

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN
DÖNÜŞÜMSEL VE ETKİLEŞİMSSEL LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRENCİLERİN TEOG SINAVI BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sermin SEVİNÇ KABAŞ**

**Antalya
Haziran, 2015**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN
DÖNÜŞÜMSEL VE ETKİLEŞİMSSEL LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRENCİLERİN TEOG SINAVI BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sermin SEVİNÇ KABAŞ**

**Danışman:
Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU**

**Antalya
Haziran, 2015**

Antalya, 2015
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sermin SEVİNÇ KABAŞ'ın bu çalışması, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Sadık KARTAL

Üye (Danışman) : Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU

Üye : Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Tez Konusu:

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMSSEL VE ETKİLEŞİMSSEL LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN TEOG SINAVI BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Tez Savunma Tarihi: 19/06/2015

Mezuniyet Tarihi :/...../20...

Onay

...../...../20...

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

/ / 2015

Sermin SEVİNÇ KABAş

ÖNSÖZ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililik ve verimliliğini ölçebilmek için uygulanan yöntemlerin başında ölçme ve değerlendirme gelmektedir. Teknolojik gelişmeler, değişen sosyal, ekonomik, siyasal koşullar eğitim programlarıyla birlikte ölçme ve değerlendirme işlemlerinin de yenilenmesine ve değiştirilmesine sebep olmaktadır.

Araştırma konumuz; ortaokul öğrencilerinin ortaöğrenime geçişte ölçme ve değerlendirme araçlarından biri olan ortaöğretime yerleştirme sınavlarındaki başarıları ile ortaokul müdürlerinin liderlik özelliklerinin etkilerinin karşılaştırılmasıdır. Türkiye’de 2013-2014 eğitim-öğretim döneminden bu yana ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmakta olan temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin son uygulaması TEOG sınavıdır.

Öğrencilerin TEOG sınavlarındaki başarılarını etkileyebilecek etkenlerden biri de ortaokul müdürlerinin liderlik özellikleridir. Bu araştırma ile Gaziantep’te görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik stillerinin öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Müdürlerin liderlik stiline öğrenci başarısını artırabileceği ve eğitim faaliyetlerinin amacına katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam sırasında engin bilgisi ve desteğini esirgemeyen, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yetişmemde emeği olan değerli hocalarım Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU’ya, Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI’ya, Doç. Dr. Ali SABANCI’ya ve Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI’ya teşekkürü bir borç bilirim.

Bugünlere gelmemde emekleri olan canım ailem; annem Aliye SEVİNÇ, babam Doğan Şükrü SEVİNÇ, babaannem Şükran SEVİNÇ ve canım kardeşim Ruşen Seymen SEVİNÇ iyi ki varsınız.

Eşim Cihan KABAŞ’a ve hem hayat tecrübesi hem de akademik bilgisiyle yardımlarını esirgemeyen kayın validem Nuray KABAŞ’a ve ikinci aileme teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında yardımlarını ve dostluklarını sunan yüksek lisans arkadaşlarıma ve dostlarıma teşekkür ederim.

Araştırmama görüşleri ile katkı sağlayan Gaziantep ili resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlere teşekkür ederim.

Sermin SEVİNÇ KABAŞ

ÖZET

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMSSEL VE ETKİLEŞİMSSEL LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRENCİLERİN TEOG SINAVI BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

SEVİNÇ KABAŞ, Sermin

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU

Haziran 2015, 84 sayfa

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan 158 devlet, 12 özel ortaokulda görev yapan toplam 5218 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evren içinden örneklem almada, olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Seçilen örneklem içinden 19 resmi ve 5 özel okulda 363 ortaokul öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Dağıtılan veri toplama araçlarından 350 tanesi analize alınmıştır.

Nicel araştırma teknikleri kullanılan araştırmada veriler, Şahin (2009) tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan “Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Güvenirlilik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu (Cronbah’s Alpha) $r = ,951$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri algılarının, cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet süresi ve çalışılan okulun resmi ya da özel okul olması değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin TEOG başarı puanları ile ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki için ikili lojistik regresyon analizi uygulanmıştır.

Çalışma sonunda bulunan kritik hususlara göre, öğretmenlerin demografik özelliklerine ait verilerin analizi sonucunda cinsiyet değişkeninde dönüşümsel liderlik boyutunda; öğrenim düzeyi değişkeninde etkileşimsel liderlik boyutunda; hizmet süresi değişkeninde dönüşümsel liderlik boyutunda ve okulun resmi ya da özel okul olması değişkeninde her iki boyutta da anlamlı fark bulunmuştur. Öğrencilerin TEOG başarı puanları ile ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki için ikili lojistik regresyon analizinde müdürlerin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğrencilerin TEOG sınavı başarısına etkisi görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümsel Liderlik, Etkileşimsel Liderlik, TEOG.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL DIRECTORS' TRANSFORMATIONAL AND TRANSACTIONAL LEADERSHIP STYLES AND THE STUDENTS' TEOG EXAM ACHIEVEMENT ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS

SEVİNÇ KABAŞ, Sermin

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assistant Prof. Türkan AKSU

June, 2015, 84 pages

The aim of this study is to investigate the relationship between the school directors' transformational and transactional leadership styles and the students' Transition From Primary to Secondary Education (TPSE) exam achievement according to secondary school teachers' perceptions. Survey design was used in the study. The population of the study consists of 5218 secondary school teachers working in the 158 public and 12 private schools in the center of Gaziantep, in 2013 - 2014 academic year. In taking a sample from this population, non-purposive sampling types was used from the type of unlikely sampling. From the selected sample, 363 secondary school teachers in 19 official and 5 private schools, participated in the research. 350 pieces were taken for analysis of distributed data collection tools.

In the study quantitative research techniques used, the data was collected by using 'Leadership Styles Scale' consisting of two parts and developed by Semiha Şahin (2009). In reliability studies, the item total correlation test (cronbah's Alpha) was figured out as $R=,951$. Parametric analysis techniques were used in order to determine whether teachers' school principals' perceptions of transformational and transactional leadership styles show significant differences according to gender, education level, length of service school type worked variables. According to the opinions of secondary school

teachers and students' TPSE achievement scores, for the relationship between leadership styles of secondary school principals, binary logistic regression analysis was applied.

According to the critical aspects found at the end of of the study, results of the analysis of teachers' demograpic characteristics revealed significant differences for gender and duration of service variables in the transactional leadership dimension; level of education variable in the transformational leadership dimension; and working either public or private school variable in the both leadership dimentions. The binary logistic regression analysis for the relationship between students' TPSE achievement scores and secondary school principals' leadership styles according to the views of teachers revealed that school principals' transformational leadership behaviors affect students' success on TPSE exam.

Key words: Transformational leadership, Transactional leadership, Transition From Primary to Secondary Education.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLO VE GRAFİKLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. LİDERLİK	9
2.1.1. Liderlik Kavramı	9
2.1.2. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar	11
2.1.3. Liderlik Kuramları	14
2.1.3.1. Özellik Kuramları	15
2.1.3.2. Davranışsal Kuramlar	16
2.1.3.3. Durumsallık Kuramları	19
2.1.3.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları	22
2.1.4. Liderlik Stilleri	23
2.1.4.1. Dönüşümsel Liderlik	25
2.1.4.2. Okullarda Dönüşümsel Liderlik	28
2.1.4.3. Etkileşimsel Liderlik	30
2.1.4.4. Okullarda Etkileşimsel Liderlik	30
2.1.4.5. Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Arasındaki İlişki	31

2.1.4.6. Liderlik ve Okul Başarısı (Performans) İlişkisi	34
2.2. TEOG	34
2.2.1. Öğrenci Başarısı ve Okul Müdürleri	36
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	37
2.3.1. Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar	37
2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.3.3. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	43
3.2. Evren ve Örneklem	43
3.3. Veri Toplama Aracı	45
3.3.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	45
3.3.2. Okulların TEOG Başarı Puanları	48
3.4. Verilerin Toplanması	48
3.5. Verilerin Analizi	49

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	53
4.1.1. Dönüşümsel Liderlik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	53
4.1.2. Etkileşimsel Liderlik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	56
4.2. Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algılarına İlişkin Bulgular	57
4.3. Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları İle Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	61

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	67
5.1.1. Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	67
5.1.2. Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Liderlik Stilllerini Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	67
5.1.3. Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Düzeyleri İle Öğrencilerin TEOG Sınavı Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma	70
5.2. Öneriler	71
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	71
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	72
KAYNAKÇA	73
EK: 1 ÖLÇME ARACI	78
EK: 2 ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU ONAYI	80
EK: 3 ÖLÇEK İZİN YAZISI	81
EK: 4 İNTİHAL BİLDİRİMİ	82
EK: 5 BİLDİRİM	83
ÖZGEÇMİŞ	84

TABLO VE GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo 2.1 Yönetici ve Lider Özellikleri Arasındaki Farklar	13
Tablo 2.2 Liderlik ve Yöneticilik.....	13
Tablo 2.3 Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı.....	14
Tablo 2.4 Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri	17
Tablo 2.5 Durumsallık Kuramları	20
Tablo 2.6 Liderlik Çeşitleri Aralığı ve Dokuz Etken	24
Tablo 2.7 Dönüşümsel Liderler ile Etkileşimsel Liderlerin Karşılaştırılması	25
Tablo 2.8 Dönüşümsel Liderlik Özellikleri	27
Tablo 2.9 Etkileşimsel Lider Davranışları ve Dönüşümsel Lider Davranışlarının Karşılaştırılması	32
Tablo 2.10 Karizmatik ve Karizmatik Olmayan Liderlik Sürecinde Davranışsal Ögeler	33
Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler	44
Tablo 3.2 Liderlik Stilleri Ölçeğinin Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizi Verileri	46
Sütun Grafik 3.1 TEOG Puanlarının Kümeleme Analizi Sonucu Sınıflandırılması	50
Pasta Grafik 3.2 İki Adım Kümeleme	51
Tablo 4.1 Ortaokul Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	53
Tablo 4.2 Dönüşümsel Liderlik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	54
Tablo 4.3 Etkileşimsel Liderlik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	56
Tablo 4.4 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	58
Tablo 4.5 Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	58
Tablo 4.6 Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Algılanan Liderlik Stilleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	59
Tablo 4.7 Çalışılan Okulun Resmi ya da Özel Okul Olması Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları	60

Tablo 4.8 Başlangıç Modeli İterasyon Öyküsü	61
Tablo 4.9 Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu	62
Tablo 4.10 Başlangıç Modelinde Eşitlikte Yer Alan Değişkenler	62
Tablo 4.11 Başlangıç Modelinde Eşitlikte Yer Almayan Değişkenler	63
Tablo 4.12 Yordayıcı Değişkenlerin Modele Girdiği Durum İçin İterasyon Öyküsü	63
Tablo 4.13 Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi	64
Tablo 4.14 Amaçlanan Modelin Özeti	64
Tablo 4.15 Hosmer ve Lemeshow Testi	64
Tablo 4.16 Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Tablosu	65
Tablo 4.17 Amaçlanan Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri	65

KISALTMALAR LİSTESİ

- AOSP, Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı
MEB, Milli Eğitim Bakanlığı
MF, Matematik – Fen
OGES, Ortaöğretime Geçiş Sistemi
OKS, Ortaöğretim Kurumları Sınavı
TEOG Sınavı, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
TM, Türkçe - Matematik
YEP, Yerleştirmeye Esas Puan

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlarına değinilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, genel tanımıyla bireyde davranış geliştirme sürecidir. Bu sürecin en iyi şekilde tanımlanması eğitim sisteminin düzenli işlemesiyle sağlanabilir. Diğer yandan ekonomik, sosyal, kültürel vs. birçok koşulun etkisinde kalan eğitim sistemleri de kendini sürekli değiştirmek ve yenilemek durumundadır. Türk Dil Kurumu'na göre eğitim, Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye, olarak tanımlanır (TDK, 2015). Eğitim tanımları, davranışçı psikolojiye göre, kişide öğrenme yaşantıları yoluyla istendik davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre ise, eğitim, yaşantılar yoluyla, deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma yoluyla, kendi bilişsel şemalarını yapılandırma sürecidir.

Türkiye'de eğitim politikaları ile ilgili çalışmalar 1920'lere dayanır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, Atatürk'ün önderliğinde Tevhid-i Tedrisat'la başlayan eğitim ile ilgili çalışmalar; harf devrimi, okuma yazma seferberliği ile devam ederek eğitim şuraları, beş yıllık kalkınma planlarında ve hükümet programlarında daima yer almıştır (MEB, 2010). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 7. maddesinde “ Temel eğitim (ilköğretim) görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.” denilerek temel eğitim kurumlarından sonraki eğitim kurumlarından da vatandaşların ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanabilecekleri belirtilir. İlköğretim, bu kanuna göre 6-14 yaşları arasındadır ve zorunludur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Türkiye'de zorunlu eğitim uygulamasına geçiş 1997 yılında 4306 sayılı kanunla, ilk ve ortaokullar birleştirilerek “İlköğretim Okulu” adı altında sağlanmıştır. Ancak, ilköğretimin 6-14 yaşlarındaki kız ve erkek bütün yurttaşları kapsamaması, zorunlu

olması, devlet okullarında parasız verilmesi ve ilköğretim çağındaki öğrenci sayısının diğer kademelerden fazla olması, gerekli alt yapının hazırlanamaması ve bina, araç- gereç eksiklikleri gibi etkenleri ortaya çıkmıştır. Zorunlu eğitim süresi, 30 Mart 2012 tarihinde 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ve “Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış ve bu yeni düzenleme beraberinde hem eğitim öğretim programlarında hem de ölçme ve değerlendirme uygulamalarında değişiklikler getirmiştir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin ürünlerinin etkililiğini ve verimliliğini belirlemek temel amaçtır. Bu noktada ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmektedir (Başol, 2010). Ölçme, bir değişkenin (ölçülmek istenilen bir özelliğin) gözlenerek, gözlem sonucunun sayı ya da sembolle eşleştirilmesi sürecidir (Güler, 2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramı ise her bir öğrencinin kazandırılmak istenen davranış değişikliğini ne derece gerçekleştirdiği, istenilen beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşmış olduğunun belirlenmeye çalışılması olarak tanımlanır (Ocak, 2015). Alınan eğitimin nihai amacı öğrencide davranış değişikliği yaratmak ve beceri ve yetenek düzeyini belirlemektir. Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme esaslarına uyulur. Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilerin başarısı; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir (MEB, 2014). Ancak, MEB öğrenci başarısını, öğrencinin kendi yaş grubu içinde yetiştirilmesi ve bir bütün olarak değerlendirilmesi olarak tanımlar ve ortaokulu, öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, öğretim programlarında öngörülen derslerin ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirir. Okullarda derslerde işlenen konuların ölçülmesi ve değerlendirilmesi amacıyla öğretmenler tarafından yapılan sınavların yanı sıra temel eğitim kurumlarının bitirilmesinin ardından ortaöğretim kurumlarına geçişte de ulusal düzeyde merkezi sistem ortak sınavları ile ölçme değerlendirme uygulamaları yürütülmektedir.

2007-2008 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren ilköğretim okullarındaki 5’lik puan sistemindeki sınırlılıkların aza indirgenmesi açısından 100’lük puanlama sistemine geçildi.

MADDE 21 – (1) İlkokul 4'üncü sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokulunda dönem puanı, yılsonu puanı ve yılsonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden belirlenir. Yüzlük puan sisteminde 0-44,99 puanlar başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilir (MEB, 2014).

Not sistemindeki değişikliğe ek olarak ders başarısının daha sağlıklı bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi için klasik türdeki yazılı sınavların alternatif soru yöntemleriyle zenginleştirilmesi gerekliliği doğdu. Bu amaçla, klasik yazılı sınavların yerine sınavların çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru/ yanlış, tamamlamalı ve benzeri soru türlerinde soru sayısının çok ve soruların kısa cevaplı olması sağlandı. Bir sınıfta/ şubede bir günde yapılacak sınav sayısının ikiyi geçmemesi, sınav süresinin bir ders saatini aşmaması esasları uygulamaya konularak kazanımların daha sağlıklı ölçülmesine imkân sağlandı. Diğer taraftan sınavlarda sorulacak soruların dağılımında, ağırlığın bir önceki yazılı sınavdan sonra işlenen konulara verilmesi kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konular dikkate alınarak seçilmesi esası getirildi. Eğitim sistemini etkileyen bu ölçme ve değerlendirme esaslarında yapılan değişiklikler ve başta eğitim ve öğretim programlarını yenileme ihtiyacından da kaynaklanan sebeplerle ortaöğretime geçiş sistemi de değiştirildi (MEB, 2013). Öğrenci kendi yaş grubu içinde yetiştirilir ve bir bütün olarak değerlendirilir.

Türkiye'de 1970'li yıllara kadar ilköğretimden ortaöğretime geçişte öğrenciler arasında herhangi bir yarış ve rekabetin bulunmadığı görülmektedir (Erdoğan, 2007). Bu durumun sebepleri, üniversiteye duyulan talebin henüz artmamış olması ve dolayısıyla ortaöğretimin hayatın dönüm noktalarından biri haline gelmemiş olmasıdır. Ancak üniversitelere talebin artmasıyla yükseköğretime öğrenci yetiştirmede başarılı olduğu düşünülen ortaöğretim kurumlarına da ilgi artmıştır. Başlangıçta bu ilgi sınırlı sayılırken zamanla Anadolu ve Fen liselerinin sayısı artmış bu durum da diğer okulların iddiasız olarak görülmesine yol açmıştır. 1998 yılından sonra yapılan eğitim düzenlemeleriyle okullar arasındaki ayırım büyümüştür. Okullarda başarı denince akla Orta Öğrenim Kurumları Giriş Sınavlarındaki başarı düşünülmektedir (Özdemir, 2014).

2007 yılına kadar geçen süre boyunca ilköğretim kurumlarından ortaöğretim kurumlarına geçiş sisteminde uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemi Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS)'dir. Bu sınavın asıl adı Ortaöğretim Kurumları

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'dır. Ancak adının uzunluğu sebebiyle OKS denilmiştir. OKS'de öğrencilere Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler testlerinden 25'şer soru olmak üzere toplam 100 soru sorulmakta, sınav süresi 120 dakika ile sınırlanmaktaydı. Testlerin değerlendirilmesinde, Türkçe - Matematik (TM) Ağırlıklı Standart Puan ve Matematik - Fen (MF) Ağırlıklı Standart Puan olmak üzere her aday için iki puan türü hesaplanmakta ve hesaplanan standart puanlar her testin katsayısıyla çarpılarak her test için ağırlıklı standart puan belirlenmekteydi.

Ölçme değerlendirmenin amacı, öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımların esas alınarak öğrencilerin istenilen davranış değişikliğini ne derece kazandığı ve istenilen beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşıp ulaşıp olduğunu belirlemektir. Ancak OKS sistemini aşağıdaki özellikleri bu sistemin değişmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu hususlar şunlardır:

1. OKS sisteminin her eğitim ve öğretim yılı sonunda haziran ayında bir kez uygulanan bir sınav olması sonucunda öğrencilerin gerçek performanslarını final sınavı kaygısıyla olumsuz etkilemesi.
2. Süreç değerlendirmesinde kopmalar yaşanması.
3. İçerdiği soruların ağırlığının belirli dersleri kapsamaması sonucunda öğrencileri belirli derslere yönlendirerek sosyal aktivitelere ilgiyi azaltmasıdır.

2007 yılında uygulamaya konulan Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ile öğrencilerin ilköğretimdeki performansını sürece dayalı ve çok boyutlu ölçmek hedeflenmiştir. Bu sistemle ortaöğretime geçişin, tek bir sınava bağlanmadan, sürece dayalı olarak objektif bir yerleştirme ile gerçekleşmesi planlanmıştır. Yeni sistemde 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılacak seviye belirleme sınavları ile öğrencinin süreç içindeki gelişiminin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Böylece tek sınavdan kaynaklanan sınav kaygısını önlemek, öğrencilerin üç yıl boyunca her sınıf kademesinde edindikleri kazanımları ölçmek, temel derslerin tümünü kapsaması olmak (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil) ve öğrencilere sosyal aktiviteleri için de vakit yaratmak amaçlanmıştır. Üç eğitim – öğretim dönemi boyunca uygulanan bu sistem, 2011-2012 eğitim - öğretim yılında 8. sınıfta okuyan öğrenciler için Seviye Belirleme Sınavı (SBS) olarak değiştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre sınav sisteminde önemli değişiklikler olmaması ancak uzun

dönemde lise eğitiminde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliği esas olacağından bu sınavların eleme, sıralama ve yerleştirme amaçlı olması yerine, programlardaki kazanımların ölçülmesi ve değerlendirilmesi amaçlı yapılması öngörülerek bu değişikliğe gidilmiştir.

Nitekim 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında yalnızca 8. sınıfta okuyan öğrencileri kapsayan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) uygulaması getirilmiştir. TEOG, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sisteminin genel adıdır. Sistemin temel amacı, öğrenci başarısını anlık bir performansa göre değil geniş bir zaman dilimine yayarak belirlemektir. Bu amaçla bir eğitim – öğretim yılı içerisinde iki yarı döneme yayılan sınavlar her bir dersin kazanımlarını ayrı ayrı ölçmeyi hedeflemektedir.

Değişen ölçme ve değerlendirme sistemleri okuldaki uygulayıcıları ve bu kurumların başında bulunan okul müdürlerini etkilemiştir. Görevi, “Milli eğitimin amaçlarını analiz ederek okulun amaçlarını belirlemek, okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere stratejik planlar hazırlamak ve okulun gelişimini sağlayacak şekilde araştırmalar yapmak” (Resmi Gazete, 2002/24804; Taymaz, 2003; Özdemir, 2014, s.129) olarak tanımlanan okul müdürleri, öğrencilerin bir üst eğitim kademelerine geçerken gösterdikleri başarıdan da sorumlu görülmektedirler. Okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişidir. Bu nedenle okulun başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığıyla açıklanır. Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, sahip olması gereken liderlik özellikleri onun başarılı olmasını sağlayan yeterli alanlarındandır. Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte, okul müdürü, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli kaynakları sağlayan, ortamı hazırlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve böylece öğrenmeye liderlik yapan kişi olarak ön plana çıkmıştır (Şişman, 2014, s.29).

