu Yakasında resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. İstanbul'un Anadolu Yakası'nda çalışan öğretmenler rastgele seçilmiş, Çekmeköy, Sancaktepe, Pendik, Sultanbeyli, Ümraniye ve Ataşehir ilçelerinde görev yapan 600 öğretmene veri toplama aracı olarak araştırmanın anketi ulaştırılmış ve 457 adet cevaplanmış anket elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde 316'sı kadın 141'i erkek öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada bulunan öğretmenlerin demografik özellikleri, cinsiyet, yaş, mezun olduğu okul türü, branşı, meslek kıdemi, çalıştıkları yöneticinin cinsiyeti ve yöneticinin öğrenim durumu, yöneticinin mezun olduğu fakülte türü gibi bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir.

3.3. Veriler ve Toplama Aracı

Araştırma sürecinde faydalanılan veri toplama aracı iki bölümle sınırlandırılmıştır. İlk olarak kullanılan "Kişisel Bilgi Formu'dur. Sonrasında ise lider davranışlarının stillerini ölçmek amacıyla Bass-Avolio'nun oluşturduğu "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Bu form hazırlanırken tezin amaçlarını ölçmeye dönük olarak öğretmenlere; cinsiyetleri, yaşları, mezun olduğu okul türü, branşları, kıdemleri, okul yöneticilerinin cinsiyeti, okul yöneticilerinin öğrenim ve fakülte durumları sorgulayan 8 tane soru yöneltilmiştir. Öğretmenler arasındaki liderlik yeterliliklerinin algılanmasında, formda elde edilecek bilgilere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

3.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

Bu ölçek, liderin davranış biçimlerini ölçmebilmek için Bass-Avolio'nun oluşturduğu ve liderlikle ilgili teoriler arasında yaygın bir şekilde kullanılan belli başlı ölçeklerdendir. Bu ölçekle etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı lider davranış şekilleri, çaba ve motivasyon ölçülmeye gayret edilmiştir.

Bu ölçekteki üçüncü, beşinci, yedinci, on ikinci, on yedinci, yirminci, yirmi sekizinci ve otuz üçüncü maddelerdeki sorular ters işleyen sorulardır

Ölçekte bulunan sorulardan etkileşimci liderliği ölçenler: 1,3, 4, 11, 12, 16, 17, 20, 22, 24, 27, 35, 37, 38, 43 numaralı sorular,

Dönüşümcü liderliği ölçenler:2, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15,18, 19, 21, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, numaralı sorular,

Serbest bırakıcı liderliği ölçenler 5, 7, 28, 33 numaralı sorular,

Görünen çaba ile motivasyonu ölçenler 44, 42, 45 numaralı sorulardır.

3.3.3.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

“Kişisel Bilgiler Formu” , “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” nden toplanan veriler SPSS programında incelenmiştir. Veriler analiz edilirken aritmetik ortalama ve standart sapma, bağımsız gruplar t test, anova (tek yönlü varyans analizi), post-hoc testlerinden LSD uygulanmıştır.

4. BÖLÜM

4. ELDE EDİLEN VERİLER VE YORUMLARI

4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Örneklemdaki öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, mezuniyet düzeylerine, branşlarına, kıdemlerine, çalıştıkları okul yöneticisinin; cinsiyetine, öğrenim durumu ve mezun olduğu fakülte türü ile ilgili veriler aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>% geç.</i>	<i>% yığ.</i>
Erkek	141	30,9	30,9	30,9
Kadın	316	69,1	69,1	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Tablo 4.1’de yer alan bulgulara göre örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin 141’i (%30,9) erkek, 316’sı (%69,1) kadındır.

Tablo 4.2. Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>% geç.</i>	<i>% yığ.</i>
20-25	17	3,7	3,7	3,7
26-30	88	19,3	19,3	23,0
31-35	132	28,9	28,9	51,9
36-40	94	20,6	20,6	72,4
41-45	71	15,5	15,5	88,0
46-üstü	55	12,0	12,0	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Tablo 4.2’ye göre örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin 17’si (%3,7) 20-25 yaş aralığında, 88’i (%19,3) 26-30 yaş aralığında, 132’si (%28,9) 31-35 yaş aralığında, 94’ü (%20,6) 36-40 yaş aralığında, 71’i (%15,5) 41-45 yaş aralığında, 55’i de (%12,0) 46 ve üstü yaş aralığında yer almaktadır.

Tablo 4.3. Mezuniyet Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>%geç.</i>	<i>%yığ.</i>
Eğitim E.	8	1,8	1,8	1,8
Eğitim Y. O.	13	2,8	2,8	4,6
Eğitim F.	326	71,3	71,3	75,9
Yüksek L.	55	12,0	12,0	88,0
Doktora	1	,2	,2	88,2
Diğer	54	11,8	11,8	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Tablo 4.3'te yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 8'i (%1,8) eğitim enstitüsü, 13'ü (%2,8) eğitim yüksek okulu, 326'sı (%71,3) eğitim fakültesi, 55'i (%12,0) yüksek lisans, 1'i (%0,2) doktora ve 54'ü (%11,8) başka bir fakülteden mezun olduklarını bildirmişlerdir.

Tablo 4.4. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%geç.</i>	<i>%yığ.</i>
Sınıf Öğretmeni	136	29,8	29,8	29,8
Branş Öğretmeni	321	70,2	70,2	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Tablo 4.4'te yer alan bulgulara göre örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin 136'sı (%29,8) sınıf öğretmeni, 321'i (%70,2) ise branş öğretmenidir.

Tablo 4.5. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>%geç.</i>	<i>%yığ.</i>
5 ve daha az	73	16,0	16,0	16,0
6-10	146	31,9	31,9	47,9
11-15	84	18,4	18,4	66,3
16-20	85	18,6	18,6	84,9
21- üzeri	69	15,1	15,1	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Tablo 4.5'de yer alan bulgulara göre örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin kıdemleri şöyle belirtilmiştir; 73'ü (%16,0) 5 ve daha az yıl, 146'sı (%31,9) 6-10 yıl, 84'ü (%18,4) 11-15 yıl, 85'i (%18,6) 16-20 yıl, 69'u da (%15,1) 21 yıl ve üstüdür.

Tablo 4.6.Okul Yöneticisinin Cinsiyeti Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>% geç.</i>	<i>% yığ.</i>
Kadın	7	1,5	1,5	1,5
Erkek	450	98,5	98,5	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Tablo 4.6'daki bulgulara göre öğretmenlerin kurum yöneticisinin cinsiyetinin 7'si (%1,5) kadın, 450'si (%98,5) erkektir.

Tablo 4.7.Okul Yöneticisinin Öğrenim Durumu Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>% geç.</i>	<i>% yığ.</i>
Eğitim E.	9	2,0	2,0	2,0
Eğitim Y. O.	9	2,0	2,0	3,9
Eğitim F.	183	40,0	40,0	40,0
Yüksek L.	89	19,5	19,5	63,5
Doktora	2	,4	,4	63,9
Bilmiyorum	165	36,1	36,1	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Tablo 4.7'de yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kurum okul yöneticisinin öğrenim durumuna göre 9'u (%2,0) eğitim enstitüsü, 9'u (%2,0) eğitim yüksek okulu, 183'ü (%40,0) eğitim fakültesi, 89'i (%19,5) yüksek lisans, 2'si (%0,4) doktora mezunudur. Öğretmenlerin 165'i (%36,1) okul yöneticisinin öğrenim durumunu bilmediğini ifade etmiştir.

Tablo 4.8.Okul Yöneticisinin Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkeni Frekans ve Yüzde Değerleri

<i>Gruplar</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>% geç.</i>	<i>% yığ.</i>
Eğitim	209	45,7	45,7	45,7
Fen Ed.	25	5,5	5,5	51,2
Mühendislik	1	,2	,2	51,4
Teknik Eğ.	19	4,2	4,2	55,6
Diğer	24	5,3	5,3	60,8
Bilmiyorum	179	39,2	39,2	100,0
Total	457	100,0	100,0	

Tablo 4.8'de yer alan bulgulara göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin kurum yöneticilerinin mezun olduğu fakülte dağılımları 209'u (%45,7) eğitim, 25'i (%5,5) fen edebiyat, 1'i (%0,2) mühendislik, 19'u (%4,2) teknik eğitim, 24'ü (%5,3) diğer

şeklindedir. Öğretmenlerin 179'u (%39,2) okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türünü bilmediğini ifade etmiştir.

4.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde devlete ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin istatistiksel değerler Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 4.9.Liderlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

<i>Boyutlar</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
Etkileşimci Liderlik	457	3,3393	,75667
Dönüşümcü Liderlik	457	3,2095	,89532
Serbest Bırakıcı Liderlik	457	3,6712	1,06264
Görünen Çaba Motivasyon	457	3,2093	1,12766

Tablo 4.9'da belirtildiği şekliyle, örneklem grubundaki öğretmenlerin etkileşimci liderlik puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,3393$ standart sapması $ss=0,75667$; dönüşümcü liderlik puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,2095$ standart sapması $ss=0,89532$; serbest bırakıcı liderlik puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,6712$ standart sapması $ss=1,06264$; görünen çaba ve motivasyonun aritmetik ortalaması $\bar{x} = 3,2093$ standart sapması $ss=1,12766$ olarak bulunmuştur.

