

T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZEL İLK ÖĞRETİM OKULLARINDA OKUL
MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİNİN VELİ
ALGILARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DİLARA GÜNDOĞAR

081109109

Danışman Öğretim Üyesi:

Dr. Mustafa Farsakoğlu

İstanbul, Eylül 2010

ONAY SAYFASI

ÖNSÖZ

Araştırmamı yaparken bana yardım eden, çok sevdiğim ve saydığım Sayın Hocam Mustafa Farsakoğlu'na çok teşekkür ederim. Tüm üniversite hocalarıma da ayrıca destekleri için sevgilerimi sunarım.

Hayatımın her döneminde benim yanımda olan , destekleyen , inanan , zorla da olsa ilerlememi sağlayan, bana her zaman kendimi şanslı hissettiren BİRİCİK anneme sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, sevgilerini ve desteklerini esirgemeyen bütün AİLEME ve EŞİME çok teşekkür ederim.

ÖZET

Okulları, bir eğitim ve öğretim yuvası haline getirmek üzere yol gösterme ve yönetme sorumluluğu okul müdürleri başta olmak üzere tüm eğitimcilerin sırtına yüklenmiş bir görevdir. Burada karşımıza “Eğitim Liderliği” kavramı çıkmaktadır. Eğitim liderliği, okul müdürü başta olmak üzere tüm eğitim personelinin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmekte olup beş boyut ile incelenmektedir: (i) karar verme, (ii) planlama, (iii) iletişim, (iv) değerlendirme ve (v) etkileme.

Dolayısıyla bu tez çalışmasında öncelikle liderlik kavramı ve modern liderlik yaklaşımlarından bahsedilmekte; ardından da tezimizin asıl konusunu oluşturan eğitim liderliği kavramı kapsamlı bir şekilde ele alınmakta; bunu takiben ise saha çalışmasında ilköğretim okul müdürlerinin liderlik seviyeleri ile velilerin hissettikleri kurumsal bağlılık seviyeleri araştırılmaktadır.

Bu amaçla geliştirilen hipotezler, İstanbul ili sınırları dâhilindeki özel ilköğretim okullarından 105 adet veliden toplanan anketler kullanılarak test edilmiştir. Sonuçlar, eğitim liderliği boyutlarından planlama ve karar verme ile örgütsel bağlılık arasında direkt ve anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Liderlik, eğitim liderliği, örgütsel bağlılık

ABSTRACT

School headmasters and other educators are responsible of transforming the schools into education and training centers. Here the concept of “Educational Leadership” arises. Educational leadership is defined as the power and behaviors of the headmasters and other educators which they use for influencing the individuals concerning educational matters. Educational leadership is composed of five dimensions: (i) decision making, (ii) planning, (iii) communication, (iv) evaluating and (v) affecting.

Thus in this paper, we first emphasized on the concept of leadership and modern leadership theories; then we deeply investigated the concept of educational leadership that composes the main subject of our thesis. Then we explored the relationships between the primary school headmasters` educational leadership levels and parents`s organizational commitments.

With this aim, our given hypotheses are tested based data from 105 private primary school parents. The results show that there is a positive and significant relationship between the decision making and planning dimensions of educational leadership and organizational commitment.

Keywords: Leadership, educational leadership, organizational commitment

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	xi

I.BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Lider Ve Liderlik Kavramı	3
1.1.1. Liderlik Kavramının Tarihi Gelişim Süreci	5
1.1.2. Liderlik Teorileri	7
1.1.2.1. Özellikler Teorisi	7
1.1.2.2. Davranışsal Liderlik Modelleri	8
1.1.2.2.1. X-Y Teorisi	9
1.1.2.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	10
1.1.2.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları	11
1.1.2.2.4. Yönetim Tarzı Matrisi	13
1.1.2.2.5. Davranış Liderlik Teorileri	15
1.1.2.3. Durumsal Liderlik Teorileri	16
1.1.2.3.1. F. Fiedler'in Durumsallık Modeli	18
1.1.2.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Modeli	19
1.1.2.3.3. House'un Amaç-Yol Teorisi	20
1.1.2.3.4. Lider Katılım Modeli	22
1.1.2.4. Modern Liderlik Teorileri	23
1.1.2.4.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik	24
1.1.2.4.2. Karizmatik Liderlik	27
1.1.2.4.3. Yönetimsel Liderlik	31
1.1.2.4.4. Otokratik ve Baskıcı Lider	33
1.1.2.4.5. İkna Edici ve Güçlendirici Lider	34
1.1.2.4.6. Demokratik Lider	35
1.2. Eğitim Liderliği Kavramı	36
1.2.1. Eğitim ve Öğretimde Modern ve Post-Modern Yaklaşımlar	38
1.2.1.1. Modern Yaklaşımlar: Nesnelcilik, Aktarımcılık, Didaktiklik, Erkçilik, Mesafecilik	40
1.2.1.2. Post Modern Yaklaşım: Öznelcilik, Yapılandırmacılık, Etkileşimcilik, Erksizlik, Mesafesizlik	43
1.2.2. Etkili Okul Yönetimi Ve Öğretimsel Liderlik	48
1.2.3. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi	51
1.2.4. Eğitim Lideri Kavramı Ve Özellikleri	52
1.2.5. Eğitim Liderlerinin Sahip Gereken Standartları	55
1.2.5.1. Vizyon	58
1.2.5.2. Okul Kültürü ve İklimi	58
1.2.5.3. Kaynakların Yönetimi	60

1. 2.5.4. İşbirliği	60
1. 2.5.5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim	61
1. 2.5.6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim	62
1.2.6. Eğitim Liderliği Boyutları	63
1.3. Örgütsel Bağlılık	65
1.3.1. Örgütsel Bağlılık Kavramının Teorik Gelişimi	67
1.3.2. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları	68
1.3.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler	69
1.3.4. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları	70
1.3.4.1. Düşük Örgütsel Bağlılık	71
1.3.4.2. İlimli Örgütsel Bağlılık	71
1.3.4.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık	72
1.3.5. Örgütsel Bağlılık ve Benzer Kavramlar	72
1.3.5.1. Mesleki Bağlılık	72
1.3.5.2. İş Arkadaşlarına Bağlılık	73
1.3.5.3. Sadakat	74
1.3.5.4. İtaat	75
1.4. Problem	76
1.5. Araştırmanın Amacı	76
1.6. Araştırmanın Önemi	77
1.7. Araştırmanın Sayıltıları	78
1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	78
1.9. Tanımlar	79
1.10. Yapılan Araştırmalar	79
1.10.1. Yurtiçi Araştırmalar	79
1.10.2. Yurtdışı Araştırmalar	80
1.10.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi	80

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM	81
2.1. Araştırma Modeli	81
2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	81
2.3. Veri Toplama Araçları	81
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Araştırılması	83

III. BÖLÜM

3. BULGULAR	85
3.1. Ölçekte Yer Alan Soruların Frekans Dağılımları	84
3.1.1. Demografik Özelliklere Ait Dağılımlar	84
3.1.2. Örgütsel Bağlılık Sorularına Ait Dağılımlar	88
3.1.3. Eğitim Liderliği Sorularına Ait Dağılımlar	91
3.2. Geçerlik ve Güvenilirlik	110
3.3. Hipotez Testleri	113

IV. BÖLÜM

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	115
4.1. Sonuç	115
4.2. Tartışma	116
4.3. Araştırmacının Önerileri	118
KAYNAKÇA	119
EKLER	124
Ek 1: Anket Formu Örneği	124
Ek 2: Özgeçmiş	127

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1.1.	Liderlik Davranışları Doğrusu	12
Tablo 3.1.	Cinsiyet Durumu	84
Tablo 3.2.	Yaş	84
Tablo 3.3.	Mezuniyet Durumu	85
Tablo 3.4.	Medeni durum	85
Tablo 3.5.	Gelir düzeyi	86
Tablo 3.6.	Çocuk Sayısı	87
Tablo 3.7.	Çocuklara ayrılan zaman	87
Tablo 3.8.	Bu okulun değerleri ile bizim aile değerlerimizi birbirine çok yakın bulmaktayım	88
Tablo 3.9.	Bu okul, benim çocuğumu en iyi şekilde yetiştirmem konusunda beni motive etmektedir	88
Tablo 3.10.	Bu okul, benim çocuğumu gönderebileceğim en iyi okuldur	89
Tablo 3.11.	Bu okulun geleceği benim için büyük bir önem taşımaktadır	90
Tablo 3.12.	Çocuğumu bu okula göndermeyi tercih ettiğim için çok memnunum.	90
Tablo 3.13.	Öğrencilerimizin sorunlarını dinlemesi ve çözümlenmesine yardımcı olması	91
Tablo 3.14.	Okulumuzla ilgili konularda bizim ve öğrencilerimizin görüş ve önerilerimize değer vermesi	92
Tablo 3.15.	Öğrencilerimizin kendisi ve dersleri ilgili konularda öğretmenlerin görüşlerini alması	92
Tablo 3.16.	Belirli bir konudaki farklı anlayış ve görüşlerimize anlayış gösterebilmesi	93
Tablo 3.17.	Öğrencilerimizin sorunları karşısında değişik çözüm yolları önermesi	94
Tablo 3.18.	Öğrencilerimiz ile ilgili iş ve süreçleri elinden geldiğince kolaylaştırmaya çalışması	94
Tablo 3.19.	Öğrencilerimizin daha iyi bir eğitim almaları için VCD, tepegöz, bilgisayar ve internet kullanımını yaygınlaştırması	95
Tablo 3.20.	Öğrencilerimizin okul kütüphanesini verimli bir şekilde kullanabilmeleri için düzenlemesi ve geliştirmesi	96
Tablo 3.21.	Okulda bulunan derslik, laboratuvar ve araç-gereçlerin öğrencilerin kullanımına açması	96
Tablo 3.22.	Öğrencilerimize karşı anlayışlı ve hoşgörülü olması ve onlarla olan ilişkilerine önem vermesi	97
Tablo 3.23.	Biz velilerle iyi bir iletişim içerisinde olması	98
Tablo 3.24.	Öğretmenlerimizle iyi bir iletişim içerisinde olması	98
Tablo 3.25.	Öğrencilerimizin gerçekleştirdiği tiyatro, sergi çalışmaları ve sportif etkinliklerle ilgili çevreyi bilgilendirmesi	99
Tablo 3.26.	Yeni şeyler öğrenmeye açık olması ve öğrendiklerini öğrencilere aktarması	100
Tablo 3.27.	Öğrencilerimizin hazırladığı etkinlik ve çalışmalarını izlemesi ve desteklemesi	101
Tablo 3.28.	Öğrencilerimizin sınıflarını sık sık ziyaret etmesi	102

Tablo 3.29. Okulla ilgili bizden ve öğrencilerimizden gelen eleştirileri dikkate alıp gerekli önlemleri alması	103
Tablo 3.30. Öğrencilerimizin derslerindeki başarısızlıklarının nedenlerini araştırması ve bunun düzeltilmesi için gerekli çalışmaları yapması	104
Tablo 3.31. Öğrencilerimizin başarısını ölçmede tarafsız değerlendirmeler yapması	104
Tablo 3.32. Öğrencilerimizi değerlendirirken bizim görüş ve düşüncelerimizi de alması	105
Tablo 3.33. Kılık kıyafetine özen göstermesi ve görünümüyle öğrencilerimize örnek olması	106
Tablo 3.34. Okula ait eşyanın korunması konusunda öğrencilerimizi bilinçlendirmesi	106
Tablo 3.35. Derslerinde başarılı olmaları için öğrencilere yol göstermesi	107
Tablo 3.36. Öğrencilerimiz, güzel davranışlar gösterdiğinde onları kutlaması veya ödüllendirmesi	108
Tablo 3.37. Öğrencilerimiz, yanlış davranışlar gösterdiklerinde onları eğitici bir şekilde uyarması	108
Tablo 3.38. Öğrencilerimizden yüksek başarılar beklemesi ve bunu yeri geldiğinde bize ve onlara iletmesi	109
Tablo 3.39. Eğitim liderliği boyutlarına ait faktör analizi	111
Tablo 3.40. Bağımlı değişken örgütsel bağlılığa ait faktör analizi	112
Tablo 3.41. Ortalama, standart sapma, korelasyon ve güvenilirlik değerleri	113
Tablo 3.42. Eğitim liderliği boyutlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini gösteren regresyon analizi	114

ÇİZELGELER

Çizelge 1.1. House'un Amaç-Yol Teorisi	21
---	----

KISALTMALAR

S	: Sayfa
C	: Cilt
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
AKT	: Aktaran

I. BÖLÜM

1.GİRİŞ

Medeniyet tarihinden bugüne eğitim, insanoğlunu meşgul eden en önemli sorunlardan birini teşkil etmektedir. Nitekim ulusların, devletlerin, toplumun ve bireylerin refah ve saadeti için eğitim, temel bir koşul teşkil etmektedir. Eğitim önce ailede başlamakta; oradan da okullarda devam etmektedir. Bireylerin aileden sonra eğitim aldıkları ilk basamak ilköğretim kurumları olarak karşımıza çıkmakta; dolayısıyla ilköğretim kurumları, eğitim sistemi içerisinde hayati bir önem taşımaktadır. İlköğretim kurumlarını ise bir eğitim ve öğretim yuvası haline getirmek üzere yol gösterme ve yönetme sorumluluğu okul müdürlerinin bizzat kendisine aittir. Burada karşımıza güncel ve önemli bir kavram olan eğitim liderliği çıkmaktadır. Güncel bir kavram olan eğitim liderliğinden bahsetmeden önce liderlik kavramının bizzat kendisinin üstünde durmak gerekmektedir.

Liderlik; belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi sürecini; bu bağlamda lider de bu grupları oluşturarak onları harekete geçirmek yeteneğine sahip olan bireyleri ifade etmektedir. Mevcut literatür incelendiğinde, liderlik teorilerinin

- a) Özellikler teorisi
- b) Davranışsal liderlik modelleri
- c) Durumsallık modelleri
- d) Modern liderlik teorileri olmak üzere dört ana başlık altında toplanabileceği görülmektedir.

Eğitim lideri ise; okullarda görev yapan ve çevresini okulun amaçları doğrultusunda etkileyip, yönlendiren ve sorumluluk alan bireyleri bünyesinde barındıran bir kavramdır. Böylesi bir kavram, hem liderlik hem de eğitim literatürü açısından yeni bir yaklaşımı ifade etmekte olup; eğitim liderliğinin öğrencilerin uzun dönemli başarısından tutun; okulun başarısı ile öğrenci ve velilerin eğitim kurumlarına yönelik olarak hissetmekte oldukları bağlılık duygusuna dek; çok çeşitli unsurlar üzerinde potansiyel etkilerinin olması beklenmektedir. Bu çalışmada ise eğitim liderliği olgusu ele alınırken kısa dönemde ölçülmesi kolay bir değişken olması sebebiyle velilerin kuruma karşı hissettikleri bağlılık üzerindeki etkileri de araştırılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada ilköğretim müdürlerinin eğitim lideri olabilme beceri ve yetenekleri hem teorik hem de uygulamalı olarak incelenmekte; okul müdürlerinin eğitim liderliği ile velilerin ilköğretim kurumlarına yönelik olarak hissettikleri kurumsal bağlılık seviyeleri arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılması hedeflenmektedir. Bu amaçla:

- a) Liderlik kavramından bahsedilmekte ve liderlik teorileri üzerinde durulmakta,
- b) Eğitim liderliği kavramı tanımlanmakta
- c) Örgütsel bağlılık kavramı üzerinde durulmakta,

d) İlköğretim kurumları kapsamında ilköğretim müdürlerinin liderlik seviyeleri ile velilerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik hipotezler geliştirilmekte,

e) Geliştirilen hipotezler, velilerden toplanan veriler ışığında test edilmekte,

h) Elde edilen bulgular yorumlanarak örnekleminizle ilgili değerlendirmeler yapılmaktadır.

Özetlemek gerekirse bu tez çalışmasında öncelikle liderlik kavramı ve modern liderlik yaklaşımlarından bahsedilmekte; ardından da tezimizin asıl konusunu oluşturan eğitim liderliği kavramı kapsamlı bir şekilde ele alınmakta; bunu takiben ise saha çalışmasında ilköğretim okul müdürlerinin liderlik seviyeleri ile velilerin hissettikleri kurumsal bağlılık seviyeleri araştırılmaktadır.

1.1. Lider Ve Liderlik Kavramı

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecek liderlere de gereksinim duyan varlıklardır. Birey kendi arzu ve ihtiyaçlarından bir kısmını gerçekleştirmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba gereksinim duyar ve grup hâlinde hareket etme zorunluluğunu hisseder. Bu halde belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir. Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanımlar incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavramı; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin

toplamıdır diye tanımlayabiliriz. Liderlik tarihin her devrinde vardı, hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderden vazgeçmeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır. İnsan her zaman kişisel olarak gerçekleştiremeyeceği gereksinim ve çıkarların benzer gereksinim ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelip bir grup oluşturarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren, 2001, s.57).

Liderlik, etkileyebilme yeteneği olarak da tanımlanır. Başka bir deyişle, grup içinde kişiler arası etkileşim sürekli olduğuna göre, etkileme yeteneği olanlardan lider, etkilenmesi fazla olanlardan ise izleyiciler oluşmaktadır. Liderlik bir etkileme süreci olarak tanımlandığında, liderin etkileme gücü ve davranışları üzerinde durulması gerekir. Etkileme olanağının dayandığı etmenler şöyle sıralanabilir (Tekaslan ve Baykal, 1987, s. 27);

- i. Liderin örgüt içindeki pozisyonundan dolayı elde ettiği güç,
- ii. Liderin grup üyelerini, istenileni yapmadıklarından cezalandırarak zorlama gücüne sahip olması,
- iii. Liderin grup üyelerini, istenileni ödüllendirerek denetleme gücüne sahip olması, Liderin diğerlerini uzmanlık bilgisi nedeni ile etkileyebilme yeteneği, yalnız bu yetenek, liderin uzman olduğu alanlarda geçerlidir,
- iv. Liderin bireysel nitelikleri, özellikleri nedeni ile grup üyelerinin ona benzemek isteklerinden doğan etkileme yeteneği.

Lider; seçilme, atama, veraset, devir ya da değişik yollarla kendisine biçimsel bir statü verilen bireyi; liderlik ise bir grupta bulunan bir ya da daha fazla kişi tarafından grubun amacına ulaşmasına yardımcı olan davranışların başarılması anlamına gelir (Baykal,1995, s.11).

Liderliği başka şekilde tanımlarsak: “Belli amaçlara ulaşmak için insanları etkileme ve etki altında bırakma sanatıdır (Ergül,1996, s.13).

Liderlik tanımlarında ortaya çıkan dört temel öğe vardır. Bunlar; amaç, lider, izleyenler ve ortamdır. Bu dört temel öğeyi; amaç, grup bireylerinin bir araya getiren ve onları birbirine bağlı tutan hedefler, ilgi ve ihtiyaçlardan oluşan öğe; Lider, grubu oluşturan öğeleri etkileyebilen örgüt öğesi; izleyenler (üye): liderin yaptığı etkiyi kabullenen kişiler; Ortam, üyelerin yeterliliği, ilişkilerin düzeyi, hedeflerin gerçeklenirliliği güdülenme ve motivasyon düzeyi gibi faktörlerden oluşan temel öğe olarak tanımlayabiliriz (Başaran, 1992, s.46-47).

Görüldüğu üzere, yapılan tanımlar, insan, etkileme ve amaç kavramları üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla, liderlik kavramının; insan, etkileme ve amaç kavramlarından ayrı düşünülemezle birlikte bu kavramlarla arasında sürekli ve karşılıklı etkileşimsel bir ilişkiyi yansıttığu söylenebilir. Mevcut literatüre göre başarılı liderler aşağıdaki rolleri üstlenmektedir (Aytek,1983, s.35-37):

- “Örgütsel amaçlarla bireysel amaçları bütünleştirmek
- Üst, ast ve aynı düzeydeki iş görenlerle olumlu bir iletişim ortamı sağlamak,
- Üretimin ve verimliliğin yükselmesini sağlamak,
- Örgütü başarıyla temsil etmek,
- Örgüt içindeki biçimsel olmayan grupları çalıştırmak,
- Astları örgütlemek,
- Astların başarılarını objektif ölçütlerle değerlemek,
- Gücünü dengeli bir şekilde kullanmak,
- Görevini uygulamak astları arasındaki koordinasyonu ve işbirliğini sağlamak.”

1.1.1. Liderlik Kavramının Tarihi Gelişim Süreci

Tarih boyunca başarılı olmuş yöneticilerin liderlik sırları ve tarzları, bugün her kademedeki insanın ve özellikle de akademisyenlerin ilgisini çekmektedir. Liderlik ve liderler konusu tarih boyunca toplumlar için hep büyük bir merak ve inceleme konusu olmuştur ve bu doğrultuda yönetim, işletme, strateji, sosyoloji ve toplumsal psikoloji bilimleri üzerinde birçok araştırma yapılmıştır.

Neredeyse bütün kültürlerin literatürlerinin de kendi kahramanları ve milletlerinin liderlik olayları yer alır. Liderlerin yönetim tarzlarını, birikim ve tecrübelerini toplum önüne sunan binlerce araştırma, kitap ve eserler bir liderlik ve yönetim kültürü oluşturmada, sezgi geliştirmede tüm insanlığa eşsiz bir hazine sunmaktadırlar.

Araştırmacılar liderlik becerilerini birçok açıdan incelemiştir. 1900'lerden 1950'lere kadar lider ve izleyen özelliklerini birbirinden ayırt etme ile ilgili olarak çalışmalar yapılmış, araştırma sonucunda liderlik yeteneklerinin tek bir özellik ya da özellikler kombinasyonu ile açıklanamayacağı tespit edilmiştir.

1950 yılının başlarında, modern liderlik çalışmalarına kaynaklık eden Ohio State ve Michigan Üniversitelerinde liderlik üzerine ilk deneysel çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. 1960'lı yıllarda liderlik; "ortak amaçlar doğrultusunda kişileri etkileme davranışları" olarak tanımlanmıştır. 1970'lerde ise liderlik tanımı; "grup ya da örgüt amaçlarını başarıya ulaştırmak için gerekli örgütsel yapıyı kurmak veya yaşatmak" şeklindedir. 1980'lerin liderlik tanımlamalarında temel olarak "Lider kendi ya da herkesin paylaştığı amaçlar doğrultusunda grup üyelerine kendisi örnek olarak ve onları ikna ederek grubu harekete geçirme sürecidir" sonucuna varılmıştır.

1990'lı yıllarda liderlik anlayışında; "Kültürel liderlik", "Süper liderlik", "Moral liderlik", "Öğrenen liderlik", "Vizyoner liderlik", "Kuantum tipi liderlik

paradigması”, ”Dönüşümcü liderlik” vb. yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (www.insankaynaklari.com).

Araştırmacılar insanları başarılı lider yapan özellikleri saptayabilmek için Grafoloji, Frenoloji, Astroloji ve Demografi çalışmaları üzerinde durmuşlar ancak liderliğe bir bütün olarak bakmadıkları için kesin bir sonuca varamamışlardır. Liderlik durumu bütün bir çevrenin yalnız bir parçasını oluşturmaktadır. İnsanlardaki var olan bazı özellikler, uygun koşullar, durum veya bir grup ortaya çıkıp liderliğe gereksinim göstermedikleri sürece aktif olmamaktadır. Özellikler ile liderlik arasında güvenilir bir ilişki yoktur. Buna karşılık zeka, sosyal olgunluk, kalımsal motivasyon ve beşeri ilişkiler örgüt liderliğinde başarı kazananlarda görülen ortak noktalar olarak saptanmıştır.

1.1.2. Liderlik Teorileri

Mevcut literatür incelendiğinde liderlik kavramına dair bir çok model ve teorinin varlığı göze çarpmaktadır. Liderlikle ilgili olarak geliştirilen bu teorileri; özellikler teorisi, davranışsal liderlik modelleri, ve modern liderlik teorileri (Dönüşümsel, Karizmatik ve Durumsal Liderlik) olmak üzere üç ana grupta toplayabiliriz. Tüm bu teoriler içinde yaklaşık 50 yıl önce, özellikler teorisi kabul görürken yerini davranışsal yaklaşıma bırakmıştır. Günümüzde ise kabul gören teori modern liderlik yaklaşımlarıdır.

1.1.2.1. Özellikler Teorisi

Liderlik konusunda yapılan araştırmaların büyük bölümü liderin ortak bireysel özelliklerini saptamayı amaçlamış olup, yapılan çalışmalar neticesinde; çok

sayıda lider özellikleri incelenmiş ancak kişilik ile liderlik arasında kesin bir ilişki kurulamamıştır.

Bu yaklaşım ise, liderin etkinliğinin tahmin edilebilmesi için belirli özelliklerin kullanılabilmesi inancı ile doğmuştur. Bu teori bireylerin nasıl etkin birer lider haline geldiklerini, kişilik özelliklerinden kaynaklanan farklılıklarla açıklamaktadır (Keçecioğlu,1998, s. 19-21).

Bu teori liderlikte liderin özelliklerine birinci planda önem vermektedir ve lider özellikleri fiziksel, sosyal ve kişisel olmak üzere üç grup altında toplanmıştır. Fiziksel özellikler; yaş, boy, cinsiyet, yakışıklılık, güzel konuşma gibi nitelikler içermekte; sosyal özellikler: eğitim, kişilerarası ilişki, iş başarıma yeteneği gibi unsurlara tekabül etmekte ve kişisel özellikler de olgunluk, başkalarına güven verme, zekâ, bilgi, ileriye görebilme, kendine güven duyma, samimiyet, doğruluk, açık sözlülük ve dürüstlük gibi nitelikleri ifade etmektedir.

