



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE OKUL
MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARINI YERİNE GETİRME
DERECELERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zühre SATMAZ KASIMOĞLU

Düzce
Şubat, 2018

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE OKUL
MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARINI YERİNE GETİRME
DERECELERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zühre SATMAZ KASIMOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Abdurrahman İLÇAN

Düzce
Şubat, 2018

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği/oy çokluğu ile YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2018

(İmza Yeri)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

ORTAOKUL VE LİSE ÖĞRENCİ ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARINI YERİNE GETİRME DERECELERİ

SATMAZ KASIMOĞLU, Zühre

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

Şubat 2018, 105 sayfa

Bu çalışmada ortaokul ve lise öğrencilerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan 17 ortaokul ve 13 liseden oluşurken, örneklem 8. sınıf ve liselerin 12. sınıf öğrencilerinden 600 katılımcıdan oluşturulmuştur. Örneklem seçiminde kümeleme ve basit tesadüfi örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Veri toplama araçları ise 8. ve 12. sınıflara yönelik kişisel bilgi formları ve araştırmacı tarafından geliştirilen beşli Likert tipi “Liderlik Davranışı Ölçeği”nden oluşmuştur. Verilerin analizinde “SPSS for Windows” paket programından yararlanılarak yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, T testi, ANOVA, Tukey HSD Testi ve korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

Çalışma bulgularına göre olumlu öğrenme iklimi, iletişim, ulaşılabilirlik, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi boyutlarının öğrenci bölümleri ve YGS türleri ile anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Öğrencilerin YGS puanları olumlu öğrenme iklimi, iletişim ve ulaşılabilirlik boyutları ile pozitif ilişkili, diğer boyutlarla ise negatif ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin dönem sonu başarı puanları ise olumlu öğrenme iklimi, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, özendirici faaliyetlerin teşvik edilmesi boyutları ile negatif ilişkili iken, diğer boyutlarla pozitif ilişkili bulunmuştur. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerinin ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek algılandığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Liderlik Davranışı, Okul Müdürleri, Öğrenci Algıları



ABSTRACT

FULLFILMENT LEVELS OF LEADERSHIP BEHAVIORS OF PRINCIPAL ACCORDING TO MIDDLE AND HIGH SCHOOL STUDENT'S PERCEPTIONS

The purpose of this study is to determine the level of leadership behaviors of the principals according to the perceptions of middle school and high school students. The population of the study consisted of 17 middle schools and 13 high schools in the province of Düzce in the academic year of 2015-2016 and the sample included 600 participants from 8th grade and 12th grade students of high school. Clustering and simple random sampling methods were used for selection of the sample. The data collection tools were demographics forms for 8th and 12th grades and a five-point Likert type "Leadership Behavior Scale" developed by the researcher. Percentage, mean, standard deviation, T test, ANOVA, Tukey HSD test and correlation methods were used in the analysis of the data using "SPSS for Windows" package program.

Study findings showed that positive learning climate, communication, accessibility, supervision and education control and evaluation were found to be significantly related to branches and YGS types of students ($p < 0.05$). YGS scores of the students were found to be positively correlated with positive learning climate, communication and accessibility dimensions, while it is negatively correlated with others. The end-term achievement scores of the students were found to be positively related to positive learning climate, supervision and education control and evaluation, encouraging incentive activities dimensions while being positively related to other dimensions. In conclusion, the level of principals' fulfillment of general leadership behaviors were perceived higher in middle school students compared to high school students.

Key Words: Leadership, Leadership Behavior, Principals, Student Perceptions

Eşime ve kızıma...

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sürecinde tüm bilgilerini benimle paylaşmakta kaçınmayan, her türlü konuda desteğini benden esirgemeyen , tezimde büyük emeği olan, insani yönlerini her şeyin önüne koyarak bana gerekli tüm anlayışı gösteren, bu çalışmanın en değerli yöneticisi danışmanım ve değerli hocam Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN beyefendiye,

İstatiksel analizler konusunda bilgisinden ve tecrübesinden faydalandığım, bana bu konularda yardımlarını esirgemeyen Arş .Gör. Tamer ATMACA'ya,

Araştırmam sürecinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, büyük anlayış ve sabırla bana manevi güç veren eşim Kasım Can KASIMOĞLU'na ve çalışma boyunca kendisine yeterince vakit ayıramadığım kızım Beril KASIMOĞLU'na en kalbi duygularıyla teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İTHAF	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sayıtları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Liderlik Kuramları ve Eğitimde Liderlik Davranışları	8
2.1.1. Lider ve Liderlik Tanımları	8
2.1.2. Liderlik Kavramının Tarihsel Gelişimi	10
2.1.3. Liderlik Kuramları	10
2.1.3.1. Klasik/Geleneksel Liderlik Kuramları	10
2.1.3.1.1. Özellikler Yaklaşımı	10
2.1.3.1.2. Davranışsal Yaklaşım	12
2.1.3.1.3. Durumsallık Yaklaşımı	16
2.1.3.2. Çağdaş Liderlik Kuramları	19
2.1.3.2.1. Etik Liderlik	10
2.1.3.2.2. Demokratik Liderlik	22
2.1.3.2.3. Otokratik Liderlik	23
2.1.3.2.4. Dönüşümcü Liderlik	24
2.1.3.2.5. Vizyoner Liderlik	27
2.1.3.2.6. Öğretimsel Liderlik	29
2.2. Yönetim, Yönetici Kavramı ve Okullarda Yönetim	31
2.2.1. Okul Yönetimi	32
2.2.1.1. Okul Yönetiminin Görevi	33
2.2.1.2. Okul Yöneticisinin Güç Kaynakları	34
2.2.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Okul Yöneticiliği	36
2.2.3. Okul Yönetiminde Liderlik	37
2.2.3.1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklılıklar	39
BÖLÜM 3. YÖNTEM	41

3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.4. Verilerin Analizi	49
BÖLÜM 4. BULGULAR ve TARTIŞMA	49
BÖLÜM 5. SONUÇ ve ÖNERİLER	67
BÖLÜM 6. KAYNAKÇA	71
BÖLÜM 7. EKLER	89



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Liderlerin Sahip Oldukları Özellikler	11
Tablo 2.2. Davranışsal Liderlikte Ast Yönelimli Sınıflandırma	16
Tablo 2.3. Dönüşümcü Liderlik Boyutları	27
Tablo 2.4. Yönetici ve Liderlerin Özelliklerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması	39
Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları	42
Tablo 3.2. Katılımcıların Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımları	42
Tablo 3.3. Katılımcıların Lisedeki Bölüm Değişkenine Göre Dağılımları	43
Tablo 3.4. Katılımcıların YGS Türü Değişkenine Göre Dağılımlar	43
Tablo 3.5. Davranış Ölçeğine İlişkin Çok Boyutlu Faktör Analizi	46
Tablo 4.1. Liselerde Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	50
Tablo 4.2. Ortaokullarda Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	52
Tablo 4.3. Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri Öğrencilerin Bölümleri Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	54
Tablo 4.4. Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri Öğrencilerin Girdikleri YGS Türleri Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58
Tablo 4.5. Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri ile Öğrencilerin 2015/2016 YGS Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi	61
Tablo 4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri ile Öğrencilerin Dönem Sonu Başarı Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi	62
Tablo 4.7. Ortaokul ile lise öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının t-testi ile karşılaştırması	64
Tablo 4.8. Öğrenci Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Derecelerinin Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumların gelişmesi sürecinde bireylerin uygarca ve refah içerisinde yaşamasını sağlayacak eğitimi bireylerin kendi kendilerine ya da aileleri yardımıyla almalarının mümkün olmadığı anlaşılmıştır, ulus devletlerin yaşamlarını devam ettirmelerinde okulları önemli bir araç olarak görmeleri ve okulun toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri, okul adı verilen kurumların ortaya çıkmasını gerektirmiştir. Okul, herkes için bir yaşama ve öğrenme yeri olup eğitim etkinliklerinin merkezinde insan vardır (Turan, 2010). Açıklık (2007)'a göre okul, hayatın anlamlandırıldığı ve kurgulandığı bir yerdir. Türkiye eğitim sisteminde, başarılı bir yapının oluşturulması, “okulun” gerçek manada etkili ve verimli yönetilmesiyle mümkün olabilecektir (Turan, 2007). Bu bağlamda, Şişman (2012)'a göre okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu olan kişidir. Bu nedenle okulun başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığı ile açıklanır (Şahin, 2011). Bununla birlikte, okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli değildir (Şişman, 2012). Bu noktada okul müdürünün göstereceği liderlik özelliklerinin önemi karşımıza çıkmaktadır.

Okulların amaçlarına ulaşma sürecinde rol oynayan en önemli faktörlerden bir tanesi de okul yöneticileridir. Okulun belirlenen hedeflere ulaştırılmasında yöneticilerin öncülük etme gibi önemli bir görevi olmakla birlikte, kurumdaki öğrenci, öğretmen ve çalışanlardan aldığı güç okul yöneticileri açısından büyük önem arz etmektedir (Balyer, 2012). Okul yöneticileri, aynı zamanda öğretim

liderleridir. Okul yöneticilerinin her türlü yönetim faaliyetleri esnasında sürekli etkileşim halinde bulunduğu kişiler olan öğrencilerin okul yöneticileriyle ilgili zihinlerinde çeşitli algılar oluşacağı bir gerçektir. Bu algıların niteliği ise öğrenciler ile okul yöneticilerinin karşılıklı ilişkilerinin yönünü ve niteliğini belirleyecek, daha da önemlisi eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini doğrudan etkileyecektir (Çelikten, 2006: 281).

Eğitimde kalite bir liderlik sorunu olarak görülmekte ve bu sorunun çözümünün ancak liderlik özelliklerine sahip veya bu özelliklere sahip olması beklenen yöneticilerin yetiştirilmesi ile sağlanabileceği savunulmaktadır. Bu sorun yalnızca yeni yönetici ya da liderlerin değil, mevcut yönetimlerin de geliştirilmesine bağlıdır(Erol,2012). Okul müdürleri, bazı liderlik davranışlarıyla okulun çıktıları üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır. Okul eğitiminde yaşanan çeşitli sorunları ortadan kaldırmak ve sürekli biçimde okulda verilen eğitimi geliştirmek amacıyla etkili, yaratıcı, vizyoner, isteklendirici, bilgili, ilkeliler liderlerin rehberlik ettiği yöneticilerin yetiştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Bozdoğan ve Sağnak, 2011: 138).

Öztürk ve Zembat(2015)'e göre; etkili okullara yönelik yapılan araştırmalar, okulların mükemmelliğini etkileyen faktörler arasında okul yöneticilerinin kritik öneminin olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yöneticilerden karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmesi ve olabilecekler hakkında önceden fikir yürütebilmesi beklenmektedir.

Okul müdürünün, okulun amaçlarını ve felsefesini açıklama, okulun politikasını saptama ve tanıma, okulun ihtiyaçlarını karşılama, okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirme, kişiler ve gruplar arası ilişkiler kurma, tüm etkinlikleri planlama, okul çevresi, iç ve dış öğelerle iletişim ve eşgüdüm sağlama, etkili bir işletme yönetimi oluşturma, yapılan çalışmalarını sürekli olarak izleme ve değerlendirme sorumlulukları bulunmaktadır (Yalçın ve Erginer, 2014: 273).

Öğrenci ise okulun varlığını gerekli kılan en temel öğe, yani okulun var olma nedenidir. Eğitim-öğretim sürecinin her aşaması, harcanan zaman ve para, personel istihdamı aslında öğrenciler içindir. Okullarda öğrencilere en yakın statü lideri okul

müdürleridir. Öğrenciler ile okul müdürü arasındaki ilişkinin niteliği, okulun bulunduğu çevrenin eğitim-öğretime bakış açısına göre değişir. Öğrencilerin müdürün niteliklerine ilişkin algılarının şekillenmesini sağlayan en önemli etmenlerden biri okul müdürünün davranışlarıdır. Okul müdürünün etkililiği, öğretmen ve öğrencilerin ilişkileri ile duygularını anlayıp rehberlik etmesiyle doğrudan ilgilidir. Okul müdürünün okulunda yer alan ve kültür, etnik köken, ekonomik durum, din gibi pek çok özellik açısından farklılıklar gösteren öğrenci ve personelin düşünce, endişe, sorun ve beklentilerini anlaması ve bu farklılıkların yönetimine dair beceriler geliştirmesi gerekir. Bu bağlamda okul yönetim sürecinde anlamlı semboller oluşturmak ve bunların okul üyelerince paylaşılmasını sağlamak okul müdürünün temel görevlerindedir (Balyer, 2012).

Literatürde yapılan çalışmaların genellikle müdürlerin liderlik stilleri öğretmenlerin algıları çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005); eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki belirlemeyi, Cemaloğlu (2012) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlere yönelik işyeri yıldırmasının yordayıcısı olup olmadığını belirlemeyi, Yılmaz (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi, Cerit (2008) yaptığı çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli davranışlarının öğretmen tükenmişliği üzerine etkilerini araştırmayı, Korkmaz (2008) yaptığı çalışmada okulların öğrenen örgüt özellikleri ile ilgili çeşitlilik ve okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı, Buluç (2009) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı, Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemeyi, Yılmaz ve Ceylan (2011) yaptıkları çalışmada yöneticilerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi, Serin ve Buluç (2012) yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri belirlemeyi ve Madenoğlu ve arkadaşları

(2014) da ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin etik liderliği, öğretmenlerin iş doyumunu ve öğretmenlere ait demografik değişkenlerinin örgütsel bağlılığı yordama düzeyini belirlemeyi amaçlayarak öğretmenler ile çalışma yapmıştır. Bu çalışmaların ortak noktası okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmen algılarına ilişkin etkilerinin incelenmiş olmasıdır. Yukarıda belirtilen çalışmalarda da görüldüğü gibi Türkiye’de Öğretim Liderliği ile ilgili çalışmalar ağırlıklı olarak öğretmen algılarına göre yapılmakta ve bu konuda öğrenci görüşlerinin dikkate alınmaması ve görüşlerinin alınmamış olmasının bir eksiklik olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda bu araştırmanın bu boşluğu doldurması umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarının hangi düzeyde yerine getirildiği ortaokul ve lise öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

1) Ortaokul ve lise öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları hangi düzeydedir?

2) Ortaokul ve lise öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri öğrencinin cinsiyetine göre değişmekte midir?

3) Ortaokul ve lise öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri öğrencinin okuduğu okul düzeyine göre değişmekte midir?

4) Ortaokul ve lise öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri öğrencinin okuduğu lisedeki bölümüne göre değişmekte midir?

5) Ortaokul ve lise öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri öğrencinin girdiği 2015-2016 YGS türüne göre değişmekte midir?

6) Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri ile öğrencinin cinsiyeti, okul düzeyi, okuduğu bölümü, YGS türü ve dönem sonu başarı puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Liderlik; hedeflere ulaşmada örgütlenmeyi teşvik etmek amacıyla genel olarak örgütlerde önemli bir rol oynamış ve büyük değişiklikler meydana getirmiştir (Sania ve Maharani, 2012: 99). Bir örgütte liderlik tarzı, organizasyondaki bireylerin ilgisini ve taahhüdünü arttırmada veya azaltmada önemli rol oynayan faktörlerden biridir (Obiwuru-Timothy vd., 2011: 100).

Okul örgütü ortamındaki ilişkiler bağlamında okul müdürlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandıklarının belirlenmesi; okulların nasıl yönetildiklerinin ve okuldaki eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin belirlenmesi, yönetici-öğrenci ilişkileri ve etkileşimlerinin ortaya konması ve düzenlenmesi, okul iyileştirme çalışmalarının yapılandırılması ve okul müdürlerinin de kendi algılarına ilişkin öğrencilerin düşüncelerini öğrenmeleri açısından son derece önemlidir. Ayrıca müdürlerin liderlik davranışlarına ilişkin araştırmalar genellikle öğretmen davranışını ve algısını belirlemeye yöneliktir. Bununla birlikte okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrenciler tarafından nasıl algılandığıyla ilgili yapılan çalışmalar nispeten daha azdır.

Okulların birincil varoluş amacının, öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin okul yöneticileri hakkında sahip oldukları görüşler de oldukça önem kazanmaktadır. Türkiye’de liderlik ile alakalı çok sayıda araştırma bulunmaktadır, ancak neredeyse hepsi öğretmen veya okul müdürünün görüşlerine dayalıdır. Bu araştırma ise esasen hizmet alıcı, okulun varlık nedeni olan öğrencinin algısına dayandığı için önemlidir. Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin düzenlenmesinde öğrencinin öğretmenle olduğu kadar çevreyle iletişim ve etkileşimi sonucunda edindiği algı ve gözlemleri de büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü çocukların çevrelerine ilişkin algı ve gözlemlerinin belirlenmesi, onların çok yönlü gelişimlerine yönelik farklı öğrenme yaşantılarının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır (Belet ve Türkkan, 2007).

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- Çalışma kapsamında algılarına başvuru alan öğrenciler, okul müdürlerini değerlendirebilecek kadar tanıdığı varsayılmıştır.

- Algılarına başvuru alan öğrencilerin, ölçeği cevaplandırırken objektif olarak gerçek kanılarını belirttikleri varsayılmıştır.

- Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin araştırma sırasında kullanılan ölçme aracını herhangi bir baskı veya etki altında kalmadan samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan resmi 17 ortaokul ve 13 lise ile sınırlıdır.

- Araştırma, okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ölçen 35 soru ile sınırlıdır.

- Araştırma bulguları Düzce ili merkezinde örnekleme alınan toplam 30 ortaokul ve lisede öğrenim gören 600 öğrenciyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yönetim kavramı, insanlar ve diğer kaynaklarının en uygun şekilde bir araya getirilerek örgütsel amaçlar uğruna etkin ve verimli şekilde ulaşma doğrultusundaki çabalar süreci olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle yönetim; “işgücü, sermaye teknik donanım vb. gibi örgütsel kaynakların, örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere etkin bir şekilde koordine edilmesidir(Çoğurcu, 2010: 9)’’.

Liderlik kavramı, ortak olarak yürütülen bir görevin tamamlanmasında bir bireyin diğerlerine gerekli yardımı ve desteği sağlayabildiği sosyal etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır (Chemers, 2014: 1).

Okul, herkes için bir yaşama ve öğrenme yeri olup eğitim etkinliklerinin merkezinde insan vardır (Turan, 2010).

Okul müdürü, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu saptanmış amaçlarına uygun olarak yaşatan ve gelişimini sağlayan kişidir (Sağnak, 2011).

Öğrenci, öğrenim görmek amacıyla ilk, orta, lise, üniversite gibi herhangi bir öğretim kurumunda okuyan kimsedir (Sağnak,2011).

Algı kavramı, bireylerin çevrelerinde bulunan uyarıcı unsurlara karşı anlama ve tepki verme sürecidir. Algı kavramı, “*duyu organlarından gelen verilerin (bilgi, uyarı) organize edilmesi ve onlara anlam verilmesi ile ilgili süreç*” olarak tanımlanmaktadır. Algılama ise, “*kişilerin sahip oldukları değer yargıları, amaçları ve hedefleri, gereksinimleri, içinde yetiştikleri kültürel ortam, bilgileri, hisleri, geçmişteki tecrübeleri ve biyolojik, fiziksel özellikleri gibi pek çok faktörden etkilenen etkileşim süreci*” olarak belirtilmiştir (Eren, 2010: 355).

Kısaltmalar

ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınav
DSBP	: Dönem Sonu Başarı Puanı

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik Kuramları ve Eğitimde Liderlik Davranışları

Bu başlık altında, lider ve liderlik tanımları, liderlik kavramının tarihsel gelişimi ve liderlik kuramları konuları tartışılmıştır.

2.1.1. Lider ve Liderlik Tanımları

Liderlik kavramı, ortak olarak yürütülen bir görevin tamamlanmasında bir bireyin diğerlerine gerekli yardımı ve desteği sağlayabildiği sosyal etkileşim süreci olarak ifade edilmiştir. Bu tanıma göre liderlik, ortak bir görev etrafında dönen ve sosyal etkileşimin ön planda olduğu bir grup faaliyetidir. Liderlik süreci iç ve dış etkenlerin bulunduğu karmaşık bir süreçtir. Dinamik bir dış çevre üzerinde etki yaratabilmek amacıyla düşünceler ve duygular gibi içsel faktörlerin iletişim, ilgi çekme, etki yaratma gibi kişilerarası süreçlerle etkileşimi gerçekleşmektedir (Chemers, 2014: 1).

Bass (1990) liderliği “bir grubun iki veya daha fazla üyesi arasındaki etkileşim” olarak tanımlamaktadır. Bu durum, bir yapılanmayı ya da üyelerin algı ve beklentilerinin yeniden yapılandırılmasını içermektedir (Jansen, 2011: 107). Davranışsal liderlik yaklaşımına göre, liderlik aynı zamanda başkalarını etkileme süreci ve yapılması gerekenleri, etkin bir şekilde nasıl uygulanabileceğini ve paylaşılan hedefleri gerçekleştirmek için bireysel ve toplu çabaları kolaylaştırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında görev odaklı liderlik, ilişkilere yönelik liderlik ve değişim odaklı liderlik içeren üç boyutlu bir liderlik modeli önerilmiştir (Özşahin 2011: 1548).

Liderlik, takipçileri hedeflerine ulaşmaya ikna etme sürecidir. Takipçiler kavramı bir lidere daha fazla pasif davranış ve bağımlılığı çağrıştırmaktadır. Bununla birlikte, günümüzün liderlik yaklaşımlarında lider ile takipçinin çok yönlü bir etkileşimi vurgulanmaktadır. Genel olarak, liderlik kuramları ve çalışmaları araştırıldıktan sonra liderliğin en az iki farklı türde kavramlaştırılması önerilir. Bu

kategorilerden biri, kişisel olaylar hakkında ilgilenirken diğeri ise görevleri yerine getirmekle ilişkilidir (Didin, 2014: 12-13).

Eski ve yeni liderlik paradigması karşılaştırıldığında eski liderlik özellikleri arasında kontrol edici, rekabetçi, stabil, farklılık ya da çeşitlilikten kaçınan ve kahramanlık gibi unsurların bulunduğu göze çarpmaktadır. Günümüzde ise bu özelliklerin yerini değişim yöneticisi, kolaylaştırıcı, işbirlikçi, çeşitliliği teşvik eden ve alçakgönüllülük gibi nitelikler almıştır. Katı örgütsel hiyerarşiler, yapılandırılmış iş süreçleri ve detaylı, sorgulanmayan prosedürler en üst düzeydeki yöneticilerin gücü ellerinde bulundurdukları ve alt kademelerin buna sahip olmadıklarını temsil etmektedir. Ancak bu kontrol mekanizmaları yerine iş süreçlerini kolaylaştıran ve karar alma sürecine herkesin katılımının sağlanarak öğrenme fırsatlarını ve etkinliği artıran uygulamalar kullanılmaktadır (Daft, 2014: 8-9).