4.3. İllkokul, Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde devlete ait ilkokulda, ortaokulda ve liselerde çalışan öğretmenlerin, okullarındaki yöneticilerin sergilediği lider davranışları hakkında oluşan algıları arasında;

- Cinsiyeti
- Yaşı
- Mezuniyet Durumu
- Branşı
- Meslekteki kıdemi
- Okul yöneticisinin cinsiyeti

g. Okul yöneticisinin öğrenim durumu

h. Okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türü

değişkenleri bakımından bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Burada devlete ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli olan öğretmenlerin, okul yöneticilerindeki lider davranışlarına dair algıları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılaşmanın olup olmadığı incelenmektedir. Cinsiyete göre boyutlara ilişkin t testi sonuçları aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 4.10. Etkileşimci Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>Faktör</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>İstatistik</i>			<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
			\bar{x}	<i>ss</i>	<i>shx</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Etkileşimci Liderlik	Kadın	141	3,4061	,76722	,06461	,206	,650	1,262	455	,208
	Erkek	316	3,3095	,75122	,04226					

Tablo 4.10'da öğretmenlerin etkileşimci liderlik verilerinin cinsiyete göre herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Etkileşimci liderlik alt grubunda istatistikî bağlamda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Etkileşimci liderlikte veriler şöyledir: (p=,208; p>,05).

Tablo 4.11.Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

		<i>İstatistik</i>				<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
<i>Faktör</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Shx</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	141	3,3182	,91853	,07735	,077	,782	1,738	455	,083
	Erkek	316	3,1610	,88191	,04961					

Tabloda 4.11’de, örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin dönüşümcü liderlik puanlarının cinsiyete göre herhangi bir farklılık yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmak gayesiyle uygulanan bağımsız gruplar t testinin neticesinde;

- Dönüşümcü liderlik alt grubunda istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Dönüşümcü liderlikte veriler şöyledir: (p=,083; p>,05).

Tablo 4.12.Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Cinsiyete Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

		<i>İstatistik</i>				<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
<i>Faktör</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>shx</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	141	3,7465	,94821	,07985	1,443	,230	1,011	455	,313
	Erkek	316	3,6377	1,10968	,06242					

Tabloda 4.12’de, örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik puanlarının cinsiyete göre herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlik alt grubunda istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Serbest bırakıcı liderlikte veriler şöyledir: (p=,313; p>,05).

Tablo 4.13. Görünen Çaba Puanlarının Cinsiyete Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>Faktör</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>İstatistik</i>				<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Görünen Çaba	Kadın	141	3,3381	1,16700	,09828	,727	,394	1,633	455	,103
Ve										
Motivasyon	Erkek	316	3,1519	1,10672	,06226					

Tabloda 4.13'te belirtildiği gibi, örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin görünen çaba ve motivasyon puanlarının cinsiyete göre herhangi bir yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Çaba ve motivasyon alt grubunda istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görünen çaba ve motivasyon alt grubu verileri şöyledir: (p=,103; p>,05).

Tablolarda genel olarak bakıldığında görüldüğü üzere;

Örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin; etkileşimci, dönüşümcü, serbest bırakıcı liderlik ve görünen çaba puanlarının cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistikî olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Etkileşimci liderlikte (p=,208; p>,05), dönüşümcü liderlikte (p=,083; p>,05), serbest bırakıcı liderlikte (p=,313; p>,05), görünen çaba ve motivasyonda (p=,103,p>,05).

Buna göre, öğretmenlerin cinsiyeti, okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

4.3.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde devlete ait ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerindeki lider davranışlarına dair algıları arasında yaş değişkenine göre herhangi bir fark olup olmadığı incelenmektedir. Yaş, 20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş, 41-45 yaş, 46 ve üstü olmak üzere altı değişkenden oluşmaktadır.

Tablo 4.14. Etkileşimci Liderlik Puanlarının Yaşa Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>shx</i>	<i>ANOVA</i>					
						<i>Sonuçları</i>		<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
					<i>Var.K</i>	<i>KT</i>					
Etkileşimci Liderlik	20-25	17	3,9137	,62528	,15165	G.Arası	6,745	5	1,349	2,392	,037
	26-30	88	3,3144	,75681	,08068	G.İçi	254,336	451		,549	
	31-35	132	3,2525	,72596	,06319	Toplam	261,081	456			
	36-40	94	3,3631	,77448	,07988						
	41-45	71	3,3437	,74311	,08819						
	46- üstü	55	3,3636	,80245	,10820						
	Total	457	3,3393	,75667	,03540						

Okul yöneticileri liderlik stillerinin, öğretmenlerin yaş değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan anova neticesinde;

- Etkileşimci liderlik alt boyutunda istatistikî olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F=2,392$; $p=,037$).
- Etkileşimci liderlik alt boyutunda görülen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek gayesiyle post hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 4.15.Etkileşimci Liderlik Alt Boyutunda Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi

<i>Boyutlar</i>	<i>Yaş(i)</i>	<i>Yaş(j)</i>	<i>xi-xj</i>	<i>Sh_x</i>	<i>P</i>
Etkileşimci Liderlik	20-25	26-30	,59933*	,19895	,003
		31-35	,66120*	,19351	,001
		36-40	,55060*	,19792	,006
		41-45	,57006*	,20277	,005
		46-üstü	,55009*	,20839	,009
	26-30	20-25	-,59933*	,19895	,003
		31-35	,06187	,10335	,550
		36-40	-,04873	,11139	,662
		41-45	-,02927	,11980	,807
		46-üstü	-,04924	,12908	,703
	31-35	20-25	-,66120*	,19351	,001
		26-30	-,06187	,10335	,550
		36-40	-,11060	,10135	,276
		41-45	-,09114	,11052	,410
		46-üstü	-,11111	,12052	,357
	36-40	20-25	-,55060*	,19792	,006
		26-30	,04873	,11139	,662
		31-35	,11060	,10135	,276
		41-45	,01946	,11808	,869
		46-üstü	-,00052	,12749	,997
	41-45	20-25	-,57006*	,20277	,005
		26-30	,02927	,11980	,807
		31-35	,09114	,11052	,410
		36-40	-,01946	,11808	,869
		46-üstü	-,01997	,13489	,882
	46-üstü	20-25	-,55009*	,20839	,009
		26-30	,04924	,12908	,703
		31-35	,11111	,12052	,357
		36-40	,00052	,12749	,997
		41-45	,01997	,13489	,882

Etkileşimci liderlik alt boyutunda görülen anlamlı farkın hangi gruplar içinde olduğunu bulmak amacıyla uygulanan post hoc LSD testi neticesinde;

- Etkileşimci liderlikte 20-25 yaş aralığında öğretmenlik yapanlar ile diğer yaş aralıkları içinde istatistikî anlamda $p < 0,05$ seviyesinde, 20-25 yaş aralığı lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Sonuçta; 20-25 yaş grubundaki öğretmenler yöneticilerini diğer gruplardan daha yüksek düzeyde etkileşimci lider olarak değerlendirmişlerdir denilebilir.

Tablo 4.16.Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Yaşa Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik	20-25	17	3,9642	,71990	,17460	G.Arası	10,861	5	2,172	2,762	,018
	26-30	88	3,2026	,91652	,09770	G.İçi	354,666	451	,786		
	31-35	132	3,1594	,88149	,07672	Toplam	365,527	456			
	36-40	94	3,2331	,85692	,08838						
	41-45	71	3,1041	,92271	,10951						
	46- üstü	55	3,2032	,89871	,12118						
	Total	457	3,2095	,89532	,04188						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerini ortaya çıkarmak gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Dönüşümcü liderlik alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (F=2,762; p=,018).
- Dönüşümcü liderlik alt boyutunda görünen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulabilmek için post hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 4.17. Dönüşümcü Liderlik Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi

<i>Boyutlar</i>	<i>Yaş(i)</i>	<i>Yaş(j)</i>	<i>xi-xj</i>	<i>Sh_x</i>	<i>P</i>
Dönüşümcü Liderlik	20-25	26-30	,76163*	,23494	,001
		31-35	,80477*	,22851	,000
		36-40	,73108*	,23372	,002
		41-45	,86009*	,23945	,000
		46-üstü	-,76103*	,24608	,002
	26-30	20-25	-,76163*	,23494	,001
		31-35	,04315	,12204	,724
		36-40	-,03055	,13154	,816
		41-45	,09847	,14147	,487
		46-üstü	,00059	,15243	,997
	31-35	20-25	-,80477*	,22851	,000
		26-30	-,04315	,12204	,724
		36-40	-,07370	,11968	,538
		41-45	,05532	,13051	,672
		46-üstü	-,04374	,14232	,759
	36-40	20-25	-,73108*	,23372	,002
		26-30	,03055	,13154	,816
		31-35	,07370	,11968	,538
		41-45	,12901	,13943	,355
		46-üstü	,02996	,15055	,842
	41-45	20-25	-,86009*	,23945	,000
		26-30	-,09847	,14147	,487
		31-35	-,05532	,13051	,672
		36-40	-,12901	,13943	,355
		46-üstü	-,09906	,15929	,534
	46-üstü	20-25	-,76163*	,24608	,002
		26-30	,00059	,15243	,997
		31-35	,04374	,14232	,759
		36-40	-,02996	,15055	,842
		41-45	,09906	,15929	,534

Dönüşümcü liderlik alt boyutunda görülen anlamlı farkın hangi gruplar içinde olduğunu belirleyebilmek için uygulanan post hoc LSD testi neticesinde;

- Dönüşümcü liderlikte 20-25 yaş aralığında öğretmen olarak çalışanlar ile diğer yaş grupları arasında istatistikî anlamda $p < 0,05$ seviyesinde, 20-25 yaş aralığı lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Sonuçta; 20-25 yaş grubundaki öğretmenler yöneticilerini diğer gruplardan daha yüksek seviyede dönüşümcü lider olarak değerlendirmişlerdir denilebilir.

Tablo 4.18.Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Yaşa Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>shx</i>	<i>ANOVA</i>					
						<i>Sonuçları</i>					
					<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Serbest Bırakıcı Liderlik	20-25	17	4,3382	,80497	,19523	G.Arası	13,874	5	2,775	2,498	,030
	26-30	88	3,7273	,99758	,10634	G.İçi	501,040	451	1,111		
	31-35	132	3,5777	,96659	,08413	Toplam	514,914	456			
	36-40	94	3,6782	,97110	,10016						
	41-45	71	3,4648	,97403	,11560						
	46- üstü	55	3,8545	1,53711	,20726						
Total		457	3,6712	1,06264	,04971						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin yaşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için yapılan Anova neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı fark bulunmuştur (F=2,498; p=,030).
- Serbest bırakıcı liderlikte belirlenen farkın hangi alt gruplar içinde olduğunu ortaya çıkarabilmek için post hoc LSD testi uygulanmıştır.

Tablo 4.19. Serbest Bırakıcı Liderlik Ortaya Çıkan Anlamlı Farklılığın Hangi Alt Gruplar Arasında Olduğunu Tespit Etmek İçin Post Hoc LSD Testi

<i>Boyutlar</i>	<i>Yaş(i)</i>	<i>Yaş(j)</i>	<i>xi-xj</i>	<i>Sh_x</i>	<i>P</i>
Serbest Bırakıcı Liderlik	20-25	26-30	,61096*	,27924	,029
		31-35	,76058*	,27160	,005
		36-40	,66004*	,27779	,018
		41-45	,87345*	,28460	,002
		46-üstü	,48369*	,29249	,099
26-30	20-25	26-30	-,61096*	,27924	,029
		31-35	,14962	,14505	,303
		36-40	-,04908	,15634	,754
		41-45	,26248	,16814	,119
		46-üstü	-,12727	,18117	,483
31-35	20-25	26-30	-,76058*	,27160	,005
		36-40	-,14962	,14505	,303
		41-45	-,10054	,14225	,480
		46-üstü	,11286	,15512	,467
		26-30	-,27689	,16916	,102
36-40	20-25	26-30	-,66004*	,27779	,018
		31-35	-,04908	,15634	,754
		41-45	,10054	,14225	,480
		46-üstü	,21340	,16573	,199
		26-30	-,17635	,17894	,325
41-45	20-25	26-30	-,87345*	,28460	,002
		31-35	-,26248	,16814	,119
		36-40	-,11286	,15512	,467
		46-üstü	-,21340	,16573	,199
		26-30	-,38976	,18933	,040
46-üstü	20-25	26-30	-,48369	,29249	,099
		31-35	,12727	,18117	,483
		36-40	,27689	,16916	,102
		41-45	,17635	,17894	,325
		26-30	,38976	,18933	,040

Serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda bulunan anlamlı farkın hangi gruplar içinde olduğunu açığa çıkarabilmek için uygulanan post hoc LSD testi neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlikte 20-25 yaş aralığında öğretmen olarak çalışan kişiler ile diğer yaş grupları arasında istatistikî anlamda $p < 0,05$ seviyesinde, 20-25 yaş aralığı lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Sonuçta; 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler okul yöneticilerini diğer gruplardan daha yüksek düzeyde serbest bırakıcı lider olarak değerlendirmişlerdir denilebilir.

Tablo 4.20. Görünen Çaba Puanlarının Yaşa Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Shx</i>	<i>ANOVA</i>					
						<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Görünen Çaba ve Motivasyon	20-25	17	3,9412	,95913	,23262	G.Arası	12,737	5	2,547	2,026	,074
	26-30	88	3,1553	1,19914	,12783	G.İçi	567,125	451	1,257		
	31-35	132	3,1490	1,08135	,09412	Toplam	579,862	456			
	36-40	94	3,2553	1,02702	,10593						
	41-45	71	3,0516	1,15970	,13763						
	46- üstü	55	3,3394	1,23143	,16605						
	Total	457	3,2093	1,12766	,05275						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerini bulabilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Görünen çaba ve motivasyon alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (F=2,026; p=,074).

Genel olarak tablolara bakıldığında okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerini bulabilmek amacıyla uygulanan anova testi neticesinde;

- Etkileşimci liderlik alt grubunda istatistikî olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (F= 2,392; p=,037).
- Dönüşümcü liderlik alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (F= 2,762; p=,018).
- Serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (F= 2,498; p=,030).
- Görünen çaba ve motivasyon alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (F= 2,026; p=,074).

Etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda görülen farkın hangi gruplar içinde çıktığını bulabilmek amacıyla uygulanan için post hoc LSD testi neticesinde;

- Etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlikte 20-25 yaş aralığında öğretmen olarak çalışan kişiler ile diğer yaş grupları arasında istatistikî anlamda $p < 0,05$ seviyesinde, 20-25 yaş aralığı lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bunun sonucunda 20-25 yaş grubundaki öğretmenler müdürlerini diğer gruplardan daha yüksek düzeyde etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı lider olarak değerlendirmişlerdir.

4.3.3. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde devlete ait ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerindeki lider davranışlarına dair algıları arasında mezuniyet değişkenine bağlı bir fark olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 4.21. Etkileşimci Liderlik Puanlarının Mezuniyete Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		ANOVA									
		<u>Sonuçları</u>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.k</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Etkile-	Eğitim	8	3,4583	,73587	,26017	G.Arası	,423	5	,085	,146	,981
şimci	Ens.										
Liderlik	Eğitim	13	3,4410	1,04227	,28907	G.İçi	260,659	451	,578		
	Yüksek										
	Okulu										
	Eğitim	326	3,3374	,75373	,04175	Toplam	261,081	456			
	Fakültesi										
	Yüksek	55	3,3600	,77710	,10478						
	Lisans										
	Doktora	1	3,2000	.	.						
	Diğer	54	3,2901	,70828	,09638						
	Total	457	3,3393	,75667	,03540						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mezuniyet değişkenine bağlı herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Etkileşimci liderlikte farklılık ortaya çıkmamıştır ($p = ,981$).

Bunun sonucunda, öğretmenlerin mezuniyet durumu, okul yöneticilerinin etkileşimli liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.22. Dönüşümcü Liderlik Alt Boyutu Puanlarının Mezuniyete Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>										
		<i>Sonuçları</i>										
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.k</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Dönü- şümcü	Eğitim	8	3,2554	,88570	,31314	G.Arası	1,140	5	,228	,282	,923	
Liderlik	Enstitüsü											
	Eğitim	13	3,3746	1,03187	,28619	G.İçi	364,387	451	,808			
	Yüksek											
	Okulu											
	Eğitim	326	3,2167	,88671	,04911	Toplam	365,527	456				
	Fakültesi											
	Yüksek	55	3,2308	,97991	,13213							
	Lisans											
	Doktora	1	3,3478	.	.							
	Diğer	54	3,0950	,85488	,11633							
	Total	457	3,2095	,89532	,04188							

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mezuniyete göre bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Dönüşümcü liderlikte farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,923$).

Bunun sonucunda, öğretmenlerin mezuniyet durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.23. Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Mezuniyete Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.k</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Serbest	Eğitim	8	4,1563	,29693	,10498	G.Arası	3,237	5	,647	,571	,723
Bırakıcı	Enstitüsü										
Liderlik	Eğitim	13	3,8846	,91067	,25258	G.İçi	511,677	451	1,135		
	Yüksek										
	Okulu										
	Eğitim	326	3,6419	,96576	,05349	Toplam	514,914	456			
	Fakültesi										
	Yüksek	55	3,6591	1,05559	,14234						
	Lisans										
	Doktora	1	3,2500	.	.						
	Diğer	54	3,7454	1,61252	,21944						
	Total	457	3,6712	1,06264	,04971						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlikte farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,723$).