Öğrenci başarı düzeyindeki farklılıkların kaynağının belirlenmesinde okul içi süreçler ve örgütsel değişkenler ortaya konulmaktadır. Böylece öğrenci başarı düzeyindeki farklılıklar belirlenmeye çalışılarak okul müdürlerinin uygun liderlik davranışlarının öğrenci başarısını artıracığı düşünülmüştür. Bu liderlik davranışlarından ilki okul müdürünün disiplin sorunlarından arındırılmış ve öğrenmeye uygun bir okul iklimi oluşturmasıdır. Ayrıca okul yöneticisinin güçlü bir

öğretimsel liderlik özelliğine sahip olması, amaçları belirlemesi, disiplini sağlaması, sık sık sınıf gözlemi yapması ve öğrenme için özendirici koşullar oluşturması ve öğrenci başarı düzeyinin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve bunun için de öğretim amaçlarının açık olarak tanımlanması da öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyen faktörlerdir.

Dönüşümsel liderlik özelliği gösteren okul müdürleri, eğitim öğretimin kalitesini yükseltmek için okulun özel amaçlarını belirler ve bu amaçlar doğrultusunda çalışanları bir araya getirir. Onlara kendi potansiyellerini fark etme ve uygulama imkânı tanır. Böylece motivasyonu yüksek olan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini uygulamaları ve öğrencilerin başarısının artması da mümkün olmaktadır.

Bu çalışmada öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçların öğrenci başarısını etkileyen çeşitli etkenlerden biri olan okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğrencilerin TEOG sınavı başarısına etkisine ilişkin ilgililere fikir verebileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırmayla Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin liderlik biçimleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi şöyle düzenlenmiştir: “Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

Alt problemler:

1. Ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışları öğretmenlerin görüşlerine göre ne düzeydedir?
2. Ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet süresi,

çalışılan okulun resmi ya da özel okul olmasına göre farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik düzeyleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Her toplum bireylerini eğiterek, onların toplumla uyumlu ve topluma katkıda bulunacak biçimde yetişmelerini amaçlar. Günümüzde endüstrileşmiş toplumlarda bu işlevi eğitim kurumları olan okullar üstlenmiştir. Okulların başlıca işlevi toplumdaki bireyleri toplumsallaştırmak, toplumdaki bireylere kültürel mirası aktarmak, bireyleri kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda eğitmek ve toplumu kalkındırmaktır (Çağlar,2011). Okulların bu görevlerini yerine getirmelerinde öncelikli görev müdürlere düşmektedir. Ortaokul öğrencisinin bir üst eğitim kurumuna geçerek kesintisiz eğitim sürecini tamamlayabilmesini sağlayacak etkenlerden biri de okul müdürlerinin benimsemiş oldukları liderlik stildir.

Bu sebeple araştırma bulgularının, öğrencilerin sınav başarısını etkileyen etkenler arasında okul müdürlerinin liderlik stillerinin önemini araştırarak olan araştırmacılara ve Türk Milli Eğitim Sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri veri toplama aracı olarak kullanılan ankete verdikleri cevaplarda içten ve tarafsız olmuşlardır.
2. Ölçekte yer alan liderlik boyutları evrensel liderlik boyutlarını temsil etmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, öğretmen algılarına göre müdürlerin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stillerinin öğrencilerin TEOG sınavı başarısına etkisi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinden olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada kullanılan bazı temel kavramlar aşağıda tanımlanmıştır.

Liderlik: Liderlik, birden çok sayıda kişiyi tüm bağlılık ve yeterlilikleriyle, ortak amaçlar yönünde harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme sürecidir (Jaques ve Clement, 1991).

Dönüşümsel Liderlik: İzleyenlerin üst düzeyde performans göstermeleri ve kendileriyle ilgili özellikleri olumlu yönde algılama süreci olarak tanımlanan; vizyon, karizma, sembolizm, yetkilendirme, entelektüel uyarım, dürüstlük gibi özellikler gösteren performans odaklı liderlik türüdür (Schermerhorn, 1996).

Etkileşimsel Liderlik: Okulun var olan imkânlarını kullanarak çalışanların temel ihtiyaçlarına odaklanan ve sınırlı bir biçimde etkililiği sağlamayı amaçlayan, çalışan odaklı liderlik yaklaşımıdır (Bass, 1985, s.23).

Okul Müdürü: Okulun, amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu olan kişidir (MEB, 2012a).

TEOG: MEB tarafından değişen ortaöğretime geçiş sistemiyle, ilk defa 2013- 2014 eğitim öğretim yılında uygulanan, 8. sınıf öğrencilerinin bir üst eğitim kurumuna geçebilmelerini sağlayan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'dır.

Öğrenci Başarısı: Öğrencinin, hedeflenen kazanımları elde etme düzeyinin istenen seviyede olmasının yanı sıra Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarındaki başarı olarak tanımlanır. Öğrenci başarı ölçütü olarak, TEOG sınav sonuçları kullanılmıştır.

BÖLÜM II

ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. LİDERLİK

Bu bölümde liderlik kavramı, yöneticilerle liderler arasındaki farklar, liderlik kuramları ve liderlik stilleri incelenmiştir.

2.1.1. Liderlik Kavramı

İnsanların bir arada yaşama ihtiyacından doğan liderlik kavramı hayatın her aşamasında karşılaşılan, tartışılan ve araştırılan bir sosyal olgudur.

Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle liderlikle lider arasında kesin bir ayrım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken liderlik bir davranış olarak görülmektedir (Aydın, 1994, akt. Çelik, 2013, s.2).

Lider, sözlük anlamı olarak önder, şef anlamlarına gelmektedir. Bir başka tanımda ise, bir partinin veya kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse olarak açıklanır. Lider, bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı anlamlarında da kullanılabilir (<http://www.tdk.gov.tr/TR>).

Liderlik Stogdil'e (1950, s.4) göre, amaçların saptanması ve gerçekleşmesi konusunda bir araya gelmiş bir grubun etkinliklerini etkileme sürecidir. Fiedler'e (1967, s.8) göre lider, bir grup üyesi olarak göreve ilişkin grup etkinliklerini yönlendirir ve eş güdüleme yapar (Aydın, 2007, s.129). Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976, s.116). Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985). Liderlik bir otoritedir ve grup üyeleri tarafından grubun belli bir liderlik rolünü oynayacak yeterlikte algılanan üyelerine tanınır (Myers, 1959, akt. Aydın, 2010). Kimi araştırmalarda lider, grup içerisindeki dinamiğe göre tanımlanırken kimi araştırmacılar da liderin gücüne atıfta bulunmuşlardır. Liderlik, liderin grup içerisindeki davranış stilleri açısından betimlenebilir. Lider davranışının yönlendirici (otoriter) veya katılımcı (demokratik) olmasının ölçütü önemlidir. Her şartta uygulanabilecek evrensel ve en iyi liderlik stili mevcut değildir. Liderlik stilinin seçiminde durumsal koşulların değerlendirilmesi gerekir. (Aydın, 2010, s.296). Bir

başka deyişle liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964). Buna benzer olarak liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976, s.227). Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985, s.56, akt. Çelik, 2013,s.1). Değişik zamanlarda ve ele alındığı toplumun özelliklerine göre liderlik bazen; bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Can,1991).

Liderlik kavramıyla ilgili 1940'lı yıllara değin yapılan tanımlar incelendiğinde ortak uzlaşım noktası liderlerin niteliklerinin tanımlanmasına ağırlık verilmesidir. 1940 ve öncesinde yapılan tanımlarda liderliğin sosyal bir hareket oluşu, liderlerin grup içerisindeki yeri ve görevleri, liderlerin ikna, hayranlık uyandırma, işbirliği kurma, moral birliği sağlama, etkileyici olma gibi yeteneklerinden söz edilmektedir. 1945 ve sonrasında ise grup kavramı ve örgüt bilinci, örgüt amaçları ve liderin bu amaçların yerine getirilmesindeki önemi vurgulanmaya başlanmıştır. Zaman içerisinde liderliği tanımlamanın zorluğu ve kavramın çok boyutluluğu fark edilerek kuramcılar daha kapsamlı tanımlama yollarını tercih etmişlerdir. 1960'ların ortasına kadar olan dönemdeki liderlik araştırmaları, liderlerin tercih ettikleri davranış biçimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Robbins, 1994, akt. Çelik, 2013, s.9).

Liderlik kavramının 1960'lı yıllardan sonra yönetim alanına girmesiyle yönetim ve örgüt araştırmacıları tarafından farklı bakış açılarından hareketle incelenmiş ve tanımlanmıştır (Bolat ve Seymen, 2003).

R.M. Stodgill (1974) liderlik tanımlarını on başlıkta toplanmıştır (akt. Erçetin, 2000, s.7). Bu başlıklar aşağıdaki gibidir:

Liderlik grup süreçlerinin odak noktasıdır. Liderlik kişilik ve etkileridir. Liderlik, uyma ve izlemeye ikna etme sanatıdır. Liderlik, etkinin kullanılmasıdır. Liderlik, eylem ve davranıştır. Liderlik, inancı biçimlendirir. Liderlik, amaçları başarmada araçtır. Liderlik, farklılaşan bir roldür. Liderlik, başlatıcılıktır.

Liderlikle ilgili tarihsel süreç içerisinde psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi ve eğitim alanlarında pek çok ve farklı tanımlamaların yapılmış olması liderlik kavramının tanımlamanın zorluğuna dikkat çekmektedir. Bennis (1989), liderliği güzelliğe benzetmiştir. Tanımlaması zordur ama gördüğünüzde tanırırsınız (akt. Turan 2010, s.377).

Bütün bunlara rağmen, genel olarak liderlik tanımlarının ortak noktalar içerdiği söylenebilir. Erçetin'e (2000, s.12) göre, bu ortak noktalar aşağıdaki gibidir:

Liderlik ve yöneticilik birbirinden farklıdır.

Liderlik, formal konuma bağlı değildir.

Liderlik politiktir.

Liderlik kültürelidir.

Liderlik, tinsel bazı özelliklerin ön plana çıktığı bir süreçtir.

Tarih boyunca liderlerin izleyenleri tarafından farklı şekillerde algılanmalarının, liderlerin öne çıkan bazı kişisel özelliklerinden kaynaklandığı ileri süren Fisher ve Muller (akt. Şahin, 2003) liderlerin bu kişisel özelliklerini şu başlıklar altında ele almışlardır:

“Tanrısal Liderler (Roma İmparatorları, Eski Japon İmparatorları vb.) , Savaşçı Liderler (Büyük İskender, Attila, Napolyon vb.), Kahramanlar, Varlıklı Sınıf (Vanderbilt, Rockefeller, Kennedy, DoPont vb.), Değişim Liderleri (Lincoln, Roosevelt, Mandela vb.), Sembolik Liderler (İngiltere Kraliçesi vb.), Entelektüeller (Socrates, Plato, Einstein vb.), Uzlaşmacılar (Colin Powell vb.), Öğretici Liderler (Konfüçyüs, Hz. Muhammed vb.), Mucitler ve Kâşifler (B. Franklin, Edison, Marco Polo vb.), Politikacılar ve Devler Adamları (Atatürk, Gandhi, Churchill vb.), Ödüllendiriciler/ Cezalandırıcılar (William Randolph Hearst, VIII. Henry vb.), Hizmetkâr Liderler (Gandhi, Rahibe Terasa vb.).”

Eğitim örgütlerinde de izleyenlerin oldukça büyük bir kısmı, liderlerin okulun performansından sorumlu olduklarını düşünmektedirler (Ogawa ve Scribner, 2002, akt. Turan, 2010, s.375). Eğitim örgütlerini amaçlarına ulaştırmak için var olan insan ve maddi kaynakların en etkili ve verimli bir şekilde kullanılması, bu kurumlarda görevli yöneticilerin bir işlevi olarak kabul edilebilir (Kayıkçı, 2001).

2.1.2. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Liderler ve yöneticiler arasındaki ayırım ve onların neyi nasıl etkilemeye çalıştıkları, lider tanımlamalarında bir tartışma konusudur (Yukl, 1994, akt. Turan, 2010, s.376). Yönetici ve lider kavramları eş anlamlı sözcükler değildir ancak birbirlerine yakın bir anlam içerir. Liderlik ve yöneticilik özdeş olmamakla beraber birbirini bütünleyen

fikir ve davranışların toplamıdır. Lider ve yönetici, liderlik yapmaları beklenen konumda olan bireylerdir (Turan, 2010, s.374).

Yönetici ve lider arasındaki fark yetki ve gücün kullanım şeklidir (Celep, 2004, s.5). Gücün klasik tanımı, diğerlerine yaptırmak istediğini yaptırabilme becerisidir. Weber'e (1942, akt. Turan, 2010, s.203) göre güç, bir kişinin bir sosyal ilişkide diğerlerine karşı dayanıklılığını gösterebilme ihtimalidir. Otorite, güce göre daha dar bir kapsama sahiptir. Otorite, belirli bir grubun verilen komutlara itaat etme durumudur ve diğerleri üzerinde güç ve etkiye sahip değildir.

Yönetici yetkesini yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapıdan alırken; lider, kişisel özelliklerinden ve içinde bulunduğu konumdan alır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s.216). Başka bir deyişle yönetici insanları etkilemede biçimsel güce güvenirken lider sosyal etkileme sürecinden yararlanır (Keçecioglu, 1998).

Hickman (1990) ve Wofford'a (1982) göre yöneticiler yetke (otorite) kullanırken liderler etki kullanmaktadırlar. Yetke, çalışanları etkileme yeteneği; etki ise duygu, düşünce ve davranışları etkileme sürecidir (Şahin, 2003, s.13).

Kişiler, yönetici olmadan lider olabilirler ve aynı şekilde lider olmadan yönetici olabilirler. Örgüt yöneticilerinin yöneticilik konumlarının yanı sıra liderlik özelliklerine de sahip olmaları gerektiği düşünülmekteyken her yöneticinin aynı zamanda lider olduğunu söylemek güçtür. Ancak günümüzde başarılı olmak isteyen yöneticilerin liderlik özelliklerini göstermeleri zorunluluk olarak görülmektedir. Liderlik, değişimleri izleme ve uyum sağlama sürecinden çok; yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileycilik gibi özellikleri içeren canlı bir yönetim anlayışıdır (Erçetin, 2000, s.14). Bu bağlamda yöneticiler, istikrar ve etkinliğe önem verirken liderler değişime ve insanları yapılacaklar konusunda ikna etmeye önem verirler.

Yönetici, genel olarak, başkaları adına çalışma, önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için çaba harcama, işleri planlama, uygulama ve sonuçları denetleme gibi işlerle görevlendirilmiştir. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirler ve bu amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkiler ve davranışa yöneltir.

Liderler, günlük sorunları çözmekten çok stratejik düşünceleri denerler ve grubu bir vizyon etrafında birleştirmeye çalışırlar. Yöneticiler ise istenen sonuca erişmek için örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalışırlar (Celep, 2004, s.6).

Bennis (1989) yönetici ve lider arasındaki temel ayrımı Tablo 2.1 'deki gibi vermiştir (Keçecioğlu, 1998, s.10).

Tablo 2.1

Yönetici ve Lider Özellikleri Arasındaki Farklar

Yönetici	Lider
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarlayıcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerine odaklanır	İnsanlar üzerinde odaklanır
Denetime güvenir	Dürüsttür
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadeli görüşe sahiptir
Nasıl ve ne zaman, sorularını sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

Kaynak: Keçecioğlu (1998), Liderlik ve Liderler

Erçetin (2000) liderlik ve yöneticilik arasındaki farkları Tablo 2.2'deki gibi belirtmiştir.

Tablo 2.2

Liderlik ve Yöneticilik

Lider	Yönetici
Kişileri ve aktif tutumları benimserler.	Kişisel olmayan, yönetsel amaçları benimserler
İnsanların olabilirlik, isteklilik, gereklilik konusundaki fikirlerini değiştirirler.	İşlerini, insan ve madde kaynaklarını bütünleştirmek için, karar alma, strateji geliştirme süreci olarak görürler.
Yeni moral değerler yaratıp özel istek ve amaçlar oluştururlar.	Anlaşma, pazarlık yapma, ödül- ceza gibi esnek taktikler kullanırlar
İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.	Konumlarında kalmalarını sağlayan günlük rutin işlere hoşgörü ile bakarlar.
İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler.	Var olanı koruma güdülerini, riske girme arzularını engeller.

(Tablo 2.2 Devam)

İzleyenlere doğrudan, sonuç alan ve etkileyici mesajlar gönderirler.	Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler.
Empatik yollarla ve sezgileriyle insanların önce duygu ve düşünceleri sonra eylemleri ile ilgilenirler.	Astlarıyla dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itaate zorlarlar.
Olayların, durumların insanlara ne ifade ettiğini anlamaya çalışırlar.	Olayların, durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.

Kaynak: Erçetin, Şule (2000, s.13)

2.1.3. Liderlik Kuramları

Liderlik kuramları, liderliğin tanımını yapmak kadar çok ve çeşitli çerçevelerde ele alınmıştır. Liderlik kuramlarının tarihsel süreç içerisindeki gelişimi özellikli kuramları, davranışsal kuramlar, durumsallık kuramları açısından ele alınmıştır (Çelik, 2013, s.7).

Bir kişi başkalarını nasıl etkileyebilir? Veya neden bir grup insan lider olarak beliren kişi tarafından etkilenir? Bu etkilenmede hangi mekanizmalar rol oynamaktadır? Liderlik konusu ile ilgili kuramlar bu sorulara cevap arama peşindedir. 1950 öncesinde liderlikle ilgili araştırmalar, daha çok etkin olan ve olmayan liderlerin, özellikle yapısal donanımları gereği, kişilik özelliklerindeki farklılıklarını anlamayı amaç edinmiştir. O dönemin liderlik anlayışına bakıldığında “bazıları lider doğar” varsayımından hareketle liderlerin çeşitli özellikleri yakalanmaya çalışıldı.

Liderlik kuramları ortaya çıkış tarihlerine göre Brayman tarafından Tablo 2.3’teki gibi sıralanmıştır (Şahin, 2003, s.15).

Tablo 2.3

Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı

Yıllar	Liderlik Kuramı	Kuramın Ana Düşüncesi
1940’lara kadar	Özellikler Kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940- 1960	Davranışsal Kuramlar	Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Kuramlar	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980’ler	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

Kaynak: Şahin, 2003, s.15

Bu çalışmada liderlik kuramları; özellik yaklaşımı, davranış yaklaşımı, durumsallık yaklaşımı ve yeni yaklaşımlar olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

2.1.3.1. Özellik Kuramları

Özellik kuramı, 1800'lerin sonu ile 1940'lar arasındaki dönemde geçerliliği olan bir yaklaşımdır (Şahin, 2003, s.16).

Özellik Kuramına göre, insanlar "lider olarak doğarlar, sonradan lider haline gelemeyizler". "Büyük Adam Teorisi" diye de adlandırılır. Yine bu kurama göre, bazı insanlar doğuştan sahip oldukları birtakım üstün kabiliyetler sayesinde diğerlerinden ayrılırlar. Bu durumda, liderlik tarzını açıklamanın tek yolu ise, bu tip insanların sahip oldukları özellikleri ölçmekle sağlanabilir. Nitekim bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda üç tip etkili liderlik özelliği bulunmuştur: Kişisel özellikler (uyum sağlama, üstün olma, öz-güven), fiziksel özellikler (boy, kilo, görünüş) ve yetenek (zekâ, deneyim, başkalarına karşı duyarlılık).

Geleneksel Yaklaşım olarak da adlandırılan Özellik Kuramında liderlerin sahip oldukları özellikler belirlenmeye çalışılmış ve bu özellikler Kişisel Özellikler, Yetenek ve Sosyal Beceriler olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

"Genetik teori" olarak da anılan "büyük adam" düşüncesi (Zaccaro, 2007), özetle, liderlerin bazı özelliklere doğuştan sahip olduklarını ve bu özellikleri sayesinde olağanüstü işler başararak büyük izler bıraktığını varsaymaktadır (Bass, 1990; Northouse, 2001). Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Napoleon, Gandhi, Martin Luther King ve Atatürk gibi unutulmaz ve karizmatik liderlerin yaşadıkları dönem içinde ortaya çıkışları, etkileri ve liderlik özellikleri araştırma konusu olmuştur (Çelik, 2013, s.8).

Bu görüşe göre lideri izleyenlerden ayıran üstünlükler arasında yaş, boy, akılcı konuşma, anlayışlılık, inatçılık, sosyal ve ekonomik saygınlık, başkalarını harekete geçirebilme, içe ve dışa dönüklük gibi özellikler yer almaktadır (Celep, 2004, s. 9).

Özellik kuramlarında başarılı ve başarısız liderlerin özellikleri karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Ralph Stogdill (1948), 1904 ve 1947 yılları arasında yapılan çalışmalarını analiz etmiş ve liderlerin izleyicilerden farklı olan beş temel özelliğini belirtmiştir (Akt. Lunenburg ve Ornstein, 1991, s.124):

1. Kapasite (Zekâ, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama).
2. Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı).
3. Sorumluluk (Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği).
4. Katılma (Etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık).
5. Konum (Sosyo- ekonomik konum ve popülerite).

Ancak bu özellikler, liderlerin yetiştikleri toplumun kültürel yapısıyla yakından ilgilidir. Belli liderlik özelliklerine sahip olan liderlerin yaşadıkları toplumun dışında etkili lider olmaları mümkün olmayabilir (Çelik, 2013, s.8).