Örgütlerde liderlerin önemli bir rolü, hedeflerin gerçekleştirilmesi için bütünlük bir strateji geliştirmektir. Stratejik liderlikte, örgütlerin başarılarının sürekli olmasını sağlamak için örgütlerin uzun ve kısa dönemli ihtiyaçlarını dengelemek vurgulanmaktadır. Stratejik liderlik tanımında, başarıya katkı sağlamak amacıyla stratejiler üzerinde düşünme, bilgi yönetimi ve öğrenen örgüt yapısı geliştirme gibi olgular yer almaktadır (DuBrin, 2015: 419).

Okul liderlerinin önemli görev ve sorumlulukları arasında; modern bilimsel bilginin geliştirilmesi doğrultusunda uygun bir eğitim planlama sürecinin yapılması ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması açısından gelişmiş bir eğitim ortamı meydana getirilmesi yer almaktadır. Okul liderlerinin, bilgi ve teknoloji çağının gerekliliklerini iyi bilen, öğrencilerin beklentilerini rahatça anlayıp bunlara karşılık verebilen, öğrencileri motive eden ve kendi mesleki gelişimlerini sürekli olarak ilerleten özelliklerde olmaları gereklidir. Ancak bu şekilde mevcut liderlerin yönetim ağırlıklı anlayışından öğretim liderliğine doğru gelişme göstermeleri mümkün olmaktadır (Türk Eğitim-Sen, 2010: 49).

2.1.2. Liderlik Kavramının Tarihsel Gelişimi

Tarihi süreç incelendiğinde her dönem ve her yerde duruma, zamana ve koşullara göre, kültürel farklılıklardan etkilenen değişik türde liderlerin ortaya çıktığı, ancak değişimin sadece liderlik kavramının kapsamı ve algılanma biçimi olduğu görülmektedir. Çünkü toplumlar sürekli bir değişim ve gelişim içindedirler ve bu bağlamda insanlarla birlikte çevre koşulları da değiştiğinden daha sonra geçerli olan liderlik tarzı ve davranışları geçerliliğini kaybederek yeni lider tiplerini ortaya çıkarmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 73).

Liderlik kavramı yönetim biliminde ifade edilmesi ve tanımlanması en zor kavramlardan bir tanesidir. Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar diğerleri tarafından kabul edilen bir tanıma henüz bulunmamaktadır. Liderliği en kolay bir biçimde tanımlamak gerekirse; “izleyicileri etkinleştirebilmek için bilgi ve becerilerini kullanarak en kısa sürede etkileme durumu” olarak tanımlanmaktadır.

2.1.3. Liderlik Kuramları

20. Yüzyılda liderlik olgusu üzerinde çok sayıda çalışma ve araştırma ortaya konulmuş ve yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar da çeşitli yaklaşımlarda bir araya getirilmiştir. Ancak ortaya çıkan her yaklaşım beraberinde yeni soru işaretlerini de getirdiği için liderlik konusu bir yüzyıllık araştırma birikiminin ardından dahi hala aynı ilgi ve merakı uyandırabilmektedir (Özşahin, 2011).

Bu bölümde liderlik kuramları, Klasik/Geleneksel Liderlik Kuramları ve Çağdaş Liderlik Kuramları başlıkları altında incelenecektir.

2.1.3.1. Klasik/Geleneksel Liderlik Kuramları

Klasik olarak bilinen bu liderlik kuramlarında üç yaklaşım bulunmaktadır. Bunlar; özellikler yaklaşımı, davranışsal yaklaşım ve durumsallık yaklaşımıdır.

2.1.3.1.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımı “Liderlik” kavramıyla ilgili geliştirilen ilk yaklaşım türüdür. Özellikler yaklaşımı bireyi lider yapan özelliklerin ne olduğunu ya da diğer

insanların neden etkin bir lider statüsünde bulunurken, bazı insanların ise liderlikten mahrum kaldıkları kişisellikten meydana gelen ayrılıklara ifade edebilme sürecine de dayanabilmektedir. Özellikler yaklaşımının da liderlik değişkenine çok önem verilmektedir, liderlik kavramının üzerinde sürekli çalışmalar yapılmakta ve sahip olunan liderlik özelliklerinin sürecine etki eden önemli bir faktör olmaktadır. Liderlerin sahip oldukları özellikler Tablo 2.1.'de gösterilmektedir (Ağçay, 2015: 13).

Tablo 2.1. Liderlerin Sahip Oldukları Özellikler

Yaş	Boy	Kilo	Cinsiyet	İrk	Fiziki Görünüm
Sağlıklı olma	Güçlü olma	Zekâ	Bilgi	Hareketlilik	Açıkgöz olma
Düzenli olma	Hevesli olma	Girişken olma	Strese dayanıklılık	İleriye görme	İnisiyatif sahibi olma
Duygusal olgunluk	Dürüstlük	Açık sözlülük	Kendine güven	Kararlılık	Kişiler arası ilişkiler
İş başarma yeteneği	Yaratıcılık	Objektif olma	Becerikli olma	Güven verme	Cesaret
İletişim becerisi	Hitabet yeteneği	Mizah anlayışı	Kişisel bütünlük	Olgunluk	Sorumluluk üstlenme

Kaynak: Ağçay, 2015: 14

Tablo 2.1.'den de anlaşılacağı üzere liderler için önemli olan yaş, boy, kilo, cinsiyet, ırk ve fiziki görünüm ile birlikte liderler sağlıklı, bilgi sahibi, hareketli, güçlü, düzenli vb. özelliklere sahip olmalıdır.

Liderlik kavramı ilk kez 1. Dünya savaşı sırasında subaylar için gereken bir durum olarak ortaya çıkmıştır ve liderlik kavramını anlayıp tanımlamak için psikologlar ve diğer araştırmacılar tarafından yapılmış olan ilk çalışmada, liderin bireysel özelliklerinin bulunmasının üzerinde durmuşlardır. Liderleri izleyicilerden tamamen ayıran bir takım özelliklerinin bulunduğunu varsayan liderliğe “özellikler yaklaşımı” ilk olarak büyük oranda “Büyük İnsan” (Great Man) kavramından doğmuştur (Bozbey, 1997: 28).

Büyük adam teorisi kapsamında yapılan birçok psikolojik araştırma, en üst düzey bir liderlik pozisyonuna sahip kişiler seçmenin sorunlarına yönelmiştir. Bir

çalışmada, grup etkileşiminde bireylerin davranışı, görev yeteneği, bireysel atılganlık ve sosyal kabul edilebilirlik olarak kabul edilmiştir (Borgatta, Bales, Couch, 1954).

Özellikler yaklaşımı teorisine göre bir bireyin lider olarak kabul görülmesi için bu bireyin farklı ve birbirinden ayrı özelliklerin bulunması itibariyle diğer üyelerden ayrı bir birey olması gerektiği için, diğer üyeler farklı özellikler açısından kıyaslanabilirse lider olan kişiyi bulmak mümkündür. Özellikler yaklaşımının genelde durduğu yer grup üyeleri arasında başarılı liderleri başarısız liderlerden ayırdığı düşünülen özelliklere sahip olanları bulmak üzerindedir (Erol, 2012: 8).

Kişisel özelliklerle ilgili yapılan araştırmalara göre, birçok özelliğin liderliğe katkıda bulunduğu bulunmuştur. Tanımlanan özelliklerden bazıları kendine güven, zekâ, kararlılık, sosyalleşme ve dürüstlüktür. Ayrıca özelliklerini tanımlayan ve liderlik ile güçlü bir ilişki içinde olan beş faktör kişilik modeli geliştirilmiştir. Dışa dönük olma, vicdanlılık, açıklık, duygusal denge ve sorumluluk özellikleri herkes tarafından kabul edilen kişilik faktörleri olarak sıralanmaktadır (Northouse, 2012: 27).

Özellikler yaklaşımı “liderlik” aşamasını ifade etmekte zorlandığı için, psikologlar ve araştırmacılar hedeflerini liderliğe konu olan grupların işleyişine ve yapısına döndürmüştürler. Liderin sahip olduğu özellikleri bir kenara bırakıp izleyicilerin özelliklerine, liderin davranış biçimlerini incelemenin üzerinde durmaktadırlar. Bu süreçte “Davranışsal Liderlik Teorisi” ortaya çıkmaktadır (Koçel, 2010: 577).

2.1.3.1.2. Davranışsal Yaklaşım

Davranışçı teori dönemin en iyi liderlik özelliğini ifade etmektedir. Davranışçı lider teorisinin amacı; lider olan bireyi etkin ve başarılı yapan ögenin, liderin özelliğinden daha çok lideri lider yapan bu süreçte gösterdiği davranış biçimleri olmasıdır. 1950-1970 seneleri arasında liderlik kavramındaki farklılıklar gün yüzüne çıktı. Lider olan kişilere duyulan gereksinimler ile beraber yeniden inceleme ve araştırmalar yapıldı ortaya çıkan sonuçta ise yeni teoriler var olmaya başladı.. Bu sebeple beraber davranış üzerine araştırma yapanlar etkili bir lider nasıl olur ve sebepleri nelerdir gibi sorulara yanıt aramak için çaba göstermektedirler.

Bunun gibi araştırmalarda genel olarak liderin izleyicileri ile iletişim kurma s¼reci, yetki verip vermemesi, denetim durumu, planlama ve amaçları belirtme gibi etmenler liderliği belirleyen fakt¼rler olarak bulunmaktadır (Koçel, 2010:570)

Araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya y¼nelten, ¼zellik kuramlarının liderliği açıklamada yeterli olmayışıdır. Davranışçı Kuramlar liderlerin davranışlarını inceleyip analiz ederek davranışlarının esas y¼nelimini tespit etmeye çalışmışlar ve g¼rev y¼nelimi ile ilişki y¼nelimli lider davranışları ¼zerinde durarak lider davranışını iki boyut ¼zerinden incelemişlerdir (emberci, 2003: 17).

Davranışçı kuramlara g¼re etkili lider bireysel ya da grupsal amaçlara ulaşmak için şu yolları izlemektedir:

- Çalışanların yaptığı işin kalitesini arttırmak amacıyla g¼rev y¼nelimli liderlik davranışı g¼stermek,
- Çalışanların kişisel amaçlarına ulaşmalarına yardım ederek grup ¼yelerine destek sağlamak.

Davranışsal liderlik teorisi etkili liderlerin çalışmalarının doğası gereği ayırt edici tarzları açıklamaya çalışmaktadır (Goff, 2003: 3). Bass ve Stogdill (1990) davranışsal liderlik teorisini iki ¼nemli davranışsal ¼zellik aracılığıyla araştırmışlardır. Bu iki davranışsal unsur, insanlara duyulan ilgi (alışan merkezli) ve g¼revi tamamlamak için g¼çlü bir istektir (iş merkezli). alışan merkezli lider davranışları karşılıklı g¼ven, hassasiyet ve lider ile takipçi arasındaki uyumu teşvik edecek şekilde çalışanlarıyla etkileşime odaklanmaktadır. İş merkezli davranışlar ise işi yakın g¼zetim, ¼d¼ller, zorlama ve b¼rokratik bir yapı ile gerçekleştirmeye odaklanmıştır. Lider davranışın bu y¼n¼n¼n amacı, ¼r¼n¼ ¼retmek ve karlıarı arttırmaktır (Goff, 2003: 4).

Yukl (1971), bir liderin gerektirdiği d¼rt temel davranışı açıklar. Y¼nerge davranışı hedefleri ve beklentileri netleştirmek ve iş prosed¼rlerini açıklamaktır. Destek davranışı endişe verici, destekleyici, çalışanları dinlemek ve uygun tavsiyelerde bulunmaktır. Katılımcı davranış, karar vermeye yardımcı olmak için fikir ve girdiler istemektedir. Başarı davranışı y¼ksek hedefler belirler ve çalışanlardan hedef taahh¼t istemektedir.

Tutumlar, düşünceler ve bireysel güdüler her zaman görünebilir (açık) değilken, bir liderin davranışı doğrudan görünmektedir. Liderlerin bazıları zamanlarının büyük kısmını görevleri planlamaya ve yönetmeye ayırırken, bazıları ise çalışanları kabul edilmiş hissettirmeye, onlara saygı göstermeye ve onların iyiliğinin önemli olduğunu fark ettirmeye odaklanmaktadır. Liderlerin bazıları otokratik olarak gücü ele alırken, bazıları ise elindeki gücü astları ile paylaşmaktadır (Dikmen, 2012: 42).

Liderlik kuramını açıklamak için özellikler kuramının yeterli olmaması sebebiyle araştırmacılar önderin fiili davranışlarını incelemişlerdir. Likert, Blake ve Mouton bu araştırmaların sonucu ile önderlerin hepsi için evrensel birer model geliştirmişlerdir. Ohio Üniversitesi çalışmaları, Yol-Amaç ve Tannenbaum-Schmit modelleri de liderlik davranışlarının uygun olup olmamasını etkileyen çeşitli faktörlerden bahsetmişlerdir (akt. Şimşek, 1998: 178). Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmaları davranışsal kuramı yönlendiren önemli çalışmalardır (Uzun, 2008: 29).

Davranışsal liderlik çalışmaları altı ana başlıkta incelenmektedir. Koçel(2010, 582) bunları bu şekilde açıklamıştır:

- *Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları:* Bu çalışmada liderin nasıl tanımlandığını belirlemek amaçlanmıştır. Belirlenen tanımlara faktör analizi yapılarak liderlik sürecini ve lideri açıklayan faktörleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda liderlik davranışlarını tanımlamada kişiyi dikkate alma ve inisiyatif olmak üzere iki önemli faktörün olduğu belirlenmiştir.

- *Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları:* Bu çalışmalarda gruptaki bireylerin tatmine ve grubun verimliliğine katkı sağlayan faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan kriterler; iş tatmini, verimlilik, şikayetler, personel devir hızı, maliyet, motivasyon ve devamsızlıktır. Bu çalışmaların sonucunda lider davranışlarının kişiye yönelik davranış ve işe yönelik davranış olmak üzere iki faktörde toplandığı görülmüştür.

- *Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi (Managerial Grid) Modeli:* Bu modelde liderlerin davranışlarında ağırlık verdikleri iki faktörler iki grupta

incelenmiştir. Bu gruplar kişilerarası ilişkilere yönelik olma ve üretime yönelik olma boyutlarıdır. Ayrıca bu gruplarda dokuz bölüm ile derecelendirilmiştir. Buna bağlı olarak Şekil 2.1’deki matriks elde edilmiştir.



Şekil 2.1. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi

- *McGregor'un X ve Y Teorileri:* McGregor, liderlerin insan davranışı ile alakalı varsayımlarının kendi davranışlarında etkili olan en önemli etmenlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Bu varsayımlar birbirine zıt olan görüşlerin olduğu X teorisi ve Y teorisi olarak isimlendirilen iki grupta toplanmaktadır.
- *Likert'in Sistem 4 Modeli:* Likert, bu modeli Michigan Üniversitesi liderlik çalışmalarının devamı olarak geliştirmiş ve liderlerin davranışlarını dört grupta toplamıştır. Bu dört grubun her biri belirli varsayım ve davranışları içermektedir. Bu dört grup Tablo 2.2.'de özetlenmiştir.

Tablo 2.2.'ye göre istismarcı otokratik düzendeki yöneticilerin astlarına güvenmediği, yardımsever otokratik yöneticilerin ise astlarına bir güven duygusu hissettiği belirtilmiştir. Bu durumda istismarcı otokratik yöneticilerin astları iş akışına yönelik süreçlerde kendilerini bağlı hissetmekte iken işle ilgili sorunlarda ast görüşlerine çok az düzeyde başvurulduğu söylenebilir. Yardımsever yöneticilerin ise kimi zaman astların fikrini aldığı ve astlar arasında biraz da olsa serbestliğin bulunduğu ifade edilmektedir. Katılımcı yöneticilerde ise astlarına karşı güvendikleri ancak kararlara yönelik kontrolün kendilerinde olmasını savundukları görülmektedir.

Demokratik yönetimlerde ise kişiler arası güven konusunda bir kısıtlılık bulunmamaktadır.

Tablo 2.2. Davranışsal Liderlikte Ast Yönelimli Sınıflandırma

Liderlik Değişkeni	Sistem 1 (İstismarcı Otokratik)	Sistem 2 (Yardımsever Otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
1. Astlara olan güven	Astlara güvenmez	Hizmetçi ile efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir	Kısmen güvenir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister	Bütün konularda tam olarak güvenir
2. Astların algıladığı serbesti	Astlar işle ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez	Astlar kendilerini oldukça serbest hisseder	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hisseder
3. Üstün astlarla olan ilişkisi	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır	Bazen astların fikrini sorar	Genel olarak astların fikrini alır ve onları kullanmaya çalışır	Daima astların fikrini alır, onları kullanır

Kaynak: Öztürk, 2012: 28.

Liderlik Tarzlarıyla İlgili Diğer Sınıflamalar: Liderlerin davranışlarına yönelik birçok sınıflama yapılmıştır. Bunlarda en çok bilinenler liderleri otokratik, tam serbesti veren ve katılımcı liderler sınıflamasıdır. Bir başkası da bürokratik lider, otokratik lider, katılımcı lider ve diplomatik lider sınıflamasıdır. .

2.1.3.1.3. Durumsallık Yaklaşımı

Liderin bireysel özelliklerine odaklanma 1900'ü yıllardan itibaren yapılmış olan çalışmalarda gözlenmektedir. Ancak Özellik Kuramı ve Davranışsal Kuram olarak isimlendirilen araştırmalar zaman içinde yeterliliğini yitirmiştir. Zaman içerisinde karmaşık hale gelen çevrenin de dikkate alınması gereksinimi, liderlik araştırmalarını örgütün bulunduğu ortama odaklamıştır (Haliloğlu, 2013: 83-84).

1960-1980 yılları arasında geçerliliğini koruyan durumsallık yaklaşımları, pek çok araştırmaya konu olmuştur. "Özellikler" ve "davranışsal" yaklaşımların

liderliği açıklamada yeterli olmaması sebebiyle durumsallık yaklaşımları oluşmuştur. Farklı bir ifade ile durumun gereksinimleri ve işin niteliklerini göz önünde bulunduran bir yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemdeki genel varsayım “farklı koşullarda farklı liderlik stillerinin” olduğudur. Bu yöntemin vurguladığı esas tema “Her duruma, her zaman uygun etkili tek bir liderlik stili yoktur” olarak ifade edilmektedir (Dinçer, 2013: 19).

Hersey ve Blanchard (1972, 1982) tarafından ilk defa ortaya atılan durumsal liderlik teorisinde astların belirli bir olgunluk (taahhüt ve yeterlilik kombinasyonu olarak tanımlanabilir) düzeyinde en uygun denetim (belirli liderlik ilişkileri-odak ve lider görevi-odaklanma kombinasyonları ile tanımlanabilen) tarzının formüle edilebileceği ifade edilmiştir.

Lider davranışıyla astlar arasındaki bu ilişkinin kesin biçimi şu şekilde ifade edilebilir:

- Düşük seviyede olgunluğa sahip astlar için, üstler nispeten daha düşük bir düşünce ve daha yüksek görev yapılandırması göstermelidir.
- Biraz daha yüksek olgunluğa sahip astlar için, görev yapılandırması azaltılmalı, orta seviye alt vadeli olgunluk için verilen önem ya da düşünce artmalı ve daha sonra astların üst düzey bir olgunluk sağlaması nedeniyle bu önem giderek azalmalıdır (Thompson ve Vecchio, 2009: 837).

Astların dört farklı olgunluk düzeyi ile liderlik stilleri arasında ilişki bulunmaktadır:

- İlki “anlatma” tarzı denetimden yararlanmaları gereken çok düşük olgunluk düzeyi,
- “Satış” tarzı denetimden yararlanmaları gereken orta derecede düşük olgunluk düzeyi,
- “Katılıma” dayalı bir denetim tarzından yararlanacak olan orta derecede olgunluk düzeyi,

- “Temsilci” denetim tarzından yararlanacak olan çok yüksek olgunluk düzeyidir (Bass ve Stogdill, 1990).

Bu yöntem “durumu idare etme” yöntemi değildir. Bunun tam tersine, her değişik vaziyette bulunan kişi için değişik bir “idarecilik” stili öneren ve tamamen uygulanabilir bir yöntemdir. Durumsallık kuramları şunlardır (Erkmen, 2010: 21):

- *Fred Fiedler’in Etkin Liderlik Kuramı*: Fiedler, liderin davranışının bulunduğu çevrenin karmaşıklığı ile kişiliği ve yapısal özelliğinin bir arada olmasıyla belirlendiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre liderin etkinliği, öncelik olarak liderin örgütteki bulunduğu konuma ve bulunduğu şartlara bağlıdır (Yeşil, 2013: 62).

- *Hersey- Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı*: Bu kuramın iki esas varsayımı bulunmaktadır. Bunlar tüm hedeflere ulaşılmasını sağlayan tek liderlik şekli yok ve yaklaşımlardan hangisinin uygun olacağı çalışanlara ve göreve göre değişkenlik göstermektedir (Irgens, 1995: 36).

- *Amaç Yol Kuramı*: Bu kuram çoğunlukla Vroom’un güdüleme konusunda bekleyiş kuramını esas almaktadır. Bu kurama göre, bireyin davranış şekli, gereksinimlerine ve o gereksinimleri karşılayabilme becerisine bağlıdır. (Sökmen ve Boylu, 2009: 2384).

- Çok Bağlantılı Liderlik Modeli

- *Vroom-Yetton’un Liderlik Yaklaşımı*: Bu yaklaşımda her durumda geçerli tek bir liderlik şeklinin olmadığı, öncelikle durumların tanımlanması gerektiği ve hangi durumda hangi liderlik şeklinin uygun olacağını tespit edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Çetin, 2008: 78).

Bu yöntemin ilk eksikliği, modelde teorik bir yol göstermenin olmayışıdır. Bazı araştırma sonuçları ile bağlantılı olarak geliştirilen model, teorik bir şema veya formüle oturtulamamıştır. Bundan dolayı etkin liderin tespit edilmesi amacıyla bir formül geliştirilememiştir (Erkmen, 2010: 21).

2.1.3.2. Çağdaş Liderlik Kuramları

Etik liderlik, demokratik liderlik, otokratik liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik ve öğretimsel liderlik olmak üzere altı çağdaş liderlik kuramı bulunmaktadır. Günümüzde egemen bir çalışma alanı olan liderlik ülke ve şirketlerin çağ ve teknoloji ile paralel olarak değişmesi ile oluşup, ilk zamanlarda yöneticilik kavramı liderlik, planlama, örgütlenme ve kontrol etme gibi kavramları içermekte ve büyük problemler doğurmamaktadır. Bahsedilen liderler; şirketi yönetme, çalışmalarını ve üretimi izleme ile birlikte üretimi ve karı maksimize etmeyi, sektördeki rakipleri rekabet etme şekillerini düşünmektedirler. Bu nedenle farklı karakteristiklere sahip liderler ortaya çıkmaktadır (Koçak, 2011: 30).