Bunun sonucunda, öğretmenlerin mezuniyet durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.24. Görünen Çaba Puanlarının Mezuniyete Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.k</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Görünen Çaba ve Motivasyon	Eğitim Enstitüsü	8	3,3750	,91613	,32390	G.Arası	2,163	5	,433	,338	,890
	Eğitim Yüksek Okulu	13	3,4872	1,13542	,31491	G.İçi	577,699	451	1,281		
	Eğitim Fakültesi	326	3,1881	1,12715	,06243	Top Lam	579,862	456			
	Yüksek Lisans	55	3,3091	1,19645	,16133						
	Doktora	1	3,0000	.	.						
	Diğer	54	3,1481	1,11717	,15203						
	Total	457	3,2093	1,12766	,05275						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre herhangi bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Görünen çaba ve motivasyonda farklılık ortaya çıkmamıştır (p=,890)

Bunun sonucunda, öğretmenlerin mezuniyet durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Genel olarak tablolarda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova testi neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Etkileşimci liderlikte (p=,981; p>,05), dönüşümcü liderlikte (p=,923; p>,05), serbest bırakıcı liderlikte (p=,7233; p>,05), görünen çaba ve motivasyonda (p=,890,p>,05)şeklindedir.

Bunun sonucunda, öğretmenlerin mezuniyet durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

4.3.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik

Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde devlete ait ilkokulda, ortaokulda ve lisede görevli öğretmenlerin, yöneticilerindeki lider davranışlarına dair algıları arasında branş değişkenine göre farklılığın varlığı incelenmektedir. Branşlar, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak iki kısımda incelenmektedir.

Tablo 4.25. Etkileşimci Liderlik Puanlarının Branşa Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>Faktör</i>	<i>Branş</i>	<i>İstatistik</i>				<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Etkile- şimci Liderlik	Sınıf	136	3,4000	,69704	,05977	2,565	,110	1,116	455	,265
	Branş	321	3,3136	,78018	,04355					

Tablo4.25’de belirtilen, örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin etkileşimci liderlik grubu puanlarının branşa göre herhangi bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Etkileşimci liderlik alt grubunda istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Etkileşimci liderlikte veriler şöyledir ($p=,265$; $p>,05$).

Buna göre, öğretmenlerin branşları, etkileşimci liderlik boyutunda okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Tablo 4.26. Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Branşa Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>İstatistik</i>						<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
<i>Faktör</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik	Sınıf	136	3,2785	,83327	,07145	2,713	,100	1,072	455	,284
	Branş	321	3,1803	,92004	,05135					

Tablo 4.26'da öğretmenlerin dönüşümcü liderlik grubu puanlarının branşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Dönüşümcü liderlik alt gruplarında istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Dönüşümcü liderlikte veriler şöyledir ($p=,284$; $p>,05$).

Buna göre, öğretmenlerin branşları, dönüşümcü liderlik boyutunda okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Tablo 4.27. Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Branşa Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>İstatistik</i>						<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
<i>Faktör</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Serbest Bırakıcı Liderlik	Sınıf	136	3,8548	1,21509	,10419	,288	,592	2,416	455	,016
	Branş	121	3,5935	,98278	,05485					

Tablo 4.27'de belirtilen, örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik alt boyutu puanlarının branşa göre herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlik alt grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmüştür. ($t=2,416$; $p<,05$; $p=,016$).

- Ortalamalara baktığımızda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 3,8548, branş öğretmenlerinin ortalamasının 3,5935 olduğunu görüyoruz.
- İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri lehine gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

Tablo 4.28. Görünen Çaba Puanlarının Branşa Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

		<i>İstatistik</i>			<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>			
<i>Faktör</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Görünen Çaba	Sınıf	136	3,2598	1,04523	,08963	3,876	,050	,622	455	,534
Motivasyon	Branş	121	3,1880	1,16174	,06484					

Tablo 4.28'de belirtildiği gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin görünen çaba ile motivasyon grubu puanlarının branşa göre bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Görünen çaba ve motivasyon alt grubunda istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Görünen çaba ve motivasyonda değerler şöyledir($p=,534$; $p>,05$).

Buna göre, öğretmenlerin branşları görünen çaba ve motivasyon boyutunda okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Genel olarak tablolarda örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin liderlik ölçeği puanlarının branşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle yapılan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, çaba ve motivasyon alt gruplarının hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.
- Etkileşimci liderlikte ($p>,05$), dönüşümcü liderlikte ($p>,05$), görünen çaba ve motivasyon da ($p>,05$) p değerleri, 05'ten büyüktür.

Buna göre, öğretmenlerin branşları, etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, çaba ve motivasyon boyutunda okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Fakat serbest bırakıcı liderlik alt grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($t=2,416$; $p<,05$; $p=,016$).

- Ortalamalara baktığımızda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının 3,8548, branş öğretmenlerinin ortalamasının 3,5935 olduğunu görüyoruz.
- İstatistiksel olarak anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri lehine gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

4.3.5. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İlişkin Algıları

Bu bölümde devlete ait ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerindeki lider davranışlarına dair algıları arasında mesleki kıdem değişkenine göre farklılığın var olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 4.29. Etkileşimci Liderlik Puanlarının Kıdeme Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		ANOVA									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Etkileşimci Liderlik	5-ve daha az	73	3,5306	,76113	,08908	G.Arası	3,591	4	,898	1,576	,180
	6-10	146	3,2644	,73729	,06102	G.İçi	257,491	452	,570		
	11-15	84	3,3095	,73385	,08007	Toplam	261,081	456			
	16-20	85	3,3247	,78799	,08547						
	21-üzeri	69	3,3498	,76794	,09245						
	Total	457	3,3393	,75667	,03540						

Tablo 4.29'da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Etkileşimci liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,180$).

Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu, müdürlerin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.30. Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Kıdeme Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik	5-ve daha az	73	3,4395	,89356	,10458	G.Arası	4,729	4	1,182	1,481	,207
	6-10	146	3,1697	,89464	,07404	G.İçi	360,798	452	,798		
	11-15	84	3,1936	,89164	,09729	Toplam	365,527	456			
	16-20	85	3,1402	,86397	,09371						
	21-üzeri	69	3,1550	,92807	,11173						
	Total	457	3,2095	,89532	,04188						

Tablo 4.30'da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Dönüşümcü liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,207$).

Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.31. Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Kıdeme Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>										
		<i>Sonuçları</i>										
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Serbest Bırakıcı Liderlik	5 ve daha az	73	3,8870	,98429	,11520	G.A-rası	7,951	4	1,988	1,772	,133	
	6-10	146	3,5993	,96690	,08002	G.İçi	506,963	452	1,122			
	11-15	84	3,7381	,91746	,10010	Toplam	514,914	456				
	16-20	85	3,4824	1,03135	,11187							
	21-üzeri	69	3,7464	1,44729	,17423							
	Total	457	3,6712	1,06264	,04971							

Tablo 4.31’de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,133$).

Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.32. Görünen Çaba Puanlarının Kıdeme Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Görünen	5-ve	73	3,4201	1,13043	,13231	G.A-	4,584	4	1,146	,900	,464
Çaba	daha az					rası					
Motivas-	6-10	146	3,1644	1,12529	,09313	G.İçi	575,278	452	1,273		
yon	11-15	84	3,2302	1,05152	,11473	Top-	579,862	456			
	16-20	85	3,1020	1,07893	,11703	lam					
	21-	69	3,1884	1,27248	,15319						
	üzeri										
	Total	457	3,2093	1,12766	,05275						

Tablo 4.32’de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Görünen çaba ve motivasyon grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,464$).

Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Genel olarak tablolarda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin kıdemine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Etkileşimci liderlikte ($p=,180$; $p>,05$), dönüşümcü liderlikte ($p=,207$; $p>,05$), serbest bırakıcı liderlikte ($p=,133$; $p>,05$), görünen çaba ve motivasyonda ($p=,464, p>,05$)şeklindedir.

Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

4.3.6. Okul Yöneticilerinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İlişkin Algıları

Bu bölümde devlete ait ilkokulda, ortaokulda ve lisede çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerindeki lider davranışlarına dair algıları arasında okul yöneticilerinin cinsiyet değişkeni göre farklılığın olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 4.33. Etkileşimci Liderlik Puanlarının Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>İstatistik</i>					<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>			
<i>Faktör</i>	<i>C</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Etkileşimci	K	7	3,0667	,43546	,16459	3,449	,064	-,961	455	,337
Liderlik	E	450	3,3436	,76011	,03583					

Tablo 4.33'te belirtilen, örneklem grubunu meydana getiren öğretmenlerin etkileşimci liderlik grubu puanlarının okul yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılık sergileyip sergilemediğini açığa çıkarmak gayesiyle uygulanan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Etkileşimci liderlik alt grubunda istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Etkileşimci liderlikte veriler şöyledir ($p=,337$; $p>,05$).