Topçu'ya (1999, s.17) göre, bu kuramın zayıf noktaları genellemelere dayanması, bu özelliklerin tüm liderlerde bulunduğunu öne sürmesi ve bütün özellikleri erkeklere yönelik olarak belirlenmesidir. Sonuç olarak, liderlik alanında ilk çalışmaları oluşturan özellikler kuramı günümüz liderlik çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikler, lideri lider olmayanlardan ayırmada etkilidir; bununla birlikte liderlik sürecinde durumsal unsurların dikkate alınması daha bütüncül ve uygulamaya yönelik yarar sağlayabilmektedir.

2.1.3.2. Davranışsal Kuramlar

Uygulama açısından özellik kuramı ile davranışsal kuramlar arasındaki fark kuramların varsayımlarından doğmaktadır. Özellikler yaklaşımı liderler ve lider olmayanlar arasındaki farkları ortaya koymada ve etkili bir liderliği açıklamada yeterli olmayınca, araştırmacılar liderin kendi kişisel özelliklerinden çok, nasıl davrandıkları ve ne yaptıkları ile ilgilenmeye başlamışlardır. 1940'ların sonlarına doğru bazı araştırmacılar gözlenebilen süreçler ve faaliyetler olarak liderliğe bakmışlar ve özellik yaklaşımından uzaklaşmaya başlamışlardır. Davranışsal yaklaşımın amacı, davranışların etkin liderlikle nasıl bütünleşeceğini belirlemek ve etkili bir lider olabilmek için ne yapılması gerektiğine cevap aramaktır (Keçecioğlu, 2003).

Davranış odaklı yaklaşımlar, etkili ve etkisiz liderler arasındaki farka dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, etkili ve daha fazla etkili liderlerin, iş bölümü yapma, başkaları ile iletişim sağlama gibi işleri nasıl gerçekleştirdiklerine bakmışlardır. Özelliklerin tersine, davranışlar görülüp öğrenilebilir. Eğer davranışlar

öğrenebilir ise kişiler eğitilebilir ve daha iyi liderlik etmeleri sağlanabilir (Hellriegel ve Slocum, 1986: 452).

Bir başka deyişle; liderlik sürecini davranışlar boyutuyla açıklamaya çalışan bu kuramın ana fikri, liderleri başarılı ve etkili yapan husus, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlardır. Liderin astları ile haberleşme şekli, yetki devredip devretmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli gibi davranışlar liderin etkililiği belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Koçel, 2001, s.470). Tablo 2.4'te başarılı bir liderin göstermesi gereken davranışlar sunulmuştur.

Tablo 2.4

Başarılı Liderlerin Özellikleri ve Yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
Duruma uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevreye uymada çevik	Kavramsal yetenek
Hırslı ve başarı yönelimli	Yaratıcı
İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
İşbirlikçi	Etkileyici konuşma
Karar verici	Grubun görevlerine karşı bilgi sahibi olma
Bağlılık	Örgütlenme
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilme
Enerjik	Sosyal beceriler
Dirençli	
Kendine güvenen	
Stres hoşgörüsü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

Kaynak: G. A. Yukl, 1989; R. M. Stogdill, 1974; akt. Erçetin, 2000, s.29

Davranışçı kuramlar lider davranışını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Bu kuramlara göre etkili lider, bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler. Bunlar: görev yönelimli liderlik davranışı ve ilişki yönelimli liderliktir. Görev yönelimli liderlik davranışı doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Liderin; örgütlenme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, iş görenlerle ilişkileri belirleme, grup performansını değerlendirme gibi davranışlarını kapsar. İlişki yönelimli liderlik davranışı, liderin izleyenlere saygı, güven ve

samimiyetini yansıtır. Bu liderler izleyenlerin rahatına, düşüncesine, konumuna, iş doyumuna ilgi gösterirler. Lider ile izleyenler arasında yüksek düzeyde bir psikolojik yakınlık vardır (Lunnenberg ve Ornstein, 1991, s.133).

Davranışsal kuramı yönlendiren iki önemli çalışma vardır: Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi Çalışmaları (Çelik, 2013, s.12).

Caroll Shartle yönetiminde 1945 yılında başlatılan ve 1950'lerin başlarına kadar devam eden Ohio State Üniversitesi Çalışmaları'nın amacı, liderlik biçiminin grup üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmaktır. Araştırmacılar, başlangıçta 9 grupta sınıflandırdıkları yaklaşık 1800 liderlik davranışını, askeri ve sivil personelin üzerinde test etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda bu liderlik davranışları, hiçbir anlam kaybına uğramadan 150 boyuta indirilmiş ve çalışmaların bu hali 'Lider Davranışı Tanımlama Ölçeği (Leader Behaviour Description Questionnaire-LBDQ)'nin temelini oluşturmuştur. Araştırma küçük gruplar içinde geliştirilen ölçek aracılığıyla incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmalar sonucunda liderlik; bir kişinin örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için, bir grubun eylemlerini yöneltme davranışı olarak tanımlanmış ve liderlik davranışı iki bağımsız boyutta toplanmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.206).

Michigan Üniversitesi ile Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalar eşzamanlıdır. Michigan Üniversitesi çalışma grubu da liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiş ve lider davranışının iki boyutunu belirlemiştir. Bu boyutlar: İşgörene Yönelik Liderlik ve Üretime Yönelik Liderliktir. İşgörene yönelik liderler, insanlar arası ilişkilere önem veren, astların ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve üyeler arası kişisel farklılıkları kabullenen liderler olarak tanımlanırken; üretime yönelik liderler ise tam aksi şekilde işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermektedirler. Bu liderlere göre grup üyeleri örgütsel amaçlar için bir araç olarak görülmektedir (Robbins, 1994, akt. Çelik, 2013, s.14). Bunlara ek olarak üretime yönelik lider yönlendirme yapar, planlama için zaman harcar, işi bitirme tarihi üzerinde durur ve iş etkinliklerinin açık bir programını sağlar (Daft, 1991, akt. Celep, 2004, s.12).

Ohio Araştırmaları, Michigan Araştırmaları'na göre daha tutarlı bulgular ortaya koyar ve eğitim alanında daha ünlüdür çünkü bu araştırma sonuçları bazı okul örgütlerinde araştırma konusu olmuş ve okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını

belirlemede LBDQ anketinden yararlanılmıştır (Hoy ve Miskel, 1991, akt. Çelik, 2013, s.14).

Örgütsel lider davranışının yönelimini açıklaması bakımından önemli olan Yönetim Gözeneği Kuramı, Robert Blake ve Jane Mouton'ın, hem Ohio hem de Michigan Üniversitesi Çalışmaları'ndan yola çıkarak oluşturdukları kuramdır. Bu modelde bireylerarası ilişkilere yönelik olma ve üretime yönelik olma şeklinde tanımlanan iki eksen bulunmaktadır. Her iki eksen için 1'den 9'a kadar puanlar verilmiştir (Daft, 1991, akt. Celep, 2004, s.15). Owens'a (1987) göre, yönetim gözeneğine göre seksen bir çeşit liderlik davranışı ortaya çıkmakla birlikte bu davranışlar beş ana liderlik biçimi olarak özetlenir: zayıf liderlik, otorite ve itaat, şehir kulübü liderliği, denge sağlayıcı liderlik, grup liderliğidir (akt. Çelik, 2013, s. 15). Blake ve Mouton, liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Bu kuramın temel sınırlılığı, izleyenlerin özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almamasıdır (Çelik, 2013, s.17).

Bu kuram okul örgütleri açısından değerlendirildiğinde hem öğretmene hem de okulun örgütsel amaçlarına en üst düzeyde önem veren liderlik davranışının daha etkili olacağı düşünülebilir. Okulda insan ilişkileri her zaman için önemli görülmekle birlikte okulun bürokratik bir kurum olduğu da unutulmamalıdır (Çelik, 2013, s. 17).

Robbins'e (1998) göre, davranışsal kuram da genellemelere gittiği ve liderin içinde bulunduğu özel durumu göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (Şahin, 2003, s.17).

2.1.3.3. Durumsallık Kuramları

Liderliği anlamaya ve betimlemeye çalışan çağdaş yaklaşımlardan biri olan Durumsallık Kuramı, liderlikteki başarının liderin kişisel özelliklerine veya davranış biçimlerine bağlı olmadığı sonucuna varmıştır. Bu kuram, en uygun liderlik davranışının durumlara göre değişeceğini, farklı durumlara liderlik eden kişi için farklı "idarecilik" tarzı öneren, uygulamaya yönelik bir yaklaşımdır (Eren, 2000, s.62).

Durumsallık kuramları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden yordanmasının mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her koşulda geçerli olabilecek en etkili liderlik biçimi mevcut değildir (Hoy ve Miskel, 1991, akt. Çelik, 2013, s.18).

Durumsal liderlik kuramları Tablo 2.5'te görülmektedir (Şahin, 2003, s.17).

Tablo 2.5

Durumsallık Kuramları

Temsil Eden Araştırmacı	Liderlik Kuramı
Fiedler	Durumsal kuramı
House- Mitchell	Yol-amaç kuramı
Vroom- Yetton	Lider katılım kuramı
Hersey- Blanchard	Üç boyutlu liderlik etkililiği

Kaynak: Hersey ve Blanchard, 1996; Robbins, 1998; Wofford, 1998, akt. Şahin, 2003.

Fred Fiedler liderlikte durumsallık kuramını kullanan ilk kuramcıdır. Fiedler, durumsal faktörler belirlemiş ve bunların kontrolü için liderlik stilleri önermiştir. Durumsal faktörleri, lider- izleyen ilişkisi, görevin yapısı ve makam gücü olmak üzere belirlerken liderlik stillerini iş ve ilişki merkezli olarak tespit etmiştir. Buna göre liderliğin etkili olması belirli bir duruma ve liderin stiline o duruma uygun olmasına bağlıdır (Erçetin, 2000, s.37). Fiedler, lideri oluşturan etmenlerin liderin kişiliği, bulunulan ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliği olarak belirlemiştir. Bu sebeple bazı liderler bir örgütte başarılı olurken başka örgütlerde başarılı olmayabilirler (Çelik, 2013, s.21). Fiedler, bir liderin anlayışlı ya da yapıyı kurucu özelliklerinin sürekli olarak etkili olamayacağını savunmaktadır (Aydın, 2000, s.299). Bu durum üç önemli faktöre bağlıdır. Birincisi, lider ve izleyenler arasındaki ilişki niteliği, ikincisi görevin yapılandırılma derecesi ve sonuncusu liderin konumsal gücüdür.

Fiedler, Liderlikle ilgili iki önemli soruya cevap aramıştır:

1. Belirli bir durumda benzer nitelikteki liderlerden biri etkiliyken diğerinin etkili olmamasının sebebi nedir?
2. Belirli bir durumda etkili olan lider başka bir durumda neden etkili olamamaktadır?" (Erçetin, 2000, s.36)

Başaran'a (1992) göre, durumsallık kuramı, liderin ortaya çıkmasının ortamın uygunluğuna bağlı olduğu varsayımına dayanır (Çelik, 2013, s.21).

Fiedler'in durumsallık kuramının eğitimsel liderlik açısından değerlendirilmesi 1970'li yıllardan itibaren söz konusudur. Bu model, okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Liderlerin en az tercih ettikleri izleyenler (Least Preferred Co-Worker) LPC ölçeği kullanılarak araştırılarak böylece yöneticilerin liderlik davranışları da belirlenebilir (Hoy ve Miskel, 1991,akt. Çelik, 2013, s. 23).

Liderin etkililiğinin artmasında; liderin etkili eğitimsel çıktılar oluşturmaya yönelmesi, ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi ve edim ölçütlerinin geliştirilmesi etkili olabilir (Lunenburg ve Ornstein, 1991, akt. Çelik, 2013, s.23).

Yol - Amaç Kuramı, Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre liderin sorumluluğu kişisel ve örgütsel hedefleri elde etmek için izleyenlerin güdülenmesini artırmaktır (Celep, 2004, s.20). Bir liderin davranışının güdüleyicilik etkisi izleyenlerin görev ve kişisel amaçlarıyla sağlanabilir (Çelik, 2013, s.18). Bu duruma bağlı olarak dört temel liderlik stili belirlenmiştir. Bunlar: emredici (yönlendirici), başarı yönelimli, destekleyici ve katılımcı liderliktir (Hoy ve Miskel, s.270, akt. Çelik, 2013, s.19).

Yol - Amaç Kuramı eğitimsel liderlik açısından değerlendirildiğinde, dört liderlik stili içerisinde destekleyici ve katılımcı liderlik davranışının eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabileceği düşünülebilir. Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlaması, öğretmenin güdülenmişlik düzeyini ve iş doyumunu artırması önemlidir (Çelik, 2013, s.20).

Vroom ve Yetton'ın Karar Verme Kuramının dayandığı temel varsayım, örgütlerdeki en önemli işin karar vermek olduğu, bu işle ilgili en önemli sorunun da karar sürecine katılım olduğudur (Erçetin, 2000, s.48). Vroom ve Yetton (1973), liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun önderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Buna göre her duruma uygun tek bir liderlik stili yoktur. Düşük otokratik liderlikten yüksek demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlenmiştir. Duruma en uygun davranış biçimini göstermek etkili liderlik sayılmıştır. Modelde iki durumsallık değişkeni bulunmaktadır. Bunlar: kararın kabulü ve kalitesi ile liderlik biçimidir (Çelik, 2013, s.24, 25).

Kuramcılar, liderlik biçimini üç sınıfa ayırmışlardır (Aydın, 2010, s.302). Bunlar: otokratik süreç, danışıcı süreç ve grup süreci. Bu biçimlerden herhangi birinin

diğerine üstünlüğünden söz edilmemiştir. Sorun, belli bir durumda etkili olabilecek davranışın belirlenmesidir. Liderlik biçimini davranışsal açıdan betimlerken de “Lider sorunu grupla paylaşır”, “yönlendirici biçem” , “katılımcı biçem” gibi ifadelerle yer vermişlerdir.

Kurama getirilen bazı eleştiriler bulunmaktadır. Bunlar, kuramın odak noktasının kendi kendine bilgiden yararlanma olması ve farklı kültürel değerlerin farklılığından kaynaklanabilecek lider özelliklerinin ve astların tepkilerinin yeterince dikkate alınmaması ve en etkili karar seçeneğinin tercih edilmesinde belirsizliklerin olmasıdır (Erçetin, 2000, s.52).

Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilen durumsal liderlik kuramına, Liderlerin Yaşam Döngüsü Kuramı adı da verilmektedir. Kuramın yararlı görülen kısmı liderlik biçiminin seçiminde astların özelliklerini göz önünde bulundurmasıdır. Bu kuramda iki önemli nokta vurgulanmaktadır. Bunlar, astların yetkinlik düzeylerinin zamanla geliştirilebilmesi ve buna bağlı olarak etkili liderlik stiline görev yönelimli davranıştan ilişki yönelimli davranışa değişim göstermesidir (Aydın, 2010, s.307). Kuram, lider ve iş görenlerin eğitiminde önemli ipuçları taşımaktadır. Gücün paylaşıldıkça artacağına, yetkinin uygun olarak dağıtıldığında pekişip çeşitleneceğine dair yargıyı destekleyip doğrulamaktadır (Erçetin, 2000, s.46). Bu kuramda yapılması gereken iş açısından grubun yetkinlik ya da olgunluk düzeyi nedir, sorusuna cevap aranmış ve modele ilişki ve görev merkezli liderlik davranışlarına grubun olgunluk düzeyi de eklenmiştir (Celep, 2004, s.19). Olgunluk düzeyi, astların başarıma isteği, ek sorumluluklar üstlenme yeteneği, beceri, eğitim düzeyi, kendine güven, iş açısından yetkinliği ve yeterliği gibi iş ve psikolojik yapıyla ilgili özellikleri kapsamaktadır (Erçetin, 2000, s.42).

2.1.3.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Liderlik kavramının sosyal bir olgu olması neticesinde değişimden etkilenme ve yenilenmesi de söz konusudur. Çağın gereklilikleri doğrultusunda çalışma koşullarının değişmesi gerek yöneticilerin gerekse de çalışanların ihtiyaçlarının farklılaşmasına sebep olmuştur. Sistematik bir şekilde üzerinde yoğun çalışmalar yapılan liderlik kavramıyla ilgili yeni yaklaşımlar alan yazına girmektedir. Buna bağlı olarak Bilgi Çağı'nın özelliklerine uygun olan yeni liderlik anlayışları ortaya çıkmıştır (Eraslan, 2006).

Değişim hızının yoğun olmasına bağlı olarak geleneksel liderlik davranışları ile değişim ve dönüşüme uyum sağlamanın imkânsızlığı neticesinde liderlik olgusu da değişmiş ve dönüşümsel liderlik böylece ortaya çıkmıştır (Çelik, 2013).

Bass (1995), 20. yüzyılın başlarında liderlerle ilgili olarak onların diğer bireylerden bazı yönleriyle üstün olduğunun düşünüldüğünü gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra durumsal etkenlerin de kişisel etkenlerle sıkı bir ilişki içerisinde olduğu düşünülmektedir. Liderler duruma göre etki bırakmaya çalışmaktadırlar. Zaman içerisinde liderlerin özelliklerinden ya da lider çeşitlerinden ziyade yönetici ve müdürlere odaklanılmıştır. Böylece lider etkililiği araştırılmaya başlanmıştır. Etkili ve etkin liderin nasıl ve kim olacağı üzerine odaklanılmıştır (Turan, 2010, s. 378, 379).

1980 yılından önce ortaya çıkan yaklaşımlar geleneksel modeller olarak kabul edilmekte ve liderlik konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu süreçte yapılan liderlik tanımlarının net olamayışı da pek çok bilim insanını bu kavramın kullanılabilirliğini sorgulamaya yöneltmiştir. Yeni kavramlarla karşılaşılması liderlik çalışmalarını bir kısır döngü içerisine almış ve araştırmalar arttıkça cevabı olmayan sorular üzerinde yoğunlaşmış ve yeni bilgi üretimi zayıflamıştır. Sonuç olarak da liderlikte yeni bakış açılarına ihtiyaç duyulmuştur (Turan, 2010, s.395).

Bu çalışmada bahsedilen yeni liderlik yaklaşımları dönüşümsel liderlik yaklaşımı ve etkileşimsel liderlik yaklaşımını kapsamaktadır.

2.1.4. Liderlik Stilleri

Bir politikacı olan James MacGregor Burns, 1978 yılında yazdığı Liderlik adlı kitabında liderlik kuramlarına farklı bir bakış kazandırmıştır. Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlikle ilgili düşünceler geliştirmiştir. Dönüşümsel ve etkileşimsel liderliği karşılaştırmalı olarak ele alan Burns'e (1978) göre liderlik stilleri bir sayı doğrusudur ve bir ucunda dönüşümcü liderlik, diğer ucunda sürdürümcü liderlik bulunmaktadır. Liderlerin bu iki stilden birini sergileyebileceğini belirtilir (Şen, 2008, s.9).

Burns'ün fikirlerini geliştiren Bass (1985), sosyal örgütlerdeki liderler için etkili ve kapsamlı bir model oluşturmuştur. Bass, liderliği üç temel çeşitte toplamıştır. Bunlar: serbestlik tanıyan, sürdürümcü ve dönüşümcü liderliktir. Ve bu çeşitleri oluşturan

etkenler Tablo 2.6'daki gibi belirlenmiştir (Avolio, Bass ve Jung, 1999, akt. Turan, 2010, s.39).

Tablo 2.6

Liderlik Çeşitleri Aralığı ve Dokuz Etken

Bütün Liderlik Çeşitleri Aralığı		
Serbestlik	Sürdürümcü Liderler	Dönüşümcü Liderler
Tanıyan Liderler		
1. Sürdürümcü olmayan	2. Koşullu ödül liderliği	5. İdealleştirilmiş etki- Nitelik
	3. Beklentilerle aktif yönetim	6. İdealleştirilmiş etki- Davranış
	4. Beklentilerle pasif yönetim	7. İlham verici motivasyon
		8. Entelektüel uyarım
		9. Bireysel destek

Kaynak: Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003, akt. Turan, 2010, s.397

Bass ve Avolio liderin farklı zaman ve durumlarda liderlik biçimini değiştirebileceğini iddia etmişlerdir. Bass liderlerin hem etkileşimsel hem de dönüşümsel liderliğin örüntülerini gösterdiğine inanmış; etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik arasında artan bir ilişki olduğunu söyleyerek etkileşimsel liderlikte daha fazla çaba, etkililik ve doyum sağlanmasının dönüşümsel liderlik için ortam hazırlayacağını belirtmiştir (Celep, 2004, s. 60).

Liderlik kuramlarının boyutlarını oluşturan temel etken, o kuramın, izleyenlerinin amaç ve gereksinimlerinin niteliğine verdiği öncelikle ilişkilidir (Celep, 2004, s.71). Etkileşimsel liderler, çalışanlarını ödüllendirerek motive ederler. Çalışanların ödüllendirilmesi bireylerin anlık ihtiyaçlarını karşılar. Etkileşimsel (sıradan) liderlik, astların itaati karşılığında beklenen ödüle odaklıdır (Bass, 1985, akt. Turan, 2010, s.396).

Bass, dönüşümsel (olağanüstü) liderliği etkileşimsel liderliğin kapsamlı hali olarak değerlendirmektedir. Dönüşümsel liderlerin genel özellikleri aktif olmaları, çalışanların bilgilerinde farkındalık seviyelerini yükseltmeleri, çalışanların yüksek edim sonuçlarına ulaşmalarını sağlamaları sayılabilir (Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003, akt. Turan, 2010, s.397). Buna bağlı olarak da etkileşimsel

liderlerin örgütsel sınırlar içinde çalışırken dönüşümsel liderlerin örgüt sınırlarını değiştirmeyi amaçladıkları söylenebilir. Tablo 2.7’deki gibi karşılaştırma yapılabilir.

Tablo 2.7

Dönüşümsel Liderler ile Etkileşimsel Liderlerin Karşılaştırılması

Dönüşümsel Liderler	Etkileşimsel Liderler
Geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma yönelir.	Geleneklere ve geçmişe dayanır
Çalışanların ortak içsel bilgilerinin farkındalık seviyesini yükseltir.	Örgütsel kültürü var olan kurallar, izlek ve normlarla oluşturur.
Astlarını vizyona yönlendirme ve yöneltmeye çaba sarf eder.	Yetkilerini ödüllendirme, para ve statü verme biçiminde kullanır.