Liderlik tarzı, liderlerin astlarıyla etkileşim kurarken kullandığı özelliklerin, karakteristik özelliklerin, becerilerin ve davranışların bileşimi olarak görülmektedir. Liderlik stilleri, bir liderin çözüm tekniklerini çalışanlarını bir araya getirmek için kullandığı ve ortak görevler için daha iyi bir işyeri ortamı sağladığı bir ilişkiyi ifade etmektedir. Modern liderlik kuramlarında karizmatik liderlik, işlemsel liderlik, dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik ve kültür temelli liderliği içeren beş liderlik tarzı önerilmiştir (Ojokuku vd., 2012: 202-203).

Tannenbaum ve Schmidt'e (1958) göre, en çok kabul gören ve kullanılan dört farklı lider türü de vardır. McGregor'un X ve Y Teorisi varsayımlarının bir sonucu olarak oluşturulan bu liderlik biçimleri demokratik, otokratik, diktatör ve serbest bırakılmış yönetim tarzı stilleridir (Nwokolo vd., 2016).

2.1.3.2.1. Etik Liderlik

Etik liderlik, "kişisel eylemler ve kişiler arası ilişkiler yoluyla normatif olarak uygun davranışın gösterilmesi ve bu davranışın, iki yönlü iletişim, güçlendirme ve karar verme yoluyla takipçilere tanıtılması" anlamına gelmektedir (Shin, Y., Sung, S.Y., Choi, J.N. and Kim, M.S, 2015: 44).

Liderin etik davranışlar sergilemesi anlayışı sadece günümüzde ön plana çıkmış bir anlayış ya da kavram değildir. İnsanlık tarihinin başlamasıyla birlikte birçok dönemde liderlerin yönetsel süreçte etik değerlere uygun davranışları

beklenmiştir. Örneğin, 1070'li yıllarında Yusuf Has Hacib'in, kaleme aldığı "Kutadgu Bilig" adlı eserde liderde bulunması gereken etik özellikleri şu şekilde sıralamıştır: Doğru sözlü ve dürüst olmak, seçkin ve iyi tabiatlı olmak, adil olmak, haya ve takva sahibi olmak, cesaretli olmak, sabır ve sükûnetli olmak, alçak gönüllü olmak, ılımlı olmak, fesat olmamak, kötü alışkanlıklar sahibi olmamak, cömert olmak, doğru kanunları koymak ve halkın refahını artırmak, zulmetmemek, hizmette bulunanları ödüllendirmek (Haliloğlu, 2013:104).

Etik liderlik, yeni liderlik kuramları ve yaklaşımları arasında giderek daha fazla tartışılmaya başlayan bir liderlik yaklaşımı olmuştur. Etik liderlik, özellik kuramları ve durumsallık kuramlarıyla benzerlikler taşımaktadır. Etik liderin öncelikle birtakım etik değer ve ilkeleri taşıması gerekir. Bu yönüyle etik liderlik özellik kuramıyla bütünleşmektedir. Etik liderlik konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış ve etik liderlik belli bir modele oturtulmaya çalışılmıştır. Etik liderliğin kurucusu Bill Grace 4 V modelini geliştirmiştir. Bu modelin temel boyutlarını değerler (values), vizyon (vision), ses (voice) ve erdem (virtue) oluşturmaktadır (Helvacı, 2010: 395). Öğrencilerin bir değer sistemi geliştirmelerinde yardımcı olmak için model ego gelişimi, benlik bilincini geliştirme eğitimi, ahlaki gelişim, sosyal perspektif alma ve hizmet öğrenmeyi içermektedir. Bu program kampüs ve topluluk liderliği deneyimleri vasıtasıyla bir vizyon kazandırmaktadır. İletişim kurma ve hedefleri gerçekleştirme becerisi veya "ses" unsuru, kişilerarası ve gruplar arası iletişim becerilerini geliştiren alıştırmalar yoluyla öğretilir ve öğrenci gelişimine yardımcı olmak için mentorluk ve rol modelleri kullanılır. Son olarak programda, toplumun kendi girdisine ihtiyacı olduğu ve bu girdinin yerleşmiş bir değer sistemi ile iç içe geçmiş olması gerektiği duygusunu öğrencilere sunulur ve bununla erdem veya ortak menfaat vaadini öğretilir (Grace, Ebbers, Kell, 1996; Polk, 2013: 125).

Okul yöneticilerinin etik liderlik becerileri iletişimsel, iklimsel, davranışsal ve karar vermede etik olmak üzere dört farklı boyutta ele alınmaktadır (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012: 141):

- İletişimsel etik, yönetici ve çalışanlar arasında sağlıklı iletişim ağının kurulması ve çalışanların iş doyumunun sağlanması ile ilgilidir. Çalışanlarına karşı

açık sözlü olan, onlara değer veren ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilen bir lidere olan güvenin artması beklenmektedir.

- İklimsel etik, etkili bir okul iklimi oluşturmak için çalışanlara sahip çıkılması, onların desteklemesi, düşüncelerin sevgiyi temel alan bir yaklaşımla yayılması, okul kültürünün ve vizyonunun net bir şekilde ortaya konması, çalışanların yaratıcılıklarını maksimum düzeyde ortaya çıkarabilecekleri bir çalışma ortamının hazırlanması ile ilgilidir.

- Davranışsal etik, yöneticinin dürüst ve adil davranışlar sergilemesi, örgütteki herkesi eşit görmesi ve eşit muamele etmesine işaret etmektedir. Ayrıca, mesleğe bağlılık, anlayış, inanç, sorumluluk ve başkalarının görüşlerine saygı da etik bir okul yöneticisinden beklenen diğer özelliklerdir.

- Karar vermede etik, liderin ahlaki açıdan doğru kararlar verebilmesi, doğru ile yanlış ayırt edebilmesi ve verdiği kararlarda etik davranması kapsamında incelenmektedir.

Etik liderlik kapsamında okul müdürünün yapması gerekenler ve sonuçları şunlardır (Mertler, 2015: 44):

- Okul müdürü, okul ortamının daha etkili olması için, okulun iş ahlakının esas kurallarını oluşturmalıdır.

- Etik liderlik kavramı ile etkili okul modeline erdemli okul modeli eklenmiştir. Erdemli okul, arzu edilen seviyede bir etik kültüre sahip olan okuldur.

- Etik liderlikte demokratik bir lider gerekmektedir.

- Etik liderlikte, okul müdürünün esas güç kaynağı etik veya moral güç olarak görülmektedir. Bu kurama göre lider otoritesi etik değerlere dayanmaktadır.

- Etik liderlik, güçlü organizasyon kültürünü esas aldığı için okul müdürünün etik değerleri okul kültürüne katması, etiksel yönden ne kadar etkili bir lider olduğunu ifade eder.

- Okul müdürü, örgütsel hedeflere ulaşırken temel etik değerleri göz ardı etmez, etik değerlerin varlığında edinmiş olduğu ahlaki iç derinlikle bunun toplumsal bir sorumluluk olduğunun bilincine olur.

- Okul müdürü, etik lider kapsamında okul düzeyinde ve küresel düzeyde bütünlük kurar ve dünya geneli etik değer gelişimini takip eder.

- Okul müdürü, etik lider kapsamında ahlaki davranışları ile öğrenci ve öğretmenler için örnek olur.

- Okul müdürü, okuldaki kültürel değerlere ve toplumsal değerler ile uyuşmayan değerleri okul ortamında bulundurmaz, değerleri eleme yöntemi ile seçer.

2.1.3.2.2. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik kavramsal olarak otorite konumlarından farklı olup aksine üç işlevin performansı olarak tanımlanmaktadır. Bu işlevler üyelik arasında sorumluluk dağılımı, grup üyelerine güç verme ve grubun karar verme sürecine yardımcı olmaktır. Bir grubun çoğu veya tüm üyeleri bu işlevleri yerine getirir ve düzenli olarak lider ve takipçi rollerini değiştirmektedir (Gastil, 1994). Demokratik liderlik olumlu duygular ve çağrışımlarla dolu bir kavramdır. Demokrasi ve toplum ile eğitim arasındaki ilişki konusundaki toplumsal teorinin birçok yazar tarafından geniş bir biçimde araştırıldığı görülmektedir (Dewey 1937, Moller, 2002).

Her ne kadar demokratik bir lider son kararı verirse de, takımın diğer üyelerini karar verme sürecine katkıda bulunmaya davet etmektedir. Bu yalnızca çalışanların veya ekip üyelerinin neler olduğunu içererek iş doyumunu arttırmakla kalmaz aynı zamanda insanların becerilerini geliştirmeye de yardımcı olur. Çalışanlar ve ekip üyeleri, hak ettikleri terfi gibi kendi kaderinin kontrolünü ellerinde tutmakta ve bu yüzden yalnızca maddi bir ödülün ötesinde çalışmaya motive olmaktadır. Katılımın zaman alması nedeniyle bu yaklaşım, daha yavaş gerçekleşen şeylere yol açabilir, ancak çoğunlukla sonuçta daha iyi olmaktadır. Bu yaklaşım, ekip çalışmasının şart olduğu ve kalitenin pazar verimliliğinin hızından daha önemli olduğu durumlarda uygun olabilir (Bhatti vd., 2012: 193).

Demokratik yöneticiler astları üzerinde baskı kurmadan faaliyetlerin yürütülmesini tercih eden kişilerdir. Astların katılımlarını sağlayarak kararları almayı tercih ederler. Demokratik yöneticiler güçlerini hem yetkilerinden hem de astlarından alırlar. Bu tür yöneticiler otoriter yöneticilerin tersine yüksek iş tatmini, düşük iş gücü devri ve düşük devamsızlık yaratırlar. Görev yaptıkları örgütleri başarıya ulaştırırlar. Bunun sebebi her şeyden önce astlarına iyi muamele göstermelerindedir (Kaya, 2015: 58).

Okul ortamı içerisinde de demokratik bir grup yapısı oluşturmak isteyen okul müdürü, alınacak kararları grup üyeleriyle birlikte tartışarak genel bir yaklaşım belirler. Daha sonra yapılacak işle ilgili olan seçenekleri ortaya koyarak öğretmenlerine bunların arasında bir seçim yapma imkânı tanıyarak grup tartışmasına sunmaktadır(Mertler, 2015: 44).

2.1.3.2.3. Otokratik Liderlik

Otokratik liderler, ne yapılması gerektiği ile ilgili, işin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili ve ne zaman tamamlanması gerektiği ile ilgili açık bir fikre sahiptirler, nadiren çalışanlara fikirlerini sormaktadırlar. Günümüze kadar yaygın olan bir liderlik davranışına ilişkin olarak araştırmacılar, bu tarz liderlerin emrinde çalışanların daha az yaratıcı, iş yapmak istemeyen, işi terk eden çalışanlar olduklarını tespit etmişlerdir (Hamarat, 2010: 52).

Liderlik davranışı Fiedler'in modelinde olduğu gibi önderin izleyicilerle veya yönettiği grupla olan ilişkilerindeki tutumu ile ilgilidir. Otokratik liderler esas itibariyle izleyicileri yönetim dışında tutmaktadırlar. Diğer bir deyimle amaçların, planların, politikaların belirlenmesinde takipçilerin söz hakkı bulunmamaktadır. Takipçiler yalnızca liderlerin emirlerini tam olarak yerine getirmekle yükümlüdürler (Öztürk, 2015: 15).

Otokratik lider, X kuramına dönük bir lider tarzıdır. Uzun dönemde gerek moral gerekse de üretimle ilgili sorun çıkarma konusunda potansiyeli bulunmaktadır. Otokratik lider tarafından yönetilen bir örgütte kişisel ve örgütsel büyüme ve gelişmenin sağlanması zor olmaktadır. Bu tip liderlik anlayışı, liderin gösterdiği davranışlara daha fazla önem verdiği için "patron davranışlı" liderlik tipi olarak da adlandırılmaktadır (Çürük, 2014: 49).

Otokratik liderlik, otokratik ve bürokratik toplumlarda yetişen, eğitim görmüş kişilerin gereksinimleri açısından uygun görülmektedir. Bir bireyin aşırı geleneksel, büyüğe karşı aşırı saygı ve kararı büyükten bekleme alışkanlıkları olduğunda otokratik davranan liderin bilgili olduğuna inanarak kendini güvende hissedeceği belirtilmiştir. Otokratik lider, kendisinin tam yetkili olduğuna inandığı zaman kendini

daha etkili ve rahat hissetmektedir. Aynı zamanda lider daha fazla işi ile ilgilenmeye, daha etkin ve hızlı karar almaya başlamaktadır. Otokratik liderliğin bir dezavantajı, liderin yönettiği grup ya da toplumdaki kişilerin düşüncelerine önem vermemesi ve bencil davranması olarak ifade edilmiştir. Bu davranış şekli bireylerde yönetime karşı nefret, moral düşüklüğü, grup içi çatışmaların ve anlaşmazlıkların artması şeklinde yansımaktadır. Liderin bireyler üzerindeki etkinliği kaybolmakta, liderden başka kimsenin amaç, plan, program ve işgörme yöntemleri üzerinde söz sahibi olmaması yaratıcılığı öldürmektedir. Otokratik liderlikle yönetilen örgütlerde örgütsel yenilik faaliyetleri en aza inmektedir (Ertan-Kantos, 2011: 140).

2.1.3.2.4. Dönüşümcü Liderlik

Burns (1978) işlemci (transactional) liderlik yerine “dönüştürücü” liderlik adlı yeni bir paradigmayı başlatmıştır. Dönüşümcü liderler, takipçilerine grup ya da organizasyonun daha iyisi aracılığıyla an yerine uzun vadeli ihtiyaçları düşünmeyi ve gerçekten önemli olanın daha fazla farkına varmalarını sağlayabilir. Dönüşümcü liderlik astlarının akıllarındaki rol modeli olarak tanımladığı daha yakın bir ilişki içerisindedir (Bass ve Stogdill, 1990).

Dönüşümcü lider, takipçileri olağandışı sonuçlara ulaşmaya teşvik eden ve ilham veren (dönüştüren) bir kişidir. Dönüşümcü liderlik teorisi, liderlerin, birbirlerinin menfaatlerine saygı duydukları ve grubun bütün çıkarları doğrultusunda hareket ettikleri pozitif değişim yaratan liderlikle ilgilidir. Bu liderlik tarzı güven ve memnuniyet üretir. Dönüşümcü bir lider için çalışmak harika ve gelişen bir deneyim olabilmektedir. Dönüşümcü liderler tutku ve enerjilerini her işe yansıtabilmekte, astlarını önemseyerek başarıya ulaşmalarını istemektedirler. Dönüşümcü liderler, astlarını onları duygusal olarak motive ederek etkilemektedir. Bağımsızlıklarını geliştirerek ve güvenlerini geliştirerek astlarını güçlendirmeye çalışmaktadırlar. Dönüşümcü liderlerin bazı özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Singh, 2015: 753):

- Astların bilinç düzeylerini artırmak,
- Astların görevleri kendi kendine gerçekleştirmelerine yardımcı olmak,
- Astların değişime olan gereksinimi anlamalarına yardımcı olmak,
- Büyümeye bağlı ve uzun vadeli düşünmek,

- Geniş perspektifli olmak.

Bass'ın (1985) işlemsel ve dönüşümsel liderliği kavramlaştırması karizma, ilham verme, entelektüel uyarma, bireyselleştirilmiş düşünce, şarta bağlı ödül, istisna yönetimi ve özensiz lider liderliği olmak üzere yedi liderlik faktörünü içermektedir. Bass (1998), karizmatik ve ilham veren liderliğin benzersiz yapılar olmasına rağmen, genellikle ampirik olarak ayırt edilemediğini ve böylece orijinal çoklu faktör modelini altı faktöre indirgemıştır (Avolio vd., 1999: 441).

Dönüşümcü liderlik, özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi çok geniş çevreyi kapsayan ortak değerlerle ilgilidir. Bu liderlik biçiminde örgüt ile toplum arasındaki ilişkilere ve örgütün temel amaçlarına önem verilmektedir. Bu liderlik biçimi yüksek amaçlara bağlanmış işgörenlerin pragmatik ve monoton çabalarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ortak hedeflerin arkasındaki enerji havuzu, bireysel ve grupsal hedeflerin daha kolay gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Dönüşümcü liderlikte insanların eylemsel tutum, inanç ve değerleri, yüksek düzeyde kendi merkezli altruistik (başkalarını düşünür) tutum, inanç ve değerlere dönüşmektedir (Çelik, 1998)

Dönüşümcü liderler değişimde etkili olan, enerji veren, çalışanları aydınlatan ve yeni tavırlar geliştiren liderlerdir. İzleyenlere ilham vererek, onların da değişime katılmalarını sağlama özelliğine sahiptirler. Bununla birlikte izleyenlere cesaret verirler, vizyon sağlarlar ve ilham verici etki yaratırlar. Dönüşümcü liderlerin bir diğer özellikleri de izleyenlere bireysel destek sağlamalarıdır (Çelik ve Eryılmaz, 2006: 212).

Eğitimde dönüşümcü liderlik; okul üyelerinin davranışlarını, okuldaki bireylerin davranışlarını, değerlerini ve inançlarını etkileyen bir işlemdir. Dönüşümcü lider sadece amaca ulaşmaya değil, okulda amaç ve yeni kültürlerin oluşturulmasına da yardım etmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü lider olarak davranmaları için, insan ilişkileri, iletişim teknolojisi, yaratıcılık konularında yeterli bilgiye ihtiyaçları bulunmaktadır. Okul müdürlerinin “hayat boyu eğitim” sloganından iyi faydalanmaları gerekmektedir. Okul müdürleri birbirlerinin yaptıkları çalışmalardan haberdar olmaları gerekmektedir. Bu iletişimi sağlamak

içinde sık sık toplantılar düzenlenmelidir. Okul lideri okuldaki izleyenlerin potansiyelini serbest bırakmalı en yüksek düzeyde bu potansiyelden yararlanmalıdır. Dönüşümcü lider, dönüşümün içine öğrencileri de almalıdır. Aynı zamanda öğrencilerine de liderlik becerileri kazanmasını sağlamalıdır (Ertan-Kantos, 2011: 149).

Son yıllarda dönüştürücü liderlik; örgütsel hareketin en belirgin teorilerinden biri durumuna gelmiştir. Bireysel kazanç ve çaba için ödüllerin değişimi temelli liderliğin aksine, dönüştürücü liderlik; çalışanların çabasını örgütsel değerlerin ve çıktılarının (ürünlerin) öneminin farkındalığını arttırarak yönetme ve ilham verme hususlarına yönelmiştir (Işık, 2014: 43).

Dönüşümcü liderin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Vizyon ve misyonlarıyla karizmatik özelliklere sahiptirler,
- Çalışanlara yüksek beklentileri ile ilham verirler,
- Araştırmacı, problem çözücü, yaratıcıdırlar,
- Çalışanlarına destek olurlar.

Dönüşümcü liderlik kuramlarının birçoğu, esas olarak iki aşamalı düzeyde kavramsallaştırılmıştır. Odak noktasının önemli bir kısmı; bir liderin grup ya da örgütsel süreçler üzerindeki lider etkisini değil, bireysel takipçiler üzerindeki doğrudan etkisini açıklamaktır. Yukl'a (1999) göre İlgili grup düzeyinde işlemlere örnekler şunları içermektedir:

- Çalışmanın personel ve kaynakları kullanabilmek için ne kadar iyi düzenlendiğini,
- İlişkili grup faaliyetlerinin ne kadar iyi koordine edildiği,
- Hedefler ve öncelikler hakkında takipçilerin anlaşma düzeyi,
- Üyeler arasındaki karşılıklı güven ve işbirliği,
- Grubun üyelerin kimliği,
- Grubun hedeflerine ulaşma kapasitesine takipçilerin güveninin sağlanması,
- Kaynakların satın alınması ve verimli kullanılması,
- Örgütün diğer kesimleriyle ve dışarıdaki kişilerle dış koordinasyon.

Dönüşümcü liderler, yaratıcılığa odaklanmakta ve bir organizasyon içindeki çeşitli grupları ve bireyleri yetkilendirmektedir. Onların takipçileri ve çalışanları birbirlerine, ahlak ve motivasyonun üst seviyelerine yükseltmek için karşılıklı bir süreçte bulunmaktadır. Güçlendirme, risk alma, görevin netliğini sağlama gibi görevler yanı sıra ekip oluşturma, eşitlik ve güven geliştirme özellikleriyle bilinmektedirler (Singh, 2015: 751). Dönüşümcü liderlik etik standartları ve yüksek ahlak ile beraber karakterize edilmektedir (Şahin, 2005: 39). Dönüşümcü liderlikte temel alınan boyutlar Tablo 2.3’de yer almaktadır.

Tablo 2.3. Dönüşümcü Liderlik Boyutları

İlham verici / karizmatik	Vizyon ve misyon duygusu kazandırır, saygı ve dürüstlüğü vurgular. Hayran olunacak, güvenilecek davranışlar sergiler, çalışanlar onlara benzemeye çalışırlar. Etrafindakilere ilham verirler, güdülerler, geleceğe iyimser bakarlar, canlılık ve anlamlılık sağlarlar.
İlhamla güdüleme	Yüksek beklentileri bildirirler, çabalara odaklanmada sembolleri kullanırlar, basit yollarla önemli amaçları açıklarlar
Entelektüel benzeşim	Anlayış ve akılcılığı iletirler, sorun çözmede dikkatlidirler. Soru sormaya, sorunları yeniden ele almaya çalışanları cesaretlendirirler; eski çözüm yollarına yeni bir bakış getirirler, yaratıcılık ve yenilikleri cesaretlendirirler.
Bireyselleştirilmiş etki	Çalışanlara kişisel dikkat kazandırır, onlara rehberlik ederler. Çalışanların potansiyellerini geliştirme ve gelişmeleri için yeni fırsatlar yaratırlar, her çalışanın istek ve gereksinmelerini dikkate alırlar

Kaynak: Şahin, 2005: 40.

Tablo 2.3’e bakıldığında, dönüşümcü liderlikte dört temel boyut bulunmaktadır. Bu boyutlara göre lider, etrafındakilere ilham verir, hayran olunacak karizmatik bir duruşu vardır, önemli hedefleri basit bir şekilde açıklarlar, yaratıcılığı, akılcılığı iletirler, her çalışanın ihtiyaçlarını önemser ve onlara rehberlik ederler.

2.1.3.2.5. Vizyoner Liderlik

Vizyon kavramı okulların yakın gelecekte hangi koşullarda olacağına ilişkin idealin tanımlanması, eğitim ve öğretim liderleri olan okul yöneticilerinin başarılı olmalarında vizyona sahip olmaları gerekliliğini belirtmektedir. İdealler

doğrultusunda şekillenen görevlerin bütünü olan misyonun somut planlarla somutlaştırılarak eyleme dönüştürülmesi gerektiğine inanılmaktadır. Eylem aşamasından önce vizyonun okul içerisinde gerçekleştirilmesine yönelik bir okul kültürü oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kültürde vizyonun tüm çalışanlar tarafından benimsenmesi ve herkesin yaptığı işe ve örgütüne bağlılığının sağlanması gereklidir (Balci, 2000: 504).