Buna göre okul yöneticisinin cinsiyeti, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Tablo 4.34. Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>Faktör</i>	<i>İstatistik</i>					<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
	<i>C</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Dönüşümcü Liderlik	K	7	2,7702	,78771	,29773	,205	,651	-1,738	455	,191
	E	450	3,2163	,89596	,04224					

Tablo 4.34'te öğretmenlerin dönüşümcü liderlik grubu puanlarının okul yöneticisinin cinsiyetine göre farklılık sergileyip sergilemediğini açığa çıkarmak gayesiyle uygulanan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Dönüşümcü liderlik alt grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Dönüşümcü liderlikte veriler şöyledir (p=,191; p>,05).

Buna göre okul yöneticisinin cinsiyeti, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Tablo 4.35.Liderlik Ölçeği Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Okul Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>Faktör</i>	<i>İstatistik</i>					<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
	<i>C</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	7	3,5714	,78680	,29738	,363	,547	-,250	455	,803
	Erkek	450	3,6728	1,06695	,05030					

Tablo 4.35'te öğretmenlerin, serbest bırakıcı liderlik grubu puanlarının okul yöneticisinin cinsiyetine göre farklılık sergileyip sergilemediğini açığa çıkarmak gayesiyle uygulanan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlik alt grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Serbest bırakıcı liderlikte veriler şöyledir; (p=,803; p>,05).

Buna göre okul yöneticisinin cinsiyeti, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Tablo 4.36. Görünen Çaba Puanlarının Yöneticisinin Cinsiyetine Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gaysiyle Yapılan Bağımsız Grup t Testi Neticeleri

<i>Faktör</i>	<i>İstatistik</i>					<i>Levene's testi</i>		<i>t-testi</i>		
	<i>C</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Shx</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
Görünen Çaba	K	7	2,5714	,85449	,32297	1,596	,207	-1,510	455	,132
Motivasyon	E	450	3,2193	1,12927	,05323					

Tablo 4.36'da öğretmenlerin görünen çaba grubu puanlarının okul yöneticisinin cinsiyet değişkenine göre farklılık sergileyip sergilemediğini açığa çıkarmak gayesiyle uygulanan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Görünen çaba ile motivasyon grubunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Görünen çaba ve motivasyonda veriler şöyledir; (p=,132;p>,05).

Buna göre, okul yöneticisinin cinsiyeti, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Genel olarak tablolarda görülen sonuçlar;

Örneklem grubundaki öğretmenlerin liderlik ölçeği puanlarının okul yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmak için uygulanan bağımsız gruplar t testi neticesinde ;

- Grupların hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Etkileşimci liderlikte (p=,337; p>,05), dönüşümcü liderlikte (p=,191; p>,05), serbest bırakıcı liderlikte (p=,803;p>,05),görünen çaba ve motivasyonda (p=,132,p>,05)şeklindedir.

Buna göre, okul yöneticisinin cinsiyeti, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

4.3.7. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İlişkin Algıları

Buradaki bölümde devlete ait ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerindeki lider davranışlarıyla ilgili algıları arasında okul yöneticisinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 4.37. Etkileşimci Liderlik Puanlarının Okul Yöneticisinin Öğrenim Durumuna Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.K</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Etkile- şimci Liderlik	Eğitim Enstitüsü	9	2,6593	,80791	,26930	G.Arası	6,037	5	1,207	2,135	,060
	Eğitim Yüksek Okulu	9	3,2148	,70850	,23617	G.İçi	255,044	451	,566		
	Eğitim Fakültesi	183	3,3446	,76848	,05681	Toplam	261,081	456			
	Yüksek Lisans	89	3,4659	,65832	,06978						
	Doktora	2	3,0333	1,08423	,76667						
	Bilmiyo- rum	165	3,3127	,77699	,06049						
	Total	457	3,3393	,75667	,03540						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin müdürün öğrenim durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Etkileşimci liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,060$).

Buna göre, okul yöneticilerinin öğrenim durumu, öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.38. Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Yöneticisinin Öğrenim Durumuna Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		N	\bar{x}	Ss	Shx	ANOVA					
						Sonuçları		Sd	KO	F	p
				Var.k	KT						
Dönüşümcü Liderlik	Eğitim Enstitüsü	9	2,5459	,93683	,31228	G.Arası	5,741	5	1,148	1,439	,209
	Eğitim Yüksek Okulu	9	3,1546	,80848	,26949	G.İçi	359,786	451	,798		
	Eğitim Fakültesi	183	3,2167	,89561	,06621	Toplam	365,527	456			
	Eğitim Yüksek Lisans	89	3,3376	,85220	,09033						
	Eğitim Doktora	2	3,3261	,39967	,28261						
	Bilmiyorum	165	3,1702	,91558	,07128						
Total		457	3,2095	,89532	,04188						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin müdürün öğrenim durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Dönüşümcü liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (p=,209).

Buna göre, okul yöneticisinin öğrenim durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.39. Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Okul Yöneticisinin Öğrenim Durumuna Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		N	\bar{x}	Ss	Shx	ANOVA		Sd	KO	F	p
						Var.k	KT				
Serbest Bırakıcı Liderlik	Eğitim Enstitüsü	9	3,1389	1,08333	,36111	G.Arası	3,702	5	,740	,653	,659
	Eğitim Yüksek Okulu	9	3,6389	,62639	,20880	G.İçi	511,212	451	1,134		
	Eğitim Fakültesi	183	3,6257	1,23948	,09163	Toplam	514,914	456			
	Eğitim Yüksek Lisans	89	3,7416	,96784	,10259						
	Eğitim Doktora	2	3,6250	,17678	,12500						
	Eğitim Bilmiyorum	165	3,7152	,91269	,07105						
Total		457	3,6712	1,06264	,04971						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin müdürün öğrenim durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (p=,659).

Buna göre, okul yöneticilerinin öğrenim durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.40. Görünen Çaba Puanlarının Yöneticisinin Öğrenim Durumuna Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.k</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Görünen Çaba Motivas Yon	Eğitim Enstitüsü	9	2,4444	1,09291	,36430	G.Arası	8,516	5	1,703	1,338	,244
	Eğitim Yüksek Okulu	9	3,2963	,99225	,33075	G.İçi	571,346	451	1,267		
	Eğitim Fakültesi	183	3,2441	1,10827	,08193	Toplam	579,862	456			
	Yüksek Lisans	89	3,3408	1,05047	,11135						
	Doktora	2	3,6667	,47140	,33333						
	Bilmiyo- Rum	165	3,1313	1,19206	,09280						
Total		457	3,2093	1,12766	,05275						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin müdürün öğrenim durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Görünen çaba ve motivasyon grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,244$).

Buna göre, okul yöneticilerinin öğrenim durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Genel olarak tablolarda görüldüğü gibi okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Etkileşimci liderlikte ($p=,060$; $p>,05$), dönüşümcü liderlikte ($p=,209$; $p>,05$), serbest bırakıcı liderlikte ($p=,659$; $p>,05$), görünen çaba ve motivasyonda ($p=,244$, $p>,05$) şeklindedir.

Buna göre, okul yöneticilerinin öğrenim durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

4.3.8. Okul Yöneticilerinin Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İlişkin Algıları

Bu bölümde devlete ait ilkokulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerindeki lider davranışlarına ilişkin algıları arasında okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türüne göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir.

Tablo 4.41. Etkileşimci Liderlik Puanlarının Okul Yöneticisinin Mezun Olduğu Fakülte Türüne Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>ANOVA</i>									
		<i>Sonuçları</i>									
		<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>Shx</i>	<i>Var.k</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Etkile- şimci Liderlik	Eğitim Enstitüsü	209	3,3949	,74376	,05145	G.Arası	4,232	5	,846	1,486	,193
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,3067	,68934	,13787	G.İçi	256,849	451	,570		
	Eğitim Fakültesi	1	2,7333	.	.	Toplam	261,081	456			
	Yüksek Lisans	19	3,4842	,60648	,13914						
	Doktora	24	3,5444	,71605	,14616						
	Bilmiyo- Rum	179	3,2395	,79312	,05928						
	Total	457	3,3393	,75667	,03540						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türü durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Etkileşimci liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,193$).

Buna göre, okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türü durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.42. Dönüşümcü Liderlik Puanlarının Okul Yöneticisinin Mezun Olduğu Fakülte Türüne Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>Sh_x</i>	<i>ANOVA Sonuçları</i>					
						<i>Var.k</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Dönüşümcü Liderlik	Eğitim Enstitüsü	209	3,2600	,86641	,05993	G.Arası	4,746	5	,949	1,187	,315
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,2748	,82090	,16418	G.İçi	360,781	451	,800		
	Eğitim Fakültesi	1	2,6957	.	.	Toplam	365,527	456			
	Eğitim Yüksek Lisans	19	3,3570	,83224	,19093						
	Doktora	24	3,4348	,91038	,18583						
	Bilmiyo-Rum	179	3,0984	,93898	,07018						
	Total	457	3,2095	,89532	,04188						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türü durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Dönüşümcü liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,315$).