Kaynak: Eren, 2001, s.366

Özgür bırakıcı liderler (Laissez- Faire Leadership) ise sorumluluk almaktan ve karar vermekten kaçınır. Başka bir deyişle pasif yönetimin en uç noktasıdır. Bu liderlik biçimi kimi araştırmacılarca ayrı bir liderlik tarzı olarak ele alınırken kimisi de etkileşimsel liderliğin üçüncü boyutu saymaktadır (Demir ve Okan, 2008).

Bu çalışmada liderlik stilleri dönüşümsel liderlik (dönüşümcü, transformational) ve etkileşimsel liderlik (sürdürümcü, transactional) olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

2.1.4.1. Dönüşümsel Liderlik

Kavram olarak dönüşüm, var olan yapıdan, eğilimlerden vazgeçerek ani ve devrimsel farklılaşmalara gitmek, gelecekteki eğilimlere bugünden hazırlanmak ya da gelecekteki eğilimleri bugünden uygulamaya başlamak olarak tanımlanabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005, s.226).

Dönüşümsel liderliğin ortaya çıkması ve yaygınlaşmasında yeni yönetim kuramları, teknolojik gelişmeler, baskıcı rekabet ortamı ve küreselleşme gibi etkenlerin büyük rolü olmuştur (Bolat ve Seymen, 2003). Bass’a (1990) göre dönüşümsel liderler, çevresindekilere örnek olma, karizma, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım, bireysel destek gibi özellikleriyle geleneksel liderden ayrılmaktadır.

Kavramsal olarak ilk kez Daunston’ın (1973) “İsyan Liderliği” (Rebel Leadership) adlı çalışmasında sözü edilen dönüşümsel liderlik daha sonra James McGregor Burns tarafından 1978 yılında yazılan “Liderlik” adlı kitapta sistemli hale getirilmiştir.

Dönüşümsel liderliğin temel amacı örgütsel dönüşümü gerçekleştirmektir. Bu sebeple lider etkililiği dönüşümü başlatma, yönetme ve kurumsallaştırma başarısıyla değerlendirilir (Çelik, 2013, s. 272). Daha sonraki dönemde Bass (1999), “Dönüşümcü Liderlikle 20 Yıllık Araştırma ve Geliştirme” (Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership) adlı çalışmasında etkileşimsel liderlik tarzına değinmiş ve iktisadi değişmeler sonucunda liderlerin dönüşümsel özellik göstermesi gerekliliğine değinmiştir (Eraslan, 2002).

Özgün adı İngilizcede çoğunlukla “transformational leadership” olarak karşımıza çıkan “dönüşümsel liderlik”, bazı kuramcılara göre “vizyoner liderlik”, bazılarına göre “karizmatik liderlik” veya “yeni liderlik” şeklinde kavramlaştırılmıştır. Bu kavram Türkçe yazında ise “dönüşümcü”, “dönüşümsel”, “değişimci”, “reformcu”, “dönüştürücü” vb. gibi kavramlarla ifade edilebilmektedir (Keçecioglu, 1998, s.27).

Dönüşümsel liderlik kuramında daha çok lider özellikleri üzerinde durulması, bazı liderlik davranışlarının benzemesi bu kuramın karizmatik liderlik kuramının güncelleştirilmiş biçimi olarak görülmesine de neden olmuştur (Meindl, 1993, akt. Çelik, 2013, s.272). Ancak Eren (2001)’e göre dönüşümsel liderlerin mutlaka karizmatik bir kişiliğe sahip olmaları gerekmez, vizyon sahibi olmaları ve değişim başlatabilmeleri yeterli sayılmaktadır.

Dönüşümsel liderlikteki dönüşüm aynı zamanda izleyenlerin liderlik sürecine katılmasını da ifade eder. Bu noktada izleyenler kavramı ile ifade edilen liderin etki alanına giren astlar, çapraz ilişkideki diğer astlar, üstler, çalışma arkadaşları ve diğer örgüt paydaşlarıdır. Liderlik tepeden aşağıya doğru değil, çapraz olarak da dikkate alınır (Bolat ve Seymen, 2003). Sonuç olarak liderlik bir örgütün tüm kişileri arasında gerçekleşebilir. Dönüşümsel liderler izleyenlerini beklenilenden daha fazlasını yapmaları konusunda özendirirler. Karşılıklı değiş tokuş, ödül veya cezalandırma söz konusu olmadığından bireylerin motivasyonunda belirgin yükselmeler görülür (Celep, 2004, s.58). Örgütsel değişim sürecinde alınan kararlara izleyenleri de ortak eden dönüşümsel lider böylece demokratik davranır (Eraslan, 2006).

Bass (1990), dönüşümsel liderliğin izleyici grubunun amaç ve görevleri fark etmesi, bunu kabullenmeleri ve kişisel çabalarını örgüt faydası yönünde kullanmaları sonucunda ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bu durumun sağlanması için

dönüşümsel liderlerin şu özelliklerinden söz edilebilir: karizmatik olmaları, böylece ilham vermeleri, onların duygusal ihtiyaçlarını karşılamaları ve entelektüel açıdan onları uyarmaları. Dolayısıyla dönüşümsel liderlik alan yazında dört temel boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar: ilham verici, karizmatik; ilhamla güdüleme; entelektüel benzeşim ve bireyselleştirilmiş etkidir. Tablo 2.8’de dönüşümsel liderliğin işlevsel özellikleri ve iş özellikleri verilmiştir.

Tablo 2.8

Dönüşümsel Liderlik Özellikleri

İşlevsel Özellikler	İş Özellikleri
1. İdealleştirilmiş Etki/ Karizma	Vizyon Güven Saygı Risk paylaşımı Doğruluk Biçimlendirme
2. İlham Verici Motivasyon	Hedeflere katılım İletişim İstek
3. Entelektüel Uyarım	Rasyonalite Problem Çözme
4. Birey Düzeyinde İlgi	Çalışanla İlgilenme Mentörlük (İzleme) Çalışanı Dinleme Personel Güçlendirme

Kaynak: Gregory Stone, Robert F. Russel ve Kathleen Patterson, (2004), akt. Şahin, 2009

İlham Verici, Karizmatik (Idealized Influence): Kökeni Eski Yunan uygarlığına dayanan karizma kavramı, ilahi ilham yeteneği anlamını taşır. Kavram ilk kez Max Weber tarafından karizmatik yetki şeklinde yönetim ve örgüt yazınında kullanılmıştır (Baransel, 1979, s.168). Dönüşümsel liderin bir özelliği olarak karizma, kendini iyi tanıma, izleyiciler tarafından saygınlık uyandırma, güven verme, cesaret aşılama, köklü değişim yaratma, çevreye karşı duyarlılık ve tutarlılık, misyon ve vizyon duygusu uyandırma gibi özellikleri barındırır. İzleyiciler liderden etkilendiği sürece liderin etkinliği söz konusudur. Yukl (1989), liderlikte etkili olan iki temel güçten

söz eder. Bunlar, liderin kurum içinde, makamından elde ettiği pozisyonel güç ve liderin kişisel özelliklerinden kaynaklanan kişisel güçtür. Dönüşümsel liderlerde kişisel gücü kullanırken etkileşimsel liderler pozisyonel gücü kullanır. Tavsiye edilen her iki gücü de dengede kullanılmasıdır.

İlhamla güdüleme (Inspirational motivation): Gruptaki motivasyon kaynağı liderin kendisidir. Esin verme ya da esinlendirme olarak da ifade edilen bu özellik, dönüşümsel liderin izleyicilere rol model olması, vizyon aktarması ve onları çaba gösterme konusunda harekete geçirmesini içerir. Vizyon, dönüşümsel liderin ayırt edici özelliklerindedir ve arzulanan geleceğin resmini ifade eder (Çelik, 2013). Bu süreç sonucunda izleyenlerin yaşamları ve davranışları anlam kazanarak geleceğe dair açık ve net beklentiler oluşur (Şimşek, 1997).

Entelektüel benzeşim (Intellectual stimulation): Bu boyutta dönüşümsel lider, daha önce denenmeyi deneyen, farklı fikirleri ortaya çıkaran ve uygulayan, yaratıcı düşünme becerisini geliştiren, geleneksel olandan ayrılan ve örgütsel düzeyde yaratıcılığı teşvik eden özellikler sergiler. İzleyicilerin de sorunları kavramsallaştırma, anlama, analiz etme ve çözüm üretmelerini sağlar. Bu süreçte özgün ve yaratıcı kaynakları kullanır, sıradan olaylardan hoşlanmaz (Zel, 1997). Dönüşümsel lider eskimiş ilkeleri yıkan (Şimşek, 1997) ve mevcut değerleri dönüşümün gerçekleşmesi için terk edebilen kişidir (Demirci, 1998).

Bireyselleştirilmiş etki (Individualized consideration): Bireysel ilgi ya da bireye önem verme şeklinde de ifade edilen bu boyut, izleyicileri gerektiğinde kısmen yönlendirme ve kılavuzluk etme, sürekli dönüt verme, onları birey olarak tanıma, farklı olduklarını kabullenme ve özel ihtiyaçlarını temin etme ile ilgilidir. Bu davranışların sonucu olarak da izleyicilerin tüm potansiyellerini örgüt amaçları doğrultusunda kullanma isteği yaratılır. Bu boyutta adil olmak önemli bir etkidir.

2.1.4.2. Okullarda Dönüşümsel Liderlik

Yakın geçmişte, liderliğin kavramsallaştırılması ile okul ve okul dışı örgütlerde dönüşümsel liderlik davranışını ölçmeye yönelik çalışmalar artmıştır. Bass (1985), Reitzung ve Reeves (1992) gibi araştırmacıların okul liderliği uygulamaları hakkında yaptıkları deneysel çalışmalar daha çok öğretmenlerin liderliğe ilişkin algılarına dayanır (Jantzi ve Leithvood, 1996, akt. Çelik, s.147).

Öğretim kavramının okulların örgütlenme ve yönetim biçimi üzerinde önemli etkisi vardır. Günümüzde okullar dışarıdan başlatılan değişimin uygulandığı değil bizzat dönüşümün başladığı kurumlar haline gelmelidir. Bu konuda da okul müdürüne sorun tanıma ve çözüme yeni roller yüklenmektedir (Hallinger, 1992, s.40, akt. Çelik, s.150). Ve okulu yeniden yapılandırmaya yönelik değişimi sağlamada liderliğe duyulan ihtiyaç artmıştır.

Eğitimde dönüşümsel liderliğin kavramsallaştırılmasında özellikle okul dışı örgütlerde geliştirilen dönüşümsel liderlik modelinden yararlanılmıştır. Okulu yeniden örgütleme çabaları, daha yetkinleşmiş bir öğretim gerçekleştirmek, eğitimsel yöntem ve hedefler hakkında belirsizliğin giderilmesi gibi konular okul yöneticisinin dönüşümsel liderlik özellikleri göstermesini gerekli kılar. Çünkü dönüşümsel liderler, yüksek düzeyde özdeşim sağlayarak okul personelini sürekli geliştirme yoluyla belirsiz gündemi yeniden oluşturur ve karışıklığı engeller.

Okulun sistematik değişme eğilimi ve öğretme yetkinliği, yenilikçi liderlik davranışını büyük ölçüde etkiler. Gerek karar verme sürecinde ortaya çıkan engelleri yok etmede gerekse de öğretmenlerin örgütsel çatışmalarını çözüme ve okula hizmet eden çevre ile ilişkilerde dönüşümsel liderlik biçiminin etkililiği umulmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenlerin hedeflerini yükselterek okulda ortak bir amaç geliştirmeli ve amaçlar için ortak eylemler gösterilmesini özendirmelidir.

Leithvood (1996), değişimci liderliğin üç temel amacının olduğunu saptamıştır:

1.Dönüşümcü lider, işbirliğine dayalı değerleri geliştirir ve daha iyi öğretim sağlamak için sürekli iyileştirme çalışmalarında bulunur. Okulun değer ve inançlarını etkili bir şekilde iletir.

2.Öğretmenin mesleki gelişimini özendirir. Amaçların öğretmenlerce içselleştirilmesini özendirir.

Çağın koşulları gereği yönetici özelliklerinden çok liderlik özelliği göstermesi beklenen okul müdürlerinin öğrenci başarısı için, okulun toplumca paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olması açısından bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan kişi olması gerekir. Ayrıca etkili bir öğrenme çevresi ve ortamı oluşturarak bunun devamı için okulun sahip olduğu tüm kaynakları etkin bir şekilde kullanabilmesi ve toplum kaynaklarını da okula yönlendirmesi beklenir (Turan ve Şişman, 2000, s. 68-87).

2.1.4.3. Etkileşimsel Liderlik

Etkileşimsel liderlik gücün kullanımına göre dönüşümsel liderlikten ayrılmaktadır. Etkileşimsel lider güç kullanır ve bu onun tek servetidir. Bu liderler örgütte ödül ve cezanın kontrolünü sağlayarak çalışanların başarılı olup olamayacaklarına odaklanırlar. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleriyle fazla ilgilenmezler. Gelenekçi yapıdaki bu liderler mevcut sistemler ile örgüt kültürünü değiştirmekten çok güçlendirmeye ve iyileştirmeye çalışırlar. Geçmişle bugünü bağdaştıran yararlı geleneklerden yararlanarak onların gelecek nesillere aktarılmasını sağlarlar (Özsoy, 2010).

Koşullu ödül (Contingent Reward), liderin ödül- cezayı kullanmasıdır. Bu tarz yöneticiler astlarına edime bağlı ödül vaat ederler. Sürekli gözlem ve geri bildirimde bulunurlar. Astlar hangi işi yaptıklarında nasıl ödüllendirileceklerini bilirler. Daha az ödüllendirme hayal kırıklığı ve motivasyon düşüklüğüne sebep olabilir ancak daha fazlasına dair bir beklenti söz konusu değildir. Lider, işleri danışıklık esasına göre yürütür. İzleyenlerin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olur, izleyenleri de ona uyar çünkü lidere uyumun kendi çıkarlarına uygun olduğunu bilirler (Özsoy, 2010). Karşılıklı bir değişim ilişkisi vardır.

Beklentiye göre yönetim (Management By Exception), bu tip liderler sürece müdahale etmezler standartlara uymayan ya da problem oluşturabilecek bir davranış ortaya çıktığında müdahale ederler. Aktif beklentiye göre yönetim tarzını gösteren lider davranış ortaya çıktığı anda müdahale eder. Pasif beklentiye göre yöneten lider ise yanlış davranışın sonuçları ortaya çıktıktan sonra nasıl düzeltereğinin yollarını araştırır. Her iki liderlik biçiminde de liderler daha çok yanlışlara odaklanırlar (Özsoy, 2010).

2.1.4.4. Okullarda Etkileşimsel Liderlik

Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde okulla ilgili; bürokrasi, işletme, aile, ritüel yeri, topluluk olarak okul gibi çeşitli imgeler söz konusu olduğu gibi okul yöneticileri ve onların rolleriyle ilgili de birtakım imgeler söz konusu olmuştur. 1920’li yıllardan 1990’lı yıllara kadar okul müdürlerinin; yönetici, politikacı, kapı bekçisi, toplumun hizmetkârı, bürokrat, patron, kural uygulayıcısı, değişimin öncüsü, lider gibi farklı metaforlarla tanımlandığı belirtilir (Beck ve Murphy 1993, akt. Şişman, 2012).

Geleneksel anlamda okul müdürü mevcut yasa ve kurallar doğrultusunda okulla ilgili kaynakların sağlanması ve örgütlenmesi, nihai olarak okul amaçlarının gerçekleşmesi için çaba gösteren yönetici olarak görülmektedir. Bu işleri yürütürken de sürer durumu koruma ve sürdürme amaçları taşıdığı için etkileşimsel liderlik özellikleri göstermektedir.

2.1.4.5. Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Arasındaki İlişki

Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik kimi araştırmacılara göre birbirinin karşıtı kabul edilirken kimileri de bu iki liderlik biçiminin liderlik kuramının iki boyutu olduğunu savunurlar (Şahin, 2003, s.30). Bu ayrım, geleneklere ve geçmişe daha bağlı olan etkileşimsel (transaksiyonel) liderlik ile değişime ve geleceğe dönük dönüşümcü (transformasyonel) liderlik biçimleridir (Eren, 2001, s. 368).

Etkileşimsel liderler, örgütsel kültürü var olan kurallar, prosedür ve normlarla belirlerken dönüşümsel liderler çalışanlarını bir görevin olduğunu ilham ettirme veya bir vizyona yöneltirler (Eren, 2001, s.369). Etkileşimsel liderler çalışanları performanslarını artırmak için ödüllendirirler. Ve hataları düzeltmek için takip ederler (Karip, 1998, s.448). İlham verici olamazlar ve güdüleyici değildirler.

Burns'e (1990) göre, liderliğin moral boyutları dönüşümsel ve etkileşimsel olarak ikiye ayrılır. Etkileşimsel liderliğin moral değerleri dürüstlük, doğruluk, sadakat, bütünlük ve sorumluluk olarak görülür. Etkileşimsel liderlik, yönetimden farklı bir etkinliktir. Çünkü etkileşimsel lider olma, doğruluk, güzellik, sorumluluk alma, bağlılık gibi yönetim değerlerine bağlılık gerektirir. Etkileşimsel liderler, insan değerleriyle özdeşleşmeye önem verir, üyelerin hak ve ihtiyaçlarını dikkate alır (Starrat, 1995, s.109).

Dönüşümsel liderlik ise bireyin kendi amaçları dışında, grup amaçları kazanmasını amaçlamaktadır. Dönüşümsel liderler bireylerin grup ya da toplumun ortak amaçları yönünde hareket etmesini sağlar. Bireysel ihtiyaçlar, liderin izlediği yüksek hedeflerle birleştirilir (Çelik, s. 146).

Etkileşimsel liderler çatışma çözümü, karar verme, personel gelişimi ve personelin ilerlemesini sağlama konusunda ciddi çaba gösterip rehberlik ederken, dönüşümsel liderler nasıl öğrenileceğini öğrenirler. Bu liderler kuralların ve sürecin devamlı

değişmesine karşın işgörene eşit değer veren bir yönetim anlayışı ile sorunlara etkili çözüm bulmaya ve örnek davranış sergilemeye çalışırlar (Starrat, 1995, s.112).

Bass (1995), dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik arasındaki ayrımı diğer liderlik özelliklerini de göz önünde bulundurarak yeniden belirler. Buna göre dönüşümsel liderler daha çok karizmatik özellikler taşıyıp grubun beklentisi karşılamak için olağanüstü çaba gösterirler (Çelik, s.142). 1990'ların başında dönüşümsel liderlik, liderlik sahnesinin merkezinde yer almaya başlamış ve karizmatik liderlik teorisinin bir versiyonu olarak kabul görmüştür (Çelik, s.143).

Serinkan (2004), çalışmasında iki liderlik stilini lider davranışları açısından karşılaştırmıştır. Ulaştığı sonuçlar Tablo 2.9'da verilmiştir.

Tablo 2.9

Etkileşimsel Lider Davranışları ve Dönüşümsel Lider Davranışlarının Karşılaştırılması

Etkileşimsel Lider Davranışları	Dönüşümsel Lider Davranışları
Statükoyu korur.	Değişimle uğraşır.
Pazarlık yapar.	Yetki devreder.
Görev odaklıdır.	Vizyonu vardır. İnsan odaklıdır.
Kısa ve orta döneme odaklanır.	Uzun döneme odaklanır.
Sadece iş düşünür.	İş ve evi birleştirir.
Başarı azmi çok yüksek değildir.	Başarı azmi yüksektir.
Formal ödül verir.	Bireysel ödül ve bilgi vardır.
Rahat ve emredicidir.	Heyecanlı ve coşkuludur.
İşleri karmaşıklaştırır.	İşleri basitleştirir.
Organize eder ve kadrolama yapar.	İnsanlara rehberlik yapar.
Kontrol eder ve problem çözer.	Motive eder cesaretlendirir.
İşlerin devamı için zorlama vardır.	Personel işleriyle yakından ilgilenir.
Değerlere pek önem vermez.	Bütün değerleri göz önünde bulundurur.
Farklılıkların sorun olacağını düşünür.	Farklılıkları sever.
Astlarından sorunsuz ilişki ister.	Astlarının hislerine önem verir.

Kaynak: Serinkan, 2004, s.70

Tablo 2.9'da görüldüğü üzere iki liderlik biçimi arasındaki fark en çok zaman kavramında belirginleşmektedir. Etkileşimsel liderler, geçmişe odaklanarak kısa ve orta döneme dair plan yapar ve elde edilen başarılarla avunur. Ancak dönüşümsel

liderler, değişimi temel alıp gelecekteki planlarında geçmiş hatalardan ders alarak adım atarlar. Böylece başarı azmi ve grubu bir hedefe ulaştırma çabaları mevcuttur (Serinkan, 2004, s.70). Rutin yönelimli etkileşimsel liderlik, değer yönelimli dnşimsel liderlikten ayrılmaktadır (Evers ve Lakomski, 1996, akt. elik, 2013, s. 152).

Karizmatik ve dnşimsel liderlik kavramlarını i içe ele alan bir başka araştırmacı, Gordon (1993), sonuç olarak karizmatik liderliği, dnşimsel liderliğin ilk aşamaları gibi görmüş ve karizmatik olmayan liderlikle arasındaki farkları ortaya çıkarmıştır (Erçetin, 2000, s. 63). Tablo 2.10’da karizmatik ve karizmatik olmayan liderlik sürecinde davranışsal ögelere yer verilmiştir.