Vizyon, “takipçiler tarafından paylaşılan bir perspektifi temsil eden, lider tarafından belirlenen idealleştirilmiş hedefler dizisi” olarak tanımlanmaktadır. Görüşler, bir dizi ideali açıklığa kavuşturur, bir amaç duygusu ifade etmekte ve bir örgütün benzersizliğini vurgulamaktadır (Berson vd., 2001: 55). Birçok lider vizyon gelişiminin inançların açıkça ifadesinin belirtilmesi ve uygulanmasının basit bir görevi olduğuna inanmaktadır. Ancak bazı araştırmalar, vizyonun, sürekli bir yansıma, eylem ve yeniden değerlendirme gerektiren bir kerelik olaydan daha evrimsel bir süreç olduğunu ileri sürmektedir (Lashway, 1997: 2).

Duygusal süreçlerin örgütsel davranışta ve vizyoner liderlikte önemli bir yeri vardır. Etkili vizyon sahibi liderler, belirli duyguları sergileyerek takipçilere ilham verebilirler (Stam vd., 2010a: 466). Liderler, vizyonları kişileri ve ortak takipçiyi performansını teşvik etmek için bir araç olarak iletişim kurabilir. Vizyon iletişimi çalışanlara veya takipçilere şunları sağlamaktadır (Stam, 2010, 501):

- Daha verimli olmak,
- Çalışmalarını daha anlamlı olarak algılamak,
- Liderlerini daha karizmatik olarak algılamak,
- Örgütte daha fazla çalışma doğrultusunda daha fazla motive olmak

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda, özellikle 1990’lı yıllarda vizyoner liderlik konusuna büyük önem verilmiştir. Vizyoner liderliğin önemi, örgütlerin geleceğe yönelik belirsizlikleri gidermesinde gösterdiği başarıya dayanmaktadır. Vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görülmektedir (Aksu, 2009: 104).

Eğitim literatüründe bulunan “etkili-okul” araştırmalarını analiz eden çalışmalarını etkili okulların ortak özelliklerinden birisinin “güçlü liderlik” olduğunu

ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, etkili okulların, etkili liderler tarafından yönetildiği gözlenmiştir. Etkili lider, gelecekteki başarılı örgütü haber verirken, etkili olmayan lider ise başarısızlığın sinyallerini vermektedir. Bu nedenle her örgüt için yöneticisini ve yöneticinin yönetim biçimini anlamak hayati bir önem taşımaktadır (Çelik, 2010: 17).

2.1.3.2.6. Öğretimsel Liderlik

Okullar, yapı, iklim boyutları, amaç ve süreç yönünden diğer örgütlerden farklıdır. Bundan dolayı genellikle işletmeler için geliştirilmiş olan liderlik yaklaşımları, okullardaki liderlik anlayış ve şekli için yeterli değildir. Eksikliğinin hissedilmesinden dolayı öğretimsel liderlik eğitim alanları için hem ihtiyaç hem de önemlidir (Akgün, 2001: 25).

Öğretim liderliği, “okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır” (Yörük ve Akdağ, 2010: 67).

Öğretimsel liderliğin, diğer liderlik davranışlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile daha doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bir okulun temelini oluşturan üç yapı olan öğrenci, öğretmen ve toplum unsurları, bir okulun etkililiğini göstermektedir. Bu da belirtilen üç unsurun müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlı olmaktadır. Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin temel görevi de öğretimin niteliğini yükseltmek için bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine edebilmektir (Aksoy ve Işık, 2008: 236).

Öğretim liderliği tanımına bakıldığında okul müdürü, okulun hedeflerini gerçekleştirebilmek için hem kendisinin uygulaması gereken davranışlar hem de okul ortamındaki insanlara etki ederek onların vasıtasıyla uygulanmasını sağladığı davranışlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretim liderliği, yalnızca okul müdürü için gerekli olan niteliği değildir. Öğretimle alakası olan her birey (müdür yardımcısı, öğretmen vb.) öğretim lideri olmalıdır (Şahin, 2011: 18).

Öğretim liderliği açısından okul müdürlerinin sergilemesi gereken davranışların öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izlemek şeklinde altı boyutta tanımlandığı belirtilmiştir (Ünal ve Çelik, 2013: 242; Gümüşeli, 1996: 1).

Araştırmalar eğitim örgütlerinde, örgüt ikliminin örgüt yapısından daha önemli olduğunu ortaya koymakta, çünkü eğitim örgütleri sadece iş ilkesine göre boyutlandırılmamaktadır. Okulda oluşturulacak olumlu insan ilişkilerinin okul iklimini düzeltmesinin nedeni böyle ilişkileri benimseyen ve davranışa çevirebilen okul yöneticisinin, bu davranışıyla etrafındakilerin beklentilerini karşılayabilmesinden kaynaklanmaktadır. Öğretimsel liderlik davranışının bir diğer boyutu da okul personelinin geliştirilmesidir. Kaliteli bir hizmet, ancak nitelikli bir personelle mümkündür. Yine de mevcut personelin etkili olarak kullanımı yetmemekte, onların kendilerini geliştirmeleri için gereken düzenlemeler yapılmalı, fırsatlar yaratılmalıdır. Bu hem birey hem de örgüt açısından önemlidir. Personelinin niteliği sürekli olarak gelişen bir örgüt, daha nitelikli bir hizmet sunma olanağına sahip olacaktır (Kış, 2013: 19-20).

Gümüşeli'ne (2001,540) göre bir okul müdürünün yeterli bir öğretimsel lider olabilmesi için şu davranışları sergilemesi gerekmektedir:

- Okul kültürünü, okuldaki ilgililerin tamamının katılımı ile öğretimi geliştiren ve öğrencinin başarı seviyesini yükseltebilen durumuna getirmek,
- Öğrenci başarısını amaçlanan düzeye getirmek için uygun olan öğretim stratejilerinin uygulanmasına imkan verecek yapı ve program modeli geliştirmek ve uygulamak,
- Öğrencilerin her ihtiyacını karşılayacak şekilde öğretim malzemesi ve yaşantılarının temin edilip oluşturulmasını sağlamak,
- Sorun çözme ve düşünme yeteneklerinin gelişimini sağlamak ve bunu desteklemek.

2.2.Yönetim, Yönetici Kavramı ve Okullarda Yönetim

Yönetim kavramı tarih boyunca pek çok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları, şöyledir: Yönetim, işletmenin çizilen amaçlarına ulaşmak için işbirliği ve dayanışma içinde girilen bilinçli ve düzenli eylemler toplamıdır (Sabuncuoğlu, Tokol, 2001:164). Başka bir ifadeyle yönetim, başkaları vasıtasıyla iş görmek şeklinde tanımlanabilir ve işgücü, sermaye, donanım vb. her türlü kaynağı etkin bir şekilde örgütün amaçları doğrultusunda organize etmeyi gerektirir (Koçel, 2011: 62). Yönetim olgusu toplumsal yaşam içinde küçük büyük tüm gruplarda, biçimsel örgüt ya da biçimsel olmayan gruplarda, başkalarını etkilemek ya da başkalarıyla işbirliği yaparak belli amaç veya amaçları gerçekleştirmek için yürütülen faaliyetleri anlatmaktadır (Eryılmaz, 2012: 4). Bu tanımlardan yola çıkılarak yönetimin en önemli unsurunun, yönetim faaliyetlerini yerine getiren “yönetici” olduğu açıkça görülmektedir. Yönetim işlevini yürütürken insanları etkileme, yönlendirme, motive etme anlamında yöneticide bulunması gereken özelliklerin ortaya çıkarılması ve yöneticilerin kişisel özelliklerinin örgütsel başarıda oynadığı roller örgütler için son derece önem arz etmektedir.

Bilimlerin en yenisi, sanatların en eskisi olarak ifade edilen yönetim kavramı, bireysel algı ve hedefleri farklı olan kişilerin grup oluşturması ve bunların uyumlu bir şekilde ortak bir hedefe yönelmeleri, ama kendilerini organize eden, onlara yol gösteren ve çalışmalarını düzenleyen bir unsur ile olanaklıdır. İşte, bu unsur “yönetim” adıyla anılmaktadır (Koç, 2009: 20). Yabin (2015, 10) yönetim ile alakalı farklı bakış açısı ve söylemlerle oluşturulan tanımların ortak yönlerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Örgütü belirlenen amaçlara ulaştırma ve amaçlarına paralel biçimde yaşatma,
- Beşeri ve manevi kaynakların sağlanması ve bunların etkili bir şekilde kullanılması,
- Örgüt için saptanan düşünce şekli ve kararları uygulama, işlerin devamını sağlama,

- Örgüt faaliyetlerini takip etme, kontrol etme ve geliştirmedir.

Analitik düşünme özelliği her yöneticide olmak zorundadır. Bu konuda yönetimin somut ve belirli bir sorunu yeterli derecede değerlendirmesi ve sonuç olarak sorun için geçerli ve mümkün bir çözüm sunabilmesi istenmektedir (Şimşek, 1999: 19).“Yönetim, başkaları aracılığı ile iş yapmaktır.” şeklindeki tanım karışıklık ve çeşitliliklerin hepsine rağmen, yönetimin, konuyla ilgili yeterli oranda fikir birliğine varılması tanımı ile oluşmuştur. Yönetimin bu yönü ile ekonomik faaliyetten ayrılan ve birden fazla kişiden oluşan bir grup faaliyeti (sosyal faaliyet) olduğu, bu sayede genel olarak kabul görmüştür. Birçok defa “başkaları aracılığı” ifadesi yerine “başkaları ile” de kullanılmaktadır (Koçel, 2010: 59).

2.2.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Eğitim sisteminin hedef ve yapısı bu alanın sınırlarını belirler. Okuldaki tüm beşeri ve maddi kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak, okul hedeflerine uygun olarak faaliyette bulunmak okul yönetiminin görevidir (Balcı, 2009: 256).

Okulu geliştiren uygulamalı programlar, tüm okul toplumunu kapsayan bir süreçtir. Programın başarısı, okul yönetiminin okulun sorunları için çözüm planları geliştirmesi ile bağlantılı bir durumdur. Etkili okul araştırmalarına göre, bir okulun öğrenme ikliminin, öğrenme ortamı olarak ele alındığında, okulun başarılı ya da başarısız olmasında tanımlayıcı bir etmen olduğunu göstermiştir (Bozdoğan ve Sağnak, 2011: 139). 374 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde, okul yönetiminde bürokrasi ve öğretmenlerin okul ile alakalı ilişkiyi tespit etme hedefiyle yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin buldukları okuldaki bürokrasiyle alakalı algılarının düşük seviyede olup, öğretmenlerin okula olan tutumları bürokrasiye göre anlamlı seviyede farklılık görülmektedir (Buluç, 2009: 83).

Etkili okul ve okul yöneticisinin davranışları konusunda her ne kadar genel uzlaşma sağlanmış özellikler listesi tespit edilmiş olsa da araştırma bulguları, genellikle başarılı okul müdürlerinin aşağıda gösterilen özellikleri taşımaktadır:

- Zamanlarını genellikle öğrenme konularına ayırmakta ve bir başöğretmen rolü oynamaktadır.

- Öğrencilere güvenmekte ve onlara derin sevgi ve muhabbet beslemektedir.

- Okulda işbirliğine dayalı ortaklaşa iş yapma konularına yoğunlaşmakta olup insanlarla beraber etkili çalışma becerilerine sahiptirler.

- Okul ve eğitimle bütünleşir, okul başarısını en üst düzeye çıkarmak için büyük çaba harcamaktadırlar.

- Okul müdürlüğünü, bürokratik görev olmaktan çok bir misyonu gerçekleştirmenin vasıtası olarak görmektedirler.

- Değişim ve yeniliklerin farkında olup okul geliştirme konusunda iyi bir strateji lideridirler (Kulu, 2008: 35).

Eğitim ve öğretim aşamalarını yürütmek doğrultusunda faaliyet göstermek amacıyla kurulmuş okulların yönetimi, gerçek anlamda yönetimden oluşmaktadır. Okul yönetiminin görevi; okulda bulunan bütün bireylerin okul taşınır malları en iyi şekilde kullanabilmelerini sağlamak, bireyleri okulun belirli olan hedeflerine ise daha uygun bir biçimde yaşatmayı istemektir. Okul yönetiminin bir diğer görevi ise okulu yöneten müdürün sorumluluklarını ve yetkilerini kendisine bildirmektir. Yönetimin birden fazla anlamı, yöneticiye çok yönlü sorumluluk ve yetki vermiş olmasıdır. Bu süreç okul yönetiminin itibarını da yükseltmektedir (Koyuncu, 2011: 10-11).

2.2.1.1. Okul Yönetiminin Görevi

Okul yönetimi, okulu karar alma organı olarak düşünür. Yönetimin temel amacı kaynaklarının verimli kullanılması, koordinasyon ve işbirliğinin sağlanması yoluyla öğrencilere istenilen yönde bilgi, beceri ve davranışları kazandırabilmek ve bilimsel yöntemler ışığında insanın kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Bu açıdan okul yönetimi hem ortam hazırlama, hem öğretmen görevlerin takibi ve koordinasyonu, hem de eğitim etkinliklerinin desteklenmesi açısından çok yönlüdür. Okul yönetiminin çalışanların özlük hakları ve muhasebe işlerinin yanında öğrenci

velileri ve çevresel ilişkilerle de ilgilenmesi beklenmektedir (Karademir, 2016: 9). Eğitim yönetiminin eğitimi yaymak ve eğitimin kalitesini artırmak olmak üzere iki temel amacı bulunmaktadır (Kırhan, 2009: 30). Bunlar:

Eğitimi Yaymak: Bu amaç Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda ve 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda yer almaktadır. Buna göre, her okulun kendi çevresinde, eğitmekle görevli olduğu öğrenim çağındaki yurttaşların tümünü okula alması gerekmektedir.

Eğitimin Niteliğini Yükseltmek: Türk Milli eğitimin amaçlarına uygun olarak, eğitimi geliştirerek daha nitelikli öğrenciler yetiştirmek de eğitim yönetiminin ikinci amacıdır. Okul eğitim hizmetini üreten temel hizmet olarak çalışmak zorundadır. Okulun etkili çalışabilmesi için okul yönetimi şu hedeflere ulaşabilmelidir:

- Verimi artırmak: Öğrenci başına harcanan girdiyi azaltırken öğrencinin eğitsel niteliğini artırmak.
- Eğitim iş görenlerinin doyumunu sağlamak: Her iş görene okula harcadığı emeğinin karşılığını ödeyerek onun işten doyumunu yükseltmek.
- Okulun sağlığını korumak: İş görenler arası çatışmayı en aza indirerek eğitim iş görenlerini birlik içinde eğitim amaçlarını gerçekleştirmeye yöneltmek.
- Okulu dirik bir yapıya kavuşturmak: Eğitim bilimlerinde eğitim, eğitim teknolojisinde olagelen yenilikleri, toplumun eğitim gereksinmelerindeki değişimleri anında izlemek ve bunları kararlılık içinde uygulamak.
- Okulu çevresine yararlı kılmak: Çevrenin doğal zenginliklerini korumak, sağlık koşullarını geliştirmek, toplumun gereksindiği eğitim hizmetlerini sunmak, yeterli olduğu konularda halka öncülük etmek.

2.2.1.2. Okul Yöneticisinin Güç Kaynakları

Güç, bir bireyin (bir liderin veya yöneticinin) sahip olduğu gücün avantajını kullandığı bir etki süreci olarak kabul edilmektedir. Bir liderin güç kaynaklarının

sınıflandırması French ve Raven tarafından yapılmış ve yasal güç, uzmanlık gücü, karizmatik güç, zorlayıcı güç ve ödüllendirme gücü olarak tanımlanmıştır (French ve Raven, 2004: 151; Riasi and Asabzadeh, 2016: 149).

•*Yasal Güç*: French ve Raven'a (2004) göre bir insanın meşru gücü, bu insanları meşrulaştırma hakkı olan, bu nüfuzu yerine getirmekle yükümlü olan diğer insanlar tarafından dikte edilen kişilere ait içsel değerlerden ortaya çıkmaktadır. (French and Raven, 2004: 153). Meşru güç; meşru pozisyon gücü, mütakabiliyetin meşru gücü, hakkaniyete dayalı yasal güç ve meşru bağımlılık gücü olmak üzere dört alt boyuta ayrılmaktadır (Pierro vd., 2013: 1124).

•*Uzmanlık Gücü*: Bu tür bir güç, çalışanların değer ve ihtiyaçlarını, uzmanın en iyi bildiği ve dolayısıyla uzmanların bilgisi çalışanların veya kuruluşların aranacağı yönündeki ortak düşüncesinden ötürü liderlerinin verdiği beceri ve yetenekleri içermektedir (Braynion, 2004: 450).

•*Zorlayıcı Güç*: Zorlayıcı güç; tehdit, ceza veya yaptırım kullanarak diğerlerini etkileme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Örgütsel bir ortamda bu güç kaynağı, çalışanların denetimini yapmak ve eylemlerinin örgütsel politikalarla uyduğundan emin olmak için kullanılabilir. Bir yöneticinin, bir görevlinin zorunlu görevleri yerine getirmemesi durumunda muhtemel cezayı öngörerek çalışanları zorlaması durumu söz konusudur (Riasi ve Asadzadeh, 2016: 149).

•*Ödüllendirme Gücü*: Bireylerin değerleri için yararlı ödüllere ulaşma ve aracılık edilmesidir. Burada taktik, görevlerin yapılmasından gelecek yararları vurgulamak, diğerleri için değer yaratan şeylerin ya da diğerlerinin kullanımına yarayacak bilginin tek elde toplanmasıdır. Genel olarak bir liderin denetimindeki ödüller ne kadar çok ve bu ödüllerin astlar için önemi ne kadar fazla ise, liderin ödüllendirme gücü de o kadar fazla olmaktadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010: 76).

•*Karizmatik Güç*: Karizmatik güç, örgüt içinde diğer kişiler (astlar ve üstler) tarafından beğenilme, takdir edilme hatta özenme davranışlarını sağlaması ve bunu yaparken de hiçbir baskı ve zorlama olmadan sevgi, saygı ve güven temeline dayanılarak bağımlılık oluşturması nedeniyle oldukça etkili bir güç çeşididir.

Karizmatik güç de hiçbir şekilde baskı ve zorlama bulunmamaktadır. Çalışanların yöneticilere karşı hayranlık, takdir etme, saygı, sevgi ve en önemlisi güven duymaları temeline dayanmaktadır. Bu nedenle etki derecesi oldukça yüksek bir güç çeşidi olarak ifade edilmektedir (Özhan, 2016: 17).

2.2.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Okul Yöneticiliği

Okul müdürleri, milli eğitimle ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirleri dâhilinde okulun işlerini yürütmeye, düzenlemeye ve denetlemeye yönelik yetki sahibi olup okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinden sorumlu görülmektedir. Okullarda müdürlerin görevlerini yerine getirmeleri, okul müdürlerinin diğer yöneticiler ve öğretmenlerden farklı nitelikler kazanmış olmaları, farklı ve daha özgür bir ortamda çalışmaları, daha geniş yetkilere ve yeterli kaynaklara sahip olmaları yönetsel görevler kadar hatta onlardan daha fazla eğitim ve öğretimle ilgili konulara zaman ayırabilmeleri ile mümkün olmaktadır (Büyükoğlu, 2015: 29).

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik'te müdür olarak görevlendirileceklerin aşağıdaki şartlardan en az birini taşımaları gerekir (Resmi Gazete, 2017).

- Müdür olarak görev yapmış olmak.
- Kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya toplam en az bir yıl görev yapmış olmak.
- Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2014) madde 39'a göre, okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve

benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2013) madde 78 (1)'e göre, müdür, Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür, okulu bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle işbirliği içinde yönetir. (2) Müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı çalışmalarını valilikçe belirlenen mesai saatleri dâhilinde yapar; görevin gerektirdiği durumlarda mesai saatleri dışında da çalışmalarını sürdürür. (3) Müdür, görevinde sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranış içinde bulunur; mevzuatın kendisine verdiği yetkileri kullanır ve görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.

2.2.3. Okul Yönetiminde Liderlik

“Liderlik” kavramı okullarda günümüzün en büyük sorunlarının başında gelmektedir. Yönetim ile öğretimsel liderliği birbirinden ayırmak çok zordur. Okul yöneticisinin iyi bir lider olabilmesi için iyi bir yönetici olması gerekmektedir. Olumlu iklim yaratan, mesleki ve kaynak gelişimini sağlayan ve okulun misyonunu tanımlayan kişi öğretim lideridir. Olması gereken ve olan eğitim girişimini birbirinden ayırt edebilen ve kendi sorumluluğunda olan madde ve insan kaynaklarını ikinci yönde değerlendirebilen yönetici, lider yöneticidir (Tatlılıoğlu ve Okyay, 2012: 1049).

Eğitim yönetiminin sınırlı bir alan olarak okula uygulanması okul yönetimidir. Eğitim sisteminin hedefleri ve yapısı, okul yönetiminin sınırlarını belirlemektedir. Okulda bulunan insan ve madde kaynaklarını koordine edip verimli bir biçimde kullanarak okulu hedeflerine uygun bir şekilde yaşatmak okul yönetiminin görevidir (Özdil-Sağ, 2010: 13).

Öğrenci başarısının yüksek seviyeye çıkarılmasında, etkili okul müdürünün liderliği anahtar görevinde olmasına rağmen, tek başına yetersizdir. Okul müdürü öğrencilerde öğrenme kültürlerinin ilerlemesi yönünde çaba sarf etmelidir. Okul müdürlerinin birinci görevlerinin kültürel değişimi yönetmek olduğu vurgulanmaktadır. Çelikten (2006), eğitim alanında görev yapan liderlerin de işletmeleri yönetenler gibi düşünmesi ve hareket etmesi, karşılaştığı sorunları bir bütün olarak görmesi ve birlikte çalıştığı kişilerle bir takım oluşturarak çözmesi gerektiğini savunmaktadır.

Okul yöneticinin liderlik davranışından eğitim örgütünün hedeflerine kadar, çalışanın işe olan tutumuna da etki etmektedir. Olumlu bir örgüt iklimi oluşturan liderlik niteliği kazanabilen eğitim yöneticileri, etkili eğitim yönetimini uygulayabilmektedir. Yöneticilerin çevrelerinde daha olumlu bir atmosfer yaratabilmesi, etkileyici ve inandırıcı iletişim yeteneğine sahip oldukları sürece gerçekleşebilir (Özdayı, 1998).

Tesadüfen ve hiçbir emek harcamadan ortaya çıkan kurumların etkili okul olmadığı ifade edilmektedir. Ona göre yöneticilerin bulunduğu okulların etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayarak, bilinçli bir şekilde yapılan etkinliklerin sonucu ile oluşan bir durumdur. Etkili okullarda öğrenmeyi geliştiren, sürekli öğrenme ortamı oluşturan, öğrenme kültürü yaratan ve bunun personellerin tamamı tarafından paylaşılmasını sağlayan kişiler yöneticilerdir. Yöneticilerin liderlik özelliklerini geliştirmesi, okul iklimini, okulun performans düzeyini ve bundan dolayı öğretimin kalitesini geliştiren bir rol oynaması sebebiyle önemlidir (Öztürk ve Zembat, 2015: 457).