Buna göre, okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türü durumu, öğretmenlerin okul yöneticisinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.43. Serbest Bırakıcı Liderlik Puanlarının Okul Yöneticisinin Mezun Olduğu Fakülte Türüne Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

		N	\bar{x}	ss	Shx	ANOVA					
						Sonuçları		Sd	KO	F	p
				Var.K	KT						
Serbest Bırakıcı Liderlik	Eğitim Enstitüsü	209	3,6950	,95258	,06589	G.Arası	2,826	5	,565	,498	,778
	Eğitim Yüksek Okulu	25	3,3700	,99509	,19902	G.İçi	512,088	451	1,135		
	Eğitim Fakültesi	1	3,2500	.	.	Toplam	514,914	456			
	Eğitim Yüksek Lisans	19	3,6053	,90260	,20707						
	Doktora	24	3,7500	1,10581	,22572						
	Bilmiyorum	179	3,6844	1,20110	,08977						
	Total	457	3,6712	1,06264	,04971						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türü durumu değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Serbest bırakıcı liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($p=,778$).

Buna göre, okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türü durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Tablo 4.44. Görünen Çaba Puanlarının Okul Yöneticisinin Mezun Olduğu Fakülte Türüne Göre Herhangi Bir Fark Oluşturup Oluşturmadığını Belirleyebilmek Gayesiyle Yapılan Anova Neticeleri

	N	\bar{x}	ss	Sh _x	ANOVA					
					Sonuçları					
					Var.K	KT	Sd	KO	F	p
Görünen Eğitim Çaba Enstitüsü	209	3,2329	1,12708	,07796	G.A-rası	8,492	5	1,698	1,341	,246
Motivas- Eğitim Yon Yüksek Okulu	25	3,3867	,95102	,19020	G.İçi	571,370	451	1,267		
Eğitim Fakültesi	1	2,6667	.	.	Top Lam	579,862	456			
Yüksek Lisans	19	3,3333	1,07152	,24582						
Doktora	24	3,6389	1,09860	,22425						
Bilmiyo- rum	179	3,0894	1,15392	,08625						
Total	457	3,2093	1,12766	,05275						

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türü durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Görünen çaba ve motivasyon grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (p=,246).

Buna göre, okul yöneticisinin mezun olduğu fakülte türü durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Genel olarak tablolarda okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türü durumuna göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

Grupların hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Etkileşimci liderlikte (p=,193; p>,05), dönüşümcü liderlikte (p=,315; p>,05), serbest bırakıcı liderlikte (p=,778; p>,05), görünen çaba ve motivasyonda (p=,246,p>,05)şeklindedir.

Buna göre, okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türü durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.



5.BÖLÜM

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın genel amacı; okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik stillerini öğretmenlerin görüşlerine göre demografik değişkenler bakımından belirlemek, okul yöneticilerinin etkileşimci, dönüşümcü, serbest bırakıcı liderlik, çaba ve motivasyon davranışlarının öğretmenlerin görüşlerine göre gösterme düzeyleri hakkında bilgi edinmektir.

Okul yöneticilerinin, etkileşimci, dönüşümcü, serbest bırakıcı liderlik, çaba ve motivasyon davranışları ile öğretmen motivasyonunun üst düzeyde sağlanmak istenmesi okulun amaçlarını gerçekleştirmesi ile yakından ilişkilidir. Okul yöneticilerinin, iyi bir eğitim öğretim ortamı yaratmak, öğretmen ve öğrenci motivasyonunu sağlayabilmek için liderlik stillerini etkin kullanabilme becerisine sahip olmaları gerekmektedir.

Bu bağlamda okul yöneticilerinin etkisinin ne yönde ve ne kadar olduğunu kavrayabilmek için 141'i (%30,9) erkek, 316'sı (%69,1) kadın toplam 457 öğretmenle yapılan bu çalışmada; 17'si (%3,7) 20-25 yaş aralığında, 88'i (%19,3) 26-30 yaş grubunda, 132'si (%28,9) 31-35 yaş aralığında, 94'ü (%20,6) 36-40 yaş aralığında, 71'i (%15,5) 41-45 yaş aralığında, 55'i de (%12,0) 46 ve üstü yaş ve üzerinde olan öğretmen gruplarından bilgiler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i (%1,8) eğitim enstitüsü, 13'ü (%2,8) eğitim yüksek okulu, 326'sı (%71,3) eğitim fakültesi, 55'i (%12,0) yüksek lisans, 1'i (%0,2) doktora ve 54'ü (%11,8) diğer fakültelerden mezundur. Günümüzde öğretmenler kendilerini geliştirmek için eğitim hayatlarına devam etseler de verilere bakıldığında bu çabanın yetersiz olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 136'sı (%29,8) sınıf öğretmeni, 321'i (%70,2) ise branş öğretmenidir. Görüldüğü gibi ankete katılım oranı branş öğretmenlerinde daha yüksektir. Öğretmenlerin 73'ü (%16,0) 5 ve altı yıl, 146'sı (%31,9) 6-10 yıl, 84'ü (%18,4) 11-15 sene, 85'i (%18,6) 16-20 sene, 69'u da (%15,1) 21 sene ve üstü meslek deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Ankete katılım oranının 10 yıl ve altı öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kurum yöneticilerinin cinsiyetinin 7'si (%1,5) kadın, 450'si (%98,5) erkektir. Anket verilerine göre okul yöneticilerin çok büyük bir oranını erkekler oluşturmaktadır. Bu veriler ışığında kadınların yöneticilik pozisyonunda görev almaktan kaçındıkları söylenebilir.

Yöneticilerin öğrenim durumlarının göre 9'u (%2,0) eğitim enstitüsü, 9'u (%2,0) eğitim yüksek okulu, 183'ü (%40,0) eğitim fakültesi, 89'i (%19,5) yüksek lisans, 2'si (%0,4) doktora mezunudur. Öğretmenlerin 165'i (%36,1) yöneticilerinin öğrenim durumunu bilmediğini ifade etmiştir. Yöneticilerin mezun oldukları fakülte türü 209'u (%45,7) eğitim, 25'i (%5,5) fen edebiyat, 1'i (%0,2) mühendislik, 19'u (%4,2) teknik eğitim, 24'ü (%5,3) diğer şeklindedir. Öğretmenlerin 179'u (%39,2) yöneticisinin mezun olduğu fakülte türünü bilmediğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etkileşimci, dönüşümcü, serbest bırakıcı liderlik, çaba ve motivasyon davranışlarının nasıl algıladıklarına karşı verdikleri cevaplar incelendiğinde “etkileşimci liderlik” ($\bar{x}=3,3393$), “dönüşümcü liderlik” ($\bar{x}=3,2095$), “serbest bırakıcı liderlik” ($\bar{x}=3,6712$), “görünen çaba ve motivasyon” ($\bar{x}=3,2093$) aritmetik ortalamaların bu şekilde çıktığı ve öğretmenlerin yöneticileri daha çok serbest bırakıcı lider olarak algıladıkları sonucuna varılabilir.

Devlete ait ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına dair algıları arasında; cinsiyet, yaş, mezuniyet, branş, mesleki kıdem, okul yöneticilerinin cinsiyeti, okul yöneticilerinin öğrenim durumu, okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türü değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan ve okul yöneticilerinin liderlik stillerini gösterme düzeyleri hakkında görüşlerini bildiren öğretmenlerin; liderlik ölçeği grubu puanlarının cinsiyete göre herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını ortaya çıkarmak gayesiyle uygulanan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Veriler etkileşimci liderlikte ($p=,208$; $p>,05$), dönüşümcü liderlikte ($p=,083$; $p>,05$), serbest bırakıcı liderlikte ($p=,313$; $p>,05$), görünen çaba ve motivasyon da ($p=,103$; $p>,05$) şeklindedir.

Buna göre, öğretmenlerin cinsiyeti, okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan ve okul yöneticilerinin liderlik stillerini gösterme düzeyleri hakkında görüşlerini bildiren öğretmenlerin; liderlik ölçeği

puanlarının yaşa göre herhangi bir fark yaratıp yaratmadığını belirleyebilmek için uygulanan Anova neticesinde;

- Etkileşimci liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (F=2,392; p=0,037). Dönüşümcü liderlik grubunda istatistiki olarak anlamlı çıkmıştır (F=2,762; p=0,018). Serbest bırakıcı liderlik grubunda istatistikî olarak anlamlı fark ortaya çıkmıştır (F=2,498; p=0,030). Görünen çaba ve motivasyon alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (p=,074; p>0,05).

Etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda belirlenen anlamlı farkın hangi alt gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak gayesiyle uygulanan post hoc LSD testi neticesinde;

- Etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlikte 20-25 yaş grubunda öğretmenlik yapan ile diğer yaş grupları arasında istatistikî olarak p<0,05 düzeyinde, 20-25 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Böylece, 20-25 yaş aralığındaki öğretmenler okul yöneticilerini diğer gruplardan daha yüksek düzeyde etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı lider olarak değerlendirmişlerdir.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan ve okul yöneticilerinin liderlik stillerini gösterme düzeyleri hakkında görüşlerini bildiren öğretmenlerin; liderlik ölçeği puanlarının mezun olunan okula göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Veriler etkileşimci liderlikte (p=,981; p<0,05), dönüşümcü liderlikte (p=,923; p<0,05), serbest bırakıcı liderlikte (p=,723; p<0,05), görünen çaba ve motivasyon da (p=,890; p<0,05) şeklindedir.

Buna göre, öğretmenlerin mezuniyet durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan ve okul yöneticilerinin liderlik stillerini gösterme düzeyleri hakkında görüşlerini bildiren öğretmenlerin; liderlik ölçeği puanlarının branşa göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Veriler etkileşimci liderlikte ($p=,265$; $p<0,05$), dönüşümcü liderlikte ($p=,284$; $p<0,05$), serbest bırakıcı liderlikte ($p=,016$; $p<0,05$), görünen çaba ve motivasyon da ($p=,534$; $p<0,05$) şeklindedir.

Buna göre, öğretmenlerin branşları, etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, çaba ve motivasyon boyutunda okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Fakat serbest bırakıcı liderlik alt grubunda istatistiki olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($t=2,416$; $p<0,05$; $p=,016$).

- Ortalamalara baktığımızda sınıf öğretmenlerinin ortalamasının ($\bar{x}= 3,8548$), branş öğretmenlerinin ortalamasının ($\bar{x}= 3,5935$) olduğunu görüyoruz ve istatistiksel olarak anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri lehine gerçekleştiği sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan ve okul yöneticilerinin liderlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Veriler etkileşimci liderlikte ($p=,180$; $p<0,05$), dönüşümcü liderlikte ($p=,207$; $p<0,05$), serbest bırakıcı liderlikte ($p=,133$; $p<0,05$), görünen çaba ve motivasyon da ($p=,464$; $p<0,05$) şeklindedir.

Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdem durumu, okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan ve okul yöneticilerinin liderlik stillerini gösterme düzeyleri hakkında görüşlerini bildiren öğretmenlerin; liderlik ölçeği grubu puanlarının okul yöneticisinin cinsiyeti değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan bağımsız gruplar t testi neticesinde;

- Gruplarının hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Veriler etkileşimci liderlikte ($p= ,337$; $p>,05$), dönüşümcü liderlikte ($p=,191$; $p>,05$), serbest bırakıcı liderlikte ($p= ,803$; $p>,05$), görünen çaba ve motivasyon da ($p= ,132$; $p>,05$) şeklindedir.

Buna göre, okul yöneticisinin cinsiyeti, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilini algılamalarında farklılık oluşturan bir etken değildir sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan ve okul yöneticilerinin liderlik stillerini gösterme düzeyleri hakkında görüşlerini bildiren öğretmenlerin; liderlik ölçeği boyutu puanlarının okul yöneticisinin öğrenim durumu değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Veriler etkileşimci liderlikte ($p=,060$; $p<0,05$), dönüşümcü liderlikte ($p=,209$; $p<0,05$), serbest bırakıcı liderlikte ($p=,659$; $p<0,05$), görünen çaba ve motivasyon da ($p=,244$; $p<0,05$) şeklindedir.

Buna göre, okul yöneticisinin öğrenim durumu, öğretmenlerin müdürlerin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Araştırmaya katılan ilkokul, ortaokul, lisede görev yapan ve okul yöneticilerinin liderlik stillerini gösterme düzeyleri hakkında görüşlerini bildiren öğretmenlerin; liderlik ölçeği puanlarının okul yöneticisinin öğrenim durumu değişkenine göre herhangi bir fark oluşturup oluşturmadığını belirleyebilmek gayesiyle uygulanan Anova neticesinde;

- Grupların hiçbirinde istatistiki olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Veriler etkileşimci liderlikte ($p=,193$; $p<0,05$), dönüşümcü liderlikte ($p=,315$; $p<0,05$), serbest bırakıcı liderlikte ($p=,778$; $p<0,05$), görünen çaba ve motivasyon da ($p=,246$; $p<0,05$) şeklindedir.

Buna göre, okul yöneticilerinin mezun olduğu fakülte türü durumu, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerini algılamalarında farklılık oluşturan bir unsur değildir diyebiliriz.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin yaş ve branş değişkenleriyle yöneticileri hakkındaki düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

5.2.ÖNERİLER

Yapılan çalışma okul yöneticilerinde gözlemlenen liderlik davranışlarını, öğretmen bakış açısıyla değerlendirmiştir. Ortaya çıkan sonuçlara baktığımızda katılımcıların %96'sı okul yöneticilerinin liderlik davranışlarından herhangi birini sergilemediğini düşünmektedir. Oranın bu kadar yüksek olması var olan yöneticilerle liderlik davranışları arasındaki açının büyük olduğunu göstermektedir. Bu noktadan hareketle yönetici atamalarıyla ilgili yönetmeliklerde değişikliklere gidilmesi gerektiği söylenebilir. Bu değişiklik önerileri şunlardır:

- Atamalarda uygulanması gereken liyakat sisteminin güçlendirilmesi olmalıdır. Liyakate dayalı bir atama, yöneticiliğe uygun kişilerin seçilmesini kolaylaştıracaktır.
- Yöneticilik yapacak kişilerin o alanda akademik bir eğitimden geçmeleri ortaya çıkan bu sonucu değiştirmeye dönük atılacak adımlardan diğeri olmalıdır. Bu sayede yönetici iş yerindeki çeşitli olay ve durumlar karşısında daha etkili bir liderlik davranışı sergileyebilir.
- Okullardaki ekonomik ve fiziki koşulların yetersizliği, öğretmenlerin yöneticilerine dair algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu koşulların iyileştirilmesine yönelik alacağı önlemler, yöneticilerin liderlik özellikleri gösterebilmelerine olanak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akan, D., & Yalçın, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* , 6 (11), 123-150.
- Aksoy, E. (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerini Öğretim Liderliği Roller. *Sosyal Bilimler Dergisi* (19), 235-249.
- Altaş, M. (2013, Haziran). İlk ve Orta Dereceli Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini. *Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul.
- Arslan, G. (2007). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği. *Yüksek Lisans Tezi* . Zonguldak: Yüksek Lisans Tezi.
- Ata, N. (2006). Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik. *Yüksek Lisans Tezi* . Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakan, İ., & Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin Uyguladıkları Liderlik Yaklaşımlarına Yönelik Algılamaları: Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımına Dayalı Bir Alan Çalışması. *İ.Ü.Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* (31), 151-176.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1992). Yönetimde İnsan İlişkileri. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bostancı, A. B. (2011). *Kuram Ve Uygulamada Sınıf Yönetimi* (2 b.). (C. Gülşen, Dü.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bridge, B. (2003). *Eğitimde Vizyoner Liderlik Ve Etkin Yöneticilik* (1 b.). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda Çalışan Öğretmenlerin, Maarif Müfettişleri ve Okul Müdürlerinin Yapmış Olduğu Rehberlik Çalışmalarından Yararlanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 22 (1), 1-28.
- Can, H. (1981). Önderlik Davranışında İki Model Karşılaştırması. *Amme İdaresi Dergisi* , 14 (1), 30-38.
- Caner, E. (2012, Temmuz). Durumsal Lider. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Doktora Programı* . İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerini Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 5 (1), 73-114.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, L., & Hasańeıbiođlu, T. (2003). Öğretmen Liderlik Stillerini Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (17), 55-62.
- Ekici, K. M. (2006). *Vizyoner Liderlik* (1 b.). Ankara: Turhan Yayınevi.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar Ve Yeni Liderlik Paradigmanın Analizi. *Milli Eğitim Dergisi* (162).
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon* (2 b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Eröncer, L. (2004, Haziran 23). Liderlik Temelli Motivasyonun İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Giray, M. D., & Güngör, D. (2015). Görev Yönelimli ve İlişki Yönelimli Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18 (35), 13-18.
- Güner, Ş. (2002). Dönüşümsel Liderliğin Güç Kaynakları Ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun Dönüşümsel Liderliğe Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Isparta.
- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- İraz, R., & Şimşek, G. (2004). Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderlik İncelemesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 99-117.
- İşıқтаş, S. (2017). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları* (1 b.). İstanbul: Hiper Yayın.
- Kantos, Z. E., Oğuz, E., & Daştan M, M. (2009). İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Yönetim Biçimlerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri(Nitel Bir Araştırma). *Kastamonu Eğitim Dergisi* 17 , 393- 402.
- Karaduman, A. (2017, Temmuz). İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Yüksek Lisans Tezi*.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (2013). *Karizmatik Liderlik ve Toplumsal Değişim* (1 b.). İstanbul: Hemen Kitap.
- Kaya, Ç. (2002). *Liderler Liderliğe Giden Yollar* (1 b.). İstanbul: Beta Basım .
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler* (1 b.). İstanbul: Kal-Der Yayınları.