Ancak bu özellikleri belirlemeye çalışan araştırmacılar başarılı olamamışlardır. Çünkü; bu özelliklerin her durumda etkin lideri etkin olmayan liderden ayırmadığı anlaşılmıştır. Sonuçta; fiziksel özelliklerin genelde elle yapılan, insan gücü gerektiren işlerle bağlantısı olabileceği ancak bunların liderlikle tam bir ilgisi olmayacağı belirlenmiştir (Ataman, 2001, s. 67).

1.1.2.2. Davranışsal Liderlik Modelleri

Liderlerin belirgin olarak aynı özellikleri göstermediğinin anlaşılmasıyla araştırmacılar lider etkililiği için liderin kişisel özellikleri değil de liderin davranışları, bu davranışların çalışanlar üzerinde ne şekilde etki yaptığı ve etkin liderlerin davranışlarındaki nitelikler üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu modelde ana

fikir; liderleri başarılı ve etkin yapan hususun, liderlerin özelliklerinden çok liderlik yaparken gösterdikleri davranışlar olduğudur (Ataman, 2001, s.69).

Liderle çalışanların ilişkileri, liderin özellikleri ile değil, tavır ve davranışlarının grup tarafından kabul edilip edilmemesi ile bağlantılıdır. Bu nedenden dolayı, lider liderlik yaptığı örgütten ayrı ve bağımsız olarak düşünülemez ve lider örgütle olan ilişkisi ile örüntülü olarak değerlendirilmelidir. Görünen şu ki; bu teorinin ana özelliği liderin öğrenebilir olmasıdır. Bundan dolayı lider davranışlarının belirlenmesi ve nasıl lider olunacağını bilgisi için temeller geliştirilebilir (www.insankaynaklari.arthuranderson.com/bi-reyler/trends/makale/liderlik3.asp).

Bu teorinin gelişmesine yukarıda da bahsedildiği gibi bazı yazar ve araştırmacılar hem teorik hem de uygulamalı araştırma çalışmaları ile katkıda bulunmuşlardır. Bu çalışmalar sonucunda çeşitli liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Aşağıda, bu araştırmalardan önemli olanları ele alınmaktadır.

1.1.2.2.1. X-Y Teorisi

1957 yılında Douglas Mc. Gregor eserinde, yöneticilerin ve liderlerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisinin onların insan davranışı hakkındaki varsayımları olduğunu ve bu varsayımları onların göstereceği davranışı etkileyeceğini söylemiştir ve X,Y yaklaşımını geliştirerek liderlik olgusuna katkıda bulunmuştur. Mc.Gregor X ve Y olmak üzere iki farklı insan tipini ele almış ve karşılaştırmıştır. Mc.Gregor'un incelediği iki farklı insan tipinin özellikleri şu şekildedir (Dawis, 1984, s.54 Akt: Tosun K. ve ark).

X teorisine göre liderler izleyenlerine onlardan ne beklediklerini söylerler, görevlerini nasıl yerine getireceklerini öğretirler, yol gösterirler ve herkesin patronun kim olduğunu bilmesini isterler. Bu teori yönlendirme ihtiyacı konusundaki geleneksel kabullerden yola çıkarak geliştirilmiştir (Voss, 2002, s.25, Çev: Zaman M.).

Y teorisine göre liderler izleyenlere danışır, fikirlerini alır, planların içinde yer almaları ve karara katılmaları konusunda cesaretlendirir. Bu teori ise insanların kendilerini geliştirme konusunda kendi kendilerini güdüleme ve daha iyiye gitme arzusu ile ilgili kabullerden yola çıkılarak geliştirilmiştir.

X teorisini benimseyen liderler otoriter, Y teorisini benimseyenler ise katılımcı demokratik davranış gösteren liderlerdir. Mc. Gregor'un X ve Y teorileri özünde örgütte insan ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. Mc. Gregor'a göre örgütsel performansın artırılması için iletişime, motivasyon ve ödüllendirmeye, yetki ve sorumluluk devrine önem veren Y teorisinin benimsenmesi gereklidir (Aktan, 1999, s. 32-33).

1.1.2.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Bu çalışmalar 1945-1950 yılları arasında Ohio State Üniversitesi tarafından liderin nasıl tanımlandığının tespit edilmesi için askeri ve sivil yöneticilerin liderlik rolleri ile ilgili yapılan çalışmalardır. Amacı grup ve örgüt amaçlarına ulaşmada liderlik davranışını belirlemenin ne derecede önemli olduğunu göstermektir (Kirel ve Özkalp, 2003, s.54).

Bu araştırmada tüm değerlendirmeler “insan faktörüne ilgi” ve “yapıyı harekete geçirme” olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır. (Ataman, 2001)

Sonuçta Ohio State çalışmalarının esas bulgularında lider davranışı iki bağımsız boyutta toplanmıştır (Tekaslan ve Baykal 1987, s.30).

- i. İnsan ilişkilerine dönüklük veya anlayış; insan ilişkilerine dönüklük lider ile örgüt üyeleri arasındaki arkadaşlığı, karşılıklı güveni, saygıyı ve sıcaklığı belirlemektedir. Bu gruptaki liderleri tanımlarsak; astların kendisi ile görüşmesini kolaylaştırır, değişikliklere hazırdır, astı azarlamak yerine yapılan işi cezalandırır.
- ii. Göreve dönüklük veya yapıyı harekete geçirme; göreve dönüklük davranışı liderin iş ve görevleri planlayıp örgütlemesini içerir. Lider önce kendi rolünü açık biçimde gösterir. Bu da açık ve iyi bir biçimde tanımlanmış örgüt, iletişim kanalları ve iş görme yöntemlerini gerektirir. Bu gruptaki liderleri tanımlarsak; astlarından bölümün amaçlarına göre hareket etmelerini ister, kifayetsiz işi cezalandırır, astlarına sormadan bazı şeyleri üstlenir.

1.1.2.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemek amacı ile 1947 yılında Michigan Üniversitesinde Rensis Likert'in yönetiminde liderlik başarısı üzerine yapılan bir araştırmadır. Araştırmacılar grup üyelerinin hem verimliliklerini hem de doyumluluklarını sağlayan ilkeleri saptamak amacıyla başarılı gruplar üzerinde Ohio State Üniversitesi'ninkine benzer bir çalışma yapmıştır (Baysal ve Tekarslan 1998, s.32).

Bu çalışmalar neticesinde; liderlik davranışlarını işe yönelik ve kişiye yönelik olmak üzere iki gruba ayırmışlardır, buna göre; İş merkezli davranış sergileyen lider, performansı yakından izlemekte ve denetlemektedir; yasal ödüllendirme ve cezalandırma güçlerine dayanmakta ve işe yakın ilgi göstererek

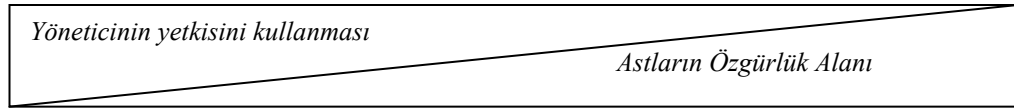
astlarına ne yapılacağını açıkça anlatmaktadır. Kişi merkezli davranış sergileyen lider ise astlarının mutluluğuna özen göstermekte; özellikle grup oluşturma ve geliştirme ile katılma konularına ağırlık vermektedir (Koçel, 1993, s.78).

Bu çalışmaların ulaştığı genel sonuç, kişiye yönelik bir liderlik davranışının daha etkin olduğudur. İş odaklı lider, işin teknik yönüne ve başarıya önem verir. İşgören odaklı lider ise takipçilerini karar almaya sürecine katılmaları yönünde destekler (www.etd.lib.metu.edu.tr/upload/1013432/index.pdf)

Michigan Üniversitesi Çalışmaları kapsamında Tannenbaum ve Schmidt tarafından Tablo 1’de gösterilen model geliştirilmiş olup; “Liderlik Davranışları Doğrusu” olarak isimlendirilen ve yetki kavramı üzerine kurulan bu modelde belli bir durumdaki liderlik davranışının, liderin kullandığı yetki miktarı ile asta devredilen yetki derecesinin kombinasyonundan meydana geldiği kabul edilmektedir.

İşe Yönelik Liderlik

İnsana Yönelik Liderlik



Yönetici kararını vererek astlarına bildirir.	Yönetici kararını satar.	Yönetici fikirlerini sunar, soru bekler.	Yönetici kararını deneme amacıyla geçici olarak açıklar.	Yönetici sorunu sunar, önerileri alarak kararını verir.	Yönetici sınırları belirler, karar almayı astlarına bırakır.	Yönetici üst belirlediği sınırlar içinde karar almayı astlarına bırakır.
1	2	3	4	5	6	7

Tablo 1.1. Liderlik Davranışları Doğrusu.

Kaynak: Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M., Örgütsel Psikoloji, Bursa, 1998, s.178

Modeli oluşturan düzlemin en solunda “yönetici kararını vererek astlarına bildirmektedir”. Burada yönetici astlarına hiç danışmaksızın kendi isteği doğrultusunda kararları verir. Otoriter yönetim anlayışı ile hareket edilmekte olup ast konumundaki iş görenlerin kararlara katılmalarına imkân tanınmamaktadır. Modeli oluşturan düzlemin en sağında ise “yönetici üst belirlediği sınırlar içinde karar almayı astlarına bırakır”. Dolayısıyla burada kararlar, belirli sınırlar içinde kalmak koşuluyla astlar tarafından verilir; yöneticilerin kararlar üzerinde doğrudan etkileri bulunmamaktadır (www.personal.ashland.edu.Pattern.pdf).

1.1.2.2.4. Yönetim Tarzı Matrisi

Büyük ölçüde örgüt geliştirme ile ilgili eğitim programlarında kullanılan bu model, önderlerin davranışlarındaki etmenleri iki grupta toplamıştır. Üretime ilgi (concern for production) ve insana ilgi (concern for people) boyutlardır. Ancak buradaki “ilgi” kelimesi, yöneticilerin yönetici yada insanla nasıl ilgili oldukları anlamına gelmektedir; üretim miktarına ilgi anlamına gelmez. Üretime ilgi, önderin politika kararlarının kalitesi, işlem ve süreçlerin kalitesi, destek hizmetlerin kalitesi, iş verimliliği ve çıktı miktarı gibi konulara ilişkin tutumları ifade etmektedir. İnsana ilgi ise; hedeflerin başarılmasına yönelik bireysel bağlanma, personelin saygınlığını koruma, güvene dayalı sorumluluk dağıtma, iyi çalışma koşullarını sağlama ve tatmin edici kişiler arası ilişkileri geliştirme gibi olguları içerir.

Önderlik davranışlarının üretim ve insana ilgi boyutları yönetim ölçeğini oluşturmaktadır. Ayrıca her boyutta bu faktörlerle ilgili dereceleri gösteren 9 bölüme ayrılmıştır. Bunun sonucu olarak bir önceki sayfada gösterilen matris elde edilmiş;

bu iki boyutun çeşitli kombinasyonları kullanılarak 5 türde önderlik davranış biçimi belirlenmiştir

1,1 Tarzı, ile önderin gerek sorumluluğunu taşıdığı işleri başarmak ve gerekse yönettiği grubun arzu ve ihtiyaçlarını dikkate almak bakımından çok yetersiz kaldığı sadece örgüt içinde kalabilmek ve hatta tutunabilmek için asgari çaba gösterdiği ifade edilebilir. Üstün düzeyde üretim sağlanamaz. Çatışmaların önüne geçilmez. Türkiye`de Kamu yönetiminde görülen tarzıdır ve yönetimde idare maslahat olarak nitelendirilir.

1,9 Tarzı, önder davranışından sadece insanlar arası iyi ilişkiler öngörülür. İnsan isteklerinin karşılanması ve iş yerlerinde insan mutluluğunun sağlanması birinci derecedir. Üretim, çalışanlar arası sıkı dostluğa ve çatışmaların olmayışına bağlıdır. Örgütsel başarı sağlanması zayıftır.

5,5 Tarzıyla, açıklanan önder davranış biçiminde çalışanların istekleri ile buna bağlı olarak belirlenen moral düzeylerini düşürmeyecek bir etkinlik ve verimlilik göz önünde bulundurulmaktadır. Bir şeyler ver ama verebileceğinin hepsini verme, tutumunda adil fakat kesin ol. Böylece örgütsel amaçları birey ve grup moralini tatminkar bir düzeyde tutmaya çalışarak erişme gayreti güdülmektedir. Üretim arttırılmaya çalışılır ama en üst düzeyde çıkarılmaz. Böylece örgütte tüm üyelerin mutluluğu sağlanmaya çalışılmaktadır.

9,1 Tarzı, ile önder davranışında örgütsel hedeflere ulaşmak için iş yeri koşulları verimliliği azami düzeye çıkaracak biçimde düzenlenmektedir. Sadece

üretimi öngören önderlik tarzıdır ve insanın bir makinadan farkı yoktur. Bu tarzda insan istekleri ile onu mutlu kılacak hiç bir önleme gerek görülmemektedir. Önderin sorumluluğu kendisine bağlı üyelerin işlerini planlamak, yönlendirmek ve kontrol etmektir. Bu nitelikte bir davranış örgütün beşeri havasına aykırı düşmektedir. Türkiye’de özel sektörün çoğunda uygulanan tarzıdır.

9,9 Tarzı, önder davranışında örgütte işe kendini vererek başarmak isteyen kişileri işe alarak örgütsel amaçlar etrafında toplamak ve onların bu arzu ve hırsları sayesinde hem etkin ve verimli biçimde örgütsel başarılar elde etme ve hem de yönetim olarak insan arzu ve ihtiyaçlarını eksiksiz biçimde karşılayarak karşılıklı güven, saygı ve dayanışma ortamı meydana getirerek örgütsel mutluluğu gerçekleştirme olanağı sağlanmaktadır. Ancak tüm örgütte, iş başarma arzu ve tutkusu bulunan kişileri istihdam etme imkanı kolay değildir. Bu modelin önderlik davranışı açıklamasında bir yöntem olarak kullanılmasından ziyade iş yerinde yönetim biçimi açıklama görevi gördüğü noktada tenkitlerde yapılmaktadır. (www.merih.net/m2/lid/wmetate24.htm).

1.1.2.2.5. Davranışsal Liderlik Teorileri

Yapılan çalışmalar; göreve yönelmiş lider tipi ve insanlar arası ilişkilere yönelmiş lider tipi olmak üzere, iki liderlik tipinin var olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak liderlik sürecinin oluşturduğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri araştırmalar sonucunda ortaya atılan bu görüşlerin zayıf tarafı olmuştur. Davranış teorileri genellikle demokratik liderlik davranışının etkin olduğunu kabul etmiştir, ancak değişik koşullarda işe ve göreve ağırlık veren liderlik davranışı etkin olabilir.

Ortaya çıkan sonuçlar gösteriyor ki yapılan araştırmalarda hangi liderlik tipinin en etkili olduğu hususunda tam bir fikir birliği yoktur. Tüm alışmaların Amerika Birleşik Devletlerinde yapılmış olmasından dolayı da, elde edilen sonuçlar A.B.D.'nin sosyo-kültürel yaşamının özellikleri ile kısıtlı kalmıştır. Bu eleştiriler nedeni ile liderlik konusunda daha gerçekçi yaklaşıma ihtiyaç duyulmuştur. “zellik ve nitelikler” yaklaşımı ile “davranış” yaklaşımının karışımından oluşan ve işin nitelikleri ile durumun gereklerini de dikkate alan “modern” yaklaşım geliştirilmiştir. (Mohan, 2001, s.74)

1.1.2.3. Durumsal Liderlik Teorileri

Her durum için geçerli en iyi tek bir liderlik tarzının olamayacağının anlaşılması ile durumlara en uygun liderlik tarzlarının neler olabileceği araştırmaya başlanmış, 1950'lerin sonları ve 1960'ların başlarında İngiltere'de bir takım araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar durumsallık teorisi denilen yaklaşımı ortaya çıkar mıştır. Durumsal liderlik diğer liderlik modellerine göre her durum ve koşula uygun evrensel bir liderlik modeli olmamakla birlikte en iyi lider davranış biçimini durumlara, gruba ve kişisel özelliklere uyduran liderdir (Baysal ve Tekarslan, 1998, s.35).

Bu durumda belli bir rgt anlamak ve yönetmek için örgütün içinde bulunduğu durumlara, şartlara ve özelliklere bakarak yaklaşımı belirlemek gerekir. Örgütsel çalışmalardaki, durumsal liderlik modelleri farklı liderlik tarzlarının farklı durumlarda daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu model liderlerin, liderlik tarzlarını, içinde buldukları duruma uyum sağlayacak şekilde, yeterince esnekleştirmeleri

gerektiğini savunur. Durumsallık yaklaşımları, değişik durum veya şartların değişik liderlik tiplerini zorunlu kıldığını varsaymaktadır.

Durumsallık yaklaşımına göre; iyi bir durumsal lider, liderlik tarzını, ortam ve durum değişmelerine göre hızlıca değiştirebilendir. Aynı lider, bazen otoriter bazen de demokratik tavır takınabilir (Mohan, 2001, s.76).

Bu yüzden, liderlik kavramı bireylerin özellikleri veya davranışları yolu ile ortaya çıkmamakta, tamamen koşulsal olarak belirlenmektedir. Yapılan araştırmalar liderin nasıl davranacağı üzerinde etkili olan dört değişkenden söz etmektedir. Bu değişkenler;

- Liderin kişisel karakteristikleri
- İzleyenlerin kişisel karakteristikleri
- Grubun karakteristikleri
- Örgütün yapısal karakteristikleri olarak belirlenebilir.

Buradan hareketle, bahsi geçen kriterlerin her hangi birisinde veya tamamın da meydana gelecek değişmeler, liderin tavır ve davranışlarını doğal olarak etkileyecektir. Bu model sadece yönetici ve liderler için değil bir sosyal grubun üyesi olan her insan için geçerlidir.

Liderler davranışlarını değişen koşullara göre ayarlarken dikkatli bir durum ve netice değerlendirmesi yapmak zorundadır. Öyle ki otokratik liderler, hızlı ve popüler olmayan kararlara gereksinim varsa uygundur, fakat bu arada katılımın yararları kaybolur. Demokratik liderler, astların güdülenmesini ve iş saygınlığını artırır. Bu liderlikte, verilmiş kararlara genel olarak uyum ve ne yapılması gerektiği konusunda bir fikir birliği vardır. Ancak kararlar, katkıda bulunacak deneyim ve uzman bilgisinin yokluğundan dolayı başarısız olabilir. Böylece farklı çalışma

durumları, farklı liderlik biçimleri gerektirir
(www.2.aku.edu.tr/~hozutku/sayfalar/lider.doc).

Kısaca durumsallık modeli belirli durumlarda hangi şartların önemli olduğunu belirlemeye ve bu şartlara uygun liderlik tarzlarının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir. Bu konuda ki çalışmalar aşağıdaki gibidir.

1.1.2.3.1. F. Fiedler'in Durumsallık Modeli

Eren'in çalışmasında bahsedildiği üzere Fiedler'in liderlik teorisi, hangi durumlarda ne tür bir liderlik davranışının uygun olacağını araştırmıştır. Daha ayrıntılı olarak açıklarsak; Fiedler, liderlik konusunda hem insana ilgi hem de yapıyı harekete geçirme gibi değişkenlere önem verilmiştir ve elde edilen sonuçların farklı şartlarda etkili olduğu yapılan araştırmalarla da doğrulanmıştır. Ancak, bu durumu açıklayabilecek bir liderlik modeline ihtiyaç duyulmuştur. Davranışsal yaklaşım çerçevesinde yaptığı birçok araştırmadan sonra durumsallık yaklaşımı içerisinde değerlendirilen Fiedler liderliğinin etkinliği konusunda geçerli olan bir model yani "Durumsallık Modelini" geliştirmiştir (Eren, 2001, s.51)

Fiedler'e göre lider tipleri, lider-üye ilişkileri, işin yapısı ve özellikleri, liderin statüsü gibi üç koşula bağlı olarak etkili veya etkisiz olabilmektedirler. Liderin astlarıyla ilişkileri uyumluysa, işin yapısı belirginse, lider güçlü bir konumdaysa, grupta liderlik için ortam uygundur. Liderlik tipi ile ortamın uygunluğu arasında karmaşık bir ilişki vardır. Başarılı liderlik uygun liderlik tarzının uygun durumla eşleştirilmesine bağlıdır. Lider kendi liderlik tarzını çözmeli, belirli şartları tespit etmeli ve daha sonra bunlar arasında bir eşleştirme yapmalıdır. Ya lidere uyması için durum değiştirilir ya da liderlik rolü duruma uygun lidere verilir ve genelde bir liderin davranışları katıdır, kolay değiştirilemez, o yüzden liderin davranışlarını

değiştirmeye çalışmak yerine örgütteki koşulları liderin tarzına uygun hale getirmek daha faydalıdır (Eren, 2001, s.54)

1.1.2.3.2. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Modeli

Bu yaklaşıma göre liderin otoriter ve destekleyici davranışlarının seviyesinin grup üyelerinin hazır olmalarına, kendilerini hazır hissetmeleri durumlarına dayandığı öne sürülmüştür. Fiedler'in, liderlik tarzının değişmesi çok zor, sabit bir özellik olduğu görüşünün tersine, bu model liderlerin değişen durumlara göre değişebileceklerinin ve esnek olduklarının üzerinde durmuştur. Bu modelde dikkat çekilen nokta çalışanların olgunluk düzeyleri ile ilgili durumsal değişikliklerdir (Eren, 2001, s.57).

Bu açıklamalar doğrultusunda iki tür davranış biçimi belirlenmiştir;

- i. Otoriter davranışlar; Lider tek yönlü iletişim kullanır, çalışanlara görev hakkında bilgi verir, neyi, ne zaman, nerede yapacaklarını söyler, kontrol eder ve denetler.
- ii. Destekleyici davranışlar; İki yönlü iletişim kullanılır. Lider çalışanları dinler destek olur ve kararların alınması sürecine onların da katılmasını sağlar (Ataman, 2001, s.70)

Bu model otoriter ve destekleyici liderlik tarzlarının farklı bileşimlerine göre çalışanların farklı seviyelerdeki hazır olma durumlarını belirlemiştir. Bu modele göre, lider, çalışanların durumuna göre iş veya ilişki boyutuna önem veren bir yönetim stili benimsemelidir. Liderin, olgunluk düzeyi düşük kişi veya grup karşısında, iş boyutuna önem vermeyi ifade eden “yönetim stilini” benimsemesi

önerilir. İşi ve görevlerini öğrenme sürecinde de otoriter liderlik ön plandadır, çünkü çalışanlar hala işle ilgili tüm sorumluluğu üzerlerine almaya hazır değildirler. Bu noktada lider destekleyici davranışlarını kullanmaya ihtiyaç duymaktadır ya da çalışanlarda güven ve isteği sağlayabilmek için yol gösterici tarzı ön plana çıkarabilmektedir. Bu yol gösterici tarzında iki yönlü iletişim ve güven motivasyonu sağlar. Liderin hala karar almada kontrolü ve sorumluluğu vardır. Çalışanlar artık görevi yerine getirme konusunda kendilerine güven hissediyorsa otoriter tarz bırakılır ve bundan sonra liderin açık iletişimi aktif hale getirip çalışanları dinleyerek ve yardım ederek neler öğrendiklerini belirlemeye çalışanları geliştirmeye başlaması gerekir (www.psikolojisayfam.com/modeller/hersey-liderlik-modeli.html).

Lider otoriter ve destekleyici tarzların en iyi bileşimine karar vermek için çalışanların durumunu, olgunluğunu sürekli takip ederek kişilerin o anki seviyelerine göre bir tarz belirlerse deneyimsiz çalışanlar da deneyimliler kadar performans gösterebilir. Eğer liderlik tarzı uygunsa çalışanların tecrübe kazanması ve kabiliyetlerinin artması sağlanır. Çalışanların olgunluk seviyesi en uygun liderlik stili ile karşı karşıya gelince en etkin liderlik ortaya çıkar ayrıca lider çalışanlarının gelişimine destek verirse liderlik tarzı da gelişmiş olacaktır.

1.1.2.3.3. House'un Amaç-Yol Teorisi

Robert House ve Martin Evans tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen bu teori liderin çalışanları nasıl etkilediğini, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığını ve amaca erişme yollarının neler olduğunu incelemektedir. Bu teoriye göre bir insanın davranışlarını etkileyen iki faktör vardır (Keçecioğlu, 1998, s.25):

- i. Kişinin belirli davranışlarının belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı (bekleyiş),

ii. Bu sonuçlara kişinin verdiği değer (valens)”

Bekleyiş teorisinin liderlik açısından anlamı şudur; liderin izleyicilerin bekleyişini etkileme derecesi (yol) ve liderin izleyicilerin valensini etkileme derecesidir (amaç).

- ✓ Bu modele göre; liderin görevi çalışanlar için önemli sayılacak amaçlar belirlemek ve çalışanların bu amaçları gerçekleştirecekleri yolu bulmalarına yardım etmektir. Etkin lider görevleri kesin olarak açıklar, başarıya ulaşma yolundaki engelleri ortadan kaldırır, işle ilgili fırsatlar yaratır ve iş tatminine ve yüksek performansa ulaşmak için yolları gösterir.