Okul müdürlerinin okulun lideri haline gelmesi, 1900'lerden sonra artan okul büyüklükleri ile paralel olarak sorumluluklarının artması ve okulun başöğretmeni olma görevinin sona ermesiyle olmuştur. Öğretmen ve öğrenci sayılarının artması ile okul müdürleri teftiş görevinin de bir bölümünü sorumluluklarına aldılar ve personel gelişimi, toplumla ilişkiler, öğretimin teftişi ve yöneticilik görevlerini karşılamaya başladılar. 1920'lerde okul müdürlerinden buldukları okullarda belirli değerler meydana getirmesi beklenmekteydi. Ruhani

lider, bilimsel yönetici, sosyal lider ve ağırbaşlı lider gibi metaforlar okul müdürlerinden o dönemde beklenen rollerdir (Yavuz, 2006: 658).

2.2.3.1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklılıklar

Yönetici genelde çalışanlarının davranışlarını örgütün genel amaçları doğrultusunda koordine eden kişi olarak tanımlanır. Lider ise grup üyelerini etkileyen kişi olarak görülmektedir. Yapılan çalışmalarda yöneticilik ile liderlik arasında belirlenen farklar Tablo 2.4'te gösterilmiştir (Balcı, 2009: 27).

Tablo 2.4. Yönetici ve Liderlerin Özelliklerine Dayalı Olarak Karşılaştırılması

Yöneticilik	Liderlik
Kişisel olmayan yönetsel benimserler, yönetirler.	Kişileri ve aktif tutumları benimserler, yönlendirirler.
İşlerini birleştirmek için karar alma ve insan ve madde kaynağını strateji geliştirme süreci görürler.	İnsanların olabilirlik gereklilik konusundaki fikirlerini korur ve geliştirir.
Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme cezalandırma vb. esnek taktikler kullanırlar. Bürokratik otoriteye dayanır.	Yeni moral değerler yaratıp; verdikleri buyruklarla özel istek ve amaçlar oluştururlar. Moral otoriteye dayanır.
Konumlarında kalmalarını sağlayan; günlük rutin işlere hoşgörüyü bakarlar.	İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.
Var olanı koruma güduları riske girme arzularına ket vurur. Yapıyı korumakla ilgilenir, işleri doğru yapmaya gayret eder.	İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler. Değişmeyle ilgilenmez, doğru işler yapar.
Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler.	Yöneticilerin seçenekleri sınırlandırdığı, eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar getirirler.
Astlarıyla dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itaate zorlarlar.	Empatik yollarla, sezgileriyle insanların önce düşünce ve duyguları, sonra eylemleriyle ilgilenirler.
Olayların, durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.	Olayların, durumların insanlara ne ifade ettiğini anlatmaya çalışırlar.
Yazılan konuşma metnini okur.	Konuşma metnini kendisi yazar
Mutlu topluluğu korur. Denetler, düzenler ve eşgüdümner.	İzleyenlere mücadele ruhu aşılar. Güdüler, ilham verir ve aydınlatır.
Liste ve bütçe sahibidir	Vizyon sahibidir.

Kaynak: Balcı, 2009: 27-28; Öztaş, 2010: 24-25; Tathlıoğlu ve Okyay, 2012: 1047-1048.

Tablo 2.4’te de görüldüğü gibi yöneticiler, durumlara daha nesnel bakıp işlere daha hakim olmakta ve çalışanlar ile işleri daha etkin koordine edebilmektedir. Liderler ise durumlara öznel bakmakta, işlere çok hakim olmayıp var olan durumu koruma güduları daha az olmakta ve çalışanları koordine etmek yerine onlar üzerinde etkili olmayı öncelik olarak görmektedirler.

Liderlik kavramıyla yönetici kavramı birbiriyle çok karıştırılmaması gerekmektedir. Lider karar verme aşamasında en büyük kısmı üstlenmesine gerek yoktur, aynı durumda bu büyük bölümün az olması ise yine liderliğe zarar vermemektedir. Lider olan birey en önemli proje ve planların yaratıcısı aynı zamanda da başlatıcısı olarak tanımlanmaktadır. Bu proje ve planların yürürlüğe girmesini “yönetici” sağlamaktadır. Bütün tarih incelendiğinde çok az bir kısım olarak bir lider iyi yönetici olabilirken bir yönetici ise lider olabilmektedir (Izgar, 2005: 28).

Lider ve yönetici kavramının arasında göz ile görülen ilk ayırım, “liderleri takip edenlerin sayısı, hedeflerini devam ettirebilme süreci ve içinde var oldukları şartlardır.” “Liderlik, yönetici ile kıyaslandığında daha iyi bir sanattır” Liderde etkileme ve ikna kabiliyetini kullanarak bir hedefe ulaşma amacı var olmaktadır. Yönetici ise hazırda bulunan örgütün yapısını ve prosedürü kullanan bireydir. Lider ile yöneticiyi birbirlerinden ayıran en önemli özellik, lider gücünü izleyicileri etkilemek için kullanırken, yönetici bulunduğu statüden alıyor olmasıdır (Tatlıoğlu ve Okyay, 2012:1047).

Bir yönetici, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini taşımış olmaktadır. Liderlik mevki ve statüden ziyade kişiliğin ürünü olarak tanımlanmaktadır. Liderler genellikle kendine güvenen, daha az kişisel davranan, çabuk fikir üreten, eyleme geçen, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı olan kişilerdir. Liderlik sadece görevin yerine getirilmesi değil, herhangi bir risk karşısında öne çıkmak, tüm alternatifleri değerlendirmek, yeni alternatifler sunmak ve insanları o alternatifler peşinde koşturmaktır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009: 276).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma okul müdürlerinin öğrenciler tarafından liderlik davranışlarını betimlemeyi amaçladığından, çalışmada bu amaca en uygun model olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda bileşenden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü veya içerisinde alınan bir grup veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Düzce ili merkez ilçesinde bulunan 19 adet kamu ortaokulunun 8. sınıf ve 42 adet lisenin 12. sınıfında öğrenim gören 69.100 öğrenciden oluşmaktadır. Merkez ilçe ortaokul ve liselerindeki öğrenci sayısının kapsamlı olması nedeniyle ayrıca örneklem seçimine gidilerek merkez ilçeden 17 ortaokul ve 13 lise kümeleme ve basit tesadüfi örneklem (simple random) yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemini ise, Düzce merkez ilçesinden random yoluyla seçilen 30 adet ortaokul ve lisede öğrenim gören 12. sınıf ve 8. sınıftan olmak üzere 600 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunda yer alan okullardan her birinde 20 adet ölçek uygulanarak 600 kişilik örneklem grubu oluşturulmuştur. Bir örneklemin güvenilirliği örneklem ortalamalarının evren ortalamasına olan yakınlığı ile ilgilidir. Örneklemden hesaplanan ortalamanın, parametreye yakınlığı arttıkça güvenilirliği de artar (Karasar,2005). Araştırmacı kendi özel durumuna göre örneklem büyüklüğünü hesaplariken gerekli formüllerden yararlanmalıdır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004:49-50).

Örnekleme dâhil edilen okulların listesi, uygulama yapılacak öğrenci sayıları ve sınıf düzeyleri EK-1’de yer almaktadır.

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.1, Tablo 3.2, Tablo 3.3 ve Tablo 3.4 gösterilmektedir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

		Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyeti		
		Kız	Erkek	Toplam
Lise	N	174	92	266
	%	65,4	34,6	100
Ortaokul	N	149	101	250
	%	59,6	40,4	100
Genel Toplam	N	323	193	516
	%	62,60	37,40	100

Tablo 3.1’e bakıldığında örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyetleri yönünden dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin büyük bir kısmı (N=174, % 65,4) kız, kalan kısmı da (N=92, % 34,6) erkektir. Ortaokul öğrencilerinin dağılımına bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun kız öğrenci (N=149, % 59,6), kalan kısmının ise erkek öğrenci (N=101, % 40,4) olduğu görülmektedir. Örneklemin geneline bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunu kız öğrencilerin (N=323, % 62,60) oluşturduğu, kalan kısmı ise erkek öğrencilerin (N=193, % 37,4) oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımları

Lise Türü	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Devam Ettikleri Lise Türü	
	N	%
Meslek Lisesi	75	28,2
Kız Meslek Lisesi	82	30,8
Genel Lise	109	41,0
Toplam	266	100,0

Tablo 3.2’ye bakıldığında örnekleme oluşturan öğrencilerden liseye devam edenlerin gittikleri lise türlerine ilişkin dağılım görülmektedir. Buna göre araştırmaya

katılan öğrencilerin % 28,2'si (N=75) meslek lisesine devam ederken % 30,8'i (N=82) kız meslek lisesine, % 41,0'i (N=109) genel lise türüne devam etmektedir. Dağılımdan da anlaşılacağı üzere örnekleme oluşturan öğrencilerden liseye devam edenlerin büyük bir kısmını meslek liselerine giden öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 3.3. Katılımcıların Lisedeki Bölüm Değişkenine Göre Dağılımları

Bölümler	Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerinin Bölüm Türleri Dağılımı	
	N	%
Sayısal	64	24,1
Sözel	30	11,3
Türkçe-Matematik	131	49,2
Yabancı Dil	41	15,4
Toplam	266	100.0

Tablo 3.3'e bakıldığında örnekleme oluşturan öğrencilerden liseye devam edenlerin bölüm türlerine ilişkin dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin % 24,1'i (N=64) Sayısal ağırlıklı bölüme devam ederken % 11,3'ü (N=30) Sözel Ağırlıklı bölümlerde, % 49,2'si (N=131) Türkçe-Matematik ağırlıklı bölümde, % 15,4'ü (N=41) yabancı dil ağırlıklı bölümdedir. Dağılıma göre örnekleme oluşturan öğrencilerden liseye devam edenlerin büyük bir kısmı Türkçe-Matematik bölümünde iken en az sayıdaki grup ise sözel bölümdeki öğrencilerdir.

Tablo 3.4. Katılımcıların 2015-2016 YGS Türü Değişkenine Göre Dağılımları

Puan Türleri	Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerinin Girdikleri YGS Türleri Dağılımı	
	N	%
YGS3	51	19,2
YGS4	61	22,9
YGS5	110	41,4
YGS6	44	16,5
Toplam	266	100.0

Tablo 3.4'e bakıldığında örnekleme oluşturan lise öğrencilerinin girmiş oldukları 2015-2016 YGS türlerine ilişkin dağılımları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin % 19,2'si (N=51) YGS3 türünden, % 22,9'u (N=61) YGS4 türünden, %41,4'ü (N=110) YGS5 türünden, %16,5'i (N=44) YGS6

türünden sınava girmektedirler. Dağılımın geneline bakıldığında çoğunluğu YGS5 türünden sınava giren öğrencilerin oluşturduğu görülmekte iken en az sayıdaki grubu ise YGS6 türünden sınava giren öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeğin birinci bölümünde, örnekleme alınan öğrencilerin kişisel bilgilerine yönelik sorular sorulmuştur. 8.sınıf öğrencileri için 2 soru ve 12. Sınıf öğrencileri için 5 sorudan oluşan 2 ayrı kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. İkinci bölümdeki ölçekte ise okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirme düzeyini okullarında öğrenim gören öğrencilerin algılarına dayalı olarak saptamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 35 adet 5'li Likert türü ifade yer almaktadır. Anket geliştirme çalışmaları sırasında öncelikle konu ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiş, yabancı dilde olanlar Türkçeye çevrilmiştir. Bir soru maddesi havuzu oluşturularak, araştırmada kullanılacak 60 soruluk taslak ölçme aracı hazırlanıp Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi bölümünden 4 öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda ölçek formu taslağından bazı maddelerin çıkarılması bazılarının da ifade yönünden değiştirilmesine karar verilip gerekli düzeltmelerle ölçme aracının kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Düzce ili merkez ilçesi kamu ortaokullarının 8. sınıf ve liselerin 12. sınıflarında öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde yapılan pilot çalışmaların sonucunda öğrenci algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları konusunda 6 boyutta (olumlu öğrenme iklimi, iletişim, ulaşılabilirlik, öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, disiplin yönetimi ve öğretim zamanını koruma, özendirici faaliyetlerin teşvik edilmesi) 35 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam Varyans %58,15 şeklinde ortaya çıkmıştır.

Her bir sorunun karşısına davranışın gösterilme sıklığını belirtmek üzere Likert tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmış ve “Nadiren” seçeneği için (1), “Az” seçeneği için (2), “Ara sıra” seçeneği için (3), “Çoğu zaman” seçeneği için (4), “Genellikle” seçeneği için (5) puan verilmiştir. Pilot uygulama kapsamında yapılan

güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri =0,926 çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırma için Düzce Valiliği'nden izin alındıktan sonra uygulamaya geçilmiş, Düzce ili merkez ilçesindeki ortaokul ve liselere gidilerek yansız atama yöntemiyle seçilen sınıflardaki öğrencilere ölçek uygulanmıştır. Uygulama sonucunda doldurulan ölçekler tek tek incelenerek tam doldurulmayan ya da kullanılmayacak durumda olanlar ayıklanmış ve toplam 600 adet ölçek analiz edilerek araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler ve boyutlar) bulmayı keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanmaktadır. Çok boyutlu faktör analizi, bir grup değişkenin kovaryans yapılarını belirlemek, değişkenler arasındaki ilişkileri faktör olarak adlandırılan daha az sayıdaki gözlenemeyen değişkenler açısından açıklamayı sağlayan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2002: 472).

Birçok sürekli değişken ve davranış ölçümleri, normal dağılım ailesinde yer alan hipotetik evren dağılımlarından birine uygunluk göstermektedir. Bu nedenle günlük yaşamdaki veya doğadaki ölçülebilir pek çok değişkenin normal dağılım özelliği gösterdiği veya normal dağılım özelliğine yakın görünüm sergilediği kabul edilmektedir. Normal dağılım ve normal dağılım ailesinde yer alan diğer dağılımlar hipotetik evren dağılımları oldukları için gözlem sayısı, bu dağılımların belirlenebilmesinde önemlidir. 'Merkezi limit teoremine' göre normal dağılıma sahip olan bir evrenden gelen ve bağımsız gözlemlerden oluşan yansız örneklemelerin her biri, örneklem büyüklüğü 30 ve üzerinde olmak koşuluyla normal dağılım gösterir. Ayrıca evrenden bağımsız olarak, örneklem büyüdükçe dağılımın şekli normal dağılıma yaklaşır ve böylece parametrelere yönelik olarak yapılacak çıkarımların geçerlik ve güvenirlilik düzeyleri artar (Privitera, 2015). Bu araştırma kapsamında karşılaştırma yapılan tüm gruplarda (cinsiyet; okul düzeyi ve lise öğrencilerinin branşları) gözenek (karşılaştırılan gruplar) sayısı 30'un üzerinde olduğu için, verilerin normal dağıldığı varsayılarak parametrik analizler gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada kullanılan liderlik davranışlarına ilişkin ölçeğin boyutları ve faktörleri Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5 Davranış Ölçeğine İlişkin Boyutlar ve Faktörler

Madde	1. Olumlu Öğrenme İklimi
33	Öğrencilere karşılaştıkları sorunları çözmek için gereken desteği sağlar.
34	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal etkinliklere katılmalarına yardımcı olur.
32	Öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük eder.
35	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.
30	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.
31	Öğrencilerin laboratuvar, kütüphane, spor salonları vb. sosyal tesisleri eşit ve güvenli bir şekilde kullanmaları için gerekli önlemleri alır.
23	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamaya çalışır.
24	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.
27	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.
Madde	2. İletişim
1	Öğrencilere karşı hoşgörülü ve sevecendir.
2	Örnek tutum ve davranışlar sergiler.
6	Öğrencilerin gözünde güvenilir bir kişidir.
7	Konuşmalarında tehditkâr değildir, hakaret etmez.
21	İyi bir dinleyicidir.
25	Davranışlarında ve sözel tepkilerinde saygı, sevgi öğelerine yer verir.
Madde	3. Ulaşılabilirlik
4	Kapısı öğrencilere açıktır.
8	Öğrencilerle görüşmek için zaman ayırır.
10	Öğrencilerin okulun işleyişi ve yönetime ilişkin görüş ve eleştirilerini açıklamaları için imkân sağlar.
11	Eğitim kurumunun sahip olduğu imkânları öğrencilerin kullanımına açar.
19	İhtiyaç duyan öğrencilere yol gösterir(rehberlik eder), gereken yardımı sağlar.
20	Öğrencilerin yönetici odasına rahatça giderek kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlar.
Madde	4. Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi
16	Sınıflara girerek öğretmenlerin dersini gözler.
22	Sınıfları ziyaret eder.
26	Sınıf içi öğrenci çalışmalarını gözden geçirir.
28	Öğrenci başarısını ve öğrencinin öğrenmesini ödüllendirir.
29	Sınav sonuçlarına göre performansı düşük olan öğrencilerin başarısını artırmak için çalışmalar yapar.
Madde	5. Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma
5	Disiplin kurallarını gerektiğinde uygulamaktan kaçınmaz.
15	Öğrencilerin derse geç kalmaması ve dersi bölmemesi için önlemler alır.
18	Eğitimin verimliliğini ve öğrenci öğrenmesini artırmak için projeler hazırlar ve uygular.
Madde	6. Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi
13	Eğitim kurumunda müzik, spor, resim vb. kulüp faaliyetlerin uygun şekilde yapılması için destek sağlar.
14	Okul ve öğrencilerin katılacağı sınavlar ve yarışmalar oluşturulmasını sağlar.
17	Resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunur.

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere ölçme aracı 6 boyuttan oluşmakta olup, boyutlara; 1.Olumlu Öğrenme iklimi, 2.İletişim, 3.Ulaşılabilirlik, 4.Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi, 5. Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma, 6. Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi isimleri verilmiştir. Ölçekte toplam 35 adet madde vardır. Her bir madde ilgili boyutun altında sıralanmıştır. Olumlu Öğrenme İklimi boyutunda ,okul müdürüne ilişkin; öğrencilere karşılaştıkları sorunları çözmek için gereken desteği sağlar, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal etkinliklere katılmalarına yardımcı olur, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük eder, okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur, okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir, öğrencilerin laboratuvar, kütüphane, spor salonları vb. sosyal tesisleri eşit ve güvenli bir şekilde kullanmaları için gerekli önlemleri alır, öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamaya çalışır, öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder, okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır maddeleri; İletişim boyutunda Öğrencilere karşı hoşgörülü ve sevecendir, örnek tutum ve davranışlar sergiler, öğrencilerin gözünde güvenilir bir kişidir, konuşmalarında tehditkâr değildir, hakaret etmez, iyi bir dinleyicidir, davranışlarında ve sözel tepkilerinde saygı, sevgi öğelerine yer verir maddeleri; Ulaşılabilirlik boyutunda, kapısı öğrencilere açıktır, öğrencilerle görüşmek için zaman ayırır, öğrencilerin okulun işleyişi ve yönetime ilişkin görüş ve eleştirilerini açıklamaları için imkân sağlar, eğitim kurumunun sahip olduğu imkânları öğrencilerin kullanımına açar, ihtiyaç duyan öğrencilere yol gösterir(rehberlik eder), gereken yardımı sağlar, öğrencilerin yönetici odasına rahatça giderek kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlar maddeleri; Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi boyutunda, sınıflara girerek öğretmenlerin dersini gözler, sınıfları ziyaret eder, sınıf içi öğrenci çalışmalarını gözden geçirir, öğrenci başarısını ve öğrencinin öğrenmesini ödüllendirir, sınav sonuçlarına göre performansı düşük olan öğrencilerin başarısını artırmak için çalışmalar yapar maddeleri; Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma boyutunda, disiplin kurallarını gerektiğinde uygulamaktan kaçınmaz, öğrencilerin derse geç kalmaması ve dersi bölmemesi için önlemler alır, eğitimin verimliliğini ve öğrenci öğrenmesini

artırmak için projeler hazırlatır ve uygulatır maddeleri yer alırken, Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi boyutunda, eğitim kurumunda müzik, spor, resim vb. kulüp faaliyetlerin uygun şekilde yapılması için destek sağlar, okul ve öğrencilerin katılacağı sınavlar ve yarışmalar oluşturulmasını sağlar, resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunur maddeleri yer almıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “SPSS for Windows” paket programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve gruplar arasında ortalama karşılaştırması için t-testi kullanılmıştır (Park, 2009: 2). İki'den fazla grubun karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılırken (Park, 2009: 2), ikili karşılaştırmaların istatistiksel farkın hangi gruplarda gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla da Tukey HSD Testi kullanılmıştır (DeCoster, 2006: 24).

Her ortalama çiftinin tek tek karşılaştırılması istendiğinde ise (basit çift karşılaştırmalar), Tukey HSD testi kullanılmaktadır (Keppel and Wickens, 2004: 115). Kolayca ve sık kullanılan bu ikili karşılaştırma testi, q istatistiksel dağılımını kullanarak iki ortalama arasındaki anlamlılık farkını hesaplamak için kullanılmaktadır. Bu dağılım, aynı evrenden çıkan bir dizi ortalama arasındaki en büyük farkın tam örnekleme dağılımını vermektedir. Tüm ikili farklar, en büyük fark için kullanılan aynı örneklem dağılımını kullanarak değerlendirilmektedir (Abdi ve Williams, 2010: 1).

Çalışmada kullanılan ölçeğin istatistiksel olarak yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi kriter olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan analizlere ilişkin bulgular bu bölüm altında açıklanmıştır.