Tablo 2.10

Karizmatik ve Karizmatik Olmayan Liderlik Sürecinde Davranışsal geler

Davranışsal geler	Karizmatik Liderler	Olmayan Karizmatik Liderler
Statükocu	Statükoyu korur	Statükoyu değiştirir
Gelecek Amacı	Statükoyu korumayı amaçlar	Statükoyu değiştirmek için idealize edilmiş vizyon
Hoşnutluk	Paylaşılan bakış açısından hoşnut olur	Paylaşılan perspektif ve idealize edilmiş vizyondan hoşnut olma
Güvenirlik	İnandırmak için tarafsızlık	Kişisel risk ve bedelin sorgulanmasında tarafsızlık
Uzmanlık	Geleneksel araçları kullanır	Geleneksel olmayan araçları kullanır
Davranış	Geleneksel kuralları sürdürür	Geleneksel olan tutum ve kurallara karşı çıkar
Çevreye Duyarlılık	Statükoyu korumak için çevreye duyarlı	Değişim için çevreye duyarlılık
Üslup	Güdüleme yöntemlerinde yetersizlik	Etkili güdüleme yöntemleri
Gücün Kaynağı	Makam ve kişilik	Kişilik
Lider- İzleyen İlişkisi	Eşitlikçi, yöneltici, dıştan güdüleme yöntemlerini kullanır	Seçkinci, model oluşturur, insanları değiştirir

Kaynak: Erçetin, 2000, s.63

Burns’e göre yönetici ya etkileşimsel ya da dnşimsel iken, Bass bu fikri özetle şöyle belirtir: Her biri gerektiğinde kullanılabilir ayrı boyutlardır. Dnşimsel

liderlik, etkileşimsel liderliğin etkisini artırır. Dönüşümsel liderler, çalışanların gereksinim ve isteklerini artırmaya çalışırlar (Parkman 2000, akt. Şahin, 2003, s31). İlham verici liderlik özellikleri kullanılarak etkileşimsel liderlere değişim ve dönüşüm için gerekli olan özellikler kazandırılabilir (Nicholls, 1994, akt. Şahin, 2004).

2.1.4.6. Liderlik ve Okul Başarısı (Performans) İlişkisi

Eğitim sistemi içinde mevcut olan her bireyin tek bir amacı vardır, başarılı olmak ve bulunduğu eğitim seviyesinden bir üste çıkmak veya son basamakta ise mezun olmak. Öğrencinin başarılı olması demek, eğitimini aldığı seviye ile ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye ulaşmış olduğu anlamına gelmektedir. Başarılı bir şekilde bir üst seviyeye geçen öğrencinin yeni geçtiği seviye için ön yeterliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Eğer öğrenci başarılı bir şekilde eğitimini tamamlayıp bir belge almaya hak kazandı ise mezun olduğu eğitim ile ilgili gerekli çalışmaları yapabileceğini ifade etmek doğru olacaktır. Okul lideri olan okul müdürü, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayan, onları harekete geçirme yeteneğine ve bilgisine sahip olan kişidir.

Okul müdürlerinin öğrenci başarısının artmasında etken rol alması bazı lider özelliklerini göstermesine bağlıdır. Bu özelliklerden biri okul müdürünün sosyal ilişkiler ve alan uzmanlığının olmasıdır. Bu özellik okul müdürünün öğrenci başarısını artırmaya yönelik okul içi ve dışı paydaşlar arasında kuracağı etkili iletişim için gereklidir. Bir başka özellik de okul müdürünün mükemmel sonuca ulaşmak için farklı uzmanlık alanlarına sahip öğretmen ve personeli aynı amaç etrafında toplayıp yönetme yeteneğidir. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri öğrencilerin de başarısını artıran bir etkendir.

Okul müdürlerinin öğretimin kalitesini yükseltmek için önlem alması ve uygun zamanda bu tedbirleri uygulamasının öğrenci başarısını etkileyeceği düşünülmektedir (Bilge, 2013).

2.2. TEOG

Temel eğitim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır, şeklinde tanımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 7. Maddesi gereği, temel eğitim kurumlarından

sonraki eğitim kurumlarında da vatandaşların ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanabilecekleri belirtilir. Eğitimin doğasında var olan değişim ve gelişime paralel olarak ortaöğretime geçişe dair yeni uygulamalar yapılmaktadır. Bu yeni sistemlerin işlevsel, sürdürülebilir ve esnek nitelik gösterebilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda; öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi hedefleyen eğitim politikasının gereği olarak ortaöğretime geçiş uygulaması da 2013-2014 eğitim - öğretim döneminde güncellenmiştir.

Bu yeni uygulamanın temelinde öğrenci başarısını anlık, tek bir performansa dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayarak belirlemek düşüncesi yer almaktadır. TEOG Sınavlarının amaçları ile eğitim kurumları, öğretmenler ve öğrenciler açısından getireceği yenilikler MEB tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

Eğitim kurumları ve öğretmenler açısından faydaları:

Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü etkinleştirmek, tüm ülkede müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak, öğretmenin performansını artırmak, okul dışı eğitim kurumlarına duyulan ihtiyacı azaltmaktır (MEB, 2013).

Öğrenci açısından faydaları:

Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak, başarı değerlendirmesini sürece yaymak, telafi imkânı sağlamak, öğrencinin okula devamsızlığını en aza indirmek ve orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek yer almaktadır (MEB, 2013).

Bu merkezi sınavların yararlarının yanı sıra zararlarının olduğunu söylemek de mümkündür. Bu olumsuzluklardan bazıları, öğrencilerin iki gün üst üste stres yaşamaları, öğrencilerin her okulda aynı sınav şartlarına sahip olmayışı, sınav sisteminin yeni olması sebebiyle sistemin henüz standartlaşmaması ve öğrencilerin mağdur duruma düşmesidir.

Ortak sınavlar MEB tarafından hazırlanıp uygulanmakta olup eğitim öğretim yılının her iki döneminde de uygulanır. Birinci dönem sınavı kasım ayının son haftasına denk gelen çarşamba ve perşembe günleri; ikinci dönem sınavı ise nisan ayının son haftasına denk gelen çarşamba ve perşembe günleri her gün üçer sınav olmak üzere düzenlenir ve sonuçlar ocak ve haziran aylarında duyurulur. Öğrenciler Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve

Atatürkçülük, Yabancı Dil olmak üzere toplam altı dersten sınava girerler. Her dersten 20 soru sorulur ve yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemez. Her sınav için 40 dakika süre tanınır. Öğrenciler kendi okullarında sınava girerler.

Öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna geçmelerini sağlayacak puanlar hesaplanırken öğrencinin 6, 7 ve 8. sınıfta aldığı yılsonu başarı puanlarının aritmetik ortalamasının %30'u alınarak 8. sınıf ağırlıklandırılmış merkezi sınav puanının %70'i ile toplanır (MEB, 2013).

2.2.1. Öğrenci Başarısı ve Okul Müdürleri

Okul liderliği konusunda yapılan araştırmaların çoğunda okul liderinin okulun çıktılarını etkilemesi belirlenmeye çalışılmıştır (Dussault ve Barnett, 1996, akt. Şişman, 2012, s.29). Çeşitli okul çıktısı saymak mümkündür ancak çoğu kere öğrenci başarısı temel alınır. Bu başarı da öğrencilerin sorun çözebilme yeteneği, yaratıcı çalışmaları, yazılı ve sözel ifade becerileri, kişilik gelişimi, öğrenmeye ilişkin tutumlar gibi unsurları kapsayacak biçimde tanımlanır (Duke, 1987, akt. Şişman, 2012, s.30).

Öğrenci başarısını etkileyen okul içi ve okul dışı etkenler sayılırken, okul içi etkenlerden biri olan okuldaki karar sürecinin yapısı ve yöneticinin liderliği, gerek öğretmenlerin gerekse de öğrencilerin davranış ve başarılarını etkileyen en önemli faktörler arasında görülür (Duignan, 1986, akt. Şişman, 2012, s. 30).

Okul müdürünün öğrencilerin akademik başarısı üzerinde öğretmen kadar etkili olmayacağı düşünülürken diğer taraftan müdürler, yapacakları sınıf içi gözlem ve denetimlerle sınıf içi öğretimi düzenler, okul amaçlarına dair karar verir, öğretime ilişkin yüksek beklentiler oluşturur ve öğretime kaynak sağlar. Ayrıca öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme davranışı ile olumlu okul iklimi oluşmasına öncülük etmesi öğrencilerin akademik başarılarını dolaylı olarak etkileyebilir (Heck ve Arkadaşları, 1990; Hallinger ve Murphy, 1985, akt. Şişman, 2012, s.30).

Okul müdürü eğitimde niteliğin geliştirilmesinde sorumluluk almalı ve bu sorumluluğu öğretmenlerle paylaşmalıdır. Müdür öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrencilerin ulaşabilecekleri en üst düzey başarıyı göstermelerini teşvik eden bir okul iklimi ve öğrenme-merkezli bir ortam oluşturmaya çalışmalıdır. Bu süreç içinde değişiklik ve yeniliklerin uygulanmasında ortaya çıkacak sorunların çözümüne öncelik verilmelidir.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde liderlik stilleri ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Kronolojik sıralamada verilen bu çalışmalar, eğitim alanında yürütülmüş olanlar arasından seçilmiştir.

2.3.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erçetin (1997) tarafından yapılan ve “İlköğretim Okullarında Yöneticilerinin Vizyon Geliştirmeye İlişkin Tutumları” adını taşıyan araştırmada, ilköğretim müdür ve müdür yardımcılarının kişisel ve örgütsel vizyonlarının ne olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören, Altındağ, Yenimahalle, Mamak, Etimesgut, Sincan, Gölbaşı) görev yapan müdür ve müdür yardımcılarında 158 müdür ve 243 müdür yardımcısının katıldığı araştırmadan elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: (1) Okul müdür yardımcıları “kaliteli eğitim veren “ bir okulu ideallerindeki okul olarak tanımlamışlardır. (2) Okul yöneticileri bir liderlik ekibi olarak, Türk Eğitimi’nin temel sorunlarından birisini “eğitimde kalite sorunu” olarak hissetmekte ve tanımlamaktadırlar. (3)Yöneticiler okullarında “eğitimin kalitesini beğenmemektedirler.

Cafoğlu (1997) tarafından yapılan “ Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut: Dönüşümcü Liderlik” adlı araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre, genel lise, müfredat laboratuvar okulları ve özel okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemektir. 300 öğretmenle anket yoluyla yapılan çalışma sonucunda müfredat laboratuvar okullarında görev yapan okul müdürlerinin genel lise müdürlerine oranla daha fazla dönüşümsel liderlik özellikleri gösterdikleri belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin yönetimle ilgili eğitim almamaları ve üzerlerindeki ağır bürokratik baskının, onların kararlarında ve yetkilerinde etkili olduğu görülmüştür (Bilir, 2007, s.32).

Bahar’ın (1999) hazırladığı “ Özel Okul Yöneticileri ile Devlet Okulları Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar” adlı çalışma yedi okuldan toplam 98 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada devlet okulu ve özel okul yöneticilerinin; liderlik ve yönetme biçimleri, sorun çözme ve karar verme yöntemleri, öğrenme ile ilgili konular, yapısal durumlar ve çevreyle

ilişkiler boyutlarında liderlik davranışlarını ne derece gösterdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında şu bulgular vardır: Beş boyutta da özel lise öğretmenleri, devlet lisesi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını daha etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca resmi liselerde hiyerarşi daha belirgin, öğretmen ve müdür arasındaki ilişki daha resmidir.

Oran'ın (2002) hazırladığı “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri” adlı çalışmada, dönüşümsel liderliğin alt boyutlarına ilişkin davranışları farklı kademelerde görev yapan müdürlerin ne derecede gösterdiği ve bu davranışlara ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri arasındaki fark gözlenmeye çalışılmış. Sonuç olarak öğretmenlerin eğitim durumları ve hizmet sürelerinin bu davranışları algılamada üzerinde etkisi belirlenmiştir.

Çobanoğlu'nun (2003), “İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları (Denizli İli Örneği)” adlı çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İlköğretimde görev yapan müdürler kendilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdiklerini belirtmektedir. Yöneticilerin kendilerini algılamaları ile öğretmenlerin algıları karşılaştırıldığında anlamlı fark yoktur. Okul yöneticilerinin gösterdikleri dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulun işleyişi açısından önemine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark yoktur.

Eraslan'ın (2003) hazırladığı “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İli Örneği)” adlı çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ne düzeyde sahip oldukları çeşitli değişkenler ile saptanmaya çalışılmış ve sonuç olarak öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmelerinde cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Erdoğan'ın (2006) “ Endüstri Meslek Lisesi Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Ankara İli Örneği)” isimli çalışmasına öğretmen ve müdürler katılmıştır. Yöneticilerin dönüşümsel liderlik özelliklerine ne derecede sahip oldukları çeşitli değişkenlerle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin eğitim düzeyi, yaş, branş, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre, okul yöneticilerinin dönüşümsel

liderliğin bireysel destek, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve idealleştirilmiş etki boyutlarında anlamlı bir fark göstermemiştir. Ancak, öğretmenlerin aynı okul müdürüyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Taş ve Çetiner (2007) tarafından hazırlanan “Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada da bu konu ele alınmıştır. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup veriler araştırmacılarca geliştirilen ölçekle toplanmıştır. Araştırma kapsamında 167 ortaöğretim okulu öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Ölçekteki boyutların cronbach alfa değerleri; vizyon belirleme ve geliştirme için .89, entelektüel uyarım için .87, davranış modeli oluşturma için .91, grup amaçlarının kabulünü güçlendirme için .82, bireysel destek sağlama için .91 ve yüksek performans beklentisine sahip olma için ise yine .91 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, okul müdürleri dönüşümsel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirmemektedirler. Ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğin tüm boyutlarındaki davranışları gerçekleştirmelerini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyet önemli bir etkidir. Ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğin tüm boyutlarındaki davranışları gerçekleştirmelerini öğretmenlerin değerlendirmelerinde kıdem ve branşları etkili değildir.

Cemaloğlu'nun (2007) hazırladığı “ Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, mezun olunan okul türüne göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ancak branşlara göre farklılık saptanmamıştır.

Çetiner'in (2008) bu konuda yaptığı “ İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Burdur İli Örneği)” başlıklı çalışmasında Burdur il merkezindeki 504 öğretmenin görüşleri alınmış ve öğretmenler müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini yüksek değerlendirmişlerdir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışını gösterme düzeyinde, öğretmenlerin cinsiyet ve okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark yokken mesleki kıdem ve branş değişkenine göre anlamlı fark bulgulanmıştır.

Keleş (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerini Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Muğla İli

Örneği)” adlı, tarama modelindeki çalışmada Muğla il merkezindeki 21 ilköğretim okulundan 452 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmada Oran (2002) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılarak kullanılan “Dönüşümsel Önderlik Anketi” adlı anket kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliği gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Demirtaş’ın 2010 yılında yaptığı “Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında liselerde egemen olan kültürü tespit etmek amacıyla uygulanan Okul Kültürü Ölçeğinin (OKÖ) beş faktörü arasında “amaç birliği” faktörü en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu faktörü aynı ortalamalara sahip “mesleksi gelişim” ve “mesleksi destek” faktörleri izlemektedir. Dördüncü sırada “işbirlikçi liderlik” ve beşinci sırada da “öğretmen işbirliği” faktörü yer almaktadır. Okul müdürlerinin, öğretmenleri okul amaçları etrafında toplamasının öğrenci başarısının artması yönünde olumlu etki yaptığı bulunmuştur. Öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişkisi bulunan diğer bir faktör işbirlikçi liderlik faktörüdür. Yöneticilerin okul toplumunu oluşturan bütün öğeler (öğretmenler, eğitimci olmayan personel, aileler, toplum ve öğrenciler) ile işbirliği içerisinde olması, okulun ürünü olarak tanımlanabilen, öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişki oluşturmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin işbirlikçi liderlik yaklaşımını sergilediklerine yönelik öğretmen görüşleri oldukça düşüktür.

Eğitim alanında yapılan araştırmalar farklı içerik ve alanlara sahip olsalar da bu araştırmaların ortak noktası, öğrenci başarısı için etkili bir eğitimin gerçekleştirilmesi ve nitelikli çıktılar elde etmektir. Okulların bu amaçlara ulaşması için okul müdürlerinin öğretmenler, öğrenciler ile okul çevresi arasında yapıcı ve işbirlikçi bir şekilde çalışması gerekir (Hoy ve Tarter, 1997; Hoy ve Feldman, 1987, akt. Korkmaz). Her ne kadar okul yöneticisi, okul-çevre ilişkilerinin düzenleyicisi ve uygulayıcısı olarak bu ilişkiden tek başına sorumlu tutulamaz ise de, yine de bu ilişkinin gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Okul müdürü öğretmen, öğrenci, veli, çalışan personel, çevre liderleri, çevredeki yerel yöneticiler gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan kişilerle ilişkiler kurmak ve onların farklı beklentilerini okulun beklentileri ile bağdaştırarak okulda demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Korkmaz, 2005, s.530).

Okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik özellikleri, öğrenci başarısına ve diğer örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine katkısı bakımından etkili okul kavramının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Araştırmalar daha çok liderlik davranışı, okul yöneticilerinin ve program yöneticilerinin liderlik biçimleri, okul yöneticilerinin kişisel ve profesyonel özellikleri ve bir bütün olarak okul ikliminin geliştirilmesinde okul yöneticilerinin rolü üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu alandaki araştırmalar, okul yöneticisinin öğrenci ve öğretmenlerden ve diğer personelden beklentileri, karar verme ve problem çözme davranışları gibi liderlik özellikleri ve öğrenci başarısı arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir. (Levine ve Lezotte, 1990, akt. Karip ve Köksal, 1996). Bu alandaki çalışmalar yöneticilerin öğrenci başarısını etkileyen özelliklerinin tanımlanmasında kısıtlı deneysel bulgulara dayalı olarak normatif ifadeleri kullanmaktadır (Karip ve Köksal, 1996, s. 249).

2.3.3. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Dönüşümsel Liderlik alanında yapılan en yoğun ve kapsamlı çalışmaları 1985- 1990 yılları arasında Bernard Bass yürütmüştür. Bass, “Çoklu Liderlik Ölçeği”ni (Multi-Factor Leadership Questionnaire- MLQ) geliştirerek dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik özelliklerini sınıflandırmalı bir biçimde kıyaslamayı amaçlamıştır. Birçok dile çevrilen ve farklı örgütlerde yürütülen pek çok çalışmada kullanılan bu ölçeğin yapı geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir.

Podsakof ve diğerleri 1990’da Dönüşümsel Liderlik kavramını altı boyutta toplayarak her birini çoklu cevap ölçeğinde düzenlemiş ve “ Dönüşümcü Liderlik” anketi geliştirmişlerdir. Bu boyutlar; bireysel destek sağlama, davranış modelleri oluşturma, entelektüel istek uyandırma, grup amaçları için kendini adama, vizyon ve ilham sağlama ve son olarak da yüksek performans beklentisidir (Bilir,2007, s.73).

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), okulların örgütsel sağlığını ölçmek ve betimlemek için geliştirdikleri örgütsel sağlık envanterinde (OHI) okul müdürlerinin bazı liderlik davranışlarının öğrenci başarısına olumlu yönde katkısı olduğunu belirlemişlerdir. Frestone ve Wilson (1985) yaptıkları araştırmalarda müdürün destekleyici davranışının, olumlu olarak öğrenci öğrenmesiyle ilişkili olduğunu, müdür kontrolünün ise öğrenci öğrenmesiyle olumsuz yönde bir ilişkiye sahip olduğunu bulmuştur. Müdürün okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin destekleyici hareketleri etkili öğrenmede bir anahtardır. Müdürün öğretmenlere, öğretim

faaliyetlerinde yardımcı olacak ek materyaller vermesi öğretmenler tarafından saygı ile karşılanır. Bu tür müdürler öğretmenlerin güvenini, desteğini ve sadakatlerini kazanırlar (Hoy ve Miskel, 1996). Böylece kaynak desteği ile öğrenci başarısı arasında olumlu ilişki bulunmuştur.

Liontos'un (1992) hazırladığı "Dönüşümcü Liderlik" adlı çalışmada dönüşümsel liderliğin kuramsal açıklaması yapılarak diğer liderlik biçimlerinden ayrıldığı noktalar belirlenmiştir. Söz konusu çalışmada okul müdürlerine okullarda uygulayabilecekleri çeşitli dönüşümsel liderlik izlemleri verilmiştir (Çetiner, 2008, s.35).

Ingram (1997) tarafından yürütülen " Meslek İçi Eğitim Ortamlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışları" adlı araştırmada, yöneticilerin dönüşümsel ya da etkileşimsel liderlik biçimlerinden hangisini gösterdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bir amacı da çalışanları ekstra çabaya sevk etme konusunda yöneticilerin liderlik davranışlarında anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Araştırma bulgularına göre yöneticiler daha çok dönüşümsel liderlik davranışını göstermektedirler ve öğretmenleri güdüleme konusunda dönüşümsel liderlik davranışları, etkileşimsel liderlik davranışlarından daha etkili olmaktadır (Şahin, 2003, s.79).

Mandell ve Pherwani'nin (2003) hazırladığı bir çalışmada duygusal zekâ ve dönüşümsel liderlik biçimi arasındaki anlamlı ilişkiler incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları arasında dönüşümsel liderlik biçimi ile duygusal zekâ arasında ($p < .05$), anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Dönüşümsel liderlik biçimini tahmin etmede, cinsiyet ve duygusal zekâ arasında önemli bir etkileşim ($p > .05$) bulunmamıştır. Ancak bayan ve erkek yöneticilerin duygusal zekâ puanlarında anlamlı bir fark ($p < .05$) saptanmıştır. Ve erkek ve bayan yöneticilerin dönüşümsel liderlik puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$) (Dursun, 2009, s.53).