Çizelge 1.1. House'un Amaç-Yol Teorisi

DURUM	LİDERLİK TARZI	SONUÇ
Astların özgüveni düşük	Destekleyici Liderlik Tarzı	Astların işi başarma konusunda özgüvenleri yükselir
Belirsiz durum	Yönlendirici Liderlik Tarzı	Ödüle giden yol kesinleşir
İş için mücadele yok iken	Başarı-Odaklı Liderlik Tarzı	Yüksek amaçlar belirler
Yanlış ödüllendirme	Katılımcı Liderlik Tarzı	Astların isteklerini ve nasıl ödüllendirilmek istediklerini belirler

Kaynak: Keçecioglu,T., Liderlik ve Liderler, İstanbul, 1998, s.29

Bu modelde dört çeşit liderlik tarzı tanımlanmıştır;

- ✓ Başarıya yönelik lider; amaçlara ulaşmada mücadele etmeyi, çalışanlardan en yüksek performansta çalışmalarını beklemeyi ve bunu yerine getirmeleri durumunda ödüllendirme gücünü kullanarak bu ödüllendirmeye nasıl ulaşacaklarını açıklamayı içerir.
- ✓ Otoriter Liderlik; çalışanlara onlardan ne beklediğini ve görevleri için nasıl çalışacaklarını belirtir.
- ✓ Katılımcı Liderlik; karar almadan önce çalışanlara danışarak onların da fikirlerini alan ve sürecin içinde onların da olmasını sağlayan tarzıdır.
- ✓ Destekleyici Liderlik; çalışanlara mevki gözetmeksizin cana yakın ve arkadaşça davranarak onların psikolojik açıdan iyi olmalarını önemseyen tarzıdır.”

1.1.2.3.4. Lider Katılım Modeli

Keçecioğlu'nun ifade ettiği üzere Yapılan araştırmalardan, Victor Vroom ve Philip Yetton 1970'li yılların başında, çeşitli özgün karar verme durumları için hangi düzeyde bir katılımı gerektiren liderlik tarzının daha etkin olacağını saptamaya yönelik olarak karar verme yaklaşımı geliştirmiş ve bu yaklaşımı Lider Katılım Modeli olarak adlandırmışlardır. Bu modele göre; örgütteki görev yapıları tekdüze ve tekdüze olmayan farklı faaliyetleri gerektirdiğinden, lider davranışları da görev yapısını yansıtacak şekilde uyarlanmıştır. Bu modelde aynı liderin farklı liderlik stillerini sergileyebileceği varsayılır. Bu modelde karar almada katılımın beş davranış şekli tanımlanmıştır (Arıkan ve Güney, 2001, s.121).

Problemi siz çözersiniz ya da o anda elinizde olan bilgiyi kullanarak kendiniz bir karar alırsınız.

- i. Gerekli olan bilgiyi astlardan alırsınız, daha sonra problem için bir çözüme karar verirsiniz
- ii. Problemi ilgili olan astlarla bireysel olarak paylaşırsınız onları bir grup olarak bir araya getirmeden fikirlerini ve önerilerini alırsınız
- iii. Problemi bir grup olarak astlarınızla paylaşırsınız, ortak fikirler ve öneriler alırsınız daha sonra da astların etkisini yansıtacak ya da yansıtmayacak bir şekilde karar alırsınız
- iv. Problemi astlarınızla bir grup olarak paylaşırsınız, ortak fikirler ve öneriler alırsınız ve kararı çözüm üzerinde uzlaşarak grupla alırsınız.”

Victor Vroom ve Philip Yetton, liderin durumun gereksinimlerine bağlı olarak katılımcı veya yönlendirici olabileceğini öne sürmüştür, bu durumda çalışanların daha etkin bir şekilde çalışacakları şekilde eğitilmelerine önem vererek insanların uygun davranışları bu yöntemle öğrenebileceklerini öne sürmüşlerdir.

1.1.2.4. Modern Liderlik Teorileri

Dönüşümcü (Transformasyonel) liderler astlarından bekledikleri rol ve görevleri açıkça belirleyerek onları bir vizyona yöneltme ve yönlendirmeye çaba sarf ederler. Bu tip liderler, astlarının yetenek ve becerileri üzerinde yoğunlaşarak, kendilerine olan güvenlerini artırmaya ve bu şekilde beklenenin üzerinde performans elde etmeye çalışırlar. Bu şekilde çalışanlar da görevlerinin önemini daha iyi kavramakta ve bireysellikten ziyade örgüt çıkarları üzerine yoğunlaşmaktadırlar (www.insankaynaklari.com/cn/ContentPrint.asp).

Örgütsel yaşamı anlamlı hale getiren vizyondur. Vizyon, çalışanların heyecanını körükler. Ortak bir kültürün oluşması ve yenilikçi hareketlere verilen önem, örgütün başarısını arttırmakta ve dönüşümcü liderlerin karizmasını

desteklemektedir. Bu etki sonucunda astlar lidere güven duymakta, hayran olmakta, bunun sonucunda da dönüşümcü bir liderin çalışanları, kendilerinden beklenenden daha fazlasını yapma eğilimi göstermektedir.

İlgili literatür incelendiğinde liderlerin çalışanlarını güdüleyerek üstün başarı elde etmelerini sağlayan üstün özelliklerinin karizma olarak isimlendirildiği görülmektedir. Karizmatik lider sahip olduğu özelliklerle, başkalarını, kendi istediği yönde davranmaya sevk edebilen kişidir. Karizmatik lider çalışanlarını üstün performansa sevk eden kişidir. Dönüşümcü lider karizmasını kullanarak çalışanlara bir vizyon yaratıp, misyon oluşturarak, yarattığı gururla saygı ve güven kazanır (Ferik, 2001, s.3).

Yapılan araştırmalar sonucunda; dönüşümcü ve karizmatik liderlik tarzı ile yüksek verimlilik, düşük işi bırakma ve yüksek çalışan tatmini arasında güçlü bağlantılar olduğu tespit edilmiştir.

1.1.2.4.1. Transformasyonel (Dönüşümcü) Liderlik

Dereli'nin konu ile ilgili kapsamlı çalışmasında derlediği üzere transformasyonel liderlik düşüncesi, ilk defa 1973 yılında J. V. Downton, tarafından yürütülen sosyolojik bir çalışmada ortaya atılmıştır. Daha sonra James MacGregor, 1978 yılında basılan "Liderlik" kitabında transformasyonel liderlik terimini kullanmıştır. 1985 yılında ise Bernard M. Bass, diğerlerinden farklı olarak, davranış modelleri ve faktörlerini de ele alan transformasyonel liderlik teorisini oluşturmuştur. Dereli, araştırmalarında dönüştürücü liderlik kavramının Burns'un çalışmasıyla birlikte başladığını ifade etmektedir. Burns kitabında mükemmel firmaların sahip olduğu sıra dışı insanlardan bahsederken Peters ve Waterman dönüştürücü lideri mükemmellikle eş anlamlı görmektedir. Bass ise dönüştürücü lideri karizma ile aynı olarak görmektedir. Bunun ötesinde göz ardı edilmemesi gereken gerçek ise

dönüştürücü lider ile izleyicilerin, moral ve motivasyon açısından birbirlerini yüksek seviyeye çıkartmalarındır (Dereli, 1982, s.43).

Dereli'nin dile getirdiği üzere Burns'e göre dönüşümsel liderlik daha çok liderin astlarının değer, inanç ve ihtiyaçlarını değiştirme temeline dayanır. Burns politik liderlik konusunda Alman sosyolog Weber'in ortaya koyduğu ekonomik ve ekonomik olmayan otoritenin kaynağından yola çıkarak dönüştürücü ve etkileşimci liderlik olarak bir ayrıma gitmiştir. Burns liderliği; insanların ekonomik, politik veya buna benzer güç ve değerler kullanarak bağımsız veya karşılıklı oluşturdukları amaçlara ulaşmak için izleyicilerini harekete geçirmesi olarak tarif etmektedir. Bu tanımda en önemli nokta amaçlar olup, bu amaçlar birbirinden bağımsız ancak birbiriyle ilişkilidir. Sadece liderlik sürecini kullanarak liderler izleyicilerinin amaç ve değerlerini değiştirip şekillendirebilirler. Bunun adı dönüştürücü liderliktir (Dereli, 1982, s.45).

Yukarıda bahsettiğimiz her iki liderlik biçimi de insanların faydası adına kullanılabilir. Eğer izleyici ve lider arasındaki davranışlar her birinin amaçlarını gerçekleştirmesini sağlıyorsa, davranışsal liderlik izleyicileri tatmin edecektir. Etkileşimci liderin şekle ilişkin değerleri sorumluluk, doğruluk, kararlılık olacaktır. Dönüştürücü lider ise; bunların üzerine inşa edeceği adalet, özgürlük ve eşitlik gibi değerlerle ilgilenmektedir. Dönüştürücü lider yukarıda saydığımız son değerleri kullanarak izleyicilerinin moral ve motivasyon seviyelerini yükseltmektedir.

Transformasyonel liderlik; idealleştirilmiş etki (idealized influence), ilham verici güdüleme (inspirational motivation), entelektüel uyarım (intellectual stimulation), bireysel ilgi (individualized consideration) gibi yeteneklerin oluşturduğu bir yönetim tarzıdır. Lider bu yeteneklerini kullanarak, izleyicilerin davranışlarını o şekilde etkiler ki bu etkilenme sonucunda izleyiciler kendi amaçları

ile örgüt amaçları arasında bir sentez oluşturmayı başarırlar. (www.buseco.monash.edu.au/gsb/mbr/assets/issue-four/emotional-intelligence-advancement.pdf).

Transformasyonel liderlik; etkin olarak değişimi yürürlüğe koyma, bu değişime kılavuzluk edecek ileri görüşlülüğü yaratma ve değişim için duyulan ihtiyacı tanımlamada lidere olanak tanıyacak yeteneklerin bir kümesidir. Transformasyonel liderler izleyicileri ile birebir çalkantılı ilişkiler yaratırken yoğun hislerin de ortaya çıkmasını sağlarlar. Conger ve Kanungo yaptığı çalışmalarında; liderin dönüştürücü olarak kabul edilmesi için bazı şartları yerine getirmesi gerektiğini belirtirler. Lider, fırsatları görmeli ve bunu gerçekleştirebilecek vizyonu oluşturmalıdır. Vizyon astlara anlatılmalı ve bu dönüşümün gerekli olduğu konusunda astlar ikna edilmelidir.

Liderin kişisel başarıları, fedakarlığı ve risk alması takipçilerin ona güvenebilecekleri ve onun vizyonunun peşinden gidebilecekleri konusunda inandırıcı olmalıdır. Dönüştürücü liderliğin harekete geçirici yönü, astların lideri kişisel olarak çok ciddi derecede kabullenmesi, liderle geleceğe yönelik ortak bir vizyonu paylaşmaları ve liderin kişisel isteklerinin astların ve ödül beklentilerini karşılama konusunda saklıdır. Dönüştürücü liderlikte söz konusu olan liderlik, karşılıklı bir alışverişin çok ötesinde, kişisel olarak ortak hisleri paylaşma ve sıkı ilişkiler kurma düzeyindedir (www.pages.stern.nyu.edu/~wstarbuc/mob/conger.html).

Etkileşimci ve dönüştürücü liderlik tarzları, kuramsal olarak birbirlerinden farklı olmalarına rağmen, bir kişide her iki liderlik tarzı da aynı anda ama farklı durumlarda görülmektedir. Lider duruma göre kimi zaman daha etkileşimci olabilmekte veya durum elverdiğinde dönüştürücü yanını ön plana çıkarabilmektedir (www.deprep.org/archive/oversight/OrgCultureList1990.pdf).

Keçecioğlu'nun çalışmalarında da bahsedildiği üzere Tichy ve Devana'nın 1986 yılında büyük şirketlerin tepe yöneticileri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda transformasyonel liderlerin şu özelliklere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır; transformasyonel liderler değişim temsilcisi olarak kendileriyle zdeşleşirler, yreklidirler, cesaretlidirler, insanlara inanırlar, örgütsel değerleri sürdürürler, bir ömür boyu ğrencidirler, karmaşıklık ve belirsizlikle uğraşmada yeteneğe sahiptirler ve ileri grşldrler.

Liderlik konusunda bugün geline nokta da ise, yukarıda anlattığımız teorilerin hepsini içine alacak kavramsal bir ereve kurulamamış ve liderlerin mükemmel organizasyonlar meydana getirdikleri sonucuna varılmıştır Mükemmel organizasyonlar meydana getiren liderlerin ise dürüstlük, enerjik olma, gibi özellikleri olduğu ve sürecin içerisinde yer alma, süreci yönlendirme, organizasyon kültürü oluşturma gibi davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkarılmıştır. Görüldüğü üzere; bir anlamda bugünkü liderlik kavramı eskiye oranla daha karmaşık bir durumdadır.

1.1.2.4.2. Karizmatik (Etkileşimci) Liderlik

Karizma kelimesi köken olarak Yunanca bir kelimedir ve ihsan edilmiş, bağışlanmış, ilahi ilham yeteneği anlamlarına gelir. Karizma, sıradan insanlardan ziyade, insanüstü veya istisnai g ve niteliklere sahip olan kişiler için geçerlidir. (Arıkan ve Güney, 2001, s.125)

Karizma, lidere izleyicilerin lidere duydukları güvenin oluşturduğu özel bir otorite şekli sağlar. Bu lider özelliğinde, kendine olan yüksek inanç ve güven, izleyenlerini etkileyecek güçlü bir motivasyon yeteneği vardır. Bilindiği gibi karizma, çekiciliği ifade etmektedir. Liderin alışanlar için çekici olması, astları

lidere benzetmeye itecektir. İzleyiciler liderin olağanüstü özelliklere sahip olduğunu düşündükleri için ona bağlılık gösterirler; liderin sahip olduğu bu olağanüstü özellikler doğuştan gelen özellikler değildir ancak izleyiciler bu özellikleri lider olmanın göstergesi olarak yorumlarlar.

Karizmatik liderler grup içerisinde kolaylıkla kabul edilir ve desteklenirler. Bu lider tipi kendilerine özgü özelliklere ve davranışlara sahiptirler. (Keçecioğlu, 1998, s.31)

Karizmatik liderler, kuvvetli bir güç ihtiyacı duyarlar, özgüvenleri çok yüksektir. İnanç ve idealleri hakkında güçlü kanaatleri vardır. Vizyon iletmek, izleyenler üzerinde etki oluşturmak ve onlara model olmak için çaba harcarlar. Karizmatik liderler, işin anlam ve önemini, yüksek performans beklentisini ve astlarına başarıları konusunda güvenleri olduğunu belirtirler (Ceylan, 1998, s.78).

Yapılan araştırmalar neticesinde; büyük liderlerdeki olağanüstü kişilik özelliklerini fark eden ve bunu “karizma” kavramıyla sosyal bilim dünyasına aktaran Max Weber, modern toplumda karizmatik lidere önemli bir işlev yükler. Weber’e göre, karizmatik liderler, ilahi olarak seçilmiş kişilerdir. Weber klasik üçlü tipolojisinde yetkiyi; karizmatik, geleneksel ve yasal olarak üçe ayırır. Karizmatik yetki, istikrarsızlık ve kaos ortamlarında ortaya çıkan lidere izleyicilerin atfettiği insanüstü ayrıcalıklı özelliklerdir. Bu ilişkinin devamlılığı, liderin atfedilen bu özellikleri göstermesine bağlıdır (www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi42-43/aytac.htm).

Can`ın ifadesinde yer aldığı üzere politik ve dini liderleri inceleyen Robert House, karizmatik liderlerin kendilerine ve astlarına güven duyan ve onlardan büyük beklentileri olan, ideolojik görüş sahibi kişiler olduklarını düşünmektedir. İzleyenler kendilerini liderleriyle ve onun göreviyle özdeşleştirirler, lidere aşırı bağlılık ve

güven gösterirler, liderin değer ve davranışlarına özenirler ve liderle ilişkilerinden kişisel saygınlık elde etmeye çalışırlar. Karizmatik liderlerin kişilik özelliklerini belirlemeye çalışan birçok araştırma yapılmıştır. En ayrıntılı analiz ise Arıkan'ın çalışmalarında belirtildiği üzere Jay Conger ve Rabindra Kanungo tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacılar, karizmatik liderlerin gelenek ve göreneklere uymayan, iddialı ve kendine güvenen kişiler oldukları, statükoyu korumaktan ziyade köklü değişimleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Dereli'nin çalışmasında da yer aldığı gibi etkileşimci liderlik modeli ilk kez 1978 yılında siyaset bilimci James MacGregor Burns tarafından, siyasi liderler üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda ortaya atılmıştır. Burns araştırmasında liderleri, etkileşimci veya dönüşümcü lider şeklinde sınıflandırmıştır.(Dereli, 1982, s.49) Burns etkileşimci liderlik ile dönüşümcü liderliği birbirinin tersi modeller olarak görmüş ve bir kişinin iki liderlik tipinin özelliklerini aynı anda gösteremeyeceğini, bu iki liderlik tipinin birbirinin tersi olduğunu savunmuştur. Burns için, etkileşimci liderlik, lider ile takipçi arasında meydana gelen bir tür alışveriş yapma anlayışını temsil eder. İki kişi bağımsız bir amaca ulaşabilmek için karşılıklı mal ve hizmet alışverişinde bulunabilir. Bu çeşit bir ilişkide izleyicilerin ortak çıkarlarına ulaşmaları konusunda ortak bir çaba söz konusu değil, pazarlık söz konusudur ve bunun adı da etkileşimci liderliktir.

Etkileşimci liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için izleyicilerine istedikleri şeyleri vermektedir. Aralarındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içermektedir. İzleyicileri için liderlerinin isteklerini yerine getirmek çok önemlidir. Bunun yanında liderler de sık sık izleyicilerinin beklentilerini karşılamak durumundadır. Etkileşimci liderlik, liderin izleyicilerinin değişen ihtiyaçlarını hangi ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır. Etkileşimci liderlikte değişilen değerler aynı

ölçüde olmayabilir. Buna göre iki dereceli etkileşim tanımlanmıştır. Bunlar düşük kaliteli ve yüksek kaliteli değiş tokuştur. Düşük kaliteli etkileşim mal ve haklara dayanırken, yüksek kaliteli etkileşim kişisel bağlara dayanır. Düşük kaliteli etkileşimde liderin maaş artışı ve buna benzer ödülleri elde tutması gerekmektedir. Yüksek kaliteli ilişkilerde ise; liderin gücünü belirleyen şeyler ölçülemeyen bazı ödüllendirmelere dayanmaktadır (Dereli, 1982, s.52).

Liderlik üzerine mevcut literatür incelendiğinde Bass'ın etkileşimci liderler, ödüllerin durumsallığına yani çabaya ve performansa önem vererek başarıyı ön plana çıkarttığı görülmektedir. Sorumluluktan kaçınırlar. Bass, Burns'un aksine, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kavramlarını birbirlerinin karşıtı iki kavram olarak düşünmemiş, bunun yerine her birini bütünün bir parçası olarak ele almıştır. Burns'un siyasi liderleri nitelenmek için kullandığı modeli geliştiren Bass, modeli tüm örgüt seviyelerinde kullanılabilir hale getirmiştir. Bass'a göre bir lider, hem etkileşimci liderlik hem de dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterebilir. Zaten daha sonra yapılan birçok araştırmada bunu doğrular nitelikte çıkmış ve dönüşümcü liderlerin çoğunun güçlü bir etkileşimci lider oldukları saptanmıştır (Varoğlu, 1993, s.19)

Akademik çevrelerde, etkileşimci ve dönüşümcü liderlik kavramlarının kabul görmesini sağlayan Bass, yaptığı araştırmasında başarılı olarak addedilen bir takım yöneticilerle, kendileri için önemli olan liderlik rollerini göz önünde bulundurarak örnek lideri tanımlamalarını ve ahlaki duygularla grubunda çıkarını gözeten en iyi liderlerin, aynı zamanda nasıl bireysel amaçları için diğer insanların kendilerini takip etmelerini sağladıklarını düşünmelerini istemiştir. Buradan elde edilen 142 maddelik veri havuzu 11 kişilik bir hakem heyeti tarafından incelemeye tabi tutulmuş; yüzde seksen ve üzeri oy alan maddeler etkileşimci lider davranışı veya dönüşümcü lider

davranışı başlıkları altında yerlerini almış, geriye kalan diğer maddeler elenmiştir. Bu işlemi takiben, seçilen 73 maddeden oluşan bir anket, Amerikan Kara Kuvvetleri Komutanlığı'nda görevli olan 176 muharip albaya uygulanarak, kendi amirlerini tanımlamaları istenmiştir. Anket sonucunda yapılan faktör analizi ile, "dönüşümcü liderlik, etkileşimli liderlik ve serbest bırakıcı liderlik" olmak üzere üç ana faktör yani liderliğin üç temel şekli elde edilmiştir. (Uyguç ve ark, 2000, s.589).

1.1.2.4.3. Yönetmel Liderlik

Yönetmel lider en temel şekliyle, çalışanların nasıl ödülleri belediğini saptayan ve bu doğrultuda ödüllere ulaşmak için istenen performans standartlarını belirleyen liderdir. Burada bir değiş tokuş süreci söz konusudur. Eğer çalışanlar belirlenen standartlara ulaşırlarsa ödülü kazanmaktadırlar. Yönetim amaçlara göre gerçekleşmekte böylece yönetmel liderlik anlayışı işlemektedir (Dereli, 1982, s.54).

Bu liderlik stili, geleneksel yönetimin fonksiyonlarını taşımaktadır. Lider, takipçilerin görevlerini, iş gereklerini, yapıyı belirler, takipçilerin sosyal ihtiyaçlarını da dikkate alarak uygun ödülleri geliştirir. Liderin, takipçileri memnun etme kabiliyeti, verimliliği artırmaktadır. Bu anlayış kapsamında lider daha çok kişisel olmayan performans, plan, program ve bütçeye önem vermekte; kaynakları, örgütsel kuralları düzenleme mekanik ve hiyerarşik bir yapıda düzenleme eğilimi göstermektedir (Arıkan ve Güney, 2001, s.128).

İş görenler bu tür organizasyonlarda sadece kendi işleri ile ilgilenir ve yöneticinin "iş en iyi bilen kişi" olduğunu varsayar. Bu tür bir varsayımın sonucunda, lider, işletmeyi yönetip kararlar alırken diğer çalışanların düşüncelerinden faydalanmaz. Yönetimsel liderlik anlayışında astlar her ne kadar kişisel destek sağlasalar da güç yine liderlerde olup lider, kılavuzluk, bilgiye yön verme ve tavsiyeler sağlayacaktır. Lider astlarına işin nasıl olması gerektiğini öğretir ve sonra astların kendi başlarına yapabileceklerine kanaat getirinceye kadar gözlemler.

Yönetimsel liderlik anlayışında, işi kontrol yerine elemanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi esası mevcuttur. Burada lider, işi sürekli öğrenme süreci haline dönüştürerek, iş talep etme yerine, gerekli şartları sağlayarak grup çalışmalarına fikirlerini katarak katkı sağlar. Dolayısıyla yönetimsel liderlik tarzı bireylerin sürekli gelişmesini ve öğrenmeyi sağlayan bir eğitim metodu olarak da kullanılabilir.

Yönetimsel liderlik sürecinin evrelerini şu şekilde sıralamamız mümkündür (Keçecioglu, 1998, s.33):

- a. Yönlendirme faaliyetinin uygulanacağı koşulların seçilmesi
- b. Kaynakların belirlenmesi
- c. Yönetim için uygun iklimin oluşturulması
- d. Öğrenme sürecinde yönetici ile astı arasındaki yardımlaşmanın geliştirilmesi
- e. Yönetici ve astın uygulama planı hususunda görüş birliğine varması
Amaçların belirlenmesi Gelişmenin izlenmesi.

Yukarıda detaylı olarak bahsedilen yönetimsel liderlik anlayışının günümüz iş dünyasına olan yansımalarının üzerine durma da fayda vardır. 21. yy`ın beraberinde getirdiği teknolojinin ilerlemesi, artan rekabet ve astların yaptıkları işi sadece bir

görev olarak algılamaktan ziyade " kendilerini ifade etme" yolu olarak benimsemeleri şeklindeki gelişmeler, liderlerin rolünü yeniden şekillendiren özellikle de yönetsel liderlik anlayışını temellerinden değiştiren etkin unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Liderlerin değişen rolleri ile ilgili bir diğer gelişme ise bilgiye dayanan bir ekonominin ortaya çıkmasıdır. Bilgiye dayanan bir ekonomi hızlı değişimlere uyum sağlayabilmek için daha yenilikçi olma mecburiyetini beraberinde getirmektedir. Bu tür bir ekonomide görev yapan işgücü yeniliklere uyum sağlayabilmek için öğrenme yeteneğini artırmak zorundadır. Tüm bu gelişmeler, organizasyonlardaki geleneksel ast - üst ilişkilerinin niteliğini değiştirmiş ve klasik ilişkiler yerini, lider- ast ortaklığının söz konusu olduğu ve liderin bir patrondan çok bir eğitici gibi davrandığı yeni bir liderlik tarzına bırakmıştır.

Yönetsel liderliğin bu yeni yüzü, astları karşılaştıkları örgütsel güçlükleri çözümleme konusunda eğiten ve yol gösteren bir davranış sergilemektedir. Yönetsel lider aynen bir atletizm koçu gibi astların doğru olmayan davranışlarını tespit eder ve bu tür davranışları nasıl düzeltecekleri konusunda onlara önerilerde bulunur. Günümüz işletmelerinde ekiplerin kullanılmasının daha yaygın hale gelmesi bu tür bir liderliğe duyulan önemi artırmaktadır (Keçecioglu, 1998, s.35).