Liselerde okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ölçeği madde puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere liselerde okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin maddelerin betimsel istatistikleri verilmiştir. Analiz sonucu ölçek genelinde “Disiplin kurallarını gerektiğinde uygulamaktan kaçınmaz”, “Resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunur” ve “Kapısı öğrencilere açıktır” maddeleri liselerde görev yapan okul müdürlerinin en fazla gösterdikleri davranışlar arasında yer almaktadır. Bu bulgulara göre liselerdeki okul müdürlerinin etkinliklerde ve okul ortamında düzene ve disipline önem verdikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilere karşı kapılarının açık olması okul müdürlerinin ulaşılabilir olma ve öğrencilerle iletişime önem verme konusunda eğilimlerinin olduğu söylenebilir. Kırhan (2009) ideal müdür davranışı için öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında öncelikle okul müdürünün disiplinli, otoriter ve personeline hâkim olması gerektiğinin algılandığını belirlemiştir. Ayrıca ödün vermeme, hatta kasıtlı hal ve davranışları cezalandırması gerektiği de vurgulanmıştır. Savaş (2016) yaptığı çalışmada en yüksek algılanan liderlik davranışının dürüst olma ve açık sözlülük olduğunu tespit etmiştir. Balyer (2013) müdürlerin hem öğretmen hem de öğrencilerle öğretimsel konularla ilgili konuştukları, onları dinledikleri ve gelişme yönünde teşvik ettiklerini belirlemiştir. Bu bulguya göre okul müdürlerinin kapısının her zaman açık olması davranışının, öğrencilerin tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Aynı ölçekte en düşük puanların “Sınıflara girerek öğretmenlerin dersini gözler”, “Sınıfları ziyaret eder” ve

Tablo 4.1. Liselerde Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	N	\bar{X}	SS
1. Öğrencilere karşı hoşgörülü ve sevecendir.	266	3,30	1,30
2. Örnek tutum ve davranışlar sergiler.	266	3,52	1,25
3. Kapısı öğrencilere açıktır.	266	3,68	1,30
4. Disiplin kurallarını gerektiğinde uygulamaktan kaçınmaz.	266	4,05	1,05
5. Öğrencilerin gözünde güvenilir bir kişidir.	266	3,47	1,25
6. Konuşmalarında tehditkâr değildir, hakaret etmez.	266	3,34	1,37
7. Öğrencilerle görüşmek için zaman ayırır.	266	2,75	1,23
8. Öğrencilerin okulun işleyişi ve yönetime ilişkin görüş ve eleştirilerini açıklamaları için imkân sağlar.	266	3,05	1,38
9. Eğitim kurumunun sahip olduğu imkânları öğrencilerin kullanımına açar.	266	3,52	1,21
10. Eğitim kurumunda müzik, spor, resim vb. kulüp faaliyetlerin uygun şekilde yapılması için destek sağlar.	266	3,03	1,37
11. Okul ve öğrencilerin katılacağı sınavlar ve yarışmalar oluşturulmasını sağlar.	266	3,12	1,29
12. Öğrencilerin derse geç kalmaması ve dersi bölmemesi için önlemler alır.	266	3,47	1,36
13. Sınıflara girerek öğretmenlerin dersini gözler.	266	1,78	1,10
14. Resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunur.	266	3,89	1,20
15. Eğitimin verimliliğini ve öğrenci öğrenmesini artırmak için projeler hazırlar ve uygular.	266	2,81	1,27
16. İhtiyaç duyan öğrencilere yol gösterir (rehberlik eder), gereken yardımı sağlar.	266	3,16	1,32
17. Öğrencilerin yönetici odasına rahatça giderek kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlar.	266	3,12	1,43
18. İyi bir dinleyicidir.	266	3,16	1,44
19. Sınıfları ziyaret eder.	266	2,23	1,32
20. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamaya çalışır.	266	2,91	1,41
21. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.	266	2,56	1,26
22. Davranışlarında ve sözel tepkilerinde saygı, sevgi öğelerine yer verir.	266	3,34	1,28
23. Sınıf içi öğrenci çalışmalarını gözden geçirir.	266	2,29	1,27
24. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.	266	3,15	1,35
25. Öğrenci başarısını ve öğrencinin öğrenmesini ödüllendirir.	266	3,06	1,35
26. Sınav sonuçlarına göre performansı düşük olan öğrencilerin başarısını artırmak için çalışmalar yapar.	266	2,46	1,32
27. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	266	2,98	1,33
28. Öğrencilerin laboratuvar, kütüphane, spor salonları vb. sosyal tesisleri eşit ve güvenli bir şekilde kullanmaları için gerekli önlemleri alır	266	2,86	1,39
29. Öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük eder.	266	2,58	1,35
30. Öğrencilere karşılaştıkları sorunları çözmek için gereken desteği sağlar.	266	2,83	1,31
31. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal etkinliklere katılmalarına yardımcı olur.	266	2,79	1,32
32. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	266	2,89	1,48

“Sınıf içi öğrenci çalışmalarını gözden geçirir” maddelerine ait olduğu belirlenmiştir. Öğretmen denetimi; öğrenci gereksinimlerini vurgulayan, öğretmenin yetiştirilmesine dikkat çekerek öğretimi düzeltmeyi hedefleyen, mesleki özerklik, güven, kişisel yansıma, dürüstlük ve samimiyetin değer olduğu, mesleki gelişim planlaması ve faaliyetlerini organize eden bir süreçtir (İlğan, 2006: 13)

Bu bulgulara göre liselerdeki okul müdürlerinin öğretmen ve öğrenci denetimi ve performans değerlendirme konularında eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Sınıfların ziyaret edilerek çalışma akışının gözlemlenmesi sonucu gerekli iyileştirmelerin yapılması mümkün olduğundan bu denetimin yapılamaması sorunların tespitini imkânsız kılmaktadır. Bunun da nedenlerinden biri okul müdürlerinin daha çok genel yönetim ve bürokratik işlemlere zaman harcaması dolayısıyla zaman planlamasında sınıf ziyaretlerine yer verilmemesi olabilir. Bir diğer sebebi de öğretmen denetiminin senelerce kurum dışından bakanlık veya ilköğretim müfettişlerinin gelerek denetim görevini yaptığı için, okul müdürlerinin öğretmen denetimi görevine dair rolü ve alanı belirli bir sınıra tabi kalmıştır. Buna bağlı olarak okul müdürlerinin denetim davranışları sınırlanmış ve öğretmen denetimi ile geliştirmeyi görevini öncelik görmemiş olması mümkündür (İlğan, 2014: 17).

Ortaokullarda okul müdürlerinin liderlik davranışını yerine getirme dereceleri ölççeği madde puan ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere ortaokullarda okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin maddelerin betimsel istatistikleri verilmiştir. Analiz sonucu ölçek genelinde “Disiplin kurallarını gerektiğinde uygulamaktan kaçınmaz”, “Kapısı öğrencilere açıktır” ve “Öğrencilerin gözünde güvenilir bir kişidir” maddeleri ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin en fazla algılanan liderlik davranışları arasında yer almaktadır. Bu bulgulara göre liselerde olduğu gibi ortaokullardaki okul müdürlerinin etkinliklerde ve okul ortamında düzene ve disipline önem verdikleri anlaşılmaktadır. Farklı olarak ortaokul öğrencilerinin gözünde okul müdürlerinin güvenilir bir kişi olarak görüldüğü daha yüksek puana sahiptir. Bunun nedeni de ortaokullardaki öğrencilerin liselere göre yaşça daha küçük olması ve lisedeki gençlerin bağımsızlıklarına ve öz-yeterliklerine daha düşkün olmaları nedeniyle

Tablo 4.2. Ortaokullarda Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri Ölçeği Madde Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Maddeler	N	\bar{X}	SS
1. Öğrencilere karşı hoşgörülü ve sevecendir.	250	3,56	1,16
2. Örnek tutum ve davranışlar sergiler.	250	3,68	1,21
3. Kapısı öğrencilere açıktır.	250	3,97	1,06
4. Disiplin kurallarını gerektiğinde uygulamaktan kaçınmaz.	250	4,11	0,96
5. Öğrencilerin gözünde güvenilir bir kişidir.	250	3,84	1,25
6. Konuşmalarında tehditkâr değildir, hakaret etmez.	250	3,28	1,36
7. Öğrencilerle görüşmek için zaman ayırır.	250	3,18	1,26
8. Öğrencilerin okulun işleyişi ve yönetime ilişkin görüş ve eleştirilerini açıklamaları için imkân sağlar.	250	3,36	1,33
9. Eğitim kurumunun sahip olduğu imkânları öğrencilerin kullanımına açar.	250	3,76	1,14
10. Eğitim kurumunda müzik, spor, resim vb. kulüp faaliyetlerin uygun şekilde yapılması için destek sağlar.	250	3,25	1,33 4
11. Okul ve öğrencilerin katılacağı sınavlar ve yarışmalar oluşturulmasını sağlar.	250	3,57	1,26
12. Öğrencilerin derse geç kalmaması ve dersi bölmemesi için önlemler alır.	250	3,64	1,29
13. Sınıflara girerek öğretmenlerin dersini gözler.	250	2,44	1,41
14. Resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunur.	250	3,83	1,20
15. Eğitimin verimliliğini ve öğrenci öğrenmesini artırmak için projeler hazırlar ve uygular.	250	3,26	1,20
16. İhtiyaç duyan öğrencilere yol gösterir (rehberlik eder), gereken yardımı sağlar.	250	3,43	1,29
17. Öğrencilerin yönetici odasına rahatça giderek kendilerini ifade edebilmelerine imkân sağlar.	250	3,20	1,38
18. İyi bir dinleyicidir.	250	3,60	1,30
19. Sınıfları ziyaret eder.	250	2,94	1,43
20. Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamaya çalışır.	250	3,26	1,30
21. Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.	250	3,02	1,32
22. Davranışlarında ve sözel tepkilerinde saygı, sevgi öğelerine yer verir.	250	3,39	1,28
23. Sınıf içi öğrenci çalışmalarını gözden geçirir.	250	3,04	1,31
24. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.	250	3,55	1,26
25. Öğrenci başarısını ve öğrencinin öğrenmesini ödüllendirir.	250	3,62	1,33
26. Sınav sonuçlarına göre performansı düşük olan öğrencilerin başarısını artırmak için çalışmalar yapar.	250	3,05	1,37
27. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	250	3,43	1,23
28. Öğrencilerin laboratuvar, kütüphane, spor salonları vb. sosyal tesisleri eşit ve güvenli bir şekilde kullanmaları için gerekli önlemleri alır	250	3,03	1,35
29. Öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük eder.	250	3,09	1,25
30. Öğrencilere karşılaştıkları sorunları çözmek için gereken desteği sağlar.	250	3,36	1,33
31. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal etkinliklere katılmalarına yardımcı olur.	250	3,27	1,27
32. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	250	3,17	1,47

başka bireyler yerine kendilerine olan güvenlerin göreceli olarak daha fazla olması dolayısıyla algılanan güvenin ortaokul öğrencilerine göre daha düşük olduğu savunulabilir. Savaş (2016) benzer şekilde okul müdürlerinin ortaokul öğrencilerine en fazla “güven vermek” davranışını gösterdiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Cerit (2008) öğrencilerin, okul müdürlerini otoriter kişi, yönetmen, lider, kontrol eden, eğitim uzmanı olan kişiler olarak algıladıklarını belirlemiştir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencileri koruyan, onların güçlü ve zayıf yönlerini bilen ve bu hususlarda öğrenci ve öğretmenlere yardımcı ve destek olan kişiler olarak görüldüğünü tespit etmiştir. Buluç (2009) okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlediği çalışmasında okul yöneticilerinin en fazla idealleştirilmiş etki (davranış) sergilediklerini tespit etmiştir. İdealleştirilmiş etki, tanımı itibarıyla liderlerin, izleyenlerin güven ve saygısını kazanmaları (Mullen vd., 2017: 406), izleyicilerin liderlere ilişkin tutum, davranış ve değerlerine özenmesidir (Hall vd., 2002: 1). Buna göre öğrencilerin okul müdürlerini yüksek düzeyde güvenilir algılamalarının bu çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Aynı ölçekte en düşük puanların “Sınıflara girerek öğretmenlerin dersini gözler”, “Sınıfları ziyaret eder” ve “Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder” maddelerine ait olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ortaokullardaki okul müdürlerinin yine liselerdeki müdürlere benzer şekilde öğretmen ve öğrenci denetimi ve performans değerlendirme konularında eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Ancak bundan farklı olarak öğretmen ve öğrencilerin bir arada yürüttükleri sosyal etkinliklere eşlik etme konusunda da eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu durum ortaokul öğrencilerinin sosyal aktivitelere özendirici şekilde teşvik edilmelerinin önüne geçmekte ve bu yük öğretmenlerin üzerine daha yoğun şekilde hissedilmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin de bu konuda okul müdürleri tarafından teşvik edilmemesi öğrenciler için sosyal aktivitelerin düzenlenmesi konusunda daha büyük sorunlara yol açabilir. Savaş (2016) yaptığı çalışmada okul müdürleri benzer şekilde öğretmenlerle birlikte çalışmalar ya da araştırma projelerinde hazırlama, yürütme, katılım gibi süreçlere dâhil olmak” davranışını düşük düzeyde göstermişlerdir.

Öğrencilerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerine yönelik öğrencilerin bölümleri açısından farklılıkları ifade eden tek boyutlu varyans analizi bulguları Tablo 4.3'te gösterilmektedir.

Tablo 4.3 Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Derecelerinin Öğrencilerin Bölümleri Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Branşlar	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Olumlu Öğrenme İklimi	Sayısal	64	3,18	0,88	8,250	0,00	1-3 3-4
	Sözel	30	2,73	0,91			
	Türkçe-Matematik	131	2,59	0,89			
	Yabancı Dil	41	3,15	0,98			
	Toplam	266	2,83	0,94			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
İletişim	Sayısal	64	3,53	0,98	3,689	0,01	3-4
	Sözel	30	3,40	0,78			
	Türkçe-Matematik	131	3,17	0,89			
	Yabancı Dil	41	3,61	,091			
	Toplam	266	3,35	0,92			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Ulaşılabilirlik	Sayısal	64	3,37	0,85	7,466	0,00	1-3 3-4
	Sözel	30	3,24	0,98			
	Türkçe-Matematik	131	2,98	0,84			
	Yabancı Dil	41	3,68	1,00			
	Toplam	266	3,21	0,92			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi	Sayısal	64	2,56	0,96	4,784	0,03	1-3 2-3
	Sözel	30	2,72	0,83			
	Türkçe-Matematik	131	2,18	0,80			
	Yabancı Dil	41	2,36	0,92			
	Toplam	266	2,36	0,88			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma	Sayısal	64	3,50	0,82	0,158	0,92	-
	Sözel	30	3,43	1,04			
	Türkçe-Matematik	131	3,41	0,83			
	Yabancı Dil	41	3,44	0,86			
	Toplam	266	3,44	0,86			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi	Sayısal	64	3,39	0,93	2,144	0,95	-
	Sözel	30	3,64	0,93			
	Türkçe-Matematik	131	3,21	0,91			
	Yabancı Dil	41	3,46	0,99			
	Toplam	266	3,34	0,93			

Tablo 4.3'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan lise öğrencilerinin gittikleri bölüm ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecesi algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Tabloya 4.3.'e göre okul müdürlerinin liderlik davranışları sergileme davranışlarının ilk alt boyutu olan Olumlu Öğrenme İklimi ile öğrencilerin bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3,262)= 8,250$; $p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre Sayısal bölümündeki öğrenciler ile Türkçe-Matematik bölümündeki öğrenciler arasında ve Türkçe-Matematik bölümündeki öğrenciler ile Yabancı Dil bölümündeki öğrenciler arasında fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup için Sayısal bölümündeki öğrenciler lehine ($\bar{X}=3,18 > \bar{X}=2,59$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ikinci gruba bakıldığında ise farkın Yabancı Dil bölümündeki öğrenciler lehine ($\bar{X}=3,15 > \bar{X}=2,59$) olduğu görülmektedir.

Yabancı Dil ve Sayısal bölümlerinde olumlu öğrenme ikliminin Türkçe-Matematik bölümüne göre daha yüksek olması; Türkçe-Matematik bölümlerindeki sınıfların daha kalabalık olması, Sayısal bölümlerde başarının yüksek olması ve Yabancı Dil bölümünde öğrencilerin daha net hedeflerinin bulunması nedenleriyle açıklanabilir. Olumlu Öğrenme İklimi açısından bu çalışmaya benzer şekilde Bozdoğan ve Sağnak (2011) öğretmen algılarına göre müdürlerin liderlik stillerini değerlendirdikleri çalışmalarında okul müdürlerinin kişisel sorunlara çözüm bulma ve doğrudan temas halinde olma, ekip ruhu oluşturma ve yapılan faaliyetlere destek verme gibi demokratik liderlik davranışları gösterdiklerini tespit etmişlerdir.

İletişim boyutunda da öğrencilerin devam ettikleri bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 262)= 3,689$; $p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre Türkçe-Matematik bölümündeki öğrenciler ile Yabancı Dil bölümündeki öğrenciler arasında fark yer almaktadır. Aritmetik ortalamaya bakıldığı zaman farkın Yabancı Dil bölümündeki öğrenciler lehine ($\bar{X}=3,61 > \bar{X}=3,17$) olduğu görülmektedir. Yabancı dil sınıfı öğrencilerinin daha az sayıda olması ile gruplaşmanın doğal olarak engellendiği ve öğrenciler arasındaki iletişim kanallarının

açıklığı sayesinde sınıf bütünlüğünün olması bu farkın nedenleri arasında yer almaktadır. Aslanargun ve Bozkurt (2012) okul müdürleriyle öğretmenlerin iletişim sorunları üzerine yaptıkları çalışmada iletişim eksikliği, empati kuramama gibi nedenler belirlenmiş, ayrıca okul müdürlerinin çevresel ve maddi işlere zaman ayırmaktan iletişime vakit ayıramayabildikleri belirtilmiştir. Bu dışsal nedenlerin öğrenci iletişimi açısından etkilerinin bulunduğu söylenebilir.

Ulaşılabilirlik boyutunda da öğrencilerin devam ettikleri bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 262)= 7,466; p<.05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre Sayısal ile Türkçe-Matematik bölümündeki öğrenciler arasında ve Türkçe-Matematik bölümündeki öğrenciler ile Yabancı Dil bölümündeki öğrenciler arasında fark yer almaktadır. Aritmetik ortalamaya bakıldığı zaman ilk fark grubunda lehin sayısal bölümündekiler tarafında olduğu ($\bar{X}=3,37>\bar{X}=2,98$) görülmektedir. İkinci fark grubunda ise farkın Yabancı Dil bölümündeki öğrenciler lehine ($\bar{X}=3,68>\bar{X}=2,98$) olduğu görülmektedir. Sayısal sınıflarında ortalamanın yüksek olmasının nedeni, bu bölümdeki öğrencilerin başarıya ulaşma konusunda müfredat konularına ilişkin ilgilerinin ve sorgulama düzeylerinin daha yüksek olması ve okul müdürlerinin de bu isteğe karşılık verme düzeyinin paralel olarak artması şeklinde ifade edilebilir. Çelikten (2004) bir okul müdürünün zaman çizelgesinde yer alan görevlerin başında “yönetim, planlama ve gezinti” unsurlarının geldiğini belirtmiştir. Okul müdürünün sabah okula geldiğinde binanın çevresini kontrol etme ve teneffüs zili çaldığında öğrenciler arasında dolaşma görevlerinin yüksek düzeyde olması ulaşılabilirlik açısından çalışmamızla benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi boyutunda da öğrencilerin devam ettikleri bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 262)= 4,784 p<.05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre Sayısal ile Türkçe-Matematik bölümündeki öğrenciler arasında ve Sözel ile Türkçe-Matematik bölümündeki öğrenciler arasında fark yer almaktadır. Aritmetik ortalamaya bakıldığı zaman ilk fark grubunda lehin sayısal bölümündekiler tarafında olduğu ($\bar{X}=2,56>\bar{X}=2,18$)

görülmektedir. İkinci fark grubunda ise farkın sözel bölümündeki öğrenciler lehine ($\bar{X}=2,72>\bar{X}=2,18$) olduğu görülmektedir.

Sayısal alandaki öğrencilerin okul müdürünün öğretimin ve denetimi ve değerlendirilmesine ilişkin algılarının yüksek olmasının nedeni, bu öğrencilerden beklenen başarının diğer bölümlere göre daha yüksek olması ve bunun okul itibarını etkileyebilecek olmasından kaynaklanmaktadır. Aydın (2016) okul müdürlerinin öğretmenleri yetiştirmelerini, aksamaları yerinde gözlemelerini, denetleme sürecinde geliştirmelerini, eleştirirken öneride bulunmalarını, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmalarını öğretimsel liderliklerinin temel zorunlulukları arasında görmektedir. Yılmaz (2009) da okul müdürlerinin öğretmen çalışmalarını yakından izlemelerini, ders yılı boyunca en az iki kere derslere girmelerini, öğretmenlere gerekli konularda yardımcı olarak mesleki gelişmelerine katkıda bulunmalarını önermektedir. Bu şekilde okul müdürlerinin hem öğretmenler hem öğrenciler için liderlik görevlerinin denetim fonksiyonunu yerine getirebilecekleri söylenebilir.

Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma ile öğrencilerin devam ettikleri bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(3, 262)=0,158$ $p>,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise en yüksek ortalamanın Sayısal bölümündeki öğrencilerde ($\bar{X}=3,50$) olduğu, en düşük ortalamanın ise Türkçe-Matematik bölümündeki öğrencilerde ($\bar{X}=3,41$) olduğu görülmektedir.

Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi ile öğrencilerin devam ettikleri bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(3, 262)=2,144$ $p>,05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise en yüksek ortalamanın Sözel bölümündeki öğrencilerde ($\bar{X}=3,64$) olduğu, en düşük ortalamanın ise Türkçe-Matematik bölümündeki öğrencilerde ($\bar{X}=3,21$) olduğu görülmektedir. Şevik (2014) okul müdürleri ve müdür yardımcılarının başarıyı güdüleme kapsamında özendirici faaliyetleri ele almış ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasında bunun etkili olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerine yönelik öğrencilerin girdikleri YGS türü açısından farklılıkları ifade eden tek boyutlu varyans analizi bulguları Tablo 4.4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.4 Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Derecelerinin Öğrencilerin Girdikleri YGS Türleri Yönünden Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan Türü	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Olumlu Öğrenme İklimi	YGS3	51	3,08	0,99	4,968	0,00	1-3 2-3 3-4
	YGS4	61	2,97	0,90			
	YGS5	110	2,58	0,91			
	YGS6	44	3,00	0,90			
	Toplam	266	2,83	0,94			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
İletişim	YGS3	51	3,32	1,02	8,118	0,00	1-2 2-3 2-4
	YGS4	61	3,83	0,77			
	YGS5	110	3,16	0,85			
	YGS6	44	3,19	0,94			
	Toplam	266	3,35	0,92			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Ulaşılabilirlik	YGS3	51	3,49	1,02	6,126	0,00	1-3 2-3
	YGS4	61	3,48	0,93			
	YGS5	110	2,98	0,83			
	YGS6	44	3,10	0,83			
	Toplam	266	3,21	0,92			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi	YGS3	51	2,27	0,88	8,503	0,00	1-2 2-3 2-4
	YGS4	61	2,84	0,89			
	YGS5	110	2,20	0,81			
	YGS6	44	2,21	0,84			
	Toplam	266	2,36	0,88			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma	YGS3	51	3,37	0,87	0,973	0,40	-
	YGS4	61	3,60	0,94			
	YGS5	110	3,42	0,81			
	YGS6	44	3,34	0,84			
	Toplam	266	3,44	0,86			
Alt Boyutlar		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	Fark-Tukey
Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi	YGS3	51	3,33	1,05	2,884	0,03	2-3
	YGS4	61	3,64	0,89			
	YGS5	110	3,23	0,89			
	YGS6	44	3,23	0,90			
	Toplam	266	3,34	0,93			

Tablo 4.4'e bakıldığı zaman araştırmaya katılan lise öğrencilerinin girdikleri YGS türü ile okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri algısı arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir.

Tabloya göre okul müdürlerinin liderlik davranışları sergileme davranışlarının ilk alt boyutu olan Olumlu Öğrenme İklimi ile öğrencilerin girdikleri YGS türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3,262) = 4,968; p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre YGS3 ile YGS5 türlerinde sınava giren öğrenciler arasında, YGS4'ten sınava girenler ile YGS5'ten sınava giren öğrenciler arasında ve YGS5'ten sınava giren öğrencilerle YGS6'dan sınava giren öğrenciler arasında fark bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında ise farkın ilk grup için YGS3'ten sınava giren öğrenciler lehine ($\bar{X}=3,08 > \bar{X}=2,58$) olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ikinci gruba bakıldığında ise farkın YGS4'ten sınava giren öğrenciler lehine ($\bar{X}=2,97 > \bar{X}=2,58$) olduğu görülmektedir. Son gruba bakıldığında ise aritmetik ortalamadaki lehin YGS6'ya giren öğrencilerden yana olduğu görülmektedir.