Karpicke ve Murphy (1996), okul müdürünün, öğrenci başarısı üzerindeki etkisi açısından okul kültürünü anlamasının ve öğrenci başarısını arttırmak için gerekli olan kararları almasının önemine vurgu yapmaktadırlar. Fullan'a (1991) göre okul liderliği, en iyi öğrenme koşullarını oluşturan faktörler arasında yer alır. Leithwood ve Jantzi'ye (2000) göre, etkili okul liderliği dolaylı, ancak okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etki kullanmayı gerektirir (akt. Demirtaş, 2010).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Ortaokul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stillerinin öğrencilerin TEOG başarısına etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel türden bir araştırmadır. Araştırma tarama modeline göre düzenlenmiştir. Tarama araştırması zaman içerisinde gerçekleşen değişikliklerin yanı sıra belirlenen bir zamanda ortaya çıkan belirli bir durumun iç yüzünü de araştırabilir (Christensen vd. 2015, s. 368). Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2009, s. 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013 - 2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri (Şehitkamil ve Şahinbey) sınırları içerisinde bulunan 158 resmi, 12 özel ortaokulda görev yapmakta olan 5218 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evren içerisindeki tüm okullara anket uygulanması maliyet yüksekliği ve zaman darlığı sebebiyle mümkün olmadığından örneklem alınmasına karar verilmiştir. Örneklem almada olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Olasılık dışı örnekleme türlerinde örneklemin seçiminde yansızlık kuralına uymak yerine belli karakteristikleri taşıması aranır (Sencer ve Sencer, 1978, s. 481). Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır. Dolayısıyla bu yaklaşımda evrendeki her tabaka için bir kota konmaz (Balcı, 2001, s. 102). Bu örnekleme yönteminde kişi ve olaylar kümeler halinde seçilir. Burada ortalama olarak istenen özellikleri taşıyanların seçilmesi bir yoldur (Bailey, 1987, s.95, akt. Balcı, 2001). Bu çalışmada da, resmi ve özel ortaokullardan oluşan evrenden, öğrencilerin geçmiş

yıllara ait merkezi sistem sınavındaki başarı ortalamalarını (bu puanların okul başarı puanlarına dönüştürülmüş hali) gösteren listede ilk on okul, ortadaki on okul ve son on okul (amaçlı örneklem/istenen özelliklere uyan durumlar) örnekleme dâhil edildi. Bu okulların tümüne gidildi, okullardan çalışmaya dâhil olmak istemeyen 6 okula anket dağıtılmadı. Böylece 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 19 resmi, 5 özel ortaokulda görev yapan 363 branş öğretmeninden veri elde edildi. Seçilen okulların adları, TEOG başarı puanlarının gizliliği ve okulları başarılarına göre sıralamanın Milli Eğitim Bakanlığı'nca yasal olmaması gerekçesiyle araştırmacı tarafından gizli tutulmaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 3.1 'de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde görüleceği üzere çalışmaya katılanların 209'u (% 59,7) kadın, 141'i (% 40,3) erkektir. Öğrenim durumu açısından bakıldığında öğretmenlerin 253'ünün (% 72,3) lisans mezunu, 97'sinin (% 27,7) lisansüstü eğitim almış olduğu görülmektedir. Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni bakımından öğretmenlerin 109'unun (% 31,1) 5 yıl ve daha az süredir görev yaptığı, 95'inin (% 27,1) 6 ile 10 yıl, 83'ünün (% 23,7) 11-15 yıl, 35'inin (% 10,0) 16-20 yıl ve 28 öğretmenin de (% 8,0) 21 yıl ve üzerinde görev süresine sahip olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun türüne göre 287'si (% 82) resmi okulda, 63 öğretmen ise (% 18) özel okulda görev yapmaktadır.

Tablo 3.1

Araştırmaya Katılan İlköğretim Okulu Öğretmenlerine Ait Demografik Özellikler

Özellikler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	209	59.7
	Erkek	141	40.3
	Toplam	350	100
Öğrenim Düzeyi	Lisans	253	72.3
	Lisansüstü	97	27.7
	Toplam	350	100
Öğretmenlikteki Hizmet Süresi	5 yıl ve altı	109	31.1
	6-10 yıl	95	27.1
	11-15 yıl	83	23.7
	16-20 yıl	35	10.0
	21 yıl ve üstü	28	8.0

(Tablo 3.1 Devam)

	Toplam	350	100
Çalışılan Okulun Türü	Resmi Okul	287	82.0
	Özel Okul	63	18.0
	Toplam	350	100

3.3. Veri Toplama Aracı

Veriler anket yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Semiha Şahin (2009) tarafından geliştirilen 32 maddelik “ Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” kullanılmıştır.

Anket formu (Ek-1) iki bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde, dört maddeden oluşan ve katılımcıların cinsiyeti, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalıştığı okulun resmi ya da özel okul olması ile ilgili bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu bulunmaktadır.

İkinci Bölümde, okul müdürlerinin liderlik stillerini belirlemeye yönelik 32 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” yer almaktadır.

3.3.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu kısımda Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik ölçümleri verilmiştir.

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olması (faktör yük değerinin 0,45 ya da daha yüksek olması) iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2006, s. 124). Bir maddenin farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki fark en az 0,10 olmalıdır (Büyüköztürk, 2006, s. 125).

Açımlayıcı faktör analizi için örneklemin büyüklüğü ile ilgili denek sayısının değişken (madde) sayısına oranının 1/10 olması gerektiği önerilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s. 48). Akgül ve Çevik (2003, s.419) ise genel olarak 100-200 arası denek sayısının faktör analizi için uygun olabileceğini belirtilmektedir. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin madde sayısı 32, katılımcı sayısı 350 olduğu için bu ölçütleri karşılamaktadır.

Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) and Bartlett's Test” analizleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2003, s.120) ve Hair, Anderson, Tahtam ve Black’e (1998, s.99) göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO’nun 0,60’dan yüksek, Barlett Testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test” analizleri yapılmış; KMO=,963 ve Bartlett's Test of Sphericity= ,000 bulunmuştur. Bu veriler ışığında maddelerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 24 maddelik Dönüşümsel Liderlik ve 8 maddelik Etkileşimsel Liderlik olacak şekilde 2 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerleri ve toplam varyansı açıklama oranları ile ilgili veriler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2

Liderlik Stilleri Ölçeğinin Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizi Verileri

Madde No	Boyutlar ve İfadeler	Faktör Yük Değeri	
		D.L.*	E.L.*
m24	Onunla çalışmak okula olan aidiyet (bağlılık) duygumu güçlendirir.	,880	
m27	Görevlerimizi farklı düşüncelerle zenginleştirerek yapmamızı sağlar.	,870	
m21	Öğretmenlere yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olur.	,855	
m18	Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışır.	,847	
m20	Okulda neyi, niçin yaptığımıza ilişkin ortak bir düşünce geliştirmemize yardım eder.	,845	
m29	Güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerimizi geliştirmemiz için çaba gösterir.	,834	
m17	Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırır (Onları cesaretlendirir).	,832	
m13	Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder	,825	

(Tablo 3.2 Devam)

m31	Benim için okul müdürümüz başarının sembolüdür.	,812
m32	Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır.	,812
m26	Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarıları vardır.	,792
m4	Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.	,790
m14	Okulda kaynakların nasıl daha etkili kullanılabileceğine yönelik amaçları öğretmenlerle birlikte belirler.	,784
m28	Yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir eder.	,777
m15	Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir.	,774
m11	Her öğretmenle ayrı ayrı ilgilenir.	,768
m2	Eğitim-öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerle tartışır.	,758
m9	Okulda önceden fark edemediğimiz sorunları görerek değerlendirmemizi sağlar.	,755
m23	Okuldaki işleyişi eleştirmemizi hoş karşılar.	,746
m16	Öğrenci başarısıyla ilgili çalışmalar hakkında şevkle konuşur.	,733
m3	Öğrenci veya velilerle ilgili sorunları çözdüğümüzde bizi takdir eder.	,717
m10	Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgular.	,715
m5	Öğretmenlere bireysel yeteneklerine göre görev verir.	,714
m7	Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur.	,601
m22	Dersleri geleneksel yöntemle (sunuş veya soru-yanıt yöntemi) işlememiz onun için yeterlidir.	,784
m6	Okul müdürümüz yalnız fiziksel eksiklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip etmektedir.	,769
m19	Eski, klasik yollarla çalışmamız (öğrenciye yaklaşım vs) onu rahatsız etmez.	,745
m1	Daha iyi çalışmamız için bir gayret göstermez, fakat işi iyi yaptığımızda takdir edip yüreklendirir.	,624
m30	Okulda sorunlar büyük boyutlara ulaşınca ilgilenir.	-,610
m8	Okul içinde çok fazla dolaşmaz, genellikle ofisindedir.	,607

(Tablo 3.2 Devam)

m12	Nadiren sınıfları ziyaret eder.		,566
m25	Toplantılarda çoğunlukla günlük sorunlara (orta ve uzun vadeli planlarından söz etmez) çözüm bulmaya çalışır.		,485
	Açıklanan Varyans	% 48.649	% 8.586
	Cronbach Alpha	0.974	0.711
Toplam Varyansı Açıklama Oranı=% 57,235			
Cronbach Alpha= ,951			

Elde edilen 2 faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 57,235'tir. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci boyutunun 24 maddeden, ikinci boyutunun 8 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,601 ile 0,880; ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,485 ile 0,784 arasında olduğu saptanmıştır.

Araştırmada faktörlerin güvenilirlik düzeyleri iç tutarlıkları belirlenerek hesaplanmıştır. Bu amaçla "Cronbach Alfa" değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır (Şencan, 2005, s.358). Bu katsayı bir güvenilirlik analizidir ve 0-1 arasında değişen bir değer alır (Balcı, 2000, s.119). Liderlik Stilleri Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması sonucu 32 maddelik toplam ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,951; Dönüşümsel Liderlik boyutunun iç tutarlılık katsayısı 0,974; Etkileşimsel Liderlik boyutunun iç tutarlılık katsayısı ise 0,711 olarak bulunmuştur.

3.3.2. Okulların TEOG Başarı Puanları

Araştırmanın diğer veri setini oluşturan okulların 2013- 2014 TEOG sınavı başarı puanlarının bu kısımda sunulması tasarlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu puanların yayımına getirdiği yasaklama sebebiyle ve görüşülen okul müdürlerine verilen gizlilik sözüyle 19 resmi ve 5 özel ortaokuldaki öğrencilerin 2013-2014 TEOG sınavı başarı puanları araştırmacı tarafından güvence altına alındığından puanlar listelenememiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, anket formlarının 2013- 2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 22/05/2014 tarihli Araştırma Değerlendirme Formu

onayı (Ek-2) ile Gaziantep ili merkez ilçe sınırları içerisinde belirlenmiş 19'u resmi, 5'i özel okul olmak üzere toplam 24 ortaokulun öğretmenlerinden toplanmıştır. Ölçme aracı araştırmacının kendisi tarafından okullara gidilerek branş öğretmenlerine tek tek dağıtılmak suretiyle uygulanmıştır. Dağıtılan 363 anketin 350'si (%96) araştırma kapsamına alınabilecek nitelikte bulunmuştur. Bu sayı veri analizlerinin yürütülmesi açısından uygun görülmektedir (Büyüköztürk, 2005, s.140).

3.5. Verilerin Analizi

Ölçme aracı, beşli derecelendirme (1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık Sık, 5: Her zaman) ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde aritmetik ortalamalar arasında 0,80'lik bir fark aralığı değeri gözetilmiştir. Anlamlılık testlerinde $\alpha= 0,05$ $\alpha= 0,01$ ve $\alpha= 0,001$ düzeyleri esas alınmış ve hangi anlamlılık düzeyinin esas alındığı ilgili analizde belirtilmiştir. Regresyon analizlerinde “,05” düzeyi esas alınmıştır.

Bu analizlerin yanı sıra verilerin analizinde SPSS 20.0 programından yararlanılmış; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, lojistik regresyon analizi, parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için T-testi, ilişkisiz örneklem için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır (Akgül ve Çevik, 2003, s.129, Büyüköztürk 2003, s.44). Verilerin oluşturulması ve kontrol edilmesi sürecinde; tablo oluşturmada ve grafik hazırlamada Word ve Excel 2013 Ofis Programından yararlanılmıştır.

Demografik özellikler (cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, çalışılan okulun türü) ve veri toplama aracında yer alan maddelere ilişkin betimsel analizler, frekans ve yüzde dağılımları ile incelenmiştir. Frekans ve yüzde dağılımları bir tablo halinde gösterilerek verilerin tanıtılması, var olan durumun betimlenmesini sağlar (Köklü ve Büyüköztürk, 2000, s.21).

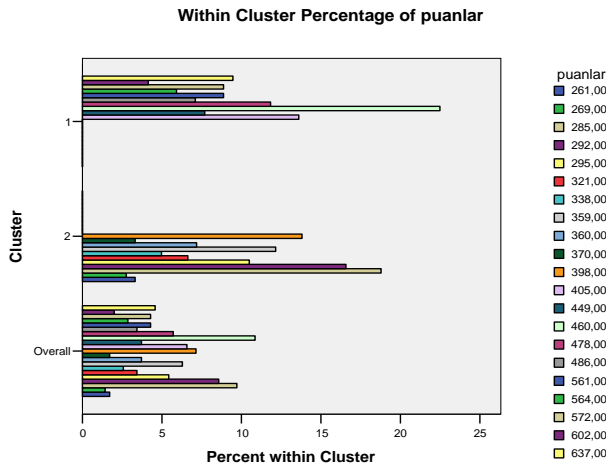
Ortaokul müdürlerinin yöneticilik stillerine ilişkin, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin analizinde cinsiyet, öğrenim düzeyi ve çalışılan okulun resmi ya da özel okul olması değişkenleri için T-testi, öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bağımsız örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi ile ikiden fazla bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amaçlanmıştır. Bu analiz grup varyanslarının homojen

(eşit) olduğu sayılına dayalıdır. Varyansların homojen olduğu koşullarda Post-Hoc yöntemlerinden LSD testi tercih edilmiştir (Durmuş ve diğerleri, 2008, s.124-128).

Kümeleme analizi, bireylerin sınıflanması, ait oldukları grupların belirlenmesi ile uğraşan, çok değişkenli analizlerle sıkı ilişkisi olan bir istatistiksel analiz yöntemidir (Tatlıdil 1996). Kümeleme analizi, sınıflandırma oluşturmak için kullanılabilen çok sayıda işlemi ifade eden kapsamlı bir kavramdır. Kümeleme analizinde araştırmacı, belirlediği ölçütlere göre tüm gözlemleri kümelendirerek verileri azaltabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 139). Amaç, çok sayıdaki gözlemi yönetilebilir gruplar halinde sınıflandırmaktır. Bu sebeple, öğrencilerin 200 ile 600 puan arasında değişen TEOG başarı puanlarını, 400- 600 puan aralığında bulunan öğrencileri “yüksek puan alan öğrenciler” ve 200- 400 puan aralığında bulunan öğrencileri ise “düşük puan alan öğrenciler” şeklinde iki gruba ayırmak için kümeleme analizi yapılmıştır. Yapılan kümeleme analizinde grup sayısı 2 olarak belirlenmiştir ve Sütun Grafik 3.1’de sunulmuştur. Kümeleme analizinde belirlenen gruplar ikili lojistik regresyon analizinde kullanılmıştır.

Sütun Grafik 3.1

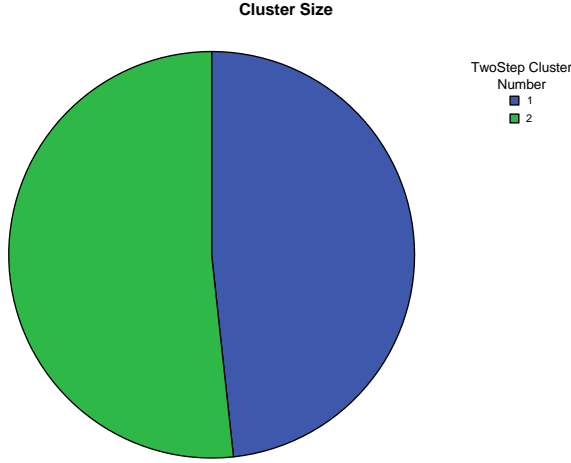
TEOG Puanlarının Kümeleme Analizi Sonucu Sınıflandırılması



İki Adım Kümeleme Analizi (Two Step Cluster), büyük veri setleri için etkin olan bir kümeleme analizi yöntemidir (Garson, 2009). İki Adım Kümeleme Analizi sonucu Pasta Grafik 3.2’de sunulmuştur:

Pasta Grafik 3.2

İki Adım Kümeleme



Son olarak ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerinin benimsedikleri liderlik stillerinin (dönüşümsel ya da etkileşimsel) öğrencilerin TEOG sınavı başarısına etkisinin hangi oranda olduğunu belirlemek amacıyla İkili Lojistik Regresyon Analizi (Binary Logistic Regression Analysis) kullanılmıştır. Logistic regresyon, bağımsız değişkenin iki veya daha fazla olduğu durumlarda “Çok Değişkenli Lojistik Regresyon” olarak da adlandırılmaktadır (Stephenson, 2008, akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.60). Lojistik regresyon, bağımlı değişkenin (yordanan değişkenin) sürekli ya da nicel bir değişken olmadığı, diğer bir deyişle kategorik ya da sınıflamalı olduğu durumlar için uygun bir analiz türüdür (Stephenson, 2008; Long, 1997; Mertler ve Vannatta, 2005, akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.60). Lojistik regresyonda amaç, kategorik bağımlı değişkenin değerini tahmin etmek, dolayısıyla iki ya da daha fazla gruba dair üyelik yordamasıdır. Bu durumda analiz; sınıflandırma ve bağımlı, bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlar (Mertler ve Vannatta, 2005, akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.60).

Lojistik regresyon analizinde kullanılan modellerden biri “Wald İstatistiği ile İleriye Doğru (Forward: Wald) Yöntemi” dir. Wald istatistiği, bağımsız (yordayıcı) değişkenler için lojistik regresyon katsayısının anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Diğer bir deyişle herhangi bir logit katsayısının sıfıra eşit olduğu null hipotezini test eder. Lojistik regresyonda β katsayısının anlamlılık testine denk gelir. Bu test örnek hacminin büyük olması halinde anlam kazanır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 67).

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Bu bölümde birinci alt problem olan “Ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışları öğretmenlerin görüşlerine göre ne düzeydedir?” sorusuna ait bulgular sunulmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin liderlik stilleri alt boyutlarının her birine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri de Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Ortaokul Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Liderlik Stilleri ve Alt Boyutları	\bar{X}	SS
Etkileşimsel Liderlik	3,26	0,67
Dönüşümsel Liderlik	4,47	0,85

Ortaokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin en yüksek düzeyde benimsedikleri liderlik stiline ($\bar{X}=4,47$) “Dönüşümsel Liderlik” boyutunda olduğu görülmektedir. Öğretmenler müdürlerini “çoğu zaman” düzeyinde dönüşümsel olarak nitelendirmektedirler. Buna göre araştırmaya alınan okulların yöneticilerinin öğretmen algılarına göre dönüşümsel liderlik özelliklerini gösterdikleri söylenebilir.

4.1.1. Dönüşümsel Liderlik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Dönüşümsel liderlik boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerlerine Tablo 4.2’de yer verilmiştir.

Tablo 4.2

Dönüşümsel Liderlik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Madde No	Dönüşümsel Liderlik	Öğretmen (n=350)		Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman	
		X	SS	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
m24	Onunla çalışmak okula olan aidiyet (bağlılık) duygumu güçlendirir.	3,37	1,215	35	10,0	49	14,0	79	22,6	124	35,4	63	18,0
m27	Görevlerimizi farklı düşüncelerle zenginleştirerek yapmamızı sağlar.	3,38	1,179	27	7,7	58	16,6	79	22,6	124	35,4	62	17,7
m21	Öğretmenlere yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olur.	3,35	1,259	40	11,4	43	12,3	95	27,1	98	28,0	74	21,1
m18	Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışır.	3,32	1,120	27	7,7	50	14,3	107	30,6	116	33,1	50	14,3
m20	Okulda neyi, niçin yaptığımıza ilişkin ortak bir düşünce geliştirmemize yardım eder.	3,47	1,064	21	6,0	38	10,9	98	28,0	140	40,0	53	15,1
m29	Güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerimizi geliştirmemiz için çaba gösterir.	3,47	1,171	23	6,6	51	14,6	88	25,1	112	32,0	76	21,7
m17	Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırır (Onları cesaretlendirir).	3,50	1,114	19	5,4	47	13,4	90	25,7	125	35,7	69	19,7
m13	Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder	3,64	1,131	22	6,3	35	10,0	72	20,6	139	39,7	82	23,4
m31	Benim için okul müdürümüz başarının sembolüdür.	3,28	1,214	38	10,9	54	15,4	83	23,7	121	34,6	54	15,4
m32	Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır.	3,73	1,152	22	6,3	32	9,1	62	17,7	134	38,3	100	28,6
m26	Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarıları vardır.	3,24	1,159	34	9,7	53	15,1	102	29,1	114	32,6	47	13,4
m4	Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.	3,40	1,143	25	7,1	54	15,4	84	24,0	130	37,1	57	16,3

(Tablo 4.2 Devam)

m14	Okulda kaynakların nasıl daha etkili kullanılabileceğine yönelik amaçları öğretmenlerle birlikte belirler.	3,51	1,106	19	5,4	47	13,4	86	24,6	132	37,7	66	18,9
m28	Yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir eder.	3,70	1,110	16	4,6	37	10,6	74	21,1	129	36,9	94	26,9
m15	Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir.	3,71	1,086	14	4,0	40	11,4	67	19,1	141	40,3	88	25,1
m11	Her öğretmenle ayrı ayrı ilgilenir.	3,29	1,173	30	8,6	61	17,4	88	25,1	118	33,7	53	15,1
m2	Eğitim-öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerle tartışır.	3,60	1,037	12	3,4	38	10,9	98	28,0	130	37,1	72	20,6
m9	Okulda önceden fark edemediğimiz sorunları görerek değerlendirmemizi sağlar.	3,34	1,023	18	5,1	49	14,0	116	33,1	127	36,3	40	11,4
m23	Okuldaki işleyişi eleştirmemizi hoş karşılar.	3,19	1,154	39	11,1	47	13,4	112	32,0	111	31,7	41	11,7
m16	Öğrenci başarısıyla ilgili çalışmalar hakkında şevkle konuşur.	3,72	1,083	13	3,7	39	11,1	71	20,3	135	38,6	92	26,3
m3	Öğrenci veya velilerle ilgili sorunları çözdüğümüzde bizi takdir eder.	3,50	1,127	23	6,6	44	12,6	82	23,4	136	38,9	65	18,6
m10	Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgular.	3,60	1,059	15	4,3	42	12,0	76	21,7	150	42,9	67	19,1
m5	Öğretmenlere bireysel yeteneklerine göre görev verir.	3,32	1,170	32	9,1	53	15,1	87	24,9	126	36,0	52	14,9
m7	Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur.	3,79	0,914	5	1,4	29	8,3	73	20,9	170	48,6	73	20,9

Tablo 4.2 incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın madde 7 “Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur ($\bar{X} = 3.79$)” ait olduğu görülmektedir.