Koçel, T. (1998). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Gelistirme, Organizasyon ve Davranış*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Köksal, H. (1998). *Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.

Lal, G. (2016). Devlete Ait Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmelerin Algıları Açısından Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı* . İstanbul, İstanbul.

Meydan, C. H., & Polat, M. (2010). Liderin Güç Kaynakları Üzerine Kültürel Bağlamda Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi* , 4 (65), 123-140.

Mihçioğlu, C. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Mucuk, İ. (2000). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitapevi.

Nartgün, Ş. S., Nartgün, Z., & Arıcı, U. D. (2016). Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları ile Otantik Liderlik Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* , 2 (2), 1-26.

Northcraft, G. (1994). *Organizational Behavior, Orlando: The Dryden Press*.

Ömürgönülşen, M., & Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisinin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Yönetim Ve Ekonomi* , 12 (2), 91-103.

Özdemir, Ç., Özdemir, S., Gelişli, Y., Erişen, Y., Ekici, G., Yüksel, G., et al. (2007). *Sınıf Yönetimi*. (Ç. Özdemir, Dü.) Ankara: Ekinoks .

Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem.

P.Kotter, J. (1999). "Liderler Gerçekte Ne Yapar?". *Liderlik Harvard Business Review* (M. Tüzel, Çev., s. 45-66). içinde İstanbul: MESS Yayınları.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Serin, M. K. (2001, Şubat). İlköğretim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki(Konya İli Örneği). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi* . Ankara.

Şahin, A. E. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi* , 6 (2), 243-260.

Şentürk, C. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi* . Niğde.

Şişman, M. (1997). "Geleceğin Liderlerinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik"21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu., 2. İstanbul.

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Tağraf, H., & Çalman, İ. (2009). Ohio Üniversitesi Liderlik Modeline Göre Oluşan Liderlik Biçimlerinin İşletmelerin İhracat Performansı Üzerine Etkisi Ve Gaziantep İlinde Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi* , 23 (2), 135-154.
- Tarım, N. (2010, Haziran). Türk İnşaat Sektöründe Liderlik Yaklaşımları ve Cinsiyet Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi* . İstanbul.
- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 2 (22), 85-98.
- Tekin, S. (2010). *Sihirli Liderler* (2 b.). (İ. Bahar, Dü.) İstanbul: Kumsaati Yayın.
- Tıkır, N. (2005, Aralık). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi* . Gaziantep.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya.
- Uslu, B. (2013). Eğitim Yönetimi Alanındaki Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (37), 172-188.
- Ünal, M. (2012). *Stratejik Yönetim Ve Liderlik* (1 b.). İstanbul: Beta Baim Yayım Dağıtım.
- Yavuz, E. (2008). Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi. *Doktora Tezi* . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, H. (2010). *Vizyon, Misyon, Kariyer ve Daha Ötesi Stratejik Liderlik* (2 b.). (İ. Bahar, Dü.) İstanbul: Kumsaati Yayın Dağıtım.
- Yukl, A. G. (1989). *Leadership in Organizations, New Jersey: Prentice Hall*.
- Zaleznik, A. (1999). "Yönetici ve Lider Birbirinden Farklı mıdır?". *Liderlik Harvard Business Review* (M. Tüzel, Çev., s. 67-90). içinde İstanbul: MESS Yayın.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik* (1 b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yapılacak çalışma, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi konulu yüksek lisans tezinin araştırması ile alakalıdır. Çalışmada toplanacak bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve cevaplarınız gizli tutulacaktır. Çalışma için yaptığınız katkılara teşekkür ederim.

Nermin YILDIZ GÜL

Yeditepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu bölüm, okullarda görevli öğretmenlerin “ kişisel bilgileri “ ile ilgili maddeleri içermektedir. Lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz.

A.Cinsiyet: 1.()Erkek 2.()Kadın

B.Yaş: 1.()20-25 2.()26-30 3.()31-35
4.()36-40 5.()41-45 6.()46 ve yukarısı

C. Mezun Olduğunuz Okul: 1.()Öğretmen Okulu 2.()Eğitim Enstitüsü
3.()Eğitim Yüksek Okulu 4.()Eğitim Fakültesi
5.()Yüksek Lisans 6.()Doktora 7.() Diğer

D.Branş: 1.()Sınıf Öğretmeni 2.()Branş Öğretmeni

E.Mesleki Kıdem: 1.()5 yıl ve daha az 2.()6-10 yıl
3.()11-15 yıl 4.()16-20 yıl
5.()21 ve üzeri

F.Müdürünüzün Cinsiyeti: 1.()Kadın 2.()Erkek

G.Müdürünüzün Öğrenim Durumu:1.() Eğitim Enstitüsü 2.() Eğitim Yüksek Okulu
3.() Eğitim Fakültesi 4.() Yüksek Lisans
5.() Doktora 6.()Bilmiyorum

H.Müdürünüzün Mezun Olduğu Fakülte Türü:1.()Eğitim 2.()Fen Edebiyat
3.()Mühendislik 4.()Teknik Eğitim
5.()Diğer 6.()Bilmiyorum

EK-2 : ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Anket çalışmasında okul yöneticilerinin okullarda sergiledikleri bazı liderlik davranışlarına yer verilmiştir. Yöneticinizin bu davranışlardan hangisini gösteriyorsa lütfen işaretleyiniz.

Okul yöneticimiz,	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Herzaman
1	Çabalarımız karşılığında bize destek olur.				
2	Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir.				
3	Sorunlar ciddileşmeden karışmaz.				
4	Dikkatini yazılı kurallara yönelik uygunsuzluk,hata ve standartlardan sapmalara odaklar.				
5	Önemli konular gündeme geldiğinde karışmaktan kaçınır.				
6	Kendisi için çok önemli olan değer ve inançlarından bahseder.				
7	İhtiyaç duyulduğunda yoktur.				
8	Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar.				
9	Gelecekte olumlu bir şekilde bahseder.				
10	Liderle beraber çalışmaktan gurur duyarız.				
11	Amaçlanan hedeflere ulaşmak için,çalışanların sorumluluklarını detaylı bir biçimde belirler.				
12	Harekete geçmek için işlerin kötüye gitmesini bekler.				
13	Başarıya ulaşmak için güdüleyici konuşmalar yapar.				
14	Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini belirtir.				
15	Zamanını bize öğretmek ve bizi yetiştirerek geçirir.				
16	Hedeflenen performans sonuçlarına ulaşmak için,çalışanların beklentilerini öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.				
17	Birşeyi düzeltmesi için öncelikle o şeyin kötüleşmesi gerekir.				
18	Grubun iyiliği için kendi önceliklerinden vazgeçer.				
19	Bize grubun herhangi bir üyesi olarak değilde birey olarak davranır.				
20	Harekete geçmesi için problemlerin sürekli bir hale gelmesi gerekir.				
21	Bize, ona saygı duyacağımız şekilde davranır.				

22	Tüm dikkatini hatalar, şikayetler ve başarısızlıklarla başa çıkmak için toplar.						
23	Kararların ahlaki ve etik sonuçlarını düşünür.						
24	Yapılan tüm hataların sorumlusunu buluncaya kadar peşini bırakmaz.						
25	Tavırları güç ve güven hissi verir.						
26	Gelecek için zorlayıcı bir vizyon belirler.						
27	Dikkatini,hata ve başarısızlıkların en aza indirilmesi ve standartlara kavuşması için toplar.						
28	Karar almaktan çekinir.						
29	Herbirimize diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve düşleri olan bireyler olarak davranır.						
30	Sorunları farklı görüş açılarından ele almamızı sağlar.						
31	Güçlü yönlerimizi geliştirmemize yardım eder.						
32	Görevin nasıl tamamlanacağına dair yeni yollar önerir.						
33	Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.						
34	Ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgular.						
35	Beklentileri karşıladığımızda memnuniyetini belirtir.						
36	Hedeflerimize ulaşacağımıza dair güvenini belirtir.						
37	İşle ilgili ihtiyaçlarımızı karşılamada başarılıdır.						
38	Tatmin edici liderlik yöntemleri uygular.						
39	Bizden beklenenden daha fazlasını yapmamızı sağlar.						
40	Üstüne karşı bizi temsil etmede başarılıdır.						
41	Tatmin edici bir şekilde bizimle çalışır.						
42	Başarı arzularımızı artırır.						
43	Örgüt gereksinimlerini karşılamada başarılıdır.						
44	Daha fazlasını çabalama arzumuzu artırır.						
45	Başarılı bir grubuz.						