İletişim ile öğrencilerin girdikleri YGS türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 262) = 8,118; p < .05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre YGS3'ten sınava giren öğrenciler ile YGS4'ten sınava giren öğrenciler arasında; YGS4'ten sınava giren öğrenciler ile YGS5'ten sınava giren öğrenciler arasında ve YGS5'ten sınava giren öğrenciler ile YGS6'dan sınava giren öğrenciler arasında fark yer almaktadır. Aritmetik ortalamaya bakıldığı zaman ilk grup için farkın YGS4'ten sınava giren öğrenciler lehine ($\bar{X}=3,83 > \bar{X}=3,32$) olduğu görülmektedir. İkinci grup için aritmetik ortalama YGS4'ten sınava giren öğrenciler lehinedir ($\bar{X}=3,83 > \bar{X}=3,16$). Üçüncü grup için ise aritmetik ortalama YGS4'ten sınava giren öğrencilerin ($\bar{X}=3,831 > \bar{X}=3,19$) lehinedir.

Ulaşılabilirlik ile öğrencilerin girdikleri YGS türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3,262) = 6,126; p < .05$]. Farkın kaynağının hangi

gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre YGS3'ten sınava giren öğrenciler ile YGS5'ten sınava giren öğrenciler arasında; YGS4'ten sınava giren öğrenciler ile YGS5'ten sınava giren öğrenciler arasında fark yer almaktadır. Aritmetik ortalamaya bakıldığı zaman ilk grup için farkın YGS3'ten sınava giren öğrenciler lehine ($\bar{X}=3,49>\bar{X}=2,98$) olduğu görülmektedir. İkinci grup için aritmetik ortalama YGS4'ten sınava giren öğrenciler lehinedir ($\bar{X}=3,48>\bar{X}=2,98$).

Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi ile öğrencilerin girdikleri YGS türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır [$F(3, 262)= 8,503 p<.05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre YGS3'ten sınava giren öğrenciler ile YGS4'ten sınava giren öğrenciler arasında; YGS4'ten sınava giren öğrenciler ile YGS5'ten sınava giren öğrenciler arasında ve YGS4'ten sınava giren öğrenciler ile YGS6'dan sınava giren öğrenciler arasında fark yer almaktadır. Aritmetik ortalamaya bakıldığı zaman ilk grup için farkın YGS4'ten sınava giren öğrenciler lehine ($\bar{X}=2,84>\bar{X}=2,27$) olduğu görülmektedir. İkinci grup için aritmetik ortalama YGS4'ten sınava giren öğrenciler lehinedir ($\bar{X}=2,84>\bar{X}=2,20$). Üçüncü grup için ise aritmetik ortalama YGS4'ten sınava giren öğrencilerin ($\bar{X}=2,84>\bar{X}=2,21$) lehinedir.

Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma ile öğrencilerin devam ettikleri bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F(3, 262)= 0,973 p>.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise en yüksek ortalamanın YGS4'ten sınava giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,60$) olduğu, en düşük ortalamanın ise YGS3'ten sınava giren öğrencilerde ($\bar{X}=3,37$) olduğu görülmektedir.

Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi ile öğrencilerin devam ettikleri bölüm arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(3,262)= 2,884; p<.05$]. Farkın kaynağının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan post-hoc testlerinden Tukey'e göre YGS4'ten sınava giren öğrenciler ile YGS5'ten sınava giren öğrenciler arasında fark vardır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise farkın YGS4'ten sınava giren öğrencilerin lehine ($\bar{X}=3,64>\bar{X}=3,23$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerine yönelik öğrencilerin girdikleri YGS puanları arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyon analizi Tablo 4.5'te gösterilmektedir.

Tablo 4.5 Lise Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri ile Öğrencilerin 2015-2016 YGS Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
Liderlik Ölçeği							
Olumlu Öğrenme İklimi	1	0,55**	0,62**	0,61**	0,47**	0,47**	0,07
İletişim		1	0,66**	0,45**	0,38**	0,39**	0,04
Ulaşılabilirlik			1	0,51**	0,39**	0,47**	0,14*
Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi				1	0,44**	0,41**	-0,05
Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma					1	0,42**	-0,06
Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi						1	-0,45
YGS Puanı							1
<i>n</i> =266, * <i>p</i> <.05, ** <i>p</i> <.01							

Tablo 4.5'te lisede görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri ile öğrencilerin 2015-2016 YGS puanları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Olumlu Öğrenme İklimi ile İletişim [*r*=0,55], Ulaşılabilirlik [*r*=0,66], Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi arasında [0,61] orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Olumlu Öğrenme İklimi ile Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma [*r*=0,47] ve Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi arasında [*r*=0,47] orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Olumlu Öğrenme İklimi ile YGS puanı arasında [*r*=0,07] düşük düzeyde pozitif korelasyon vardır.

İletişim ile Ulaşılabilirlik arasında [*r*=0,66] pozitif yönlü güçlü bir korelasyon vardır. İletişim ile Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi [*r*=0,45], Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma [*r*=0,38], Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [*r*=0,39] arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. İletişim ile YGS puanı arasında [*r*=0,04] düşük pozitif korelasyon vardır. Ulaşılabilirlik ile Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi [*r*=0,51], Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma [0,39], Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [0,47] arasında orta

düzye pozitif korelasyon vardır. Ulaşılabilirlik ile YGS puanı arasında [$r=0,14$] düşük pozitif bir korelasyon vardır.

Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi ile Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma [$r=0,44$] ve Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [$r=0,41$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi ile YGS puanı arasında [$r= -0,05$] negatif düşük düzeyde korelasyon vardır. Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma ile Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [$r=0,42$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma ile YGS puanı arasında [$r=-0,06$] düşük düzeyde negatif korelasyon vardır. Aynı şekilde Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi ile YGS puanı [$r= -0,45$] arasında orta düzey negatif bir korelasyon bulunmaktadır.

Öğrencilerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri ile ortaokul öğrencilerinin dönem sonu başarı puanları arasındaki pearson momentler çarpımı korelasyonu Tablo 4.6'da gösterilmektedir.

Tablo 4.6. Ortaokul Öğrencilerinin Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri ile Ortaokul Öğrencilerinin Dönem Sonu Başarı Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
Liderlik Ölçeği							
Olumlu Öğrenme İklimi	1	0,64**	0,69**	0,64**	0,37**	0,44**	-0,051
İletişim		1	0,71**	0,48**	0,35**	0,49**	0,039
Ulaşılabilirlik			1	0,54**	0,37**	0,44*	0,002
Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi				1	0,29**	0,30**	-0,098
Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma					1	0,33**	0,096
Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi						1	-0,014
Yıl Sonu Başarı Puanı (YSBP)							1

$n =266$, * $p<.05$, ** $p<.01$

Tablo 4.6.'da ortaokulda görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri ile ortaokul öğrencilerinin dönem sonu başarı puanı puanları (DSBP) arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Olumlu Öğrenme İklimi ile İletişim [$r=0,64$] ve Ulaşılabilirlik [$r=0,69$], Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi [$r=0,64$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Olumlu Öğrenme İklimi ile Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma arasında [$r=0,37$], Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [$r=0,44$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Olumlu Öğrenme İklimi ile DSBP arasında [$r= -0,051$] negatif düşük korelasyon vardır.

İletişim ile Ulaşılabilirlik arasında [$r=0,71$] pozitif yönlü güçlü bir korelasyon vardır. İletişim ile Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi [$r=0,48$], Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma [$r=0,35$], Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [$r=0,49$] arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. İletişim ile DSBP arasında [$r=0,039$] düşük pozitif korelasyon vardır. Ulaşılabilirlik ile Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi [$r=0,54$], Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma [$r=0,37$], Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [$r=0,44$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Ulaşılabilirlik ile DSBP arasında [$r=0,14$] düşük pozitif bir korelasyon vardır.

Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi ile Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma [$r=0,29$] arasında düşük düzeyde pozitif bir korelasyon varken Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi ile Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [$r=0,30$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi ile DSBP arasında [$r= -0,098$] negatif düşük korelasyon vardır. Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma ile Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi [$r=0,33$] arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır. Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma ile YSBP arasında [$r=-0,096$] düşük pozitif korelasyon vardır. Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi ile DSBP puanı [$r=-0,014$] arasında düşük düzeyde negatif bir korelasyon vardır. Ortaokul ile lise öğrencilerinin aritmetik ortalamalarının t-testi ile karşılaştırması tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.Ortaokul ile Lise Öğrencilerinin Aritmetik Ortalamalarının T-testi ile Karşılaştırması

Alt Boyutlar	Branşlar	<i>n</i>	\bar{X}	S	<i>sd</i>	t	p
Olumlu Öğrenme İklimi	Lise	266	25,54	8,52	514	-5,194	0,000
	Ortaokul	250	29,22	7,49			
Alt Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	S	<i>sd</i>	t	p
İletişim	Lise	266	20,13	5,54	514	-2,539	0,011
	Ortaokul	250	21,37	5,58			
Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	S	<i>sd</i>	t	p
Ulaşılabilirlik	Lise	266	19,28	5,54	514	-3,516	0,000
	Ortaokul	250	20,92	4,98			
Alt Boyutlar	Okuldaki Çalışma Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	S	<i>sd</i>	t	p
Öğretimin Denetimi Ve Değerlendirilmesi	Lise	266	11,82	4,43	514	-8,166	0,000
	Ortaokul	250	15,10	4,70			
Alt Boyutlar	Branşlar	<i>n</i>	\bar{X}	S	<i>sd</i>	t	p
Disiplin Yönetimi Ve Öğretim Zamanını Koruma	Lise	266	10,33	2,58	514	-3,214	0,001
	Ortaokul	250	11,02	2,32			
Alt Boyutlar	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	S	<i>sd</i>	t	p
Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi	Lise	266	10,03	2,81	514	-2,529	0,012
	Ortaokul	250	10,65	2,73			

Tablo 4.7.'ye bakıldığında okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerinin öğrenciler tarafından algılarının araştırmaya katılan öğrencilerin okul düzeyi (lise-ortaokul) yönünden anlamlı bir ilişki oluşturup oluşturmadığı görülmektedir. Tabloya göre ‘‘Olumlu öğrenme iklimi’’ boyutunda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri, ortaokul ile lise öğrencilerinin okul düzeyleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(514) = -5,194, p < .05$]. Fark Ortaokul öğrencilerinin lehinedir ($\bar{X} = 29,22 > 25,54$).

Aynı şekilde ‘‘İletişim’’boyutunda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri, ortaokul ile lise öğrencilerinin okul düzeyleri yönünden

istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(514) = -2,539, p < .05$]. Fark ortaokul öğrencilerinin lehinedir ($\bar{X} = 21,37 > 20,13$). “Ulaşılabilirlik” boyutunda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri, ortaokul ile lise öğrencilerinin okul düzeyleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(514) = -3,516, p < .05$]. Fark ortaokul öğrencilerinin lehinedir. ($\bar{X} = 20,92 > 19,28$). “Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi” boyutunda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri, ortaokul ile lise öğrencilerinin okul düzeyleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(514) = -8,166, p < .05$]. Fark ortaokul öğrencilerin lehinedir ($\bar{X} = 15,10 > 11,82$). “Disiplin yönetimi ve öğretim zamanını koruma” boyutunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri, ortaokul ile lise öğrencilerinin okul düzeyleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(514) = -3,214, p < .05$]. Fark ortaokul öğrencilerinin lehinedir ($\bar{X} = 11,02 > 10,33$). “Özendirici faaliyetlerin teşvik edilmesi” boyutunda, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri, ortaokul ile lise öğrencilerinin okul düzeyleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır [$t(514) = -2,529, p < .05$]. Fark ortaokul öğrencilerinin lehinedir ($\bar{X} = 10,65 > 10,03$).

Öğrenci algılarına göre okul müdürünün liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerinin öğrencilerin cinsiyetleri yönünden farklılığını gösteren t-testi sonuçları tablo 4.8’de yer almaktadır.

Tablo 4.8 Öğrenci Algılarına Göre Okul Müdürünün Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Derecelerinin Öğrencilerin Cinsiyetleri Yönünden Farklılığını Gösteren t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	Sd	t	P								
Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri (Lise)	Kız	174	2,97	0,69	264	-1,802	0,07								
	Erkek	92	3,14	0,76				Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri (Ortaokul)	Kız	149	3,41	0,68	248	0,737	0,462
Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri (Ortaokul)	Kız	149	3,41	0,68	248	0,737	0,462								
	Erkek	101	3,34	0,69											

Tablo 4.8'e bakıldığında okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerinin öğrenciler tarafından algılarının araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetleri yönünden anlamlı bir ilişki oluşturup oluşturmadığı görülmektedir. Tabloya göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri lise öğrencilerinin cinsiyetleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamaktadır [$t(264)=-1,802, p>.05$].

Aynı şekilde okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme dereceleri algısı araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyetleri yönünden İstatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir [$t(248)=0,737, p>.05$]. Aritmetik ortalamalar yönünde lisede erkek öğrenciler lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,14>\bar{X}=2,97$). Buradan hareketle lisede erkek öğrencilerin, okul müdürlerinin liderlik davranışı gösterme algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Ortaokullarda ise aritmetik ortalamanın kızlar lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,41>\bar{X}=3,34$). Ortaokuldaki kız öğrenciler, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerini erkek öğrencilere göre daha çok algılamaktadırlar.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan çalışmada lise ve ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerine ilişkin liderlik davranışı algıları incelenmiş ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda lise ve ortaokul öğrencilerine ilişkin bölüm, YGS türleri ve puanları, dönem sonu başarı puanları gibi değişkenlerin liderlik ölçeği alt boyutlarıyla olan ilişkileri belirlenmiştir.

Günümüz eğitiminde hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla okullarda iyi örgütlenme ve yönetim gereklidir. Okul yöneticileri olan müdürler insan ve maddi kaynakların koordinasyonundan sorumlu olan kişiler olmaları sebebiyle bu kaynakları etkin bir biçimde kullanarak eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadırlar. Okullarda kalitenin yükseltilmesi okul müdürlerinin çağdaş ve demokratik liderlik yaklaşım göstermeleri sayesinde akademik başarıyı da beraberinde getirebilmektedir.

Okul müdürleri okulların misyon ve vizyonunu belirleyerek amaçlara ulaşmada nasıl davranılması gerektiğini planlamakta ve okul iklimini bu doğrultuda oluşturmaktadırlar. Mevcut durumun sürekli gelişimini sağlamakla görevli okul müdürleri günümüzde öğrencilerin beklentilerini ve gereksinimlerini karşılayabilecek birer eğitim liderleri olarak nitelendirilmektedir. Öğrenci ve öğretmen odaklı bir anlayışla denetimi ve değerlendirmeyi ön planda tutan, öğrencilere ve derslere zaman ayırabilen, güçlü iletişim kurabilen ve gerektiğinde bireysel sorunlara yönelebilen okul müdürleri hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından güçlü liderler olarak algılanmaktadır.

Bu çalışma sonucunda da ortaokul ve lise öğrencilerinin okul müdürlerine ilişkin liderlik davranış algılarına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Okul müdürleri liderlik algısı ölçeği maddelerinin ortalama puanlarına bakıldığında ortaokul öğrencilerinin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini algıladıkları belirlenmiştir. Burada okul müdürlerinin ulaşılabilirlik ve disiplin davranışları hem lise hem de ortaokul öğrencileri algılarına göre ortak davranışlar olarak bulunmuştur. Aritmetik ortalamalar yönünden ise lisede erkek öğrenciler lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle de lisede erkek öğrencilerin, okul müdürlerinin liderlik davranışı gösterme algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaokullarda ise aritmetik ortalamanın kızlar lehine olduğu ve ortaokuldaki kız öğrencilerinin okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yerine getirme derecelerini erkek öğrencilere göre daha çok algıladıkları belirlenmiştir.

• Öğrenci algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını sergileme düzeylerinin, öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları branşlara göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğrencilerin öğrenim görmekte olduğu branşlarına göre, Olumlu Öğrenme İklimi, İletişim, Ulaşılabilirlik ve Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi boyutlarında okul müdürlerinin davranışlarına ilişkin algıları farklılaşmakta iken; Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma ve Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarını yüksek algılayan öğrencilerin genellikle Yabancı Dil ve Sayısal öğrencileri olduğu, Türkçe-Matematik bölümündeki öğrencilerin ise liderlik yeterliliğini nispeten düşük algıladıkları sonucuna varılmıştır.

• YGS 4 yani sözel öğrencilerin YGS 5 ve 6 yani Türkçe-Matematik öğrencilere göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarının daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Tüm ölçek alt boyutlarında YGS 4 türündeki öğrencilerin ortalamaları yüksek bulunmuştur.

- Ortaokul öğrencilerinin dönem sonu başarı puanları; Okul Müdürü Liderlik Davranışları Ölçeği'nin Olumlu Öğrenme İklimi, Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi, Özendirici Faaliyetlerin Teşvik Edilmesi boyutları ile negatif ilişkili iken, İletişim, Ulaşılabilirlik ve Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma boyutları ile pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

- Lise öğrencilerinin YGS puanları; Okul Müdürü Liderlik Davranışları Ölçeği'nin Olumlu Öğrenme İklimi, İletişim ve Ulaşılabilirlik boyutları ile pozitif ilişkili iken, Öğretimin Denetimi ve Değerlendirilmesi, Disiplin Yönetimi ve Öğretim Zamanını Koruma ve Özendirici Faaliyetleri Teşvik Etme boyutları ile negatif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Çalışmada ayrıca okul müdürlerinin lise ve ortaokul öğrencileri ile görüşmek için yeterli zamanı ayırmadıkları, sınıflara girerek öğretmenlerin dersini gözlemede çok yetersiz oldukları, sosyal faaliyetlere öncülük etme ve sınıf içi öğrenci çalışmalarını gözden geçirme faaliyetlerine katılımın düşük olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla okul müdürlerine yönelik haftalık veya aylık programlar hazırlanarak belirli saatlerde öğretmenlerin sınıf içindeki ders anlatımlarını ve öğrencilerin performanslarını gözlemeleri sağlanabilir. Öğrencilerle daha fazla iç içe olmak sayesinde eğitim-öğretime veya özel sorunlara ilişkin hususlara daha fazla eğilim gösterme şansı doğmaktadır. Açık bir sistem olma özelliği ile okul-çevre ilişkisi kapsamında okul müdürlerinin bilinçli ve sistematik bilgiler edinme metotları kullanmaları gereklidir. Sosyal sorumluluk uygulamalarının süreklilik kazanmasında motivasyon sağlama, en çok etkinlikte rol alan öğrencilerin ödüllendirilmesi, faaliyetlerin sürekliliği açısından okul-öğrenci-aile birliği yardımlaşma fonu oluşturma gibi uygulamalar da başlıca öneriler arasında yer almaktadır.

Çalışma sonucunda okul müdürlerinin liderlik davranışlarının Türkçe-Matematik bölümlerinde okuyan öğrencilerde daha düşük bulunmuş olması nedeniyle bu bölümde okuyan öğrencilerin sınıf sayılarının öğrenme sürecini engellemeyecek düzeye getirilmesi, okul müdürlerinin bu sınıflara yaptığı periyodik ziyaretlerin sayısının artırılması ve velilerle işbirliği yapılarak öğrencilerin öğrenme

özelliklerine göre sınıf içi öğrenmeyi artırabilecek uygulamaların ortaya konulması gereklidir. Ayrıca sayısal bölümlerde öğrencilerin başarılarının daha da artırılmasına yönelik uygulamaların sosyal faaliyetlere engel olmaması açısından performans değerlendirme ve geliştirme yapılarak sınıfta öğrenmeye yönelik zaman yönetiminin sağlanması gerekmektedir. Burada da öğretmenlere bu düzenlemeler konusunda okul müdürlerinin yönlendirici rolü ön plana çıkmaktadır.

Araştırmanın kapsamının ve geçerliliğinin artırılması amacıyla ileride yapılması planlanan deneysel çalışmalar açısından evrenin ilçeler bazında geliştirilerek örneklem sayısının artırılması, ayrıca bu örnekleme 9, 10 ve 11 sınıfların dahil edilmesi önerilmektedir. Bu şekilde okul müdürlerine yönelik liderlik davranışları algılarının sınıflar arası ya da bölgelere göre karşılaştırmaları daha detaylı yapılarak farklılıkların nedenleri incelenebilir. Bu incelemeler sonucunda öğrencilerin eksik gördükleri davranışların iyileştirilmesi açısından okul müdürlerinin davranışlarına yönelik öneriler genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdi, H. and Williams, L.J. (2010). Tukey's Honestly Significant Difference (HSD) Test. In Neil Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Açıklalın, A. (2007). *Ete kemiğe büründük müdür diye görüldük*. Açıklalın, A.; Şişman, M.; Turan, S. (Ed.) Okul Müdürü. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Ağçay, F. (2015). *Liderin güç kaynakları kullanımı ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249.
- Aksu, A. (2009). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 99-116.
- Altıntaş, Ö. C. (2009). *Duygusal zekâ elemanlarının liderlik tarzları ve örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisi: Isparta ili ilköğretim okullarında bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Aras, N. (2013). *Okul müdürlerinin sahip olduğu okul liderliği standartlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, H. (2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.

- Atman, R.B. (2010). *Öğretmenlerin liderlik niteliklerinin sınıf yönetme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Avolio, B.J., Bass, B.M. and Jung, D.I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Aydın, Y. (2011). *Okul müdürlerinin liderlik rollerini sergileme düzeylerinin kurum kültürüyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydoğmuş, M. (2015). *Ortaöğretim okul müdürlerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Balcı, Y. (2009). İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformasyonel) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Balkar, B. (2012). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerindeki rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 19(2), 181-214.

- Bass, B.M. & Stogdill, R.M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*, Third Edition. New York: The Free Press.
- Batur, Y. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre kendi okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Belet, D.Ş., ve Türkkan, B. (2007). İlköğretim öğrencilerinin azılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği Örneği). *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler İçinde* (ss. 270-278). Ankara: Nobel.
- Berson, Y., Shamir, B., Avolio, B.J. and Popper, M. (2001). The relationship between vision strength, leadership style, and context. *The leadership quarterly*, 12, 53-73.
- Bhatti, N., Maitlo, G.M., Shaikh, N., Hashmi, M.A. and Shaikh, F.M. (2012). The impact of autocratic and democratic leadership style on job satisfaction. *International Business Research*, 5(2), 192-201.
- Borgatta, F. E., Bales, F. R. and Couch, S. A. (1954). Some findings relevant to the great man theory of leadership. *American Sociological Review*. 19. 755. 10.2307/2087923.
- Bozbey, S.S. (1997). *Durumsal liderlik ve türk kara kuvvetlerinin alt kademe yönetim seviyesinde lider tiplerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, S. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-145.
- Bozkurt, S. (2013). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını sergilemelerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

- Braynion, P. (2004). Power and leadership. *Journal of Health Organization and Management*, 18(6), 447-465.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. NewYork: Harper.
- Büyükoğlu, H. (2015). *Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2017) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyükyavuz S. (2015). *Liderlik stillerinin çalışan motivasyonuna etkisi (Konya Sağlık Kuruluşları Çalışanları Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A.Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 137-151.
- Cengiz, F. (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Chemers, M.M. (2014). *An interative theory of leadership*. University of California: Santa Cruz.
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.