Yönetsel lider, yöneticilik yapmakla yetinmez ve organizasyonda ekiplerin çalışmalarını kolaylaştıracak bir ortam hazırlamayı da kendine görev addeder. Bu tarz bir liderlikte, liderin daima en iyiyi bildiği varsayımı kabul görmez. Aksine, liderin görevi, ekiplere kaynak sağlamak, karşılaştıktan engelleri ortadan kaldırmak ve daha fazla öğrenebilmeleri, daha iyi problem çözebilmeleri ve etkililiği artırabilmeleri için, ekiplere destek sunmak şeklinde belirlenir. Karizmatik, dönüşümsel ve yönetsel liderlik tarzları ile birlikte ilgili literatür incelendiğinde bazı

araştırmacılar tarafından modern liderlik teorileri başlığı altında ele alınan bir kısım liderlik tiplerinin daha mevcut olduğu görülmektedir. Otokratik, ikna edici ve demokratik olarak adlandırılan bu liderlik tipleri de aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

1.1.2.4.4. Otokratik ve Baskıcı Lider

Bu tarz liderler fazla iş odaklıdırlar ve çalışanlar üzerinde aşırı baskı kurarlar. Destek ve işbirliği için müsamaha yok veya çok azdır. Bu lider tipinde yönetilen gruplarda iki tür çalışan davranışı ortaya çıkar. Birinci türde, çalışanlar sık sık liderden bilgi isteyerek lideri eleştirirler. İkinci türde ise çalışanlar çekingen davranarak herhangi bir eleştiride bulunmazlar (Baransel, 1993, s.38).

Bu tarz liderler izleyenlerin dış etkenlerle motive olacaklarını düşündüğünden emir verme, hatalarını eleştirme gibi yöntemler kullanır.

Bu liderlik tarzını uygulayanlar baskıcı ve sindirici olmakla birlikte düşünmeksizin itaat beklerler. Tek yönlü iletişim içerisinde denetleyicidirler. Çalışanların duygularını ve düşüncelerini çok fazla dikkate almadıkları için, iş tatminsizliği maksimum, örgüte olan bağlılık minimum düzeydedir. Otokratik lider davranış biçiminde yetki, merkezde toplanmıştır (Güner, 2002, s.18).

Baskıcı liderliğin iyi yönü, otokratik ve bürokratik toplumlarda yetişmiş ve eğitim görmüş çalışanların bekleyişlerine uygun görülür ve otokratik lider kendisini tam yetkili olduğu zaman daha iyi hissetmektedir. Bu tarz liderliğin ikinci iyi yönü ise liderin yapılmasını istedikleri şeylerin genelde çabuk ve istedikleri şekilde gerçekleştirilmesidir. Kötü yönü ise liderin aşırı ölçüde bencil davranması ve çalışanların inanç ve duygularını hiç dikkate almamasıdır. Böyle bir lider ile çalışan gruplarda düşük moral, tedirginlik ve psikolojik olarak doyumsuzluk söz konusudur.

Ayrıca bu tip liderlik anlayışı, liderin davranışlarına daha fazla ağırlık verdiği için “patron davranışlı liderlik” tipi olarak da adlandırılmaktadır.

1.1.2.4.5. İkna Edici ve Güçlendirici Lider

İkna edici lider, diğerlerinde kendisindekilere benzer duygular uyandırmak amacıyla onlara sözlü hitap eden liderdir. Lider, insanlarla iyi ilişki kurar, olumlu görüşünü onlara iletir, onları inandırarak motive eder ve başarımları için onlara donanım sağlar, gücünü etrafındakilere dağıtarak başarısını onlarla paylaşır ve daima astlarına ilham kaynağı olur (Doğan,1998, s.141).

Katılımcı lider adıyla da bilinen ikna edici lider, çalışanların bilgi ve görüşlerini dikkate alır, ama son kararı kendisi verir. Bu liderlik türünde karar verme süreci yavaş olmakla birlikte, çalışanların iş tatmini fazladır. Bu liderlik biçimi, hevesli fakat işi bağımsız olarak yerine getirecek kadar yetenekli olmayan astlar için uygundur.

1.1.2.4.6. Demokratik Lider

Demokratik lider yönetim yetkisini çalışanlarla paylaşma eğiliminde olan liderdir. “Ben” değil, "biz" yaklaşımına önem verilerek çalışanların karar alma işine katılmasını, böylelikle kararların görüş birliği içinde alınmasına olanak sağlar. Gerçek şu ki; demokrasi iyi bir liderin elinde olursa grup içinde barış ve güven sağlanır. Yapılan çalışmalarda demokrat bir liderin altı özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir: Demokratik lider; eleştiriye açıktır, birlikte karar vermeyi amaçlar, sorumluluğu paylaşır, başkalarının hakkına saygı duyar, karşı tarafı aktif olarak dinler, zor kullanarak fikir değiştirmeye çalışmaz. Demokratik bir lider tarafından yönetilen örgütte lider önerilere ve fikirlere açık olduğundan olumlu bir çalışma

atmosferi yaratılmıştır. Grup üyelerinin tatmin ve motivasyon düzeyleri yüksektir. Kararlara katılım oranı da fazla olduğu için çalışanlar daha etkin ve verimli çalışmaktadırlar. Demokratik liderlik biçiminin en önemli sakıncası; tüm karar sistemi yavaş ilerlediği için zaman kayıplarına neden olmasıdır. Ayrıca çalışanların, hakkında bilgiye sahip olup olmadıkları konularda fikir beyan etmesi istenildiğinden hem çalışanlar zor duruma düşebilmekte hem de yanlış bazı fikirler ortaya atılıp savunulmaktadır (Eren, 2001, s.119).

Araştırmacılar demokratik liderlerle çalışanların birbiriyle yakın ilişkiler kurduklarını, örgüt çıkarlarına önem verdiklerini, lider yerini terk etse dahi çalışmalarını ve birlikteliklerini devam ettirdiklerini gözlemlemiştir (Baransel, 1993, s.40).

1.2. Eğitim Liderliği Kavramı

1980'li yıllarda temel bir yönetim rolü olarak ortaya çıkan öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordine edilmesine dayanmaktadır. Ancak giderek okul liderliği Alanında Okulu yeniden yapılandırma yaklaşımı daha çok vurgulanmaya başlamıştır. Etkili Yöneticilerin etkili öğretim liderleri oldukları yargısını şu işlevler desteklemektedir: Etkili Yöneticiler, öğretime çok önem verir, öğretime ilişkin amaç ve beklentilerini açıkça belirler ve bu amaç ve beklentilerin öğretmen ve yöneticilere ulaştırılmasını sağlarlar. Zamanlarının Çoğunu, öğretime ilgi ve destek verme, personele dönük olma gibi çabalarla öğretim sorunları ile ilgilenerken geçirirler (Balcı, 1993, s.41).

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl

Getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel Gereken şey, öğretim liderliği kavramının açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000, s.267).

Öğretimsel liderlik diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli etmenin varlığından bahsedilmektedir.

Bunlar öğrenciler, öğretmenler ve toplumun ta kendisidir. Okulun etkili olması, bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışması ile yakından ilişkilidir. Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin temel görevi de öğretimin niteliğini yükseltmek için bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine edebilmektir (Işık ve Aksoy, 2008, s.239).

Öğretim liderliği kavramı, 1970'li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme gelen bir konudur. Genel olarak öğretim liderliği, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretimsel liderlik, yönetsel açıdan incelendiğinde öğretmenlere yardım görevi olarak tanımlanabilir (Blase; 2000. Akt: Şişman, 2002, s.27-28).

Okul yöneticisi açısından öğretim liderliği, çeşitli araştırmalarda aşağıdaki biçimlerde tanımlanmıştır:

Öğretim liderliği, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır (De Bevoise, 1984; Akt: Şişman, 2002, s.29). Öğretim liderliği, okul müdürlerinin,

öğretmenlerin öğretme, Öğrencilerinde öğrenme durumlarını doğrudan yada dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen Davranışlarıdır (Daresh ve Chingjen, 1985; Akt: Şişman, 2002, s.30). Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir (Burnett ve Pankake, 1990; Akt: Şişman, 2002). Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Krug, 1992; Akt: Şişman, 2002, s.30).

Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev, yürütme ve etki ile belli eder. Günümüz eğitim liderleri, her şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Lider yönetici eğitim girişiminin ne olduğunu ve ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki madde ve insan kaynaklarını olması gereken şekilde kullanabilen yöneticidir.

Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur. Liderlik özellikleri olan veya olacak yöneticiler yetiştirilerek işbaşına getirilmeleri ve işbaşında olan liderlerin de geliştirilmeleri modern eğitim anlayışı için şarttır. Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi ve onları çözebilecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Çatışmadan korkan, üstlerine sormadan hiçbir girişimde bulunmayan bir yöneticinin liderlik yeteneği kuşkuludur.

Her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de kurumlaşma esnekliği azaltırken bağımsızlığı çoğaltır. Çünkü örgütün amaç ve görevleri kesinleştikçe baskı gruplarının etkileri hafifleyecektir. Kurumlaşma liderin etkisini azalttığı için eğitim kurumlarının kurumlaşması liderlerin güç kaybetme endişesi nedeniyle engellenmektedir.

1.2.1. Eğitim ve Öğretimde Modern ve Post-Modern Yaklaşımlar

Son yıllardaki eğitim bilim yazını irdelendiğinde, eğitim sistemini biçimlendirmeye dönük, iki baskın yaklaşımın tartışma konusu yapıldığı gözlenir. Bunların ilki, modernizmin akla, bilime, bilgideki nesnellığe ve evrenselliğe vurgusunu hareket noktası yapan davranışçı yaklaşımdır ve bu yaklaşım, kimi kez, dayandığı modern temellere gönderme yapılarak nesnelci ve pozitivist yaklaşım olarak da nitelendirilir (Yüksel, 2003, s.97). İkincisi, postmodernizmin, modernizmin temel kabullerine yönelttiği eleştirilerden etkilendiği anlaşlan, bilgide öznelliği, yerelliği, bilginin inşa sürecini ön plana çıkaran yapılandırmacı yaklaşımdır.

Bu yaklaşım, kimi kez, süreçsel yaklaşım ya da öznelci yaklaşım olarak da adlandırılır (Aydın, 2006, s.31) Her iki yaklaşımın da, az çok birbirinden farklılaşan değişik alt versiyonları bulunmaktadır. Ancak bahsi geçen yaklaşımların değişik versiyonlarının, en azından hareket noktalarında belli bir ortaklığın olduğunu kaydetmek gerekir. Bu nedenle, iki yaklaşımı ve alt versiyonlarını felsefi zeminlerini dikkate alarak belli bir modelin çatısı altında bütünleştirmek olasıdır. Nitekim felsefi hareket noktaları dikkate alındığında, davranışçı yaklaşım ve alt versiyonlarını ‘*modern model*’, yapılandırmacılık ve alt versiyonlarını ise ‘*post modern model*’ kavramsallaştırması altında toplamak ve bütünleştirmek, tartışma kolaylığı sağlaması açısından yararlı olabilir.

Modern modelde öğretim, özde, nesnel olduğu kabul edilen bilgi yapılarına ve bu yapıların aktarımına dayanırken, öznelci bir perspektif sunan post modern modelde, çocukları önceden tanımlanmış roller ve bilgilerle kalıplamaktan kaçınma, onların bilgilerini kendilerinin yapılandırmalarına izin verme önem taşımaktadır. Bu nedenle, post modern model genelde kabul edildiğinden daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Genel söyleme bakılırsa, modern modeli, otoriter ve katı öğretmen ile bilgi kalıplarını almaya hazır edilgin öğrenciyi temsil etmektedir. Buna karşın post

modern model ise, modern modelin aksine, bilginin yapılandırılması, işbirliği, esneklik, bireyselliğe saygı, yaratıcılık gibi temel kavramlarla betimlenmeye çalışılmaktadır.

1.2.1.1. Modern Yaklaşımlar: Nesnelcilik, Aktarımcılık, Didaktiklik, Erkçilik, Mesafecilik

Davranışçı yaklaşım ve alt versiyonlarını bütünleştirmek ve onlara gönderme yapmak için kavramsallaştırdığımız modern modeli, amacımız açısından, ‘bilgide nesnellik esastır’, ‘öğrenme, bilgiyi almaktır’, ‘eğitim biçimsel açıdan oldukça didaktiktir’, ‘öğretmen bilgisel erki/otoriteyi temsil eder’, ‘öğrenci ile öğretmen arasında sosyolojik bir mesafe olmalıdır’ gibi kimi temel ilkleri ışığında tanımlamak olasıdır (Aydın, 2006, s.32).

Modern modele yönelik çözümlememizi derinleştirmek için, bu model içinde dile gelen temel ilklerin ne anlama geldiğini bir parça açmak gerekmektedir.

1-Modern modelde, öğrenme, nesnel olarak orada bizim dışımızda var olan bilgiyi belli kaynaklardan (öğretmen, ansiklopedi ve kitap vb.) almak, zihne yerleştirmek için tekrarlamak ve onu hafızada korumaktır. Bu açıdan bu modelde bilginin, kimi becerilere ve davranışlara önceliği bulunmaktadır ve öğrenme ile bireyin gelişimi arasında sıkı bir bağ vardır. Zira çocuğun eğitimsel gelişimi, dış dünyaya ilişkin somut aracısız deneyimlerden, soyut kuramsal kalıplara doğru bir yol izlemektedir. Eğitimin başarısı, süreç içerisinde, disiplinin sağlanmasına, öğrenilmesi ön görülen materyallerin belleklere yerleştirilmesine ve davranışa dönüştürülmesine

bağlıdır. Değerlendirme davranışlara odaklandığı için oldukça nesnel; çünkü davranışlar nicel ölçüme elverişlidir.

2-Modern modelde, doğru, nesnel, genel geçer bilgiye ulaşma ve onu elde etme ideali söz Konudur. Bu modele göre, doğru bilginin ölçütü, onun, nesnel gerçekliği, yani nesnel dünyasını olduğu gibi yansıtması, bir diğer deyişle, bilginin nesnel dünyasına uygunluğudur. Bu açıdan bu modelin bilgi anlayışında zihin nesnel dünyasının kendisine yansıdığı bir ayna konumundadır.

Bu bilgi anlayışı, realist/gerçekçi bir dünya görüşünün ürünüdür; çünkü nesnel dünyasını insanların ve onların düşüncelerinden bağımsız olarak var olduğunu kabul eder. Nesnel dünyasının kendinde gerçekliği söz konusudur, bu nedenle, bizim onu algılayıp algılamadığımızdan tümüyle bağımsızdır. Şu halde, modern modelde, nesnel gerçeğin kabulü ve doğru bilginin nesnel gerçeğe uygunluğu söz konusudur. Bu açıdan bilginin doğruluğu test edilmeye ve sınanmaya açıktır. Bu sınanabilirlik, özellikle metafizik yargıların ve öznel kabullerin bilgi statüsüne çıkarılmasını önlemede oldukça işlevseldir. Eğitim bilim açısından bakıldığında bu, temellendirilmemiş inançların, ön yargıların ve metafizik savların eğitim programlarında yer alamayacağı anlamına gelmektedir.

3-Modern modelde, öğretmen donanımıyla bilgiyi temsil eder. Öğretmene yüklenen bu nitelik, eğitimin oldukça öğretici/didaktik bir eylem olduğu düşüncesine olurlu kılmaktadır. Bu açıdan öğretmenin temel görevlerinden birisi, sahip olduğu, nesnel, genel geçer ve değişmeyen doğru bilgi kalıplarını aynı biçimiyle öğrenciye aktarmasıdır. Kuskusuz, bu aktarmacı anlayış, eğitimin odağına öğretmeni yerleştirmekte, onu etkin, öğrenciyi ise edilgin bir konuma oturtmaktadır. Çünkü öğrencinin tek etkinliği kendine sunulan bilgileri almak, tekrarlamak ve hafızaya yerleştirip, davranışa dönüştürmektir. Bu nedenle modern modelin, kimilerince bir

parça karikatürize edilerek, öğretmen karşısında öğrenciyi, bilgi doldurulacak boş küpler olarak gördüğü ileri sürülmüştür.

4-Modern modelde, eğitim ortamında öğretmen erki/otoriteyi temsil eder. Bunun nedeni, Öğretmenin nesnel, genel geçer bilgiye sahip olmasıdır. Onun bu erki/otoritesi, hem bilgiyi Aktarmasında hem öğrencilerin bilgileri hafızaya yerleştirmeleri için uygun yöntemleri kullanmalarına rehberlik etmesinde hem de disiplinin sağlanmasında ve değerlendirmede işlevseldir.

Modern modelde, öğretmen bilgiyi aktardığı, öğrencinin ise kapasitesi doğrultusunda bilgiyi aldığı için, öğrencinin öznel görüşleri önemli sayılmaz; zira bu öznel görüşler oldukça içseldir; bu yüzden onların doğruluğuna güven duyulamaz.

5-Modern modelde, öğrenci ile öğretmen arasında belli bir sosyolojik mesafe söz konusudur. Bunun en temel nedeni, eğitim ortamında öğretmenin açık erki/otoritesinin egemen olmasıdır. Bu mesafe öğrenci ile öğretmenin bütünüyle kaynaşmalarını, bütünleşmelerini ve özdeşim kurmalarını çoğu kez engeller. Çünkü kaynaşma, bütünleşme ve özdeşim kurma, içselleştirmenin ön koşuludur. Açık erk/otorite, bütünleşmeyi, kaynaşmayı ve özdeşim kurmayı yer yer güçleştirdiği için öğrencilerin kişiliklerini etkili bir biçimde ortaya koymalarını ve özgürce geliştirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle modern modelin en temel özelliklerinden birisi, kişisel mahremiyeti ya da kişisel gizliliği tetiklemesidir. Bunda, öğrenmede somuttan soyuta doğru ilerleyen süreç de etkilidir; çünkü bu anlayış, belli bir asamadan sonra, eğitim ortamıyla dışı çevre arasında büyük bir süreksizlik ve kopukluk oluşturur. Soyut yeteneğin gittikçe artmasına yapılan vurgu, duyguların eğitim ortamıyla ilgisi yokmuş gibi algılanmasına ve onların dışavurumunun anlamsızlaşmasına ya da önemsiz bulunmasına yol açar. Bu, hem kişisel bütünlüğü sağlamaya hem de eğitim ortamının etkili sosyalleşme aracı

olmasına engel oluşturur. Çünkü sosyalleşme, duygusal temelli özdeşim kurmayı ve bu özdeşimin kurulacağı samimi modelleri gerektirir. Oysa modern modelin, öğrenciyle öğretmen arasına koyduğu sosyolojik mesafe ve soyuta, bir diğer deyişle ussal olana vurgusu, duyguların dışavurumunu engellemektedir.

1.2.1.2. Post Modern Yaklaşım: Öznellik, Yapılandırmacılık, Etkileşimcilik, Erksizlik, Mesafesizlik

Yapılandırmacılığı ve alt versiyonlarını bütünleştirmek ve onlara gönderme yapmak için Kavramsallaştırdığımız post modern model, davranış odaklı modern modelin temel savlarına şaşırtıcı bir biçimde meydan okumaktadır. Bilgi de öznelliğe, yerelliğe ve kuramsal nitelikli bilgilerin birbirleriyle karşılaştırılmayacaklarına vurgusuyla ön plana çıkan post modern modelin eğitime ilişkin temel savları, ‘öğrenme bilgiyi yapılandırmaktır ve onu yapılandıran öğrencidir’, ‘bilgi öznedir’, ‘öğrenmede etkileşim oldukça önemlidir’, ‘eğitim sürecinde erkin/otoritenin açık kullanımından kaçınmak gerekir’, ‘öğretmenle öğrenciler arasında otoriteden çok eşitliğe dayalı yakın/samimi ilişkiler kurulmalıdır’ biçiminde özetlenebilir (Aydın, 2006, s.37)

Bu temel kabullerin post modern model içinde ne anlama geldiğini görebilmek için onları bir parça açmak gerekmektedir

1-Post modern modelde, çocuk her şeyden önce bir öznedir. Bir özne olarak çocuk, bilgisini, yorumsal semalarını, öznel kavramlarını ve deneyimlerini kullanarak kendisi yapılandırır ve kendisi organize eder. Bu açıdan öğrenme, çocuğun sahip olduğu bilgi yapılarına ya da önsel bilgilerine bağlı olarak deneyimlerinin öznel bir resmini oluşturması ve hem kendi hem de başkalarının

deneyimleri arasında karşılaştırmalar ve seçim yapması, onları yorumlaması ve yorumunu geri bildirmesidir. Önsel bilgi yapıları, öğrencinin hem algıladığı öğrencilerin bilgileri yorumlamasına hem de dikkatini ona yönlendirmesine rehberlik eder. Bu durumda, post modern modelde öğrenme, öz olarak, öğrencinin var olan bilgisi ya da bu bilgilere gönderme yapan zihinsel semaları temelinde, deneyimlerini yeniden yapılandırmasını içermektedir. Bu modelde, eğitimin başarısı, çocuğun başlangıç noktasıyla daha sonra ulaştığı gelişim aşaması arasındaki mesafenin ölçümüne bağlıdır. Bu ölçümde, özne olan öğrenci odaklıdır ve bu oldukça bireyselleştirilmiş bir ölçüttür. Zira post modern modelde, çocuğa öz denetimini sağlayan bir varlık olarak bakılır. Bu öz denetim, o denli ileriye götürülür ki, deneyimlerini düzenleyen, kontrol eden ve çoğu durumda öğrenme içeriklerin kendisine uygunluğuna karar veren öğrencinin kendisidir. Sürece odaklanan ve değerlendirmede öz denetimi temel alan böylesi bir değerlendirmenin oldukça bütüncül ve ayrıntılı, buna karşın niceliksel olmadığı için oldukça öznel olacağı açıktır. Çünkü, öğrencilerin tüm öznel değerlendirmeleri, eğitim ortamında değerli ve belirleyici olarak görülmektedir.

2- Post modern modelde, gerçeklik keşfedilemez ve bilinemez. Bilgi, ön bilgilere ve yapılandırmanın değişmez sürecini ifade eden düşünce kalıplarına dayalı olarak öğrenci tarafından yaratılır. Bu yüzden, dış dünyanın nesnel bilgisini elde etmek, yani gerçekliği olduğu gibi bilmek imkansızdır. Çünkü ön bilgiler, zihinsel kalıplalar, dilsel kavramlar, içinde yaşanılan toplum ve ilgiler bilginin yapılandırılmasında ve yaratılmasında oldukça etkilidirler. Nitekim bu duruma dikkatleri çeken **Michael Devit**, şöyle demektedir:

“Kendi basına bağımsız gerçeklik, bizim bilgimiz ve dilimizin ulaşamayacağı kadar uzaktadır. Bilinen dünya, kavramların baskısı aracılığıyla yapılandırılmaktadır. Bu

kavramlar, bir gruptan (dil, toplum, bilim vb.) diğerine farklılaşır. Su halde, farklı bireylerin oluşturduğu dünyalar,...göreceli bir varlığa sahiptir.” (Devitt, 1991, akt. Aydın, 2006, s.40)

Mathews anılan savı mantıksal sonucuna ileterek, söyle demektedir:

“Bilgi, deneyimlerin uygun bir biçimde düzene sokulmasıdır; deneyimin dışında, rasyonel olarak kendisine ulaşılabılır bir nesnel gerçeklik bulunmamaktadır” (Mathews,1993, Akt:. Aydın, 2006, s.41)

Post modern modelde, Ericsson’un deyişiyle, *“bilen kişi, ya içinde bulunulan durumun özellikleri ile ya da baskın bir şekilde kullanılan kuramlar tarafından koşullanmıştır; bu yüzden bilgi, tarafsız bir biçimde keşfedilmez” (Erickson, 1998, Akt: Aydın, 2006, s.41)*

Başka bir deyişle, bu gözlemler, kuramsal bir nitelik taşımakta olup; nesnel bir bilgi yoktur. Bu nedenle bireyler, haklı olarak farklı bilgisel kalıplar oluşturmakta özgürdürler. Bu bilgilerin geçerliliği, dış dünyaya uyumlarına ve bizden bağımsız bir varlığa sahip olan nesnel dünyasını betimlemedeki başarısına bağlı değildir. Aksine onun geçerliliği, oldukça öznel olan bilgiyi yaratanların amaçlarına hizmet etmesine ve yaşamlarını sürdürmelerine bağlıdır. Su halde, özne tarafından yapılandırılan bilgilerin bilgi kuramsal geçerliliği, o bilgileri yaratanların işlerine Yaramasına bağlıdır. Bu anlayış, pragmatist bir eğilim içermektedir. Her birey kendi deneyimleri, bağlı olduğu toplumsal grubun bakış açısı, semaları ve kavramsal yapılarıyla nesnel dünyasına yöneldiği için, doğal olarak dünyayı anlamak için farklı kavram kategorileri kullanmaktadırlar; bu yüzden onlar, Kendi yaratıları olan farklı

dünyalarda yaşamaktadırlar. Bu görüşe göre, anılan farklı dünyalar, mantıksal açıdan birbiriyle karşılaştırılmazlar. Nitekim Richard Tarnas şöyle demektedir:

“Gerçeklik, zihin tarafından basitçe algılanmaz, oluşturulur; bu oluşan gerçekler çok çeşitlidir ve hiç birisi diğerinden üstün değildir. Bundan dolayı gerçekliğin ve doğruluğun doğası radikal bir biçimde belirsizdir.” (Tarnas, 1991 Akt: Aydın, 2006, s.42).