Maddelere dair en yüksek oranlar incelendiğinde madde 10 (% 42,9), madde 15 (% 40,3), madde 20 (% 40), madde 24 (% 35,4), madde 27 (% 35,4), madde 21 (% 28), madde 18 (% 33,1), madde 29 (% 32,2), madde 17 (% 35,7), madde 13 (% 39,7), madde 31 (% 34,6), madde 32 (% 38,3), madde 26 (% 32,6), madde 4 (% 37,1), madde 14 (% 37,7), madde 28 (% 36,9), madde 11 (% 33,7), madde 2 (% 37,1), madde 9 (% 36,3), madde 16 (% 38,6), madde 3 (% 38,9), madde 5 (%36), “çoğu

zaman” seçeneği için hesaplanmıştır. Madde 23 (% 32) ise “ara sıra” seçeneği için hesaplanmıştır.

Dönüşümsel liderliğe ait olan boyutlar incelendiğinde madde 10 “Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgular.” , madde 15 “Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir.” ve madde 20 “Okulda neyi, niçin yaptığımıza ilişkin ortak bir düşünce geliştirmemize yardım eder.” Sorular yüksek oranlarda “çoğu zaman” düzeyindedir. Bu durum okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğin vizyon belirleme ve hedefler doğrultusunda grubu harekete geçirme davranışını yüksek oranda benimsediklerini göstermektedir. Madde 23 “Okuldaki işleyişi eleştirmemizi hoş karşılar.” sorusu “ara sıra” olarak hesaplanmıştır.

4.1.2. Etkileşimsel Liderlik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Etkileşimsel liderlik boyutuna ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerlerine Tablo 4.3 'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3

Etkileşimsel Liderlik Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Madde No	Etkileşimsel Liderlik	Öğretmen (n=350)											
		X	SS	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman	
				f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
m22	Dersleri geleneksel yöntemle (sunuş veya soru-yanıt yöntemi) işlememiz onun için yeterlidir.	3,02	1,215	52	14,9	60	17,1	101	28,9	100	28,6	37	10,6
m6	Okul müdürümüz yalnız fiziksel eksiklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip etmektedir.	3,47	1,236	26	7,4	62	17,7	65	18,6	114	32,6	83	23,7
m19	Eski, klasik yollarla çalışmamız (öğrenciye yaklaşım vs.) onu rahatsız etmez.	3,20	1,125	32	9,1	57	16,3	106	30,3	116	33,1	39	11,1

(Tablo 4.3 Devam)

m1	Daha iyi çalışmamız için bir gayret göstermez, fakat işi iyi yaptığımızda takdir edip yüreklendirir.	3,43	1,059	19	5,4	42	12,0	112	32,0	123	35,1	54	15,4
m30	Okulda sorunlar büyük boyutlara ulaşıncaya ilgilendir.	3,14	1,253	45	12,9	66	18,9	86	24,6	101	28,9	52	14,9
m8	Okul içinde çok fazla dolaşmaz, genellikle ofisindedir.	3,16	1,316	50	14,3	60	17,1	93	26,6	78	22,3	69	19,7
m12	Nadiren sınıfları ziyaret eder.	3,21	1,096	25	7,1	55	15,7	139	39,7	81	23,1	50	14,3
m25	Toplantılarda çoğunlukla günlük sorunlara (orta ve uzun vadeli planlarından söz etmez) çözüm bulmaya çalışır.	3,42	1,109	21	6,0	48	13,7	102	29,1	118	33,7	61	17,4

Tablo 4.3 incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamanın madde 6 “Okul müdürümüz yalnız fiziksel eksiklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip etmektedir. ($\bar{X} = 3,47$)” sorusu için hesaplandığı görülmektedir. Bu durum göstermektedir ki araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerini etkileşimsel liderlik özelliği olan statükoyu koruma davranışını gösterdiklerini düşünmektedirler.

Maddelere ilişkin en yüksek oran incelendiğinde madde 22 (% 28,9), madde 8 (% 26,6) ve madde 12 (% 39,7) “ara sıra” olarak hesaplanmıştır. Madde 25 (% 33,7), madde 6 (% 32,6), madde 19 (% 33,1), madde 1 (% 35,1) ve madde 30 (% 28,9) “çoğu zaman” olarak hesaplanmıştır.

4.2. Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ikinci alt problem olan “Ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşler öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet süresi, çalışılan okulun türüne göre farklılık göstermekte midir?” sorusuyla ilgili bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin ortaokul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stillerine ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Etkileşimsel	Kadın	209	3,19	0,64	348	-2,129	0,090
Liderlik	Erkek	141	3,35	0,71			
Dönüşümsel	Kadın	209	3,29	0,88	348	-4,885	0,008**
Liderlik	Erkek	141	3,73	0,73			
*p<0,05		**p<0,01	***p<0,001				

Tablo 4.4'e göre, müdürlerin liderlik stili cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, etkileşimsel liderlik boyutunda erkeklerin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,35$) kadınların ortalamalarından ($\bar{X} = 3,19$) daha yüksek olduğu görülmekle birlikte aradaki fark anlamlı değildir [$t_{(348)} = -2,129$; $p > 0,05$]. Dönüşümsel liderlik boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3,73$) ile kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3,19$) arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık [$t_{(348)} = -4,885$; $p < 0,05$] olduğunu göstermiştir.

Öğretmenlerin ortaokul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stillerine ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla, bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Etkileşimsel	Lisans	253	3,20	0,64	348	-2,627	0,020*
Liderlik	Lisansüstü	97	3,41	0,74			
Dönüşümsel	Lisans	253	3,42	0,86	348	-1,864	0,311
Liderlik	Lisansüstü	97	3,61	0,80			
*p<0,05		**p<0,01	***p<0,001				

Tablo 4.5'e göre, müdürlerin liderlik stili öğrenim düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde, dönüşümsel liderlik boyutunda yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,61$) sadece lisans eğitimi alan öğretmenlerin

ortalamlarından ($\bar{X} = 3,42$) daha yüksek olduğu görülmekle birlikte aradaki fark anlamlı değildir [$t_{(348)} = -1,864$; $p > 0,05$]. Etkileşimsel liderlik boyutunda ise yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3,41$) ile sadece lisans eğitimi alan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3,20$) arasında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık [$t_{(348)} = -2,627$; $p < 0,05$] olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni bakımından ortaokul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stiline ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklem için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

Öğretmenlikteki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Algılanan Liderlik Stilleri Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Etkileşimsel Liderlik	A. 5 yıl ve altı	109	3,25	0,59	0,860	0,488	-
	B.6-10 yıl	95	3,17	0,64			
	C.11-15 yıl	83	3,34	0,74			
	D.16-20 yıl	35	3,23	0,83			
	E.21 yıl ve üstü	28	3,37	0,69			
Dönüşümsel Liderlik	A. 5 yıl ve altı	109	3,34	0,84	2,718	0,030*	A-C, A-E, B-C
	B.6-10 yıl	95	3,36	0,94			
	C.11-15 yıl	83	3,66	0,75			
	D.16-20 yıl	35	3,55	0,82			
	E.21 yıl ve üstü	28	3,70	0,74			
* $p < 0,05$		** $p < 0,01$		*** $p < 0,001$			

Tablo 4.6'daki analiz sonuçları, ortalamalarının birbirine yakın değerler taşıdığı ve hizmet süresi bakımından öğretmenlerin okul müdürlerinin etkileşimsel liderlik stiline ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığını [$F_{(3-350)} = 0,860$; $p > 0,05$] göstermektedir. Ortaokul müdürlerinin dönüşümsel liderlik düzeyine ilişkin ise öğretmen algıları hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde [$F_{(3-350)} = 2,718$; $p < 0,05$] farklılaşmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için

Post- Hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, C biriminde belirtilen sürede görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,66$), A biriminde ($\bar{X} = 3,34$) ve B biriminde ($\bar{X} = 3,36$) görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerine dönüşümsel liderlik boyutunda daha yüksek puan verdikleri görülmektedir. E biriminde ($\bar{X} = 3.70$) belirtilen sürede görev yapan öğretmenlerin ise A, B ve C birimlerinin tümünde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerine dönüşümsel liderlik boyutunda en yüksek puanı verdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin, ortaokul müdürlerinin benimsedikleri liderlik stiline ilişkin görüşlerinin “Çalışılan Okulun Türü” değişkeni bakımından karşılaştırılması amacıyla bağımsız örneklem için t-testi yapılmış ve bulgular Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7

Çalışılan Okulun Resmi Ya Da Özel Okul Olması Değişkenine Göre Öğretmenlerin Liderlik Stilleri Boyutlarına İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Okul Statüsü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Etkileşimsel Liderlik	Resmi	287	3,22	0,62	348	-	0,000***
	Okul Özel Okul	63	3,43	0,86		2,280	
Dönüşümsel Liderlik	Resmi	287	3,37	0,86	348	-	0,003**
	Okul Özel Okul	63	3,91	0,59		4,665	
*p<0,05	**p<0,01	***p<0,001					

Tablo 4.7’ye göre, öğretmenlerin müdürlerin liderlik stiline ilişkin görüşleri çalışılan okulun resmi ya da özel okul olması değişkeni açısından, etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik boyutlarının her ikisinde de farklılık göstermektedir. Etkileşimsel liderlik boyutunda özel okul öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{X} = 3,43$) resmi okul öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 3,22$) daha yüksektir ve aradaki fark [$t_{(348)} = -2,280$; $p < 0,001$] anlamlıdır. Dönüşümsel liderlik boyutunda da özel okul öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{X} = 3,37$) resmi okul öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{X} = 3,91$) daha yüksektir ve aralarındaki fark [$t_{(348)} = -4,665$; $p < 0,01$] anlamlıdır.

4.3.Öğrencilerin TEOG Başarı Puanları İle Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu bölümde üçüncü alt problem olan “Ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik düzeyleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişki nedir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Lojistik regresyon analizinin temel odağı, bireylerin hangi grubun üyesi olduğunu kestirmede bir regresyon denklemi oluşturmaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 49). Bu amaçla öğrencilerin TEOG sınavından düşük ya da yüksek puan almaları ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin saptanmasına çalışılmıştır.

Tablo 4.8’de öncelikle başlangıç bloğu (Blok 0) ya da başlangıç modeli için iterasyon öyküsü sunulmaktadır:

Tablo 4.8

Başlangıç Modeli İterasyon Öyküsü

İterasyon	-2Log Olabilirlik (-2LL)	Katsayılar Sabit
Adım 0	1	-0.069
	2	-0.069

Tablo 4.8 incelendiğinde modelin -2LL değerinin 484.792 ile başladığı görülmektedir. Mükemmel uyuma karşılık gelen -2LL değerinin sıfır (0) olduğu düşünüldüğünde, bu değer oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.9’da lojistik regresyon analizi sonucunda elde edilen ilk sınıflandırma durumu sunulmaktadır:

Tablo 4.9

Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu

Gerçek/ Gözlenen Durum	Kestirilen Durum		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
	Düşük Puan Alan Öğrenciler	Yüksek Puan Alan Öğrenciler	
Düşük Puan Alan Öğrenciler	181	0	100.0
Yüksek Puan Alan Öğrenciler	169	0	0
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi			51.7

Tablo 4.9 incelenerek bu çalışmada ele alınan yordayıcı değişkenler olan öğrencilerin TEOG puanları açısından durum değerlendirildiğinde; ilk sınıflandırma sonuçları doğrultusunda puanların Düşük Puan Alan Öğrenciler grubunda sınıflandırıldığı ve doğru sınıflandırma yüzdesinin %51.7 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10'da başlangıç modelinde eşitlikte yer alan değişkenler sunulmaktadır:

Tablo 4.10

Başlangıç Modelinde Eşitlikte Yer Alan Değişkenler

Adım 0	β	Standart Hata	Wald	sd	P	Exp (β)
Sabit	-.069	.107	.411	1	.521	.934

Tablo 4.10 'da görüldüğü üzere, burada başlangıç modelini oluşturan sabit terim, sabit terime ilişkin standart hata, değişkenin anlamlılığını test eden Wald istatistiği, Wald istatistiğinin serbestlik derecesi ve anlamlılık düzeyi ile Exp (β), yani üstel lojistik regresyon katsayısı (Exponentiated logistic coefficients) yer almaktadır. Üstel lojistik regresyon katsayısı, odds oranını temsil etmektedir.

Tablo 4.11'de başlangıç modelinde eşitlikte yer almayan değişkenler sunulmaktadır:

Tablo 4.11

Başlangıç Modelinde Eşitlikte Yer Almayan Değişkenler

	Değişkenler	Skor	sd	p
Adım 0	Etkileşimsel Liderlik Puanı	8.070	1	.005
	Dönüşümsel Liderlik Puanı	11.135	1	.001
Hata Ki- kare İstatistiği ($\chi^2_{\beta_0}$)		23.609	2	.000

Tablo 4.11’de sunulan başlangıç modelinde eşitlikte yer almayan değişkenler araştırmanın yordayıcı değişkenleri yani etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik biçimleridir. İlk ki-kare değeri olan hata ki-kare istatistiğinin anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2_{\beta_0} = 23.609$, $p \leq .05$]. Bu değer anlamlı olması, modelde yer almayan etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik biçimlerinin sıfırdan (0) anlamlı derecede farklı olduğuna işaret etmektedir. Diğer bir ifade ile bu liderlik stillerinin modele eklenmesinin modelin yordama gücünü arttıracığı görülmektedir. Eldeki bulgulara göre hem etkileşimsel liderlik hem de dönüşümsel liderlik stillerinin puan istatistiğinin anlamlı olması bu yordayıcı değişkenlerin öğrencilerin TEOG puanlarına katkı sağlayacağı anlamına gelmektedir.

Tablo 4.12’de etkileşimsel liderlik ve dönüşümsel liderlik değişkenlerinin modele girdiği durum için iterasyon öyküsü sunulmaktadır:

Tablo 4.12

Yordayıcı Değişkenlerin Modele Girdiği Durum İçin İterasyon Öyküsü

İterasyon	Katsayılar				
	Adım	-2LL	Sabit	Etkileşimsel Liderlik Puanı	Dönüşümsel Liderlik Puanı
1		460.385	,030	-,567	,504
2		460.255	,026	-,612	,546
3		460.255	,026	-,612	,547

Tablo 4.12 incelendiğinde, bu tablonun amaçlanan model için iterasyon öyküsünü içermekte olduğu görülmektedir. Başlangıçta 484.792 olan -2LL değerinin 460.255’e kadar düştüğü görülmektedir. Sadece sabit terimin yer aldığı temel modele yordayıcı

değişkenler girdiğinde, -2LL farkı 24.537'dir (484.792 - 460.255). Bu fark modelin uyumunda meydana gelen değişme anlamındadır.

Bütün bağımsız değişkenlerin lojistik regresyona katılmasıyla elde edilen bulgular Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Testi

Adım		Ki-kare	sd	P
1	Adım	24.537	2	.000
	Blok	24.537	2	.000
	Model	24.537	2	.000

Tablo 4.13 incelendiğinde model Ki-Kare'sinin 24,998 ve Sig= .000 olmasından dolayı modele katılan değerlerin modeli anlamlı hale getirdiği görülmüştür. Model Ki-Kare istatistiğinin anlamlı olması, başlangıç modeli ile yordayıcı değişkenlerin (etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik özelliklerinin) analize girmesiyle oluşan amaçlanan model arasında fark yoktur ve yordayıcı değişkenlerle (etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik özelliklerinin) yordanan değişken (öğrencilerin TEOG başarı puanları) arasındaki ilişkinin desteklenmesi anlamına gelmektedir.

-2LL, Cox & Snell R² ve Nagelkerke R² değerleri tablo 4.14 'te belirtilmiştir.

Tablo 4.14

Amaçlanan Modelin Özeti

Adım	(-2LL)	Cox & Snell R ²	Nagelkerke R ²
1	460.255 ^a	.068	.090

Ayrıca -2LL, Cox & Snell R² ve Nagelkerke R² değerleri de modele katılan bağımsız değişkenlerin modele katısının yüksek olduğunu kanıtlamıştır.

Yordayıcı değişkenlerin Hosmer ve Lemeshow testi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15

Hosmer ve Lemeshow Testi

Adım	Ki-kare	sd	p
1	11.723	8	.164

Yordayıcı değişkenler analize girdiğinde, Hosmer ve Lemeshow testi sonucunun anlamlı çıkması ($p < .05$) modelin kabul edilebilir uyuma sahip olmadığını göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 85). Buna dayanarak Tablo 4.15 incelendiğinde, Hosmer ve Lemeshow testi sonucu, anlamlı çıkmadığı için ($p > .05$) modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğu yani model veri uyumunun anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Lojistik regresyon modeli sonucu elde edilen sınıflandırma değerleri, Tablo 4.16'da belirtilmiştir.

Tablo 4.16

Lojistik Regresyon Modeli Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Tablosu

	Gerçek/ Gözlenen Durum	Kestirilen Durum		Doğru Sınıflandırma Yüzdesi
		Düşük	Yüksek	
Adım 1	Düşük Puan Alan Öğrenciler	125	56	69.1
	Yüksek Puan Alan Öğrenciler	93	76	45.0
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi				57.4

Sınıflandırma tablosunda bulunan %57.4'lük değer de sınıflamanın bu oranda doğruluğunu göstermektedir.

Tablo 4.17

Amaçlanan Model Değişkenlerinin Katsayı Tahminleri

Adım		β	Standart Hata	Wald	sd	p	Exp (β)
1	Etkileşimsel Liderlik Puanı	-.612	.173	12.521	1	.000	.542
	Dönüşümsel Liderlik Puanı	.547	.140	15.225	1	.000	1.728
	Sabit	.026	.650	0.002	1	.969	1.026

İkili Regresyon Analizi Tablo 4.17’de verilmiştir. Burada bağımsız değişkenler Etkileşimsel Liderlik ve Dönüşümsel Liderlik Puanlarıdır. Bağımlı değişken ise TEOG başarı puanlarıdır. Tablo 4.17 incelendiğinde TEOG başarı puanları Etkileşimsel Liderlik puanlarıyla ters orantılıdır. Bunun anlamı şudur: “Etkileşimsel Liderlik Puanı”ndaki bir (1) birimlik artışın, yüksek TEOG puanı alma odds’unda % 45.8’lik $[(1-0.542).100]$ bir azalmaya sebep olduğu görülmektedir. TEOG başarı puanları Dönüşümsel Liderlik puanlarıyla ise doğru orantılıdır. Bu da demek oluyor ki: “Dönüşümsel Liderlik Puanı”ndaki bir (1) birimlik artışın, yüksek TEOG puanı alma odds’unda %72.8’lik $[(1-1.728).100]$ bir artışa yol açtığı görülmektedir. Artışa yol açtığına ilişkin belirleme, bu değişkene ilişkin β katsayısının işaretinin pozitif olmasından kaynaklanmaktadır (Çokluk, 2010, s.1392).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerini oluşturan görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda karşılaştırmalar ve bu sonuçların nedenlerine dair tartışma konuları yer almaktadır.

5.1.1. Okul Müdürlerinin Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri daha çok dönüşümsel liderlik özellikleri göstermektedir. Başka bir deyişle müdürler; okul içi problemlerin çözümü, öğrenci ve veli ile etkili iletişim kurma ve öğretmenleri mesleki ve kişisel anlamda güdüleme gibi davranışları daha çok sergilemektedirler.

Öğretmen algılarına göre araştırmaya alınan okulların yöneticilerinin dönüşümcü liderler oldukları söylenebilir. “Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur.” maddesinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip olması bu bulguyu desteklemektedir. Açıkalın (2000), Altun (2003), Bayrak (2001), Çelik (1998), Erturgut (2000), Floyd (1999), Ingram (1997), Karip (1998), McIntyre (2003) ve Shivers’in (2000) araştırmaları da bu bulguları destekler niteliktedir.

5.1.2. Çeşitli Demografik Özelliklere Göre Öğretmenlerin Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre, müdürlerin benimsedikleri liderlik stillerinden dönüşümsel liderlik boyutunda öğretmenlerin algıları açısından farklılık görülmektedir. Diğer bir deyişle, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla müdürlerinin daha fazla dönüşümsel liderlik özelliklerini taşıdıklarını düşünmektedirler. Bu sonuç, Taş ve Çetiner’in (2011) çalışmasındaki kadın öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulgusuyla çelişmektedir.

Öğretmenler tarafından “Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder.”, “Yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir eder.”, “ Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır.” maddelerinin benimsenmesi, müdürlerin dönüşümsel liderlik özellikleri sergilediğini

gösterebilir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre, müdürlerin benimsedikleri liderlik stillerinden dönüşümsel liderlik boyutunda öğretmenlerin algıları açısından farklılık görülmesinin sebebi, kadınların erkeklere göre detaylara daha çok önem vererek yöneticilerinin yaklaşımlarını daha öznel değerlendirmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğrenim düzeyi değişkeni ile ilgili analizlerin sonucuna göre, müdürlerin benimsedikleri liderlik stillerinden etkileşimsel liderlik boyutunda öğretmenlerin algıları açısından farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle, yüksek lisans eğitimi alan öğretmenler sadece lisans eğitimi alan öğretmenlere kıyasla müdürlerinin daha fazla etkileşimsel liderlik özelliklerini taşıdıklarını düşünmektedirler.

Lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile sadece lisans eğitimi alan öğretmenlerin müdürlerinin liderlik biçimlerini algılayışlarında fark olmasının sebebi lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin müdürleri daha etkileşimsel özellikte görmelerinden kaynaklanıyor olabilir. “Okul müdürümüz yalnız fiziksel eksiklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip etmektedir.” maddesinin yüksek oranda işaretlenmesi sonucunda müdürlerin etkileşimsel liderlik davranışları gösterdikleri söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusunu, Oran’ın (2002), “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri” adlı çalışması, eğitim düzeyinin müdürlerin liderlik davranışlarını algılama üzerinde etkisi olduğu şeklinde destekler niteliktedir.

Öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni ile ilgili analizlerin sonucuna göre, müdürlerin benimsedikleri liderlik stillerinden dönüşümsel liderlik boyutunda öğretmenlerin algıları açısından farklılık görülmektedir. Bu durumda 21 yıl ve üstü hizmet süresi bulunan öğretmenler müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını en yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

Hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin okul yönetimleri ve insan ilişkilerine ait deneyimleri de artmakta ve böylece dönüşümsel liderlik boyutundaki davranışların sergilenmesini daha kolaylıkla ayırt edebilme özelliğini kazanabilirler. “Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.”, “Okulda önceden fark etmediğimiz sorunları görerek değerlendirmemizi sağlar.” ve “Öğretmenlere bireysel yeteneklerine göre görev verir.” maddelerinin benimsenmesi sonucunda öğretmenlerin tecrübeleri arttıkça müdürlerini daha dönüşümsel özellikte gördükleri

söylenbilir. Meslekte kıdemli olan öğretmenlerin deneyimlerinden dolayı müdürlerin dönüşümsel liderlik özelliklerinden iletişim kurma, ikna etme, amaç için birleştirme gibi özelliklerini daha kolay fark ettikleri düşünülebilir. Keleş'in (2009) "İlköğretim Okulu Yöneticilerini Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Muğla İli Örneği)" adlı araştırmasında öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer yandan bu bulgu, Taş ve Çetiner'in (2011) "Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" isimli çalışmasıyla desteklenir niteliktedir. Dolayısıyla, araştırmanın bulguları literatürdeki bazı bulgularla tutarlı iken bazı bulgularla çelişmektedir.

Çalışılan okulun resmi ya da özel okul olması değişkeni ile ilgili analizlerin sonucuna göre müdürlerin sergiledikleri liderlik stillerinden dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik boyutlarında öğretmenlerin algıları açısından farklılık görülmektedir. "Okul müdürümüz yalnız fiziksel eksiklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip etmektedir." ve "Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir." maddelerinin benimsenmesi sonuçlarıyla müdürlerin hem etkileşimsel lider hem de dönüşümsel lider özelliği gösterdiği söylenebilir. Buna göre özel okulda görev yapmakta olan öğretmenler müdürlerini daha etkileşimsel lider olarak görürken aynı zamanda dönüşümsel liderlik özelliklerini de daha çok algılamaktadırlar. Başka bir deyişle özel okullarda görev yapan müdürlerin her iki liderlik stilinin davranışlarını resmi okulda görev yapan müdürlerden daha yüksek düzeyde sergilemektedirler.

Çalışılan okulun resmi ya da özel okul olması değişkenine göre okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik biçiminin algılanmasında farklılık göstermesinin sebebi özel okullarda görev yapan öğretmenlerin müdürlerini etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik özelliklerini yüksek düzeyde sergiliyor olduklarını hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Özel okul müdürlerinin her iki liderlik stilini de benimsemiş olduklarının göstergesi eğitim-öğretimin kalitesini artırmak için yapılacak çalışmaları planlamaları ve bu sürece öğretmenleri de dâhil etmeleri olabilir. Planlama, evrak takibi, zaman çizelgesine uyma gibi işlerin takibini daha çok yapan etkileşimsel liderler aynı zamanda okulun geleceğiyle ilgili iyimser konuşma, okul kaynaklarını etkili kullanma, öğrenci başarısı ile ilgili olumlu ve şevkle konuşma gibi dönüşümsel

liderlik özelliklerini de sergiliyor olabilirler. Bahar (1999) tarafından yapılan “Özel Okul Yöneticileri ile Devlet Okulları Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar” adlı çalışmanın bulgularında da anlamlı farka rastlanmıştır. Bu durum özel okullarda müdürlerin daha esnek olabileceği, resmi okullarda görev yapan müdürlerin daha hiyerarşik davranıyor olabileceğinden kaynaklanıyor olabilir. Ölçme değerlendirme sonuçlarının özel okullarda ve devlet okullarında farklı olmasının sebeplerinden biri özel okulların ölçme ve değerlendirme işlemlerine hazırlanma sürecinde izlediği yol olabilir. Bu süreçte yapılan deneme sınavlarını düzenleme, öğrenci başarısını takip etme ve raporlama işlemleri TEOG sınavı öncesinde öğrencilerin hazırlanma sürecini olumlu etkiliyor olabilir. Bu sürecin düzenlenmesinden sorumlu görülen okul müdürlerinin benimsedikleri liderlik biçimi de etkili olabilir.

5.1.3. Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Düzeyleri İle Öğrencilerin TEOG Sınavı Başarısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma

TEOG sınavı başarı puanlarına göre ortaokul müdürlerinin gösterecekleri liderlik davranışının etkisi ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre, okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını etkileşimsel liderlik davranışına göre daha fazla sergilemelerinin öğrenci başarısını etkilediği söylenebilir.

TEOG sınavı başarı puanlarına göre ortaokul müdürlerinin gösterecekleri liderlik davranışının etkisi ile ilgili yapılan analizlerin sonucuna göre dönüşümsel liderlik ve etkileşimsel liderlik davranışlarının, öğrenci başarısı üzerinde etkili olabileceğine ulaşılmıştır. Balcı (1993), araştırmasında okul yöneticilerinin öğrenci başarısı üzerine etkisinin olduğunu ortaya çıkarmış ve okul müdürlerinin yönetim işlerine öğretimsel liderlikten daha fazla önem verdiklerini bulmuştur. Aynı zamanda okul müdürlerinin, öğrencilerin öğrenmeleri ve başarı düzeyleri üzerindeki etkisinin karmaşık bir konu olduğu ve bu etkinin ne kadarının okul dışı çevreyle ne kadarının müdürle ilişkili olduğunu deneysel olarak belirleyebilmenin güçlüğü Şişman (2012) tarafından belirtilmektedir. Öğrenci başarısını etkileyen diğer etkenler göz ardı edilerek yetersiz akademik kazanımlardan dolayı suçlanan okul müdürlerine yöneltilen diğer eleştiriler de okul liderlerinin mevcut durumdaki ihtiyaçlara cevap verme, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme ve bütün çocukların ihtiyaçlarını

gidermede eksik olmalarıdır (Elmore, 2002; Finn, 2003; Hess, 2003, akt. Turan, 2010, s.375).

Öğrenci başarısı, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının dışında birçok iç ve dış unsura bağlıdır. Bu etkenlerden öğrenciden kaynaklananlar zekâ düzeyi, bedensel gelişim, duygusal ve ruhsal özellikler ile sosyal olgunluk düzeyi sayılabilir. Aileden kaynaklanan anne baba tutum ve davranışları, eğitim ve disiplin anlayışı ile okul ortamında öğretmenin tutum ve davranışları, ders programı ve öğretim yöntemleri de dış etkenlere örnek verilebilir. Diğer bir deyişle öğrenci başarısında pek çok unsurun etkisi söz konusu olmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma soruları için elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve gelecekte yapılacak araştırmalarda araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Resmi okullarda görev yapan okul müdürleri, dönüşümsel liderlik davranışlarını daha fazla gösterebilmeleri için elde edilen sonuçtan hareketle hizmet içi eğitimlere katılabilirler.

2. Araştırmanın sonuçlarına göre dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik biçimlerinin her ikisinin de öğrenci başarısını etkilediği görülmüştür. Daha fazla dönüşümsel liderlik özelliği gösteren müdürlerin, okullarındaki öğrenci başarı puanlarına olumlu yönde katkı sağlayacağı göz önüne alındığında, okul müdürlerinin davranışlarında dönüşümsel liderlik özellikleri göstermeleri önerilebilir.

3. Bir okulda, eğitim-öğretim faaliyetlerini planlama, düzenleme ve takip etme işleri; kurumun amaç ve değerlerini koruma ve aktarma; hiyerarşinin devamı, çalışanların güdülenmesi için çeşitli dışsal pekiştireçlerin işe koşulması gibi etkileşimsel liderlik altında incelenebilecek özellikler önemi yadsınamaz. Ancak okul müdürlerinin bu etkileşimsel lider davranışlarını gösterirken aynı zamanda dönüşümsel liderlik özelliklerini de kullanabilmeleri önerilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışmada öğrencilerin TEOG sınavı başarısını etkileyebilecek etkenlerden sadece okul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik biçimleri incelenmiştir. İleride yapılacak olan araştırmalarda, öğrenci başarısını etkileyebilecek diğer içsel ve dışsal etkenler de incelenebilir.

2. Bu çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik biçimlerinden hangisini benimsedikleri öğretmenlerin algılarına göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda müdürlerin kendilerine, öğrencilere, velilere, okul aile birliği üyelerine de sorularak karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A. ve Çevik O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS’te İşletme Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Altun, S. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01b.pdf> adresinden 22 Aralık 2014’te alınmıştır.
- Altun, S. A. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 9 Mayıs 2015’te alınmıştır.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. (Yenilenmiş 5. baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci Başarısını Arttırmada Okul Müdüründen Beklenen Liderlik Özellikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. S:2, s: 12-23.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bolat, T. ve Seymen, O. (2003). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde “Dönüşümcü Liderlik Tarzı”nın Üzerine Bir Değerlendirme, <http://edergi.sdu.edu.tr/index> adresinden 05 Ocak 2015’te alınmıştır.
- Büyüköztürk Ş. (2001). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. (1.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (17. Basım). Ankara: Pegem A Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1997). Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut: Dönüşümcü Liderlik
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2014) Tarama Araştırması (E. Gümüş, Çev.). A. Aypay (Ed.), *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz* (s.368). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1),73-112.
- Çağlar, O. (2011). Eğitim Kurumlarının İşlevleri. <http://notoku.com/egitim-kurumlarinin-islevleri> adresinden 3 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Çelik S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi Cilt: 9 S:4 (211-224)*. <http://politeknik.gazi.edu.tr> adresinden 20 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. (7. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Cilt:4, Sayı:4*. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/655> adresinden 18 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Burdur İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta.
- Çimili Gök, E. B. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stiline İlişkin Öğretmen Algılarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları (Denizli İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik Regresyon Analizi: Kavram ve Uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1357-1407.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve Dönüşümse Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Denemesi, *Yönetim Dergisi*, S:19:61, <http://mbursal.cumhuriyet.edu.tr> adresinden 5 Ocak 2015'te alınmıştır.
- Demirci, M. K. (1999) *Önderlik Kuramları ve Dönüşümcü Önderlik İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 7, S: 13, s. 208 – 223.
- Dinler, M. (2014). *Kümeleme Analizi Yöntemlerinin Hayvancılık Verilerinde Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bingöl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Bingöl.
- Durmuş, B., Yurtkoru E. S., ve Çınko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. (4. basım) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*

- (*Karabük İlköğretim Okulları Örneği*). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Eraslan, C. (2014). OKS Nedir. <http://oks.nedir.com/> adresinden 6 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Eraslan, L. (2006). *Liderlikte Postmodern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik*. www.İnsanbilimleri.com adresinden 05 Ocak 2015'te alınmıştır.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*, (2. basım). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Erdoğan, İ. (2007). Eğitimde Yeni Bir Adım: Ortaöğretime Geçiş Modeli, Radikal,
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (7. baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Genelge 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Genelge <http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/> adresinden 2 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Güler, N. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Hoy, W.K. ve Miskel, C.G. (2010). Okullarda Liderlik (S. Turan, Çev.). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. ve Köksal K. (1996). Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. Sayı 2, s.245-257.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümcü Liderlik, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 443-465, <https://pegem.net/dosyalar/dokuman> adresinden 23 Aralık 2014'te alınmıştır.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, (150), 28-32.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Lider ve Liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık.
- Keleş, G. Ö. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerini Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini Gösterme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Muğla İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. Beta Yayıncılık.
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim Okullarında Örgütsel Sağlık İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 44, s: 529-548.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 53, s: 75-98, Ankara.

- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal Bilimler İçin İstatistiğe Giriş*. (1. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri Ve Eğitimde Verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 35 (1-2).
- Kurultay, http://www.pegem.net/akademi/kongre_detay.aspx?id=5849 adresinden 10 Ekim 2014 tarihinde alınmıştır.
- Kuş, E. (2003). *Nitel- Nitel Araştırma Teknikleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Temel Kanunu, <http://mevzuat.meb.gov.tr> adresinden 10 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı TEOG Sınavı Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu http://meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf adresinden 2 Şubat 2015 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme Ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Teşkilat Ve Görevlerine İlişkin Yönerge, <http://aydincik66.meb.gov.tr> adresinden 3 Mart 2015 tarihinde alınmıştır.
- Ocak, G. (2015). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitimciler Eğitimi Seminerleri.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, S. (Editör). (2014). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (3. baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özsoy, E. (2010). *Liderlik Davranışları ile Cinsiyet İlişkisi: Türkiye'deki Sivil Toplum Kuruluşlarında Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi.
- Resmi Gazete. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 21.07.2012 tarih ve 28360 sayılı Resmi Gazete.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2005). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Alfa Basım ve Yayın.
- Schermerhorn, J. R. (1996). *Management and Organizational Behavior Essentials*. John Wiley ve Sons Inc. : 119.
- Serinkan, C. (2002). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzları ve Tepe Yöneticileri İçin Önemi. *Maltepe Üniversitesi. İ.İ.B.F. Ekonomik Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*. S:2, 75.
- Starratt, R., J. (1995). *Leaders With Vision the Quest School Renewal*. (1. basım). New York: Corwin Press Inc.
- Şahin, B. (2009). Örgütsel Gelişmenin Sağlanmasında Dönüşümcü Liderliğin Rolü, *Dokuz Eylül Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Cilt:11, Sayı:3, S: 97-118, Balıkesir.
- Şahin, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler (İzmir İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Şahin, S. (2009). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri Ölçeğinin Revizyon Çalışması Araştırma Raporu*, İzmir.
- Şen, Y. (2008). *Dönüşümcü Liderliğin Psikolojik Güçlendirme ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, S. ve Alatlı B. (2014). Lojistik Regresyon Analizinin Kullanıldığı Makaleler Üzerine Bir İnceleme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. Cilt 5 (1), 35-52, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr> adresinden 19 Mayıs tarihinde alınmıştır.
- Şimşek, H. (1997). *21. YY. Eşiğinde Paradigmalar Savaşı ve Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim Liderliği*. (4. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taş, S. (2009). Atatürk'ün Dönüşümcü Liderliği, *SDU International Journal of Technologic Sciences*, Vol:1, No:2, Isparta.
- Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Durumlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(2), 369-392.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin.

EK 1. ÖLÇME ARACI

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

Sayın Öğretmen,

Ortaokulu müdürlerinin liderlik stillerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yapılmaktadır. Ekte sunulan ölçek aracılığıyla bu konularla ilgili değerli görüşlerinizden yararlanılmak istenmektedir. Görüşleriniz yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Ölçek, toplu olarak değerlendirileceğinden forma adınızı yazmanıza gerek yoktur. Anket formu, “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın doğru sonuçları yansıtması, soruları içtenlikle yanıtlanıza bağlı olacaktır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Sermin SEVİNÇ

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgi Formu: Lütfen ilgili seçeneğin üzerine (X) işareti koyunuz.

- Cinsiyetiniz** : a. Kadın b. Erkek
- Öğrenim Düzeyiniz** : a. Lisans b. Lisansüstü
- Öğretmenlikteki Hizmet Süreniz** : a. 5 yıl ve altı b. 6-10 yıl c. 11-15 yıl d. 16-20 yıl e. 21 yıl ve üstü
- Çalıştığınız Okulun Türü** : a. Resmî b. Özel Okul
Okul

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ

BÖLÜM II		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
Açıklama: Çalıştığımız okulda okul müdürünüzün aşağıda görülen yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.						
1	Daha iyi çalışmamız için bir gayret göstermez, fakat işi iyi yaptığımızda takdir edip yüreklendirir.					
2	Eğitim-öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerle tartışır.					
3	Öğrenci veya velilerle ilgili sorunları çözdüğümüzde bizi takdir eder.					
4	Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.					
5	Öğretmenlere bireysel yeteneklerine göre görev verir.					
6	Okul müdürümüz yalnız fiziksel eksiklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip etmektedir.					
Lütfen arka sayfaya geçiniz						

		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
	Çalıştığımız okulda okul müdürünüzün aşağıda görülen yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz.					
7	Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur.					
8	Okul içinde çok fazla dolaşmaz, genellikle ofisindedir.					
9	Okulda önceden fark edemediğimiz sorunları görerek değerlendirmemizi sağlar.					
10	Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgular.					
11	Her öğretmenle ayrı ayrı ilgilenir.					
12	Nadiren sınıfları ziyaret eder.					
13	Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder.					
14	Okulda kaynakların nasıl daha etkili kullanılabileceğine yönelik amaçları öğretmenlerle birlikte belirler.					
15	Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir.					
16	Öğrenci başarısıyla ilgili çalışmalar hakkında şevkle konuşur.					
17	Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırır (Onları cesaretlendirir).					
18	Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışır.					
19	Eski, klasik yollarla çalışmamız (öğrenciye yaklaşım vb.) onu rahatsız etmez.					
20	Okulda neyi, niçin yaptığımıza ilişkin ortak bir düşünce geliştirmemize yardım eder.					
21	Öğretmenlere yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olur.					
22	Dersleri geleneksel yöntemle (sunuş veya soru-yanıt yöntemi) işlememiz onun için yeterlidir.					
23	Okuldaki işleyişi eleştirmemizi hoş karşılar.					
24	Onunla çalışmak okula olan aidiyet (bağlılık) duygumu güçlendirir.					
25	Toplantılarda çoğunlukla günlük sorunlara (orta ve uzun vadeli planlarından söz etmez) çözüm bulmaya çalışır.					
26	Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarıları vardır.					
27	Görevlerimizi farklı düşüncelerle zenginleştirerek yapmamızı sağlar.					
28	Yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir eder.					
29	Güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerimizi geliştirmemiz için çaba gösterir.					
30	Okulda sorunlar büyük boyutlara ulaşınca ilgilenir.					
31	Benim için okul müdürümüz başarının sembolüdür.					
32	Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır.					

EK 2. ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU ONAYI

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Şerrin SEVİNÇ
Kurumu / Üniversitesi	Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimler
Araştırma yapılacak iller	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Gaziantep ili merkez ilçelerindeki resmi ve özel ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG sınavı başarısı arasındaki ilişki
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Anket 2 sayfa
Görüş istenilecek Birim/Birimler	---
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma, 2012/13 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve çalışmanın, Gaziantep Şehitkamil ilçesindeki ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerine yapılması uygun görülmüştür.</p> <p>Araştırmacı, yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde, Müdürlüğümüze araştırmanın iki örneğini CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

22/05/2014
Komisyon Başkanı
Yalçın KAZAK
Şube Müdürü

Üye
Ercan KARATEKE
Öğretmen

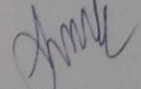
Üye
Ozan Emre EMRAĞ
Öğretmen

EK 3. ÖLÇEK İZİN YAZISI

ÖLÇEK İZİN YAZISI

“Okul Müdürlerinin Dönüştürücü ve Sürdürücü Liderlik Stilleri Ölçeği'nin Revizyon Çalışması, Araştırma Raporu (2009)” adlı çalışmamda detayları yer alan 32 maddelik “Müdürlerin Liderlik Stilleri Ölçeği”nin, 2014 yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda öğrenci olan Sermin SEVİNÇ KABAS'ın tez araştırmasında kullanmasında bir sakınca yoktur, iznim dâhilindedir.

07/06/201 Doc. Dr. Semiha ŞAHİN





Semiha Sahin, PhD
Associate Professor
Dokuz Eylül University
Faculty of Education
Department of Educational Sciences

Postal Address:
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Buca-İzmir/Turkey

Mobile: +90 506 388 9909
Office : +90 232 420 4882/12236
Fax : +90 232 420 4895

EK 4. İNTİHAL BİLDİRİMİ

<input type="checkbox"/>	Title	Report	Author	Processed ↓	Actions
<input type="checkbox"/>	Öğretmen Algılarına Göre Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümsel Ve Etkileşimsel Liderlik Stilleri İle Öğrencilerin TEOG Sınavı Başarısı Arasındaki İlişki <small>1 part - 16,857 words</small>	26%	sermin sevinç kabaş	May 22, 2015 4:31:32 PM EEST	 

EK 5. BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

..../...../2015

Sermin SEVİNÇ KABAŞ

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Sermin SEVİNÇ KABAŞ

Doğum Yeri ve Tarihi: Torbalı / İZMİR 18/10/1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi
Bölümü

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Kuşadası Kavram Dershanesi - Türkçe Öğretmenliği (2009-
2010)

Gaziantep Arıl Ortaokulu - Türkçe Öğretmenliği

Projeler : Öğrenme Ortağım (Learning Buddy) Gençlik Projesi (10.10.2011-
10.06.2011, Antalya, Turkey)

İletişim

E-posta Adresi: sevincsermin@gmail.com

Tarih: 19/06/2015