- Çelik, M. (2010). *öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 423-442.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Çemberci, Y. (2003). *Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 74-84.
- Çetinkaya, İ. (2011). Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çınarcı, P. (2015). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çiftçi, Ç. (2009). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin etkili okul müdürü algıları (Eyüp İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çiftçi, E.Y. (2007). *Okul müdürlerinin kariyer aşamaları ile tercih ettikleri liderlik model algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çoğurcu, C. (2010). Stratejik planlama, stratejik yönetim ve sosyal yardımlaşma ve dayanışma genel müdürlüğünde sosyal yardım politikalarına yönelik gerçekleştirilen projeler. *Yardım ve Dayanışma Dergisi*, 1(2), 7-32.
- Çok, C. (2014). *Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çürük, R. (2014). *Organizasyonlarda çatışma ve çatışma yönetiminde liderlik üzerine bir araştırma*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Samsun.
- Daft, R.L. (2014). *The leadership experience*, Sixth Edition. USA: Cengage Learning.
- DeCoster, J. (2006). *Testing group differences using t-tests, anova, and nonparametric measures*. Retrieved 09.09.2017 from <http://www.stat-help.com/notes.html>.
- Demiral, E. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Deniz, T. (2015). *İlk ve orta öğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler üzerine nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dewey, J. (1937). *Democracy and educational administration*, in Education Way. Ed.: Joseph Ratner. New York: GP Putnam and Sons.
- Didin, Ş.N. (2014). *Resmi ve özel temel eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Dikmen, B. (2012). *Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramı'nın çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, H. (2013). *Otantik Liderlik, psikolojik sermaye ve yaratıcılık: Çok düzeyli analiz*. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dirican, M. (2007). *Öğretmen ve öğrencilerin liderlik algılamaları üzerine bir alan araştırması (Ankara ili lise ve dengi okullar uygulaması)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, V. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin toplumsal liderlik yeterliklerinin belirlenmesi (Bakırköy örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğru, M. (2016). *Meslek lisesi müdürlerinin takım liderliği rolleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DuBrin, A.J. (2015). *Leadership: Research findings, practice, and skills*, Eight Edition. USA: Cengage Learning.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, 12. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. Ş. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erkmen, T. (2010). *Örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erkutlu, H.V. and Chafra, J. (2006). relationship between leadership power bases and job stress of subordinates: Example from boutique hotels. *Management Research News*, 29(5), 285-297.
- Erol, G. (2012). *Liderlik tarzları ve örgütsel sessizlik ilişkisi: otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

- Ertan-Kantos, Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(1), 135-158.
- Ertürk, H. (2012). *Okul müdürlerinin etik liderlik davranış düzeylerinin incelenmesi (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Eryılmaz, B.(2012) *Kamu yönetimi*. İstanbul:Erkam Matbaası.
- Eryiğit, C. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- French, J.R.P. and Raven, B. (2004). *The bases of social power. Leadership As an influence process*. USA: McGraw Hill.
- Gastil, J. (1994). A Definition and Illustration of Democratic Leadership. *Human Relations*, 47(8), 953-975.
- Goff, D.G. (2003). *What do we know about good community college leaders: a study in leadership trait theory and behavioral leadership theory*. Reports-Research, Tampa, Florida, USA.
- Grace, W., Ebberts, L. and Kell, D. (1996). Values, vision, voice, virtue: The 4 "V" model for ethical leadership development. In *The Olympics of leadership: Overcoming obstacles, balancing skills, taking risks*, Proceedings of the Annual International Conference of the National Community College Chair Academy, Phoenix, AZ, February 14-17
- Gümüşeli, A.İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 6(6), 201-209.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 28(28), 531-548.
- Gündoğar, D. (2010). *Özel ilköğretim okullarında okul müdürlerinin eğitim liderliğinin veli algularına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Güneş, S. (2014). *Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının okulun akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gürbüz, C. (2014). *İlk ve ortaokul yönetici davranışlarının liderlik türlerine göre değerlendirilmesi öğretmen görüşlerine göre*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, S. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Haliloğlu, F.G. (2013). *Yönetim kuramlarının liderlik konusuna yaklaşımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hall, J., Johnson, S., Wysocki, A. and Kepner, K. (2002). *Transformational leadership: The transformation of managers and associates*. IFAS Extension, USA: University of Florida.
- Hamarat, M. (2010). *Liderlik ve liderlik davranışı: Polis okulunda bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Helvacı, M.A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeyleri. *Türk Dünyası Dergisi*, 2(1), 391-410.
- Irgens, O.M. (1995). Situational leadership: A modification Hersey and Blanchard. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(2), 36.
- Işık, B. (2014). *İlkokul müdürlerinin karizmatik liderlik özellikleriyle okullarındaki öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Işık, N. (2014). *Liderlik yaklaşımları ve hizmetkar liderliğin işgörenlerin organizasyonel bağlılıklarına etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Izgar, H. (2005). *Eğitim liderliği. Öğretmenin dünyası*, Ankara: Mikro Yayıncılık. 23-36.
- İlğan, A. (2006), *Adana K. Maras Ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.
- Jansen, E.P. (2011). The effect of leadership style on the information receivers' reaction to management accounting change. *Management Accounting Research*, 22(2), 105-124.
- Karademir, M. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin okul yönetiminde kayırmacılık algıları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi: İstanbul ili Pendik ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksek okulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, F. (2015). *Kutagdu Bilig'e göre liderlik eğitimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Keppel, G. and T. D. Wickens. (2004). Simultaneous comparisons and the control of type I errors. *Design and analysis: A researcher's handbook. 4th ed. Upper Saddle River (NJ): Pearson Prentice Hall.*, 111-130.
- Kırhan, T. (2009). *Bir okul müdürünün yönetim ve liderlik anlayışının değerlendirilmesi: Örnek olay incelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kocaoğlu, C.H. (2016). *Anaokullarındaki stratejik planlama uygulamalarının okul müdürlerinin stratejik liderliği bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kocatürk, A. (2007). *Meslek lisesi müdürlerinin karizmatik liderlik davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, B. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin okul denetiminde gösterdikleri liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, R.D. (2011). *Yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkileri: Kamu ve özel hastanelerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*, 16. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 53, 75-98.
- Koyuncu, R. (2011). *İlköğretim kurumlarında yönetici davranışlarının öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasına etkisi niğde örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kulu, M. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştığı güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lashway, L. (1997). *Visionary leadership*. ERIC Digest, Number 110.
- Lunenburg, F.C. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management*, 15(1), 1-9.

- Madenoğlu, C., Uysal, Ő., Sarier, Y. ve Köksal, B. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılık ile ilişkisi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 20(1), 47-69.
- Mertler, B.Z. (2015). *Sınıf ğretmenlerinin okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Oaın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Moller, J. (2002). Democratic leadership in an age of managerial accountability. *Improving Schools*, 5(1), 11-20.
- Mullen, J., Kelloway, E.K. and Teed, M. (2017). Employer safety obligations, transformational leadership and their interactive effects on employee safety performance. *Safety Science*, 91, 405-412.
- Northouse, P.G. (2012). *Leadership: Theory and practice*, Sixth Edition. USA: SAGE Publications.
- Nwokolo, E.E., Ifeanacho, N. C. And Anazodo, N. N. (2016). Perceived organizational justice and leadership styles as predictors of employee engagement in the organization. *Nile Journal of Business and Economics*, 4, 16-28
- Obiwuru-Timothy, C., Okwu, A.T., Akpa, V.O. and Nwankwere, I. A. (2011). Effects of leadership style on organizational performance: A survey of selected small scale enterprises in Ikosi-Ketu council development area of Lagos State, Nigeria. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(7),100-111.
- Oğuz, A. (2015). *İlkokul müdürlerinin ğretmen algılarına göre vizyoner liderlik davranışı ile ğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman ili rneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ojokuku, R. M., Odetayo, T. A. and Sajuyigbe, A. S. (2012). Impact of leadership style on organizational performance: A case study of Nigerian banks. *American Journal of Business and Management*, 1(8), 202-207.

- Özdayı, N. (1998). Eğitim yöneticilerinin demokrasi ve hoşgörü tutumları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 221-235.
- Özdil-Sağ, G. (2010), *Eskişehir ili ilköğretim okulları kadın okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre sergiledikleri liderlik davranışları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Özşahin, M., Zehir, C. and Acar, A.Z. (2011). Linking leadership style to firm performance: The mediating effect of the learning orientation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 1546-1559.
- Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden eğitim liderliğine geçiş ve Karaman ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Öztürk, B.Ü. (2012). *Likert'in sistem 4 yaklaşımına göre işletmelerde yöneticilerin liderlik özelliklerinin örgüt kültürü ile karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okul öncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 31, 455-467.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği lider üye etkileşiminin aracılık rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Park, H.M. (2009). *Comparing group means: The T-test and one-way anova using stata, sas, and spss*. University Information Technology Services Centre for Statistical and Mathematical Computing, Indiana University.

- Pierro, A., Raven, B.H., Amato, C. and Bélanger, J.J. (2013). Bases of social power, leadership styles, and organizational commitment. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1122-1134.
- Polk, D.M. (2013). Cultivating self-awareness with team-teaching: Connections between classroom learning and experiential learning. *Journal of Leadership Education*, 12(2), 122-135.
- Privitera, G. J. (2015). *Statistics for the behavioral sciences (Second edition)*. United States: SAGE Publications.
- Resmi Gazete, (2014). Okulöncesi ve ilköğretim kurumlar yönetmeliği.
- Resmi Gazete,(2013.) Ortaöğretim kurumlar yönetmeliği.
- Resmi Gazete, (2017) Millî Eğitim Bakanlığı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine dair yönetmelik.
- Riasi, A. and Asadzadeh N. (2016). How coercive and legitimate power relate to different conflict management styles: A case study of birjand high schools. *Journal of Studies in Education*, 6(1), 147-159.
- Koçel, T.(2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Sania, A. and Maharani, V. (2012). The impacts of transformational leadership and organizational commitment on job performance with the among lecturers of faculty in the Islamic Maulana Malik Ibrahim Malang University: the Mediating Effects Of Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Academic*, 4(4), 99-103.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Serin, M.K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 18(3), 435-459.

- Shin, Y., Sung, S.Y., Choi, J.N. and Kim, M.S. (2015). Top management ethical leadership and firm performance: mediating role of ethical and procedural justice climate. *Journal of Business Ethics*, 129, 43-57.
- Singh, K. (2015). A conceptual study on leadership theories and styles of managers with the special emphasis on transformational leadership style. *International Journal of Advanced Research*, 3(10), 748-756.
- Smith, R.A. (1971). The effect of unequal group size on Tukey's HSD procedure. *Psychometrika*, 36(1), 31-32.
- Sökmen, A. ve Boylu, Y. (2009). Yol amaç modeli kapsamında önderlik davranışlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 4(15), 2381-2402.
- Sönmez, N. (2008). *Orta öğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin, değişime olan direnç üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stam, D.A., Knippenberg, D. and Wisse, B. (2010a). Focusing on followers: The role of regulatory focus and possible selves in visionary leadership. *The Leadership Quarterly*, 21, 457-468.
- Stam, D.A., Knippenberg, D. and Wisse, B. (2010b). The role of regulatory fit in visionary leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 499-518.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şahin, S. (2011). Instructional leadership in Turkey and The United States: Teachers' perspective. *Problems of Education in the 21 Century*, 34, 122-137
- Şahin, Z. (2011). *Ortaöğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şentürk, N. (2015). *Milli eğitim müdürü ve şube müdürlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri Rize ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şimşek, M.Ş. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. Konya.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A. Yayınları, 4. Basım
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tatlılıoğlu, K. ve Okyay, E.O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). *Türk Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1045-1060.
- Tezcan, S.M. (2006). *Okul yönetiminde okul çevresinin yönetime katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, G. and Vecchio, R.P. (2009). Situational leadership theory: A test of three versions. *The Leadership Quarterly*, 20, 837-848.
- Turan, S. (2007). *İşini bil okuluna sahip ol*. Açıkalın, A.; Şişman, M.; Turan, S. (Ed.) *Okul müdürü*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Turan, S. (2010). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Şişman. M.; Turan S. (Ed.) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayınları, 7. Basım.
- Uzun, E. (2008). *Özel ve devlet okulu yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Yabin, Ö. (2015). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurum yöneticilerinin etik liderlik davranışı gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 270-285
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri. *selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657-670.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Yeşil, S. (2013). Kültür ve kültürel farklılıklar: Liderlik açısından teorik bir değerlendirme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 52-81.
- Yıldırım, N. (2015). *Çoğulcu liderlik özellikleri: Eğitim kurumlarında bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, C. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 17(2), 277-394
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 21(1), 93-126.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(146), 12-23
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Yörük, S. ve Akdağ, G.A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitim bilim*, 3(1), 66-92.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G.A. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 414-440.

8. EKLER

EK-1. Anketlerin Uygulandığı Okulların Listesi

Okul Sayısı	Okul Adı	Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
1	Akşemsettin Ortaokulu	8.sınıf	20
2	Azmimilli Ortaokulu	8.sınıf	20
3	Bilgi Ortaokulu	8.sınıf	20
4	Pakmaya Ortaokulu	8.sınıf	20
5	Şehit Teğmen Uğur Altan Ortaokulu	8.sınıf	20
6	İsmetpaşa Ortaokulu	8.sınıf	20
7	Aziziye Ortaokulu	8.sınıf	20
8	Namık Kemal Ortaokulu	8.sınıf	20
9	Doğanlı Eşref Taşhan Ortaokulu	8.sınıf	20
10	Mustafa Kemal Ortaokulu	8.sınıf	20
11	Avni Akyol Ortaokulu	8.sınıf	20
12	Şıralık Vatan Ortaokulu	8.sınıf	20
13	Rıza Malatyalı Ortaokulu	8.sınıf	20
14	Hamit Şerifoğlu Ortaokulu	8.sınıf	20
15	Tevfik İleri İmam Hatip Ortaokulu	8.sınıf	20
16	Mehmet Zahid Kevseri İmam Hatip Ortaokulu	8.sınıf	20
17	Bilgi Ortaokulu	8.sınıf	20
18	Düzce Anadolu İmam Hatip Lisesi	12.sınıf	20
19	Zübeyde Hanım Kız Teknik Ve Mesleki Lisesi	12.sınıf	20
20	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	12.sınıf	20
21	Adnan Menderes Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	12.sınıf	20
22	Düzce Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	12.sınıf	20
23	Düzce Anadolu Lisesi	12.sınıf	20
24	Düzce İbn-i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	12.sınıf	20
25	Düzce Fen Lisesi	12.sınıf	20
26	Düzce Güzel Sanatlar Lisesi	12.sınıf	20
27	Farabi Anadolu Lisesi	12.sınıf	20
28	Düzce Yavuz Selim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	12.sınıf	20
29	Düzce Turgut Özal Anadolu Lisesi	12.sınıf	20
30	Osman Kuyumcu A.İ.H.L	12.sınıf	20

EK-2. Anket Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırma Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında yapılan “**Öğrenci Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri**” konulu yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir.

Bu sebeple sizin görüşlerinize başvurmak amacıyla hazırlanmış bu ölçek aracılığıyla toplanacak veriler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle ölçüğe isminizi yazmayınız. Ölçüğe vereceğiniz samimi cevaplar, anketin geçerliliğini artıracaktır. Lütfen bütün sorulara cevap veriniz ve her ifade için bir seçenek işaretleyiniz.

Katkılarınız için teşekkür eder sevgi ve saygılarımı sunarım.

Zühre SATMAZ KASIMOĞLU

Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN

Araştırmacı

Danışman

8. SINIFLARA İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde, sizinle ilgili kişisel bilgileri tamamlamanız beklenmektedir.

1) Cinsiyetiniz	() Kız	() Erkek
2) 1.Dönem Sonu Not Ortalamanız	

12. SINIFLARA İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde, sizinle ilgili kişisel bilgileri uygun şekilde işaretlemeniz beklenmektedir.

1) Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kız	<input type="checkbox"/> Erkek
2) Lise Türünüz	<input type="checkbox"/> Meslek Lisesi	<input type="checkbox"/> Genel Lise

3. soruya yalnızca genel lise öğrencileri cevap verecektir.

3) Okuduğunuz Bölüm	<input type="checkbox"/> Sayısal	<input type="checkbox"/> Sözel	<input type="checkbox"/> Türkçe- Matematik	<input type="checkbox"/> Yabancı Dil
----------------------------	----------------------------------	--------------------------------	---	---

4) 2016 YGS Puan Türünüz	<input type="checkbox"/> YGS-1	<input type="checkbox"/> YGS-2	<input type="checkbox"/> YGS-3
	<input type="checkbox"/> YGS-4	<input type="checkbox"/> YGS-5	<input type="checkbox"/> YGS-6
5) 2016 YGS'deki En Yüksek Puanınız		

EK-3. LİDERLİK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

Aşağıda verilen anket sorularını dikkatle okuyarak öğrenim gördüğünüz okuldaki okul müdürünüzün bu davranışları ne ölçüde gösterdiğini gözlemlerinize dayanarak işaretleyiniz.

ÖLÇEK MADELERİ		Nadiren	Az	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Genellikle
Okul Müdürü;						
1	Öğrencilere karşı hoşgörülü ve sevecendir.	1	2	3	4	5
2	Örnek tutum ve davranışlar sergiler.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerin isimlerini öğrenmeye çalışır.	1	2	3	4	5
4	Kapısı öğrencilere açıktır.	1	2	3	4	5
5	Disiplin kurallarını gerektiğinde uygulamaktan kaçınmaz.	1	2	3	4	5
6	Öğrencilerin gözünde güvenilir bir kişidir.	1	2	3	4	5
7	Konuşmalarında tehditkar değildir, hakaret etmez.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerle görüşmek için zaman ayırır.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerin hak ve mahremiyetini korur.	1	2	3	4	5
10	Öğrencilerin okulun işleyişi ve yönetime ilişkin görüş ve eleştirilerini açıklamaları için imkan sağlar.	1	2	3	4	5
11	Eğitim kurumunun sahip olduğu imkanları öğrencilerin kullanımına açar.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin başarısını önemser ve bu yönde çalışmalar yapar.	1	2	3	4	5
13	Eğitim kurumunda müzik, spor, resim vb. kulüp faaliyetlerin uygun şekilde yapılması için destek sağlar.	1	2	3	4	5
14	Okul ve öğrencilerin katılacağı sınavlar ve yarışmalar oluşturulmasını sağlar.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerin derse geç kalmaması ve dersi bölmemesi için önlemler alır.	1	2	3	4	5
16	Sınıflara girerek öğretmenlerin dersini gözler.	1	2	3	4	5
17	Resmi törenler, merasimler ve diğer önemli etkinliklerde hazır bulunur.	1	2	3	4	5
18	Eğitimin verimliliğini ve öğrenci öğrenmesini artırmak için projeler hazırlar ve uygulatır.	1	2	3	4	5
19	İhtiyaç duyan öğrencilere yol gösterir(rehberlik eder), gereken yardımı sağlar.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin yönetici odasına rahatça giderek kendilerini ifade edebilmelerine imkan sağlar.	1	2	3	4	5
21	İyi bir dinleyicidir.	1	2	3	4	5
22	Sınıfları ziyaret eder.	1	2	3	4	5

23	Öğrenci başarısını artırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlamaya çalışır.	1	2	3	4	5
24	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.	1	2	3	4	5
25	Davranışlarında ve sözel tepkilerinde saygı, sevgi öğelerine yer verir.	1	2	3	4	5
26	Sınıfıçı öğrenci çalışmalarını gözden geçirir.	1	2	3	4	5
27	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.	1	2	3	4	5
28	Öğrenci başarısını ve öğrencinin öğrenmesini ödüllendirir.	1	2	3	4	5
29	Sınav sonuçlarına göre performansı düşük olan öğrencilerin başarısını artırmak için çalışmalar yapar.	1	2	3	4	5
30	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	1	2	3	4	5
31	Öğrencilerin laboratuvar, kütüphane, spor salonları vb. sosyal tesisleri eşit ve güvenli bir şekilde kullanmaları için gerekli önlemleri alır	1	2	3	4	5
32	Öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük eder.	1	2	3	4	5
33	Öğrencilere karşılaştıkları sorunları çözmek için gereken desteği sağlar.	1	2	3	4	5
34	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sosyal etkinliklere katılmalarına yardımcı olur.	1	2	3	4	5
35	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	1	2	3	4	5

EK- 4(a) TEZ İZİN BELGESİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/06/2016-14301



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.99-E.6419452
Konu : Araştırma İzni

10.06.2016

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Konuralp Yerleşkesi 81620-DÜZCE

- İlgi : a) 07.06.2016 tarihli ve 10240236-605.99-E.6220645 sayılı Valilik Oluru.
b) 23/05/2016 tarihli ve 57909333/300-E12791 sayılı yazı.
c) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans öğrencisi Zühre SATMAZ KASIMOĞLU'nun ilgi (b) yazı ekinde bulunan "Öğrenci Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez Ortaokul ve Liselerinin 8.Sınıf ve 12.Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerine uygulamaya yönelik izin talebinin uygun görüldüğüne dair ilgi (a) makam onayı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Murat YİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Oluru ve Ekleri (7 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşağıda Ayrıdır.

3 Haziran 2016

İlhan KAYA
ŞEF

Valilik binası 81010 Merkez /DÜZCE
Elektronik Adı: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nagehan G.ÖZCAN
Tel : (0 380) 5241380-1623
Faks: (0 380) 5241383

EK-4(b) TEZ İZİN BELGESİ



T.C.
DÜZCE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 10240236-605.99-E.6220645
Konu : Araştırma İzni

07/06/2016

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Düzce Üniversitesi 23/05/2016 tarihli ve E.12/91 sayılı yazısı.
b) 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı (2012/13) Genelge.

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans öğrencisi Zühre SATMAZ KASIMOĞLU, "Öğrenci Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri" konulu araştırmaya veri sağlamak amacıyla Düzce Merkez Ortaokul ve Liselerde 8.Sınıf ve 12.Sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulamaya yönelik izin talebi, ilgi (b) Genelge'de belirtilen esaslar doğrultusunda incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması ve uygulamalarda sadece ekte bulunan mühürlü formun kullanılması şartı ile yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Murat YİĞİT
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/06/2016

Selda DURAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Mühürlü Form (5 Sayfa)
2-Komisyon Kararı (1 Sayfa)

Valilik binası 81010 Merkez /DÜZCE
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik81@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Nagehan G. ÖZCAN
Tel : (0 380) 5241380-1623
Faks: (0 380) 5241383