Post modern modelde dile gelen anılan savlar, bilgi ile bilgi olmayan arasında nesnel bir ayırım koymadığı için, eğitimbilimsel açıdan, inançların, ön kabullerin ve metafizik savların, ise yaradıkları gerekçesiyle, eğitim sürecine sızmalarına meşru bir gerekçe sağlamaktadır. Çünkü bilgi ile bilgi olmayan arasında bir fark yoksa bu, bilim de dâhil her şeyin ideolojik olduğu, din, bilim, felsefe ve metafizik vb. arasında ayırım yapılamayacağı anlamına gelmektedir.

3-Post modern modelde, insan bilgisinin bireysel yapılandırmaya bağlı doğası ve öznel değeri, etkileşim odaklı bir eğitimin meşrulaştırılmasında bir araç olarak işlev görmektedir. Bu anlayışa göre, çocuğun eğitsel durumla ilişkili en temel özelliği merakıdır. Bu açıdan eğitimcilerin temel yükümlülüklerinden birisi, öğrencileri güdülecek, meraklarını artırmak için yollar bulmak ve onları gerek birbirleriyle gerekse çevreleriyle etkileşim içerisine sokmaktır. Başarılı bir eğitim süreci, öğretmenin öğrencilerin dikkatlerini canlı tutmasına, onların bireysel yaratımları olan öznel gerçekliklerini/deneyimlerini anlamasına ve bu öznel gerçekliklere/deneyimlere saygı duymasına bağlıdır. Şu halde, post modern modelde, öğrenmede etkileşim ve motivasyon önemli bir rol oynamaktadır.

4-Post modern model, her türeden erke/otoriteye, özellikle öğretmenin açık erkine/otoritesine Karsı çıkar. Bunu ise, eğitimsel olarak, baskının, şiddetin ve ideolojik asılamaların temellendirilemeyeceği gerekçesine dayandırır. Aynı zamanda

açık erk/otorite çocuklar Cezalandırılma korkusu ya da ödül alama umudu altında hareket etmelerine neden olmaktadır. Oysa bu, çocukların doğallıklarını, özgünlüklerini ve bireyselliklerini yansıtılmalarına ket vurmaktadır. Post modern model, nesnel bilgiyi yadsıdığı için, öğretmenin bilgisel otorite olduğu düşüncesine de doğal olarak cephe alır. Zira bu anlayışa göre öğretmen, kendi bilişsel dünyasını, sahip olduğu öznel koşullara ve kendi algısına göre yapılandırır. Bu nedenle, öğretmenin öznel olan kendi bilisel yapılarını ve dünya görüşünü öğrenciye aktarmaya girişmesi, bir tür ideolojik baskı oluşturmaktadır. Bu yüzden öğrenci, çevresini ve deneyimlerini bağımsız, özerk bir biçimde algılama kapasitesini geliştirmeli ve kendi perspektifinden bilişsel yapılarını inşa etmelidir. Bu bağlamda öğretmenin görevi, kendi bilişsel erkine/otoritesine bas vurarak öğrencileri yönlendirmek değil, onların kendi olmalarına olanak sağlayacak bir ortam yaratmaktır. İlk bakışta sorunsuz gibi görülen bu anlayış kapsamında iki gizil sorunu bulunmaktadır. İlki, öğrencilerin ön bilgileri yanlış olduğunda ki bunlar bilimsel açıdan çoğu kez yanlıştır ve düzeltilmeleri gerekir. Bunları düzeltmeye olanak bırakmaması, ikincisi ise, öğrencilerin bireysel yorumları doğru sayıldığı için, doğrular çokluğuna yol açmasıdır. Bu tıpkı, Nasrettin hocanın, hem davalıya hem de davacıya haklısın deyişinde olduğu gibi ciddi bir paradoks içermektedir. Bu paradoks, doğrular çokluğu ile yüz yüze gelen öğrencilerde, eğitimin boş, anlamsız ve gereksiz bir iş olduğu gibi bir düşüncenin dogmasına da neden olabilir.

5- Post modern model, modern modelin öğrenci ile öğretmen arasına koyduğu sosyolojik mesafeyi eleştirir ve öğrenciyle öğretmen arasında yakın ve güvene dayalı bir ilişki yaratmaya çalışır. Bu nedenle, anılan model ışığında eğitilen bireyin, mahremiyeti/kişisel gizliliği oldukça azdır ve bu duyguyu pek fazla denetimlemesine olanak yoktur. Eğitim durumları, günlük yaşamdan kopuk değildir; çünkü post

modern model, somut ve öznel olandan uzaklaşmayı gerektirmez. Ayrıca bu modelde, çocuk kendi isteklerini, gereksinimlerini, duyumsadıklarını ve seçimlerini ifade etme konusunda cesaretlendirilir. Özgür ortamın yarattığı açıklık ve samimiyet, öğretmene öğrencinin kişiliği tanıma ve onun gelişimi için etkili boyutlar sunmasına olanak sağlar. Ayrıca post modern modelin uygulandığı okullarda, güçlü bir toplumsal iletişim ortamı vardır; çünkü oradaki ilişkiler samimi ve içtendir.

Bu açıklık ve samimiyet, okul ile aile arasındaki ilişkileri de güçlendirmektedir. İletişime dayalı, samimi ve aileyi de sürece katan anlayışta, okul ortamı ile kişisel mahremiyet/gizlilik arasındaki ilişki kayganlaşır ve oldukça belirsiz bir hale dönüşür. Karşılıklı sosyal güvene dayalı ortamda kişisel mahremiyetin/gizliliğin azalması, post modern modelin güçlü bir toplumsallaştırma potansiyeli taşıdığı anlamına gelmektedir. Zira güven, açıklık, etkileşim içselleştirmeyi, kolaylaştırmakta ve çocuğun çevresiyle özdeşim kurmasına olanak sağlamaktadır.

1.2.2. Etkili Okul Yönetimi ve Öğretimsel Liderlik

Klasik olarak bilinen dört yönetim fonksiyonu (planlama, organize etme, liderlik ve kontrol etme) artık değişmiştir. Bununla ilgili beş yüzden fazla Illinois okul müdürleri üzerinde yapılan araştırmada okul müdürlerinin başarılı olması için davranış, görev ve yetenekleriyle ilgili en hayati görevler şu şekilde belirlenmiştir (Eren, 2001, s.22):

- Personel performansını değerlendirme
- Personel ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturma
- Yüksek profesyonel standartları modelleme
- Vizyon, misyon ve hedefleri oluşturma ve sürdürme
- Kişiler arası olumlu ilişkileri koruma

- Görünür bir durumu sürdürme
- Güvenli ve düzenli bir çevre oluşturma
- Bir okul geliştirme planı geliştirme
- Öğretim pozisyonları için adaylarla mülakat
- Eğitim programlarının şartlarına uyma

Okul yöneticisinin sergilediği güçlü öğretimsel liderlik davranışları şunlardır

(Çelik, 2002, s.13):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendisini adama,
3. Okulun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeteneğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirici bir lider olarak şu görevleri yapar:
 - a. Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - b. Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - c. Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - d. Değişik öğretim materyalleri sağlama,
6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,
7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,

8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,

9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,

10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma. En sık kullanılan öğretimsel liderlik konsepti tarafından geliştirildi. Bu model öğretimsel liderliği kurmak için üç boyut önerir (www.keg.aku.edu.tr/sinan Yörük)

Okulların misyonunu tanımlama, öğretim programını yönetme ve girişimci, olumlu bir okul öğrenme iklimi. Müdürlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlayabilmeleri için başvurabilecekleri altı yöntem bulunmaktadır (Blase, 2000, Akt: Şişman, 2002, s.45) . Bunlar;

- Öğretim ve öğrenim etkinliklerine vurgu yapma
- Eğitimciler arasındaki işbirlikçi çalışmaları destekleme
- Eğitimciler arasındaki işbirliği çalışmalarını geliştirme
- Programların yeniden ele alınmasını destekleme ve teşvik etme
- Eğitim alanındaki gelişmelerden yararlanarak eğitimcilerin gelişmelerine destek olma
- Eğitimle ilgili alınan kararları dikkatli bir biçimde inceleme.

Öğretim liderliği, okulun hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmesine yardımcı olabilir. Okullarda, öğretim liderliği vurgulanarak, öğretim liderliği rollerine gerekli önem verilerek, eğitim-öğretimin kalitesi artırılabilir. O halde yapılması gereken, okulların mevcut durumlarından, istenilen ideal duruma nasıl getirilebileceğine karar vermektir. Bu süreçte, Okul yöneticilerinin üstlenecekleri, öğretimsel liderlik rolleri, başarının sağlanmasına, yardımcı olabilir. Bu nedenle ilk

olarak yapılması gereken şey, öğretim liderliği kavramının Açık bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Daha sonra, bu liderlik rolünü başarıyla yerine getirebilmek için gerekli olan liderlik nitelikleri ve davranışlarının neler olduğu kararlaştırılmalıdır (Özdemir ve Sezgin, 2000, s.268).

1.2.3. Öğretimsel Kaynak Olarak Okul Yöneticisi

Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeye uğraşır. Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmalarını özendirir. Yönetici periyodik olarak okul yöneticisini değerlendirir. Öğretimsel bir kaynak olarak okul yöneticisinin en belirgin rolü, daha iyi öğretim için olanak hazırlamaktır. İyi öğretim olanakları hazırlayan yönetici, öğretimi geliştirmek için strateji ve materyaller geliştirir. Okul yöneticisi insan kaynaklarını geliştirme programı çerçevesinde düzenli olarak çıkan eğitimsel araştırma dergilerini sağlar, program geliştirme ve çocuk öğrenmesini anlamaya yönelik yeni gelişmeleri öğretmenlere açıklar.

Etkili okul yöneticileri, etkisiz okul yöneticilerinden iyi okul çevresi oluşturmaya yönelik görüşleriyle ayrılır. Etkili okul yöneticileri, öğrenci başarısı ve öğretmen etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için, gerekli kaynakları sağlayabilecek bir yeteneğe sahiptir. Bu yöneticilerin seçici ve sistematik olarak uyguladıkları diğer destekleme yolları ise öğretmenleri dikkatli biçimde değerlendirme, başarılı olan öğretmenleri ödüllendirme ve planlama yapmak olarak görülebilir. Etkili okul yöneticileri sadece öğretmenlerin performanslarına ilişkin detaylarla değil, aynı zamanda onların performansı nasıl algıladıklarıyla da ilgilenir. Okul yöneticisi öğretmenlerin bireysel işlerini daha iyi kavramalarına yardımcı olarak, öğrencinin

daha iyi yetişmesi için ortam hazırlar, öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisinin temel rolleri şunlardır (Çelik, 2000, s.27);

1.Öğretimsel lider, etkili öğretimsel stratejileri geliştirme ve öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahiptir.

2.Öğretimsel lider, öğretmenleri öğretimin geliştirilmesi amacıyla stratejileri ne ölçüde kullandığını denetler

3.Öğretimsel lider, öğrencilerin başarılarına yönelik öğretimsel konularla ilişkin bilgilerden doğrudan yararlanır ve eğitimsel programları değerlendirir.

4.Öğretimsel lider, personel değerlendirme politikalarını başarılı bir şekilde uygular.

5.Öğretimsel lider, öğretimsel programların uygulanmasında, öğrencinin öğrenme amaçlarının önemini bilir.

Liderlerin eylemleri ve davranışları, öğretimsel liderliğin varlığını ortaya koyan çok önemli bir göstergedir. Öğretimsel liderliğin özgün var oluşu için, bütün okul toplumu içinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için sorumluluk alan bireylerin etkinlikleri kanıt olarak gösterilebilir. Onların etkinlikleri öğrenci başarısının ölçülebilen bir türü içinde ortaya çıkacaktır (Aksu ve ark, 2006, s.60).

1.2.4. Eğitim Lideri Kavramı ve Özellikleri

Eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmesi ve topluma faydalı olmasında eğitim örgütleri ve eğitim yöneticileri aktif rol oynamaktadırlar. Eğitim örgütlerinin liderleri çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan eğitim yöneticileridir. Yöneticilik günümüzde profesyonel bir meslek haline gelmeye başlamıştır. Yöneticilik mesleği artık ferdi deneyim ve tecrübelerle yürütülemeyecek kadar bilgi ve beceri gerektiren bir iş alanıdır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin gerekli bilgi ve becerilerle

donatılması, onların iyi bir eğitim görmeleri başarılı yöneticilik için zorunlu bir faktördür.

Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli etmektedir. Yetki formal ve informal olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Formal yetki yöneticilere ancak statü ile verilmekte ve statü liderliği sağlamaktadır. İnfomal yetki ise grup tarafından verilmektedir ki, bu aslında yöneticilere bir tür liderlik verilmesidir. Bir eğitim örgütünde üyelerin beklentileri yönetimde liderliğe bir cevap sayılabilir. Bu üyelerin yöneticiden beklediği davranışlar, örgütün yapı ve havasında önemli yer tutmaktadır. İşte liderler en çok bu iki boyut kanalıyla çalışırlar (Bursalıoğlu,1994, s.53).

Çağdaş örgütlerde eğitim liderleri öncelikle bilgili ve becerili olmak zorundadırlar. Çünkü eğitim politikalarının oluşturulması, bu politikaların uygulamaya konulması, uygulamanın gerektirdiği madde ve insan kaynaklarının sağlanarak etkili bir şekilde kullanımı ancak eğitilmiş bir lider ve kadro ile mümkündür. Liderin her şeyden önce sistemi ve işleyişini çok iyi analiz etmesi, bu doğrultuda önlemler alarak mahiyetini yönlendirmesi gerekmektedir. Bu durumda eğitim liderlerinin yeterlik düzeyi ve buna bağlı olarak yetiştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Çünkü liderin yeterlik düzeyi yapılan uygulamaların başarısıyla yakından ilgilidir.

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Eğitim liderlerinin sahip olması gereken yeterlikler ise, örgütsel yapıyı kurma ve yenileştirme (politika saptama, amaçları saptama, görevleri saptama, yeni değerler üretebilme), yönetim işlevlerinde yeterlik (eğitim programları, öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, bütçe ve genel hizmetler yönetimi) ve yönetim

süreçlerinde yeterlik (karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme) olarak sıralanabilir (Başaran, 2000, s.37-40).

Bu yeterlikler liderlerin kişisel özellikleri ve sahip olması gereken beceriler ile yakından ilgilidir. Başarılı bir yönetim ve etkin bir liderliğin sağlanmasında liderlerin bu yeterliklere sahip olma derecesi belirleyici bir kriterdir. Bunun yanında liderlerin yeterlik dereceleri, onların yönetim tarzının oluşmasını da sağlamaktadır. Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi genelde liderlerin benimsediği üç tip (otoriter, demokratik ve serbestliğe dayalı) yönetim tarzı bulunmaktadır. Liderin bu yönetim tarzlarından birisini benimsemesinde görevlerin durumu, personelin ihtiyaçları ve örgütsel iklim belirleyici rol oynamaktadır. Ancak bunların yanında liderin kapasitesi ve aldığı eğitim düzeyi de yönetim tarzının oluşmasında bunlar kadar belki de daha fazla rol oynamaktadır. Bilgi ve beceri düzeyleri düşük, astlara güvenmeyen ve inanmayan yöneticilerin daha çok otoriter yönetime yöneldiği, kendisine ve uzmanlık bilgisine güvenen, insan yönetimi konusunda bilgili ve deneyimli, insana önem veren liderlerin ise daha çok demokratik ve serbestliğe dayalı yönetim şeklini benimsedikleri (ki doğru olan budur) görülmektedir.

Bu verilere dayalı olarak eğitim örgütlerinde nasıl bir liderlik şekli uygulanmalıdır sorusunun cevabı, hayati bir önem taşımaktadır. Türkiye’de eğitim örgütlerinin yapı ve işleyişi göz önünde bulundurulduğunda, hiyerarşik ve bürokratik bir sistemin hâkim olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak liderlerin de bu sistem dâhilinde atandığı görülmektedir. Yani liderler izleyenler tarafından seçilmeyip otoritere tarafından atanmaktadır. Bu durumun sonucu olarak yönetimde formal güç ön plana çıkmakta ve eğitim liderleri daha çok bu gücü kullanmaktadır. Buna bağlı olarak uzmanlık ve görev gücü ikinci plana düşmektedir. Halbuki eğitim örgütlerinin

işlevleri düşünülduğünde, eğitim kurumlarının uzmanlık gücüne dayalı, demokratik işleyişi sağlayan, çalışanların görevlerini gerçekleştirmesi için gerekli tüm imkanları hazırlayan bir modele ve bu tür yönetim tarzını benimsemiş liderlere ihtiyacı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bilgi çağının yaşanmaya başladığı dünyada, tüm kurumlar amaçlarına ancak iyi yetişmiş insan gücü ve onların amaçlar doğrultusunda etkin bir şekilde yönetilmesi ile uyum sağlayabilirler. Bu konuda da en önemli rol şüphesiz eğitim örgütlerine ve eğitim liderlerine düşmektedir (Bursalıoğlu, 1994, s.42-45).

1.2.5. Eğitim Liderlerinin Sahip Olması Gereken Standartlar

Eğitim lideri, okullarda görev yapan ve çevresini okulun amaçları doğrultusunda etkileyip, yönlendiren ve sorumluluk alan kişidir. Ancak, bu çalışmada eğitim lideri kavramı, okul yönetiminde görev alan müdür ve yardımcılarını ifade etmektedir.

Eğitim kurumları zaman zaman çözülmesi olası değilmiş gibi, umutsuzca şikayet edilen birçok sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu sorunların bir bölümü gerçekten de ani kararlarla ve bunların uygulanması ile çözüme kavuşturulması zor görünmektedir. Okullarda yaşanan sorunlar; okulların fiziki yetersizlikleri, olumsuz çevre faktörleri, niteliksiz eğitim politikaları, öğretmen ve yönetici yetersizlikleri, ekonomik zorluklar gibi, daha birçoğu çözüm beklemektedir. Bu tür geniş ölçekli ve yapısal sorunları çözüme kavuşturmak için, yapısal reformlar ve uzun ölçekli stratejik planlamalar yapmak gereklidir.

Bunlara ek olarak yapılan bu planları uygulamak hem büyük finans kaynağı, hem de zaman gerektirmektedir. Ancak, eğitim sistemimizdeki sorunlar o kadar birikmiş ve acilen çözüm beklemektedir ki bu tür problemlere yönelik eğitim

politikaları geliştirirken, daha kısa vadede uygulanabilecek olanları ortaya koymak gerekmektedir. İşte bu durumda, okul yöneticilerine çok iş düşmektedir.

Okul yöneticileri, yönetim yaklaşımlarında ve sorun çözme yöntemlerindeki olumlu gelişmeler yoluyla, okulları daha yaşanabilir ve eğitim ve öğretim amaçlarına uygun yerler haline getirebilirler.

Eğitim liderinde bulunması gereken özellikler ortaya konursa, şu anda eğitim sisteminde karşı karşıya kalınan kısa vadede çözülebilecek bazı sorunlar ortadan kalkabilir ve okul yöneticileri bu nitelikleri kazandıklarında, sorun çözen, eğitim faaliyetlerini kolaylaştıran eğitim liderleri olabilirler.

ISLLC (1996), eğitim lideri standartlarının çerçevesini çizerken, iki önemli noktayı göz önünde bulundurmuştur. Bunlardan birincisi, etkili eğitim liderliği ile üretken okullar arasında belirgin bir bağ vardır. İkinci olarak, liderlik alanında yeni perspektiflere yol açan ve sonuç olarak standartlarda anlamını bulan, toplumda ve eğitimde oluşan belirgin eğilimler aranmıştır. Etkili eğitim liderinin, eğitimsel ve insani yönü oldukça güçlü olmalıdır. Yaptığı işin hareket noktası öğrenme, öğretme ve okulun iyileştirilmesi olmasının yanında buldukları ortamın moral kaynağı, öğrenci, öğretmen ve velilerin danışmanlığını da yapmalıdırlar. Biçimsel liderlik, okullarda karmaşık ve çok yönlü bir görevdir. Standartlar, bu gerçeği göz önünde bulundurmalıdır. Aynı zamanda etkili liderler, bazı durumlarda mesleklerinin gerektirdiği hareket şekline daha farklı bir tutum izleyebilirler. Sonuç olarak, eğitim lideri diğer insanlarla güçlü ilişkiler kurarak, onlara değer veren bireyler olmanın yanı sıra, eğitim topluluğunun doğal ve diğer çalışanları ile eşit olan bir üyesidir. Eğitim liderlerinin sahip olması gereken, herkesçe kabul görmüş standartların varlığı, şu anda görev yapan ve değişime açık olan yöneticileri, harekete geçirecektir.

ISLLC (1996), eğitim liderleri için standartları aşağıdaki yedi temel ilkeye dayandırmıştır:

- Standartlar, öğrenci öğrenimi merkezli olmalıdır.
- Standartlar, eğitim liderinin değişen rolünü göz önünde bulundurmalıdır.
- Standartlar, eğitim liderliğinin birlikte çalışma alışkanlıklarını geliştirme üzerine kurulmalıdır.
- Standartlar, performans geliştirici olmalıdır.
- Standartlar, performans kriterlerini temel alarak, eğitim liderini değerlendirmelidir.
- Standartlar, birbirlerini bütünlemeli ve birbirleriyle uyumlu olmalıdır.
- Standartlar, okul toplumundaki bütün paydaşların, her türlü okul imkânlarında ve okula ilişkin kararlarda ortak ve eşit söz hakkı olmalıdır.

Aşağıda, üzerinde durulan eğitim liderinin standartları ABD'deki okullarda görev yapan yöneticilere rehber niteliğinde yayımlanmıştır. Bu standartların bazıları Türkiye'deki eğitim yöneticilerine uygun olmayabilir. Bununla birlikte, adı geçen standartlar, Türkiye'deki eğitim yöneticileri için bir bakış açısı ve araştırmacılar için ise bir model ve bakış açısı oluşturabilir.

1.2.5.1. Vizyon

Eğitim lideri, okuldaki bütün paydaşların desteğini ve ortak katılımını sağlayarak, okul vizyonunu öğrenme merkezli düzenlemeli, uygulamalı, yönetmeli ve birleştirici olmalı, gelişmeyi kolaylaştırarak bütün öğrencilerin başarısını desteklemelidir (ISLLC, 1996).

Okullar karmaşık ve dinamik yerlerdir ve ğretim zor ve sabır isteyen bir iştir. Türkiye’de okulların çoğunda, ortak olarak paylaşılmış bir vizyon ve eleştirel öğrenme ortamı yoktur. Bu çeşit bir uygulama da, okulların çoğunda sadece günlük işleri uygulayan müdürlere, öğrenme ve öğretme heyecanını kaybetmiş ğrenci ve öğretmenlere sebep olmaktadır. Okul müdürleri, her türlü planlamasında ve karar verme sürecinde önünde görebileceği ve başvurabileceği, okul toplumunun bütün paydaşları tarafından paylaşılan ortak bir vizyona ihtiyaçı vardır.

Eğitim liderlerinin ilk olarak organizasyonun gelecekteki durumunun olası ve istek uyandıran zihinsel bir imajını çizmiş olması gerektiğini ve vizyon denilen bu imajın, bir rüya kadar belirsiz veya görev tanımını kadar kesin olabileceğini belirtir. Kritik nokta, vizyonun gerçeķçi, güvenilir, organizasyon için çekici bir geleceği ve şu anda var olandan bazı önemli yerlerde daha iyi bir hedefi, açık bir şekilde ifade etmesidir (şişman, 2002, s.37).

1.2.5.2. Okul Kültürü ve İklimi

Eğitim lideri, öğrencinin öğrenmesini ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlayan bir okul kültürü, iklimi ve eğitim programı geliştirmelidir (Arslan ve Beytekin, 2004, s.35).

Okullarda ğrenci ve öğretmenler için yüksek düzeyde öğrenme ortamı oluşturmak için okul müdürünün kapsamlı değişiklikleri göze alması ve ilgili tüm tarafları bu değişikliklerin gerekliliğine inandırıp, bu sürece katmalıdır. Bu değişimler müfredat, değerlendirme, eğitim, çalışanların mesleki gelişimi ve öğrencilerin öğrenimi gibi okulun sorumlu olduğu tüm alanlarda birbirlerini tamamlayacak şekilde olmalıdır. Değişim süreci sayesinde, öğrenciler, bilgi edinerek öğrendiklerini, kendi yaşamlarında da kullanırlar ve kendilerini geliştirmeye odaklanarak, anlamlı öğrenmeyi etkin olarak gerçekleştirebilirler. Bu süreç içinde, öğretmenler öğrencilerle işbirliği içinde, yol gösterici ve öğrenmeyi destekleyen ortamlar yaratmada yeni roller üstlenebilirler. Yöneticiler, ğrenme ortamlarını destekleyen uygulamaların oluşmasında liderliği ele almalıdırlar. Okul toplumunun ortaklığında, işbirliği içinde yaratıcı öğrenme ve öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlanabilir.

Okula dayalı yerinden yönetim anlayışı, okulun özerkliğini artırmayı sağlar ve karar vermeyi öğretmenler ve bazen öğrenciler, veliler ve toplumun üyeleriyle paylaşmayı gerektirir. Okul müdürleri, bu anlayışla karar verme sürecine okulun tüm ilgili taraflarını katarak, ulaşılabilir ve herkes tarafından kabul edilip benimsenebilir en doğru kararları alabilirler. Okula dayalı yönetimde, okul müdürleri yetkilendirdiği kurullar yoluyla, alınan kararları daha rahat uygulama imkanı bulabilirler. Çağdaş bir okul işletmesinin yönetiminde, geleneksel yönetimi anlayışını ve sınırlarımızı kaldırmak ve yerinden yönetimin yapılanması için sorumluluğun dağıtımı gerekmektedir (Arslan, 2003, s.27).

Bu tür okullar, eğitim paydaşlarından oluşan yetkili kurullar tarafından yönetilerek kendi okul yöneticisini, öğretmenini, müfredat programını belirleyebilir ve okul bütçesi ve ihtiyaçlarının giderilmesinde daha etkin rol oynayabilir. Bu tür bir yönetim anlayışında eğitim lideri, öğretmenlerinin mesleki gelişiminde, fırsatlar yaratarak öncü ve danışman rolünü üstlenmeli ve kendisinden beklenen liderlik gücünü karar alma süreçlerinde gerektiğinde risk alarak uygulamalıdır.

1.2.5.3. Kaynakların Yönetimi

Eğitim lideri, güvenli, yeterli, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için okul toplumunun bütün kaynaklarını etkin kullanarak, öğrencilerin tümünün başarısını desteklemelidir (ISLLC, 1996).

Eğitim liderleri, okul toplumunun kaynaklarını; ebeveynlerin, iş çevrelerinin, sosyal servislerin uzmanlıklarını öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik çıkarları için kullanmalıdır. Eğitim liderleri, öğrencilerin hepsine yüksek kalitede eğitim sağlamalı, öğrencilerin tümü için katılımcı eğitim olanağı geliştiren programlara öncülük etmek için kaynakları seferber etmelidir. Eğitim liderleri grup halinde çalışmanın önemini takdir ederek okul kaynaklarını çalışma gruplarının kullanımına açmalıdır (Arslan, 2003, s.28).

Eğitim lideri, bilgi kaynaklarını da etkin bir şekilde okul hedeflerini elde etmeye yönelik kullanmalıdır. Okulu hakkındaki verileri çekinmeden okulun tüm bireyleri ve okul dışı ilgili taraflarla paylaşmalı, onları hem sorunun hem de çözüm sürecinin etkin ve önemli parçaları haline getirmelidirler.

Liderler bilgiyle ve bu bilgileri engelleri aşmak için kullanma yeteneğiyle kuşandıklarında daha başarılı olabilirler.

1.2.5.4. İşbirliği

Eğitim lideri, ailelerle, toplumun üyeleriyle, toplumun farklı ilgi, istek ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, işbirliği içine girer ve bu sayede tüm öğrencilerin başarısını destekler (ISSLC, 1996).

Okul liderleri başarılı ev-okul ilişkisi yaratmalı ve aileleri, toplum üyelerini, çocuklar ve aileleri adına doğru işbirliğinde birleştirmek için seferber etmelidir. Bu yönde hareket eden müdür, toplumun tüm kaynaklarını seferber etme becerilerine sahip olmalıdır. İşbirliği ve ortaklıklar, öğrencilerin ve ailelerin ihtiyaçlarına hitap eden tüm toplumun kaynakları üzerine kurulmalıdır. Aileleri, sağlık ve sosyal hizmet kurumlarını, sivil toplum kuruluşlarını, iş alanlarını, üniversiteleri, eğitim fakültelerini ve diğerlerini içermelidir. Aileleri, okula birer lider; eğitimci, program koordinatörü, gönüllü, halkla ilişkiler sorumlusu olarak katmak, okulda eğitim ve öğrenme atmosferini yaratmak açısından çok önemlidir. Eğitim lideri, ortaklık ve işbirliği geliştirmede yardımcı olabilecek kişileri kullanmalıdır.

Sorunları ve ihtiyaçları belirlemek için bir ihtiyaç değerlendirmesi çalışması yürütülmelidir. İhtiyaçlar belirlenirken okul toplumu ile işbirliği içinde çalışılmalıdır. Eğitim lideri, öğrencilerin başarısı amacıyla, ailelerle işbirliği yapmaları için okul çalışanlarını cesaretlendirmelidir. Çalışanların bazıları yetki ya da güç kaybına uğramak istemeyebilir, işbirliği içinde çalışmanın yararları eğitim lideri tarafından anlatılmalıdır.

1.2.5.5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim

Eğitim lideri, bütün öğrencilerin başarısını desteklemek için dürüst, adil ve ahlaki davranış sergileyerek, yönetimine yansıtmalıdır (ISSLC, 1996).

Eğitim lideri yetkilerini hem okul içi hem de dışı ilgili taraflarla paylaŐırken adil ve eŐitlikçi olmalıdır. Aynı zamanda gerektiğinde bireysel kararlar alırken hem güvenilir, hem de destekleyici olmalı ve bunu yaparken gerektiğinde risk alabilmelidir. Birçok değişimi cesaretlendiren bir kültürü oluşturma sürecinde, iŐbirliđini oluŐtururken, okul toplumu paydaŐlarına eşit mesafede olmalıdır. Sürekli ğrenen okul toplumunun gücünü, okul yönetimi ve gelişimi için sürekli kullanmalı ve sağduyulu ve adil bir yönetimden uzaklaŐmamalıdır. Okul toplumunun paydaŐları, okul müdürünün herkese eşit davrandığını, uygulamalarda hissetmeli ve baŐarılarının okul yönetimince takdir edilip teşvik edileceğini fark etmelidir. Ahlaki davranış, öznel bir kavram olmakla birlikte, eğitim lideri farklılıkları kabullenip, saygı göstermelidir. Yönetimindeki uygulamaların dürüst ve adil, ahlaki olması için kendine yol haritası olarak, bireylerin düşünce ve değerlerine saygı göstermeyi görmelidir.

1.2.5.6. Toplumsal Değerkenlere Göre Yönetim

Okul yöneticisi, bütün öğrencilerin başarısını sağlamak için, daha geniş politik, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel erveyi anlayabilen, bu bağlamda etkili olan ve bunlara cevap verebilen bir eğitim lideridir (ISSLC, 1996).

Okul müdürü, eğitim lideri olarak okuluna ve karŐılaŐtıđı sorunlara, geniş bir perspektiften bakarak, politik, sosyal, kültürel ve yasal ervede bu sorunları değerlendirip etkili çözüm yolları üreten konumunda olmalıdır. Bu bakış açısı karŐılaŐılan birçok karmaşık görünen sorunu daha kolay bir Şekilde irdelenip çözüme kavuŐturulmasını sağlayabilir. Eğitimde fırsat eŐitliđi, toplum içinde adalet kavramının temel dayanaklarından biridir. Bunu her zaman göz önünde tutan eğitim liderleri, okul içinde ve dışında da adaletli, ahlaki, dürüst ve güvenilir yönetim

anlayışının göstergesidir (Şişman, 2002, s.71). Diğer örgütler gibi okullar da sosyal, ekonomik, politik, kültürel bir çevre tarafından kuşatılmış haldedir. Okullar aynı zamanda bu çevrenin bir parçasıdır. Dolayısıyla, diğer örgütler gibi okullar da içinde yer aldıkları toplumun birer küçük örneği olarak görülebilirler. Bu görüş eğitim liderlerine, çevreyi iyi tanıyıp onlardan etkilenme ve onlara yön verme işlevini yüklemektedir.

1.2.6. Eğitim Liderliği Boyutları

Eğitim liderliği kavramı; liderlik ve eğitim literatürü açısından nispeten yeni bir kavram olarak karşımıza çıktığından henüz genel kabul gören bir eğitim liderliği kurgusu üzerinde fikir birliği oluşturulabilmiş değildir (Başaran, 2000, 127). Bu noktada mevcut literatür üzerinde yaptığımız tarama sonucu; bizim çalışmamızla yakın bir perspektif sunarak eğitim liderliğini öğrenci ve veli gibi dışsal algılar üzerinden ele alan Kaynak ve Bülbül`ün (2005) çalışmaları dikkat çekmektedir. Bu çalışmada; ilköğretim müdürlerinin öğrenci veya veli gibi 3. kişilerin gözünden algılanan eğitim liderliği seviyesi, beş boyut altında incelenmektedir. Bu beş boyut, aşağıda sırasıyla verilmektedir.

1. Karar Verme: Eğitim liderinin kararlı bir yaklaşım sergileyerek; öğrenci ve velilerin (a) sorunlarının dinlemesi ve çözümlenmesine yardımcı olmasını, (b) okul ile ilgili konularda görüş ve önerilerine değer vermesi, (c) bu konularda öğretmenlerin de görüşlerini alması, (d) konudaki farklı anlayış ve görüşlere anlayış gösterebilmesi ve (e) sorunlar karşısında değişik çözüm yolları önermesi, karar verme boyutu olarak tanımlanmaktadır.

2. Planlama: Eğitim liderinin planlı bir yaklaşım sergileyerek öğrencilerin (a) derslerini elinden geldiğince kolaylaştırmaya çalışması, (b) daha iyi bir eğitim

almaları için VCD, tepegöz, bilgisayar ve internet kullanımını yaygınlaştırması, (c) Okul kütüphanesini verimli bir şekilde kullanabilmeleri için düzenlemesi ve geliştirmesi, ve (d) okulda bulunan derslik, laboratuvar ve araç-gereçleri öğrencilerin kullanımına açması; planlama boyutu olarak kavramsallaştırılmaktadır.

3. İletişim: Eğitim liderinin (a) öğrenci, öğretmenler ve veliler ile güçlü bir iletişim sergileyerek, (b) öğrencilerine karşı anlayışlı ve hoşgörülü olması ve onlarla olan ilişkilerine önem vermesi, (c) okulda gerçekleştirilen tiyatro, sergi çalışmaları ve sportif etkinliklerle ilgili çevreyi bilgilendirmesi, (d) yeni şeyler öğrenmeye açık olması ve öğrendiklerini öğrenci, öğretmen ve velilere aktarması; eğitim liderliğinin iletişim boyutu olarak tanımlanmaktadır.

4. Değerlendirme: Eğitim lideri olarak müdürlerin (a) Sınıfları sık sık ziyaret etmesi, (b) veli ve öğrencilerin okulla ilgili eleştirilerimizi dikkate alıp gerekli önlemleri alması, (c) öğrencilerin derslerindeki başarısızlıkların nedenlerini araştırması ve bunun düzeltilmesi için gerekli çalışmaları yapması, (d) öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarını ölçmede tarafsız değerlendirmeler yapması, (e) bu değerlendirme sürecinde öğrenci ve velilerin görüş ve düşüncelerini de alması; değerlendirme boyutu olarak ifade edilmektedir.

5. Etkileme: Eğitim lideri olarak müdürlerin (a) kılık kıyafetine özen göstermesi ve görünümüyle öğrencilere, öğretmenlere ve hatta velilere örnek olması, (b) okula ait eşyanın korunması konusunda öğrenci ve öğretmenleri bilinçlendirmesi, (c) derslerde başarılı olmaları için öğrencilere yol göstermesi, (d) güzel davranışlar gösterdiklerinde öğrenci, öğretmen ve velileri takdir etmesi ve ödüllendirmesi, (e) yanlış davranışlar gösterdiklerinde ise onları eğitici ve olumlu bir şekilde uarması, ve (f) öğrencilerden yüksek başarılar beklemesi ve bunu yeri geldiğinde onlarla

paylaşması etkileme boyutu olarak tanımlanmaktadır (Kaynak ve Bülbül, 2005, s.273).

Görüldüğü üzere; genel anlamda bugünkü liderlik kavramı, özellikle de eğitim liderliği kavramı karmaşık bir nitelik taşımakta olup, eğitim kurumları da dâhil olmak üzere liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında yakın bir ilişki olduğu görüşü literatürde ağır basmaktadır (Kaynak ve Bülbül, 2005, s.274). Bu açıdan bunu takip eden bölümlerde öncelikle örgütsel bağlılık kavramı üzerinde detay bir şekilde durulacaktır.

1.3. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık konusuna, örgütsel davranış, örgütsel psikoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı disiplinlerin ilgisinin artması, bu alanlardan gelen araştırmacıların konuya kendi bakış açılarını getirmeleri, örgütsel bağlılık kavramının anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu çerçevede, literatürde örgütsel bağlılıkla ilgili çok sayıda farklı tanımın yer aldığı görülmektedir (Gül, 2003, s.74).

Örgüte bağlılığın çalışan ile örgüt arasındaki doğrudan ilişki olduğu konusunda fikir birliği bulunmasına rağmen, bu ilişkinin yapısı ve oluşumuyla ilgili görüş farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılık, örgütsel bağlılık kavramının tanımlanmasına yansımakta ve farklı tanımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örgütsel bağlılık ile ilgili bazı tanımlar aşağıda verilmiştir (İnce ve Gül, 2005, 47).

- Örgütsel bağlılık konusundaki ilk tanımlamalardan birisi Grusky tarafından 1966 yılında yapılmıştır. Söz konusu yazara göre örgütsel bağlılık, “bireyin örgüte olan bağının gücü”dür.

- 1979 yılında Mowdey, Steers ve Porter yaptıkları çalışma sonucunda örgütsel bağlılığı çalışan ile işletme arasındaki duygusal bir bağ olarak

tanımlamışlardır. Onlara göre örgütsel bağlılık bireyin belirli bir örgütle özdeşleşmesinin ve katılımının izafi gücüdür.

- Meyer ve Allen'e göre örgütsel bağlılık; çalışanın örgüte olan psikolojik yaklaşımını ifade etmektedir ve işgören ile örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan, örgüt üyeliğini devam ettirme kararına yol açan psikolojik bir durumdur.

- Rietzer ve Trice'e göre ise örgütün kişiye göre anlamlılık düzeyine dayanan psikolojik bir olgudur.

- Hall, Schneider ve Nygren'e göre örgütün ve bireyin amaçlarının zaman içinde bütünleşme veya uyumlu olma süreçleridir.

- Buchanan'a göre örgütsel bağlılık, örgütle özdeşleşme, işi benimseme ve örgüte sadakat unsurlarından oluşan bir bütündür. Örgütün amaç ve değerlerine, kişinin bu amaç ve değerlere göre belirlenen rolüne ve çıkara dayalı değerinden ayrı olarak, örgütün kendisine partizanca ve duygusal bağlanmadır.

- Kişinin örgütle özdeşleşmesinin ve örgüte katılımının gücüdür. Bir başka ifadeyle örgütsel bağlılık, bireyin kendisini çalıştığı örgütle özdeşleştirmesi ve iç içe olma kuvveti olarak açıklanabilir. Örgütle özdeşleşme, diğer örgüt üyeleri ile birlikte amaçların paylaşılması, örgüte ait olma duygusu ve örgütün amaçlarını, politikalarını desteklemeyi kapsayan sadakat boyutunu içermektedir.

Yukarıdaki tanımlar ışığında örgütsel bağlılık genel bir ifadeyle üç faktörle karakterize edilen bir olgu şeklinde özetlenebilir. Söz konusu bu faktörler (Yalçın ve İplik, 2005, s.397):

- Örgütün amaçlarını ve değer yargılarını kabul etme ve bunlara inanma,
- Örgütün yararı için çaba göstermeye ve sürekli gelişmeye gönüllü olma ve nihayet

- Örgüt kültürünün bir parçası olarak kalmaya istekli olma şeklinde sıralanabilir.

Örgütsel bağlılığı yüksek çalışanlara sahip bir örgüt, güçlü bir örgüt kültürüne sahip demektir. Bu da yeni işe başlayan çalışanlar için bu kültürün bir parçası olma isteğini artırmak ve örgütsel beklentilerin yerine getirilmesi sorumluluğunu doğurur. Bu başarıldığında çalışanlar örgütsel kültürü kabul eder, benimser ve onu değerlerinin bir parçası haline getirirler. Örgüt kültürü çalışanlar için öncelikleri ile örgütün hedefleri arasında bir köprü işlevi görerek örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Çalışanlar arasında bir kimlik duygusunun gelişmesini sağlayarak ve örgütsel amaçlara katılımı teşvik ederek örgütsel bağlılığın oluşmasına veya kuvvetlenmesine destek olmaktadır (Gül, 2003, s.75).

1.3.1. Örgütsel Bağlılık Kavramının Teorik Gelişimi

1930'lu yıllardan beri üzerinde önemle durulan bir konu olan iş doyumu, özellikle 1970'li yıllardan itibaren yerini örgütsel bağlılığa bırakmaya başlamıştır. Örgütsel bağlılık ile ilgili ilk çalışma, 1956 yılında Whyte tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Whyte, fazla örgüt bağımlısı kişinin tanımını yapmış ve örgüt için olası zararları üzerine çalışmıştır.

1961 yılında ise, bağlılığın sınıflandırması ilk olarak Etzioni tarafından yapılmıştır. Steers, 1970 yılındaki çalışmasında örgütsel bağlılığın verimliliğe etkisini ve 1976 yılındaki çalışmasında ise çalışan devir oranı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2000'li yılların en önemli tartışma konularının başında örgütsel bağlılığın yer alacağı iddia edilmektedir. Çünkü bir çok araştırmacıya göre her örgütün amacı, değişen iş ve çevre şartlarında çalışanlarında örgütsel bağlılık oluşturabilmektir (İnce ve Gül, 2005, s.15). Günümüzde örgütsel

bağlılık konusuna çok fazla önem verilmesinin nedeni, nitelikli iş gücüne olan yüksek taleptir. Emek yoğun üretimin yerini teknoloji yoğun üretimin alması, beşeri sermayeye yapılan yatırımın niteliğinin değişmesine yol açmış ve söz konusu beşeri sermayenin örgütte tutulması çabalarına ayrı bir boyut kazandırmıştır.

1.3.2. Örgütsel Bağlılık Sınıflandırmaları

Örgütsel bağlılıkla ilgili ilk araştırmalar örgütsel bağlılığı örgütsel değerlerin içselleştirilmesini yansıtan tek boyutlu bir yapı olarak tasvir etseler de Meyer ve Allen örgütsel bağlılığın üç farklı bileşene sahip olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Söz konusu bu öğeleri, duygusal (affective), devamlılık (continuance) ve normatif bağlılık, şu şekilde açıklayabiliriz (İnce ve Gül, 2005, s. 54):

- **Duygusal Bağlılık:** Çalışanın örgüte duygusal bağlılığı, örgütle bütünleşmesini yansıtmaktadır. Duygusal bağlılık çalışanların örgütsel amaç ve değerleri kabullenmesini ve örgüt yararına olağanüstü çaba sarf etmesini içerdiği söylenebilir (Gül, 2003, s. 76) Duygusal bağlılığı yüksek olan bireyler “istedikleri için” örgütte kalırlar ve örgütün çıkarları için büyük çaba göstermeye istekli olurlar. Bu yüzden, örgütlerde gerçekleşmesi en çok arzu edilen ve çalışanlara aşılacak istenen bağlılık türüdür (Uyguç ve Çımrın, 2004, s.94).

- **Devamlılık Bağlılığı:** Literatürde bu bağlılık türüne rasyonel bağlılık ve algılanan maliyet de denilmektedir. Devamlılık bağlılığı örgütten ayrılmanın getireceği maliyetlerin farkında olma anlamına gelmektedir. Devamlılık bağlılığında; duyguların örgüte bağlanmada çok az bir rol oynadığı düşünülmektedir. Devamlılık

bağlılığı, örgütten ayrılmanın maliyetinin yüksek olacağını düşünülmesi nedeniyle örgüt üyeliğinin sürdürülmesi durumudur (İlsev, 1997, s.23).

• **Normatif Bağlılık:** Meyer ve Allen 1990 yılında duygusal ve devamlılık bağliliğine ek olarak Weiner ve Vardi tarafından önerilen ve Weiner tarafından geliştirilen “normatif” ya da “ahlaki” boyutunu da eklemek suretiyle üç boyutlu örgütsel bağlılık modelini geliştirmişlerdir. Normatif bağlılık, iş görenlerin örgütlerine karşı duydukları sorumluluğa ilişkin inançlarını göstermektedir. Normatif bağlılık çalışanın örgütüne bağlılık göstermesini bir görev ve sosyal sorumluluk olarak algılaması ve örgüte bağlılığın doğru olduğunu düşünmesi sonucunda geliştiğinden diğer iki tür bağlılıktan farklı bir boyutu temsil etmektedir (Gül, 2003, s.78).

Normatif ya da ahlaki bağlılık, kişinin örgütte çalışmayı kendisi için bir görev olarak görmesi ve örgütüne bağlılık göstermenin “doğru” olduğunu hissetmesi yönüyle duygusal bağlılıktan, örgütten ayrılma sonucunda ortaya çıkacak kayıpların hesaplanmasından etkilenmediği için de devamlılık bağliliğinden ayrılır (Solmuş, 2004, s.67).

Her üç bağlılık arasındaki ortak noktanın, kişi ile örgüt arasında örgütten ayrılma olasılığını azaltan bir bağın olmasıdır. Yani, bu üç bağlılık türünde de iş görenler örgütte kalmaya devam etmektedirler. Ancak, birincisinde örgütte kalma güdüsü isteğe, ikincisinde gereksinime ve üçüncüsünde ise yükümlülüğe dayanmaktadır (Balay, 2000, 29-30).

1.3.3. Örgütsel Bağlılığı Etkileyen Faktörler

İş görenlerin örgüte bağlılık hissetmesi, kendi iş verimlerini arttırarak örgüt için olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Dolayısıyla bir örgütün, iş görenlerin örgüte

bağlılığını arttırabilecek ya da azaltabilecek faktörlerin farkında olması önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Bayram, 2005, s.131).

Örgütsel bağlılığı etkileyen ve belirleyen çeşitli faktörler vardır. İş görenlerin örgüte bağlılığını etkileyen bu faktörler şöyle sıralanmaktadır (Çetin, 2004, s.92).

- Yaş, cinsiyet ve deneyim.
- Örgütsel adalet, güven, iş tatmini.
- Rol belirliliği, rol çatışması.
- Yapılan işin önemi, alınan destek.
- Karar alma sürecine katılım, işin içinde yer alma.
- İş güvenliği, tanınma, yabancılaşma.
- Medeni durum, ücret dışında sağlanan haklar.
- Çaresizlik, iş saatleri, ödüller, rutinlik.
- Terfi olanakları, ücret, diğer iş görenler.
- Liderlik davranışları, dışarıdaki iş olanakları, iş görenlere gösterilen ilgi.

Örgütsel bağlılığı etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Ancak, sözü edilen bu faktörlerin hangisinin bağlılığı daha iyi ya da daha güçlü şekilde kestirdiği yönünde kesin ifadelerde bulunmak yanıltıcı olabilecektir.

1.3.4. Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgüte bağlılığın sonuçları, bağlılığın derecesi ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Örgütsel amaçlar kabul edilebilir olmadığında, üyelerin

yüksek düzeydeki bağlılığı örgütün dağılmasını hızlandırabilirken, amaçlar makul ve kabul edilebilir olduğunda yüksek düzeyde bir bağlılığın etkili davranışlarla sonuçlanması ihtimali bulunmaktadır.

Bağlılık örgütten ayrılma davranışı ile düşük düzeyde; düşük performans, artan devamsızlık ve gecikme gibi geri çekilme davranışlarıyla ise daha yüksek düzeyde ilişki içindedir (Balay, 2000, s.35).

Bağlılık düzeyleri düzeylerin bireye ve örgüte yönelik olumlu ve olumsuz sonuçlarını irdelemiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan düşük, ılımlı ve yüksek örgütsel bağlılık kavramları aşağıda ifade edilmiştir (Doğan, ve Selçuk, 2007, s.41).

1.3.4.1. Düşük Örgütsel Bağlılık

Düşük örgütsel bağlılığın sonuçları şöyle sıralanmaktadır (Balay, 2000, s.37).

- Birey kendisini örgüte bağlayan güçlü tutum ve eğilimlerden yoksundur.
- Bireyin yaratıcılığı ve gelişime açıklığı ortaya çıkabilir.
- Bireyler, bireysel çabalarda geridirler.
- Grup bağlılığının sağlanmasında en az çaba harcarlar.

1.3.4.2. İlimli Örgütsel Bağlılık

İlimli örgütsel bağlılığın sonuçları şöyle sıralanmaktadır (Bayram, 2005, s.11).

- İş görenler sistemin kendilerini yeniden şekillendirmesine karşı çıkmaktadır.
- İş görenler örgütün bütün değil ancak bazı değerlerini kabul eder.
- Örgütün beklentilerini karşılarken bir yandan örgütle bütünleşir, diğer yandan kişisel değerlerini korumayı sürdürür.
- İş görenler topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bocalama ya da çatışma yaşarlar.

1.3.4.3. Yüksek Örgütsel Bağlılık

Yüksek örgütsel bağlılığın sonuçlarını şöyle sıralamaktadır (Balay 2000, s.39).

- İş görene, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlar.
- İş görenin sadakatine karşılık ona yetki vererek onu ödüllendirir.
- İş gören işinden, iş arkadaşlarından ve denetimden doyumları yüksektir.
- İş görenlerin örgütten ayrılmaları; mutsuzluk, hayal kırıklığı, örgüt amaç ve kültürünün değişmesi, işten doyumсуuzluk ve az ödüllendirilmiş ve ya mahrum bırakılmış hissine kapılmaları durumunda gerçekleşir.
- Bazen, iş görenin gelişmesini ve hareketlilik fırsatlarını sınırlar.
- Yaratıcılığı ve yenileşmeyi bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaktadır.

1.3.5. Örgütsel Bağlılık Ve Benzer Kavramlar

Bu bölümde örgütsel bağlılık ile benzer özellikler gösteren kavramlar irdelenmektedir. Çünkü bu kavramlar ile örgütsel bağlılık arasında çoğu zaman anlam kargaşası yaşanmakta, hatta biri diğerinin yerine kullanılmaktadır. Bu kavramlardan bazıları mesleki bağlılık, iş arkadaşlarına bağlılık, sadakat ve itaattir.

1.3.5.1. Mesleki Bağlılık

Mesleki bağlılık bireyin sahip olduğu beceri ve uzmanlık sonucunda mesleğinin hayatındaki önemini anlaması ile ilgilidir. Daha açık bir ifadeyle mesleki bağlılık, bireyin belli bir alanda beceri ve uzmanlık kazanmak amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda mesleğinin yaşamındaki önemini ve ne kadar merkezi bir yere sahip olduğunu algılamasıdır (Baysal ve Paksoy,1999, s.8).

1960'lardan itibaren "profesyonel çalışanların örgütlerine kıyasla, mesleklerine daha fazla bağlılık gösterdikleri" hipotezi birçok araştırmaya konu olmuştur. Örneğin 1960'larda NASA'da çalışan mühendis ve bilim adamları arasında yapılan araştırmalar, sadece mesleğini icra etmeye odaklanan bir bilim adamının çalıştığı kuruluşa önemli bir katkısının olmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan aynı araştırmalardan elde edilen sonuçlar sadece örgütlerine yönelmiş bireylerin, her şeyi kabullenen katı bürokratik bir yapıya sahip olduklarını göstermektedir (Varoğlu,1993, s.21).

Mesleki bağlılık tıpkı örgütsel bağlılık gibi tutumsal ve davranışsal olmak üzere iki yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır. Davranışsal perspektife göre mesleki bağlılık, mesleki birliklere katılım ve mesleki literatürü takip etme gibi faaliyetlere odaklanmaktadır. Tutumsal perspektif ise bireyin yeni fikirler üretmedeki katkısı, bu katkıların orijinalliği ve bireyin işine karşı olan tutumu gibi konulara ağırlık vermektedir (Varoğlu,1993, s.23).

Bünyesinde profesyonelleri istihdam eden örgütler için mesleki ve örgütsel bağlılık ilişkisi çok önemlidir. Çünkü mesleğine ve amaçlarına bağlı olan profesyonellerin gösterdikleri kurumsal bağlılığın derecesi oldukça düşüktür. Öte yandan hem mesleğine hem de kurumuna bağlı olan bireylerin örgüt etkinliğini artıran davranışlar sergilediği saptanmıştır (Cengiz, 2001). Bu durumda örgütler bireylerin mesleki faaliyetlerini ödüllendirmek ve kendi alanlarındaki gelişmeleri takip etmelerine zemin hazırlamak suretiyle mesleki beklentiler ile örgütsel amaçları aynı çizgiye çekmenin yollarını aramalıdır. Bu yolla mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın eş zamanlı olarak hissedilmesi sağlanmış olacaktır (Cengiz, 2001, s.13-14).

1.3.5.2. İş Arkadaşlarına Bağlılık

İş arkadaşlarına bağlılık, bireyin diğer iş görenlerle özdeşleşmesi ve onlara karşı bağlılık duymasıdır. Arkadaş bağlılığı bazen bir takım faydalar elde etmek için bir araç, bazen de kendisi bir amaç olarak ortaya çıkabilmektedir.

Bağlılık güdüsü yüksek olan bireyler samimi ilişkilere ve arkadaşlık bağlarına çok önem verirler. Geleceğe yönelik bir takım planlarla uğraşmaktan ziyade insanlarla birlikte oldukları, onlarla bir şeyleri paylaştıkları ve onlara yardım ettikleri bir ortamda çalışmayı tercih ederler. Bu tür kişiliğe sahip bireyler için arkadaş bağlılığı bir amaçtır. Böyle durumlarda örgütten ayrılmak, bağlılık duyulan arkadaşlardan da ayrılmak anlamına geldiği için bireylerin örgütten kopması daha güç olmaktadır.

Bir araştırma, iş görenlerin örgütteki diğer grup üyeleriyle değil, kendi grup üyeleriyle iletişim kurmayı tercih ettiklerini göstermektedir (Tsui ve arkadaşları,1992 Akt: Çöl, 2010). İş arkadaşlarına duyulan bağlılık, bireylerin işe ilişkin her türlü güçlüğü yenmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bilince sahip iş görenler birbirlerine daha fazla yaklaşarak, dayanışma duygusunun korunmasına hizmet etmektedirler. Bu nedenle arkadaş bağlılığının, bireyleri daha güçlü mesleksel ve örgütsel bağlılığa götüreceği öne sürülmektedir.

1.3.5.3. Sadakat

Örgütsel bağlılık ve örgütsel sadakat kavramlarının her ikisi de örgüt üyeliğinin uzun süre devam ettirilmesi ile ilgili kavramlardır. Ancak iki kavram dayanak noktaları bakımından birbirinden farklılık arz etmektedir. Çünkü, örgütsel sadakat kültürel değerlere, örgütsel bağlılık ise, işe ve başarıya dayanmaktadır. Ayrıca örgütsel sadakatin, uzun süreli bağlılığın bir sonucu olduğu ifade edilmektedir.

Kang ve arkadaşlarına göre örgütsel sadakat, bireysel çıkarlardan ziyade örgüt çıkarlarını artırmayı ve bu çıkarlara bağlılık göstermeyi içeren üye davranışlarını ifade etmektedir. Bu davranışlar, iş görenin üyesi olduğu örgüt için olumlu bir imaj oluşturmak maksadıyla örgüt hakkında pozitif söylemlerde bulunmayı ve tüm örgütün çıkarlarını artırmak için çalışmayı içermektedir (Gül, 2003, s.75).

Benzer bir başka tanımda Lee tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre örgütsel bağlılığın sadece bir boyutu olan örgütsel sadakat, örgüt üyeliğini sürdürme isteği ile ilgilidir. Ayrıca örgütün bir üyesi olmaktan duyulan gururu, örgütü çevreye karşı savunmayı ve başkalarıyla örgüt lehine konuşmaktan keyif duymayı içeren bir tutumdur.

Sonuç olarak örgütsel bağlılık sadakate kıyasla daha kapsamlı ve genel bir kavram olmasına rağmen, sadakat bağlılığa nazaran daha güçlü bir duygudur (Gül, 2003, s.76).

1.3.5.4. İtaat

İtaat kaynağını birey dışından alan bir görev duygusudur ve tartışılmaz bir otorite tarafından verilen tek kaynaklı bir emre dayalıdır. Bireyler genellikle verilen emirlere uymama sonucu karşılaşacakları yaptırım ve cezalardan çekindikleri için itaat göstermektedirler. Halbuki örgütsel bağlılık dış çevre kaynaklı değil, içsel bir görev duygusudur. İçsel olduğu için de, dışsal emirlerle oluşturulması mümkün değildir (Varoğlu, 1993, s.27).

Genellikle insanlar itaatkârlığı bağlılık davranışının bileşenlerinden biri olarak görürler. Ancak bağlılığı itaatkarlığın kapsamı dâhilinde görmek mümkün değildir. Örneğin bir mahkûm itaatkar olabilir, fakat buradan onun hapishaneye bağlılık duyduğu sonucu çıkarılamaz. İtaat olmaksızın duyulan bağlılık anarşi getirir,

çünkü bireylerin bağıllık duydukları örgütün yararına olduğuna inanarak yapacakları fiiller önemli ölçüde farklılık gösterir. Bağıllık olmadan gösterilen itaat ise, örgütün ilerlemesini hızlandıracak önemli adımların atılmasını sağlamakta yetersiz kalır. Çünkü sadece itaat duygusuna sahip bireyler örgüt yararına daha ne gibi katkılar sağlayabileceklerini düşünmeye ihtiyaç hissetmezler ve sonuç olarak yenilikçi fikirlerini ortaya koyamazlar (Varoğlu, 1993, s.28).

1.4. Problem

Güncel ve popüler bir kavram olarak eğitim liderliği, araştırılması gereken bir konudur. Mevcut çalışmalar, eğitim liderliği kavramını ve boyutlarını ortaya koymakta olsalar da eğitim liderliğinin velilerin okula hissettikleri bağıllık seviyesi üzerindeki etkileri, henüz cevaplanabilmiş değildir. Dolayısıyla bu çalışmada, velilerin müdürlere ait algıladıkları eğitim liderliği seviyesi ile kuruma bağıllıkları arasındaki ilişkinin üzerindeki sır perdesinin aralanması hedeflenmektedir.

1.5.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilköğretim müdürlerinin eğitim lideri olabilme beceri ve yetenekleri hem teorik hem de uygulamalı olarak incelenmektedir. Bu bağlamda cevap aradığımız temel sorular:

1. Okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışına yönelik algılar nasıl şekillenmektedir?
2. Okul müdürlerinin liderlik davranışına yönelik algılar kaç boyut altında toplanmaktadır?
3. Okul müdürlerinin eğitim liderliği ile velilerin ilköğretim kurumlarına yönelik olarak hissettikleri kurumsal bağıllık seviyeleri değişmekte midir?

- İlköğretim müdürlerinin algılanan karar verme becerileri, velilerin kuruma bağlılık seviyeleri ile pozitif ilişkili midir?
- İlköğretim müdürlerinin algılanan planlama becerileri, velilerin kuruma bağlılık seviyeleri ile pozitif ilişkili midir?
- İlköğretim müdürlerinin algılanan iletişim becerileri, velilerin kuruma bağlılık seviyeleri ile pozitif ilişkili midir?
- İlköğretim müdürlerinin algılanan değerlendirme becerileri, velilerin kuruma bağlılık seviyeleri ile pozitif ilişkili midir?
- İlköğretim müdürlerinin algılanan etkileme becerileri, velilerin kuruma bağlılık seviyeleri ile pozitif ilişkili midir?

Olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.6. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin, devletlerin, toplumun ve bireylerin mutluluğu için eğitim temel bir koşul teşkil etmektedir. Medeniyet tarihinden bugüne, eğitim insanları meşgul eden en önemli sorun olmuştur; olmaya da devam edecektir. Eğitim önce ailede başlamakta; oradan da okullarda devam etmektedir. Bireylerin aileden sonra eğitim aldıkları ilk basamak ilköğretim kurumlarıdır. İlköğretim kurumlarını ise bir eğitim ve öğretim yuvası haline getirmek üzere yol gösterme ve yönetme sorumluluğu okul müdürüne aittir. Burada karşımıza güncel ve önemli bir kavram olan eğitim liderliği karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan ilköğretim kurumları kapsamındaki müdürlerin liderlik yetenek ve becerilerinin incelenmesi hem akademisyenler, hem eğitimciler hem de karar verme konumunda olan politikacılar açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Çalışmanın teorik kısmında da vurgulandığı üzere okulları, bir eğitim ve öğretim yuvası haline getirmek üzere yol gösterme ve yönetme sorumluluğu okul müdürlerinin sırtına yüklenmiş bir görevdir. Okul müdürleri; Küreselleşme ve beraberinde hızlı bir değişimin damgasını vurduğu modern dünyada eğitim kurumlarımızı 21. yy.'a taşımaları, eğitim kurumlarında kurumsal gelişimi sağlamaları; toplam kalite gibi güncel uygulamaları eğitim kurumları dahilinde yerleştirmeli; böylece ülkemizi geleceğe başarı ile taşıyacak yeni neslin gelişimini sağlamalıdır. Dolayısıyla okul müdürlerinin günümüzde üstlendikleri sorumluluk hiç de hafife alınacak bir nitelikte değildir. Bu açıdan Bu ilköğretim kurumları kapsamındaki müdürlerin liderlik yetenek ve becerilerinin “eğitim liderliği” başlığı altında incelenmesi hem akademisyenler, hem eğitimciler hem de karar verme konumunda olan politikacılar açısından hayati bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte müdürlerin sergileyecekleri liderlik davranışının velilerin kuruma hissedecekleri bağlılık algıları üzerindeki etkilerinin ortaya konması da; eğitim liderliğinin kısa dönem sonuçlarının ortaya konmasına katkı sağlayacaktır. Nihayetinde eğitim liderliğini temel alan bu araştırma, mevcut literatürün gelişimi ile sonuçlanacaktır.

1.7. Araştırmanın Sayıtları

Öğrenci velileri kendilerine verilen veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

a) Öncelikle bu çalışma İstanbul il sınırları dâhilinde konumlanmış ilköğretim okulları üzerinde gerçekleştirilmektedir; Oysa ülke genelinde daha homojen bir örneklem kitlesine ulaşılması, daha genellenebilir sonuçlar sağlayabilecektir.

b) Bu çalışma özel okullar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla sonuçlar, devlet okulları açısından farklılık gösterebilme potansiyeline sahiptir.

c) Bununla birlikte bu çalışma; ilköğretim seviyesindeki eğitim kurumlarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Lise ve dengi okullar ya da okul öncesi eğitim kurumları için farklı sonuçlar karşımıza çıkabilir.

d) Son olarak da burada gerçekleştirilecek analizler 105 adet veliden alınan verilere dayanmaktadır; daha geniş bir örneklem kitlesinin daha doğru sonuçlar verebileceği de göz önüne alınması gereken bir husustur.

1.9.Tanımlar

Eğitim liderliği: okul müdürü başta olmak üzere tüm eğitim personelinin, eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak bireyleri ve durumları etkilemekte kullandıkları güç ve davranışları ifade etmekte olup bu çalışmada beş boyut ile incelenmektedir: (i) karar verme, (ii) planlama, (iii) iletişim, (iv) değerlendirme ve (v) etkileme.

Örgütsel bağlılık: Örgütsel bağlılık, bireyin kurumsal amaç ve değerleri kabul etmesi, bu amaçlara ulaşılması yönünde çaba sarf etmesi ve kurum üyeliğini devam ettirme arzusudur.

1.10. Yapılan Araştırmalar

1.10.1. Yurtiçi Araştırmalar

Ülkemizde eğitim liderliği ile ilgili çalışmaların tarihi çokta eskiye dayanmamaktadır. Bu konu Karadağ, Başaran ve Korkmaz`ın (2008) belirttiği üzere ülkemizde her yıl düzenlenen ulusal eğitim birimleri kurultaylarında tartışılmaktadır. Bununla birlikte Terzi ve Kurt`un (2005) ilköğretim müdürlerinin yönetsel

davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerine etkisini araştıran çalışmaları; Kaynak ve Bülbül'ün (2008) okul müdürlerinin liderlik yetilerini 360 derece geri bildirim sistemi ile ele alan araştırmaları ve Karadağ, Başaran ve Korkmaz'ın (2008) ilköğretim okulu öğretmenlerinin eğitimsel liderlik ve iş tatmini algılarına yönelik çalışmaları, bu konu üzerine gerçekleştirilen ulusal çalışmaların başında yer almaktadır.

1.10.2.Yurtdışı Araştırmalar

Uluslararası literatüre bakıldığında eğitim liderliği üzerine gerçekleştirilen çok sayıda çalışmanın varlığı dikkatleri çekmektedir. Bunların arasında De Bevoise'in (1984) Öğretim Liderliği, Daresh ve Jen'in (1985) lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları, Burnett ve Pankake'in (1990) etkin ilköğretim okul yöneticisinin teorik temelleri ve Mid-South eğitim araştırma derneğinin yıllık yaptığı araştırma ve değerlendirmeler, başı çekmektedir. De Bevoise (1984), öğretim liderliğini kavramsal bir perspektiften ele almış; Daresh ve Jen (1985) lise yöneticilerinin eğitim liderliği davranışını liselerin uzun dönemli başarıları ile ilişkilendirerek ampirik bir çalışmada bulunmuş; Burnett ve Pankake (1990) ilköğretim okullarındaki eğitim liderliği unsurlarını ele alarak eğitim liderliği kavramının teorik temellerinin oluşmasında önemli bir rol üstlenmiş ve Mid-South eğitim araştırma derneğinin yıllık olarak yaptığı çalışmalar, eğitim liderliğine dair verilerin toplanarak demografik istatistiklerin derlenmesine katkıda bulunmuştur.

1.10.3. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Eğitim liderliği üzerine gerçekleştirilen gerek ulusal, gerek de uluslararası araştırmalar incelemediğinde bunların ağırlıklı olarak liderliğin algılanan yönü

üzerine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda eğitim liderliği olgusu; müdürlerin ve öğretmenlerin algılanan liderlik davranışları olarak karşımıza çıkmakta, bu liderlik davranışının ise genellikle de iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi değişkenlerle ilişkilendirildiği görülmekte; böylece eğitim liderliğinin hem bizzat kendisinin hem de olası etkilerinin ölçülmesi sağlanmaktadır.

II. BÖLÜM

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olan İlişkisel Tarama Modelinden yararlanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini İstanbul'da faaliyet göstermekte olan özel ilköğretim okulu velileri oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etmesi amacı erişilebilirlikleri dikkate alınarak çocukları özel ilköğretim okullarında eğitim gören 250 veli, random örnekleme yöntemi ile seçilerek örnekleme meydana getirmektedir. Örnekleme 74 kadın (%70,5) ve 31 (%29,5) adet erkek veli bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, bir anket formu geliştirilmiştir. Örneklemin kişisel özelliklerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, yaş, mezuniyet, medeni durum, gelir düzeyi, çocuk sayısı ve

çocuklara ayrılan zaman değişkenlerini ölçmektedir. Ankette, karar verme boyutunu ölçmek için beş soru, planlama boyutunu ölçmek üzere dört soru, iletişim boyutunu ölçmek üzere altı soru, değerlendirme boyutunu ölçmek üzere beş soru, etkileme boyutunu ölçmek üzere altı soru; örgütsel bağlılığı ölçmek üzere de beş soru olmak üzere toplamda otuz bir soru bulunmaktadır. Anket sorularının cevapları için (1= kesinlikle katılmıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum) arasında 1-5 tipi Likert ölçeği kullanılmaktadır.

Bahsedilen modelin test edilmesi amacıyla çoktan seçmeli ölçek kullanılan çalışma anketinde, örgütsel bağlılığı ve odaklılığı ölçmek üzere daha önce gelişmiş batı ülkelerinde kullanılmış olan bir ölçekler yer almıştır. Bu ölçekteki sorular yabancı yayınlardan derlendiği için; öncelikle Türkçeye çevrilmiş; ardından da Türkçeye çevrilmiş olan anket soruları farklı bir uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilerek aslı ile kıyaslanmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda asıl ile tercümenin uyumluluğu onaylandıktan sonra, anketler ilgili kişilere dağıtılmıştır. Bununla birlikte eğitim liderliği ölçeği ülkemizde gerçekleştirilen bir çalışmadan uyarlanarak ankete dâhil edilmiştir. Bu ölçeklerin tamamı sayıtlılar kısmında referans verilen araştırmacılar tarafından yayımlanmış olup; kullanımında herhangi bir sakınca yoktur. Kullanılan ölçeklerin kaynakları aşağıda verilmektedir:

Eğitim liderliği: Bu çalışmada eğitim liderliği beş boyuttan oluşan kompozit bir değişken olarak ölçülmektedir. Eğitim liderliğinin bu beş boyutunu ölçmek üzere Kaynak ve Bülbül'ün (2008) geliştirdiği eğitim liderliği ölçeği kullanılmaktadır. Eğitim liderliği kapsamında karar verme boyutunu ölçmek için beş soru, planlama boyutunu ölçmek üzere dört soru, iletişim boyutunu ölçmek üzere altı soru, değerlendirme boyutunu ölçmek üzere beş soru, etkileme boyutunu ölçmek üzere altı soru; toplamda yirmi altı soru mevcuttur.

Örgütsel bağlılık: Bu çalışmada velilerin eğitim kurumuna hissettikleri bağlılık seviyesini ölçmek amacıyla Bettencourt'un (2004) geliştirdiği beş maddeden oluşmakta olan girişim odaklılık ölçeği kullanılmaktadır. Bahsi geçen bu ölçekler ek 1' de verilmektedir

Araştırmada kullanılan bu ölçekler, geliştiren araştırmacılar tarafından yayınlanmış olup; kullanımında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Araştırmacılar bu ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerini kendi çalışmalarında hesaplamış olsalar da bu iki anket tarafımızdan birleştirildikleri ve yeni bir örnekleme kullanıldıkları için geçerlik ve güvenilirlikleri bu çalışmada da hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Geliştirilen anket, İstanbul genelinde faaliyet göstermekte olan 10 özel ilköğretim okulunun 250 velisinden oluşan bir örneklem grubuna yüz yüze görüşmeler yoluyla ulaştırılmıştır. Sonuç olarak 100 adet anketin geri dönüşü sağlanmış olup bunlar istatistiksel değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu da anketlerin geri dönüş oranının yaklaşık % 40 olduğunu göstermektedir. Veriler, Nisan –Temmuz 2010 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 13 istatistiksel analiz programından faydalanılmıştır. Öncelikle kişisel bilgilere dair frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir. Bunun ardından eğitim liderliği ve örgütsel bağlılık sorularının frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Ardından faktör analizleri ile Cronbach alfası hesaplanarak ölçümlerin geçerlikleri ve güvenilirlikleri ispatlanmıştır. Bunu takiben değişkenler arası karşılıklı ve birebir ilişkileri test etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmış; nihayetinde ise eğitim liderliği boyutlarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

III. BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. Ölçekte Yer Alan Soruların Frekans Dağılımları

3.1.1. Demografik Özelliklere Ait Dağılımlar

Bu bölümde katılımcıların cinsiyet, mezuniyet durumu, firma, konum, mesleki tecrübe yılı ve maaş aralığı değişkenlerini ölçen sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmektedir.

Tablo 3.1. Cinsiyet Durumu

	Frekans	%
Kız	74	70,5
Erkek	31	29,5
Toplam	105	100,0

Tablo 3.1, ankete katılanların cinsiyet değişkenini ölçen soruya verdikleri cevapların frekans tablosudur. Burada, ankete katılanların yaklaşık % 30'unun erkek; %70'inin ise bayan olduğu görülmektedir. Bu durum, örneklemimizin büyük bir kısmının bayan olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır.

Tablo 3.2. Yaş

	Frekans	%
28-33	44	41,9
34-40	55	52,4
> 41	6	5,7
Toplam	105	100,0

Tablo 3.2, ankete katılanların yaş değişkenini ölçen soruya verdikleri cevapların frekans tablosudur. Burada, ankete katılanların yaklaşık % 42`sinin 28-33; %52`sinin 34-40; %6`nın ise 41 üstü yaş grubundan olduğu görülmektedir. Bu dağılım, ağırlıklı olarak genç bir ebeveyn grubu ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir.

Tablo 3.3. Mezuniyet Durumu

	Frekans	%
İlköğretim	1	1,0
Lise ve dengi	25	23,8
Lisans	67	63,8
Lisansüstü	11	10,5
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.3 ankete katılanların mezuniyet durumu değişkenini ölçen soruya verdikleri cevapların frekans tablosudur. Burada, ankete katılanların yaklaşık % 64`ünün lisans; %24`ünün lise; %11`inin lisansüstü ve %1`inin de ilköğretim seviyesinde eğitime sahip mezunu olduğu görülmektedir. Dolayısı ile örneklemimizi oluşturan ebeveyn kesimi ağırlıklı olarak yüksek öğretim seviyesine sahiptir.

Tablo 3.4. Medeni Durum

	Frekans	%
Evli	84	80,0
Eşiölmüş	4	3,8
Boşanmış	16	15,2
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.4, ankete katılanların medeni durumu değişkenini ölçen soruya verdikleri cevapların frekans tablosudur. Burada, ankete katılanların yaklaşık % 81'inin evli; %15'inin boşanmış; %4'ünün ise eşlerini kaybetmiş olduğu görülmektedir. Bu dağılım, örneklemimizi oluşturan velilerin oldukça büyük bir kısmının evli olduğunu göstermektedir

Tablo 3.5. Gelir Düzeyi

	Frekans	%
< 1500 TL	1	1,0
1500-3000 TL	10	9,5
3000-4500 TL	45	42,9
4500-7500 TL	45	42,9
> 7500 TL	1	1,0
Toplam	102	97,1
Cevapsız	3	2,9
Toplam	105	100,0

Tablo 3.5, ankete katılanların gelir düzeyi değişkenini ölçen soruya verdikleri cevapların frekans tablosudur. Burada, ankete katılanların yaklaşık % 44'ünün 3000-4500 TL; yine 44'ünün 4500-7500TL; %10'unun 1500-3000 TL; %1'inin 1500 TL, den düşük; ve yine diğer bir %1'inin 7500 TL'den yüksek kazanan

gelir grubuna dâhil olduğu görülmektedir. Dolayısıyla örneklemimizi oluşturan velilerin büyük bir kısmının aylık olarak 3000TL ve üstü bir gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6. Çocuk Sayısı

	Frekans	%
1 çocuk	45	42,9
2 çocuk	53	50,5
3 çocuk	5	4,8
4 çocuk	2	1,9
Toplam	105	100,0

Tablo 3.6, ankete katılanların kaç çocuk sahibi olduklarını ölçen soruya verdikleri cevapların frekans tablosudur. Burada, ankete katılanların yaklaşık % 51'inin 2 çocuk; 43'ünün tek çocuk; %5'inin 3 çocuk; %2'sinin ise 4 çocuk sahibi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.7. Çocuklara Ayrılan Zaman

	Frekans	%
2 saatten az	36	34,3
2-5 saat	56	53,3
5-10 saat	9	8,6
> 15 saat	4	3,8
Toplam	105	100,0

Tablo 3.7, ankete katılan velilerin çocuklarına haftada kaç saat zaman ayırdıklarını ölçen soruya verdikleri cevapların frekans tablosudur. Burada, ankete katılan velilerin yaklaşık % 53`ünün 2-5 saat; %33`ünün 2 saatten az; %9`unun 5-10 saat; %4`ünün 15 saatten fazla zamanı haftada çocuklarına ayırdığı görülmektedir. Dolayısıyla bu örneklem içersindeki velilerin, ekseriyetle, çocuklarına haftada 5 saatten az vakit ayırdıkları gerçeği ortaya çıkmaktadır.

3.1.2. Örgütsel Bağlılık Sorularına Ait Dağılımlar

Bu bölümde katılımcı velilerin okula bağlılıklarını ölçmeye yönelik sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmektedir.

Tablo 3.8. Bu Okulun Değerler İle Bizim Aile Değerlerimizi Çok Yakın Bulmaktayım.

	Frekans	%
Kararsızım	19	18,1
Katılıyorum	75	71,4
Kesinlikle Katılıyorum	11	10,5
Toplam	105	100,0

Tablo 3.8, ankete katılan velilerin “Bu okulun değerleri ile bizim aile değerlerimizi birbirine çok yakın bulmaktayım” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %11`i kesinlikle katılıyorum; %18`i kararsızım; %71`i ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Dolayısı ile velilerin %80`inden fazlası, okulun değerlerini ailevi değerlere çok yakın bulmaktadır.

Tablo 3.9. Bu Okul, Benim Çocuğumu En İyi Şekilde Yetiştirmem Konusunda Beni Motive Etmektedir

	Frekans	%
Kararsızım	19	18,1
Katılıyorum	69	65,7
Kesinlikle Katılıyorum	17	16,2
Toplam	105	100,0

Tablo 3.9, ankete katılan velilerin “Bu okul, benim çocuğumu en iyi şekilde yetiştirmem konusunda beni motive etmektedir” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %16’sı kesinlikle katılıyorum; %18’i kararsızım; %67’si ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Yine velilerin büyük bir kısmının okul kakındaki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.10. Bu Okul, Benim Çocuğumu Gönderebileceğim En İyi Okuldur

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	22	21,0
Katılıyorum	71	67,6
Kesinlikle Katılıyorum	11	10,5
Toplam	105	100,0

Tablo 3.10, ankete katılan velilerin “Bu okul, benim çocuğumu benim çocuğumu gönderebileceğim en iyi okuldur” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %68’i kesinlikle katılıyorum; %21’i kararsızım; %11’i katılıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak

yanıtlamaktadır. Yine velilerin neredeyse %80`inin okul hakkındaki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.11. Bu Okulun Geleceği Benim İçin Büyük Bir Önem Taşımaktadır

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	25	23,8
Katılıyorum	60	57,1
Kesinlikle Katılıyorum	19	18,1
Toplam	105	100,0

Tablo 3.11 ankete katılan velilerin “Bu okulun geleceği benim için büyük bir önem taşımaktadır” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %18`i kesinlikle katılıyorum; %24`ü kararsızım; %57`si katılıyorum; %1`i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Tekrar velilerin %80`inden fazlasının okul ve okulun geleceği hakkındaki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.12.Çocuğumu Bu Okula Göndermeyi Tercih Ettiğim İçin Çok Memnunum

	Frekans	%
Kararsızım	11	10,5

Katılıyorum	74	70,5
Kesinlikle Katılıyorum	19	18,1
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.12, ankete katılan velilerin “Çocuğumu bu okula göndermeyi tercih ettiğim için çok memnunum” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %18’i kesinlikle katılıyorum; %11’i kararsızım; %71’i ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Yine velilerin neredeyse %80’inden fazlasının okul hakkındaki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır. Böylece bu dağılımlar; örneklemimiz dâhilindeki velilerin örgütsel bağlılık seviyelerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

3.1.3. Eğitim Liderliği Sorularına Ait Dağılımlar

Bu bölümde katılımcı velilerin, ilkökul müdürlerinin algılanan liderlik seviyelerini ölçmeye yönelik sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilmektedir.

Tablo 3.13. Öğrencilerimizin Sorunlarını Dinlemesi Ve Çözümlemesine Yardımcı Olması

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	21	20,0
Katılıyorum	63	60,0
Kesinlikle	19	18,1

Katılıyorum		
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.13, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin sorunlarını dinlemesi ve çözümlenmesine yardımcı olması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %18’i kesinlikle katılıyorum; %20’si kararsızım; %61’i katılıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %80’inin müdürün yardımsever davranışları hakkındaki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır

Tablo 3.14. Okulumuzla İlgili Konularda Bizim Ve Öğrencilerimizin Görüş Ve Önerilerimize Değer Vermesi

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	13	12,4
Katılıyorum	68	64,8
Kesinlikle Katılıyorum	23	21,9
Toplam	105	100,0

Tablo 14, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin Okulumuzla ilgili konularda bizim ve öğrencilerimizin görüş ve önerilerimize değer vermesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %22’si kesinlikle katılıyorum; %11’i kararsızım; %65’i katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80’inden fazlasının müdürün öğrenci ve velilerin görüşlerine değer verdiği hakkındaki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.15. Öğrencilerimizin Kendisi ve Dersleri İlgili Konularda Öğretmenlerin Görüşlerini Alması

	Frekans	%
Kararsızım	23	21,9
Katılıyorum	64	61,0
Kesinlikle	18	17,1
Katılıyorum		
Toplam	105	100,0

Tablo 3.15, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin kendisi ve dersleri ilgili konularda öğretmenlerin görüşlerini alması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %17’si kesinlikle katılıyorum; %22’si kararsızım; %61’i ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %80’inin müdürün diğerlerinin görüşlerine danışması yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.16. Belirli Bir Konudaki Farklı Anlayış Ve Görüşlerimize Anlayış Gösterebilmesi

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	23	21,9
Katılıyorum	59	56,2
Kesinlikle	22	21,0
Katılıyorum		
Toplam	105	100,0

Tablo 3.16, ankete katılan velilerin “Belirli bir konudaki farklı anlayış ve görüşlerimize anlayış gösterebilmesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını

göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %21'i kesinlikle katılıyorum; %22'si kararsızım; %56'sı katılıyorum; %1'i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %80'inin müdürün farklı görüşlere anlayış gösterdiği yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.17. Öğrencilerimizin Sorunları Karsısında Değişik Çözüm Yolları önermesi

	Frekans	%
Kararsızım	14	13,3
Katılıyorum	64	61,0
Kesinlikle Katılıyorum	27	25,7
Toplam	105	100,0

Tablo 3.17, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin sorunları karsısında değişik çözüm yolları önermesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %26'sı kesinlikle katılıyorum; %13'ü kararsızım; %61'i ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80'ininden fazlasının müdürün farklı çözüm yolları önerdiği yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.18. Öğrencilerimiz İle İlgili İş Ve Süreçleri Elinden Geldiğince Kolaylaştırmaya Çalışması

	Frekans	%
Kararsızım	23	21,9
Katılıyorum	67	63,8

Kesinlikle Katılıyorum	15	14,3
Toplam	105	100,0

Tablo 3.18, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimiz ile ilgili iş ve süreçleri elinden geldiğince kolaylaştırmaya çalışması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %14’ü kesinlikle katılıyorum; %22’si kararsızım; %64’ü katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %80’inin müdürün iş ve süreçleri olabildiğince kolaylaştırmaya çalışması yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.19. Öğrencilerimizin Daha İyi Bir Eğitim Almaları İçin VCD, Tepegöz, Bilgisayar Ve İnternet Kullanımını Yaygınlaştırması

	Frekans	%
Kararsızım	17	16,2
Katılıyorum	64	61,0
Kesinlikle Katılıyorum	24	22,9
Toplam	105	100,0

Tablo 3.19, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin daha iyi bir eğitim almaları için VCD, tepegöz, bilgisayar ve internet kullanımını yaygınlaştırması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %23’ü kesinlikle katılıyorum; %16’sı kararsızım; %61’i ise

katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80`ininden fazlasının müdürün eğitim ve öğretimde yeni ve modern araçlardan faydalandığı yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.20. Öğrencilerimizin Okul Kütüphanesini Verimli Bir Şekilde Kullanabilmeleri İçin Düzenlemesi Ve Geliştirmesi

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	18	17,1
Katılıyorum	62	59,0
Kesinlikle Katılıyorum	23	22,1
Toplam	104	100

Tablo 3.20, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin okul kütüphanesini verimli bir şekilde kullanabilmeleri için düzenlemesi ve geliştirmesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %22`si kesinlikle katılıyorum; %17`si kararsızım; %60`ı katılıyorum; %1`i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80`ininden fazlasının müdürün okul kütüphanesini verimli bir şekilde kullanabilmesi yönündeki çabalarına dair pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.21. Okulda Bulunan Derslik, Laboratuar Ve Araç-Gereçlerin Öğrencilerin Kullanımına Açması

	Frekans	%
--	---------	---

Kararsızım	13	12,4
Katılıyorum	67	63,8
Kesinlikle	25	23,8
Katılıyorum		
Toplam	105	100,0

Tablo 3.21, ankete katılan velilerin “Okulda bulunan derslik, laboratuvar ve araç-gereçlerin öğrencilerin kullanımına açması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %24’ü kesinlikle katılıyorum; %12’si kararsızım; %64’ü katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %90’ının müdürün derslik, laboratuvar ve araç-gereçlerin öğrencilerin kullanımına açması yönündeki çabalarına dair pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.22. Öğrencilerimize Karşı Anlayışlı ve Hoşgörülü Olması Ve Onlarla Olan İlişkilerine Önem Vermesi

	Frekans	%
Kararsızım	22	21,0
Katılıyorum	63	60,0
Kesinlikle	20	19,0
Katılıyorum		
Toplam	105	100,0

Tablo 3.22, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimize karşı anlayışlı ve hoşgörülü olması ve onlarla olan ilişkilerine önem vermesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %19’u kesinlikle katılıyorum; %21’i kararsızım; %60’ı ise katılıyorum olarak

yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %80`inin müdürün öğrencilerle olan sosyal ilişkilerine verdiği önem yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.23. Biz Velilerle İyi Bir İletişim İçerisinde Olması

	Frekans	%
Kararsızım	11	10,5
Katılıyorum	72	68,6
Kesinlikle Katılıyorum	22	21,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.23, ankete katılan velilerin “Biz velilerle iyi bir iletişim içerisinde olması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %21`i kesinlikle katılıyorum; %11`i kararsızım; %68`i katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80`inden fazlasının müdürün kendileri ile olan iyi ilişkileri yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.24. Öğretmenlerimizle İyi Bir İletişim İçerisinde Olması

	Frekans	%
Kararsızım	25	23,8
Katılıyorum	56	53,3
Kesinlikle Katılıyorum	23	21,9
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0

Toplam	105	100,0
--------	-----	-------

Tablo 3.24, ankete katılan velilerin “Öğretmenlerimizle iyi bir iletişim içerisinde olması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %21’i kesinlikle katılıyorum; %20’si kararsızım; %61’i katılıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80’inden fazlasının müdürün öğretmenleri ile olan iyi ilişkileri yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.25. Öğrencilerimizin Gerçekleştirdiği Tiyatro, Sergi Çalışmaları Ve Sportif Etkinliklerle İlgili Çevreyi Bilgilendirmesi

	Frekans	%
Kararsızım	23	21,9
Katılıyorum	59	56,2
Kesinlikle Katılıyorum	23	21,9
Toplam	105	100,0

Tablo 3.25, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin gerçekleştirdiği tiyatro, sergi çalışmaları ve sportif etkinliklerle ilgili çevreyi bilgilendirmesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %22’si kesinlikle katılıyorum; %22’si kararsızım; %56’sı da katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %80’inin müdürün öğrencilerin faaliyet ve etkinliklerini çevreye duyurması yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.26. Yeni Şeyler Öğrenmeye Açık olması ve Öğrendiklerini Öğrencilere Aktarması

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	20	19,0
Katılıyorum	62	59,0
Kesinlikle Katılıyorum	21	20,0
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.26, ankete katılan velilerin “Yeni şeyler öğrenmeye açık olması ve öğrendiklerini öğrencilere aktarması sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %20’si kesinlikle katılıyorum; %19’u kararsızım; %60’ı katılıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80’ininin müdürün öğrenmeye açık olması ve öğrendiklerini aktarması yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.27. Öğrencilerimizin Hazırladığı, Etkinlik ve Çalışmaları İzlemesi ve Desteklemesi

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	13	12,4
Katılıyorum	66	62,9
Kesinlikle Katılıyorum	24	22,9
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.27, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin hazırladığı etkinlik ve çalışmaları izlemesi ve desteklemesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %23’ü kesinlikle katılıyorum; %12’si kararsızım; %64’ü katılıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %90’ının müdürün öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinlik ve çalışmaları izlemesi yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.28. Öğrencilerimizin Sınıflarını Sık Sık Ziyaret Etmesi

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	21	20,0
Katılıyorum	63	60,0
Kesinlikle Katılıyorum	19	18,1
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.28, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin sınıflarını sık sık ziyaret etmesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %18’i kesinlikle katılıyorum; %20’si kararsızım; %61’i katılıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin hemen hemen %80’inin müdürün sınıfları sık sık ziyaret etmesi yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.29. Okulla İlgili Bizden Ve Öğrencilerimizden Gelen Eleştirileri Dikkate Alıp Gerekli Önlemleri Alması

	Frekans	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	22	21,0
Katılıyorum	62	59,0
Kesinlikle katılıyorum	18	17,1
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.29 ankete katılan velilerin “Okulla ilgili bizden ve öğrencilerimizden gelen eleştirileri dikkate alıp gerekli önlemleri alması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %17’si kesinlikle katılıyorum; %21’i kararsızım; %60’ı katılıyorum; %1’i katılmıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin hemen hemen %80’inin müdürün velilerden ve öğrencilerden gelen eleştirileri dikkate alması yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.30. Öğrencilerimizin Derslerindeki Başarısızlıklarının Nedenlerini Araştırması Ve Bunun Düzeltilmesi İçin Gerekli Çalışmaları Yapması

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	23	21,9
Katılıyorum	62	59,0
Kesinlikle Katılıyorum	19	18,1
Toplam	105	100,0

Tablo 3.30, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin derslerindeki başarısızlıklarının nedenlerini araştırması ve bunun düzeltilmesi için gerekli çalışmaları yapması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %18’i kesinlikle katılıyorum; %22’si kararsızım; %59’u katılıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin hemen hemen %80’inin müdürün sınıfları sık sık ziyaret etmesi yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. 31. Öğrencilerimizin Başarısını Ölçmede Tarafsız Teğlendirmeler Yapması

	Frekans	%
Kararsızım	16	15,2
Katılıyorum	64	61,0

Kesinlikle Katılıyorum	25	23,8
Toplam	105	100,0

Tablo 3.31, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizin başarısını ölçmede tarafsız değerlendirmeler yapması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %24`ü kesinlikle katılıyorum; %15`i kararsızım; %61`i ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80`inden fazlasının müdürün öğrencilere dair tarafsız değerlendirmeler yapması yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.32. Öğrencilerimizi Değerlendirirken Bizim Görüş Ve Düşüncelerimizi de Alması

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	17	16,2
Katılıyorum	62	59,0
Kesinlikle Katılıyorum	25	23,8
Toplam	105	100,0

Tablo 3.32, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizi değerlendirirken bizim görüş ve düşüncelerimizi de alması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %24`ü kesinlikle katılıyorum; %16`sı kararsızım; %59`u katılıyorum; %1`i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80`inden fazlasının müdürün

öğrencileri değerlendirirken velilerin görüşlerini dikkate almasına dair pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.33. Kılık Kıyafetine Özen Göstermesi Ve Görünümüyle Öğrencilerimize Örnek Olması

	Frekans	%
Kararsızım	15	14,3
Katılıyorum	69	65,7
Kesinlikle Katılıyorum	21	20,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.33, ankete katılan velilerin “Kılık kıyafetine özen göstermesi ve görünümüyle öğrencilerimize örnek olması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %20’si kesinlikle katılıyorum; %14’ü kararsızım; %66’sı ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80’inden fazlasının müdürün görünüş ve giyimi ile öğrencilere bir örnek teşkil etmesi yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.34. Okula Ait Eşyanın Korunması Konusunda Öğrencilerimizi Bilinçlendirmesi

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	13	12,4
Katılıyorum	71	67,6
Kesinlikle	19	18,1

Katılıyorum		
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.34, ankete katılan velilerin “Okula ait eşyanın korunması konusunda öğrencilerimizi bilinçlendirmesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %18’i kesinlikle katılıyorum; %13’ü kararsızım; %68’i katılıyorum; %1’i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80’inden fazlasının müdürün okul eşyalarını korumak üzere öğrencileri bilinçlendirmesi yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.35. Derslerinde Başarılı Olmaları İçin Öğrencilere Yol Göstermesi

	Frekans	%
Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	21	20,0
Katılıyorum	63	60,0
Kesinlikle Katılıyorum	19	18,1
Toplam	104	99,0
Cevapsız	1	1,0
Toplam	105	100,0

Tablo 3.35, ankete katılan velilerin “Derslerinde başarılı olmaları için öğrencilere yol göstermesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %18’i kesinlikle katılıyorum;

%20'si kararsızım; %61'i katılıyorum; %1'i ise katılmıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %80'inin müdürün öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları için onlara yol göstermesi yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.36. Öğrencilerimiz, Güzel Davranışlar Gösterdiğinde Onları Kutlaması Veya Ödüllendirmesi

	Frekans	%
Kararsızım	15	14,3
Katılıyorum	67	63,8
Kesinlikle Katılıyorum	23	21,9
Toplam	105	100,0

Tablo 3.36, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimiz, güzel davranışlar gösterdiğinde onları kutlaması veya ödüllendirmesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %22'si kesinlikle katılıyorum; %14'ü kararsızım; %64'ü ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %80'inden fazlasının müdürün öğrenciler güzel davranışlar gösterdiğinde onları ödüllendirmesi yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

3.37. Öğrencilerimiz, Yanlış Davranışlar Gösterdiklerinde Onları Eğitici Bir Şekilde Uyarması

	Frekans	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,0
Kararsızım	14	13,3

Katılıyorum	66	62,9
Kesinlikle	24	22,9
Katılıyorum		
Toplam	105	100,0

Tablo 3.37, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimiz, yanlış davranışlar gösterdiklerinde onları eğitici bir şekilde uyarması” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %23’ü kesinlikle katılıyorum; %13’ü kararsızım; %63’ü ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin %85’inden fazlasının müdürün öğrenciler hatalı davranışlar gösterdiğinde onları eğitici bir şekilde uyarması yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.38. Öğrencilerimizden Yüksek Başarılar Beklemesi Ve Bunu Yeri Geldiğinde Bize Ve Onlara İletmesi

	Frekans	%
Kararsızım	11	10,5
Katılıyorum	75	71,4
Kesinlikle	19	18,1
Katılıyorum		
Toplam	105	100,0

Tablo 3.38, ankete katılan velilerin “Öğrencilerimizden yüksek başarılar beklemesi ve bunu yeri geldiğinde bize ve onlara iletmesi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımını göstermektedir. Tabloya göre, bu soruyu velilerin %18’i kesinlikle katılıyorum; %11’i kararsızım; %71’i ise katılıyorum olarak yanıtlamaktadır. Böylece velilerin neredeyse %90’ının müdürün öğrencilerden

yüksek bir başarı beklentisinde olması ve bu beklentisini velilerle de paylaşması yönündeki pozitif düşünceleri ortaya çıkmaktadır.

Eğitim liderliği sorularına verilen cevapların dağılımlarındaki olumlu skorların yüksekliği; velilerin müdürlere dair algıladıkları liderlik seviyesinin yüksekliğini ortaya koymaktadır.

3.2. Geçerlik ve Güvenilirlik

Ölçümlerimizin geçerlik ve güvenilirliklerini test etmek amacı ile faktör analizi ve Cronbach alfa testi kullanılmaktadır. Geçerlik ölçümlerimizin gerçekten ölçmek istediği şeyi ölçtüğünü, güvenilirlik de ölçümlerimizin ölçmek istediği şeyi doğru ölçtüğünü göstermektedir. Faktör analizi ile ölçeklerimizdeki soruların gerçekten o faktörler altında toplanıp toplanmadığı böylece ölçmek istediğimiz şeyi ölçüp ölçmediği gösterilmektedir. Faktör analizinin geçerliliği sağlaması, her bir sorunun kendi faktörü altında toplanması ile değerlendirilmektedir.

Tablo 3.39 ve tablo 3.40`da analizin problemleri maddelerinin elenmesinin ardından ortaya çıkan sonuç faktör dağılımları gözükmektedir. Ölçümler SPSS 11.5 kullanılarak keşifsel faktör analizine tabi tutulmuştur. Bağımsız değişkenleri oluşturan karar verme, planlama, iletişim, değerlendirme ve etkileme boyutları ile karakterize edilen eğitim liderliği bir keşifsel faktör analizi (EFA) modeline; bağımlı örgütsel bağlılık ise bir diğer EFA modeli içine dâhil edilmiştir.

Tablo 3.41`de araştırma modelimizdeki değişkenlere ait Alfa, Pearson korelasyon katsayıları, ortalama, standart sapma ve korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Değişkenlere ait standart sapma değerleri, 0,43027 ile 1,55709 arasında hesaplanmış olup, bu değerler arasındaki varyans (değişkenlik) miktarının, geçerli analiz yapılması için yeterli seviyede olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.39. Eğitim Liderliği Boyutlarına Ait Faktör Analizi

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Karar verme					
1. Öğrencilerimizin sorunlarını dinlemesi ve çözümlenmesine yardımcı olması	,810				
2. Okulumuzla ilgili konularda bizim ve öğrencilerimizin görüş ve önerilerimize değer vermesi	,819				
3. Öğrencilerimizin kendisi ve dersleri ilgili konularda öğretmenlerin görüşlerini alması	,748				
4. Belirli bir konudaki farklı anlayış ve görüşlerimize anlayış gösterebilmesi	,853				
5. Öğrencilerimizin sorunları karşısında değişik çözüm yolları önermesi	,867				
Planlama					
1. Öğrencilerimiz ile ilgili iş ve süreçleri elinden geldiğince kolaylaştırmaya çalışması		,695			
2. Öğrencilerimizin daha iyi bir eğitim almaları için VCD, tepegöz, bilgisayar ve internet kullanımını yaygınlaştırması		,826			
3. Öğrencilerimizin okul kütüphanesini verimli bir şekilde kullanabilmeleri için düzenlemesi ve geliştirmesi		,838			
4. Okulda bulunan derslik, laboratuvar ve araç-gereçlerin öğrencilerin kullanımına açması		,851			
İletişim					
1. Öğrencilerimize karşı anlayışlı ve hoşgörülü olması ve onlarla olan ilişkilerine önem vermesi			,812		
2. Biz velilerle iyi bir iletişim içerisinde olması			,837		
3. Öğretmenlerimizle iyi bir iletişim içerisinde olması			,779		
4. Öğrencilerimizin gerçekleştirdiği tiyatro, sergi çalışmaları ve sportif etkinliklerle ilgili çevreyi bilgilendirmesi			,796		
5. Yeni şeyler öğrenmeye açık olması ve öğrendiklerini öğrencilere aktarması			,855		
6. Öğrencilerimizin hazırladığı etkinlik ve çalışmalarını izlemesi ve desteklemesi			,881		
Değerlendirme					
1. Öğrencilerimizin sınıflarını sık sık ziyaret etmesi				,843	
2. Okulla ilgili bizden ve öğrencilerimizden gelen eleştirileri dikkate alıp gerekli önlemleri alması				,840	
3. Öğrencilerimizin derslerindeki başarısızlıklarının nedenlerini araştırması ve bunun düzeltilmesi için gerekli çalışmaları yapması				,840	
4. Öğrencilerimizin başarısını ölçmede tarafsız değerlendirmeler yapması				,825	
5. Öğrencilerimizi değerlendirirken bizim görüş ve düşüncelerimizi de alması				,854	

Etkileme					
1. Kılık kıyafetine özen göstermesi ve görünümüyle öğrencilerimize örnek olması					,812
2. Okula ait eşyanın korunması konusunda öğrencilerimizi bilinçlendirmesi					,855
3. Derslerinde başarılı olmaları için öğrencilere yol göstermesi					,830
4. Öğrencilerimiz, güzel davranışlar gösterdiğinde onları kutlaması veya ödüllendirmesi					,854
5. Öğrencilerimiz, yanlış davranışlar gösterdiklerinde onları eğitici bir şekilde uyarması					,849
6. Öğrencilerimizden yüksek başarılar beklemesi ve bunu yeri geldiğinde bize ve onlara iletmesi					,829

Tablo 3.40. Bağımlı Değişken Örgütsel Bağlılığa Ait Faktör Analizi

	Faktör 1
Örgütsel bağlılık	
Bu okulun değerleri ile bizim aile değerlerimizi birbirine çok yakın bulmaktayım.	,556
Bu okul, benim çocuğumu en iyi şekilde yetiştirmem konusunda beni motive etmektedir.	,793
Bu firma, benim çocuğumu gönderebileceğim en iyi okuldur.	,740
Bu okulun geleceği benim için büyük bir önem taşımaktadır	,762
Çocuğumu bu okula göndermeyi tercih ettiğim için çok memnunum.	,798

Modeldeki değişkenler arası ortalamalara baktığımızda ise ortalamaların 3,9576 ile 4,0667 arasında bir değişim sergilemekte olduğu; en yüksek ortalamaya sahip değişkenin 4,0667 eğitim liderliğinin etkileme boyutu bulunmakta, en düşük ortalamaya sahip değişkenin de en düşük ortalamaya sahip değişkenin ise 3,9576 ile örgütsel bağlılık olduğu görülmektedir.

Korelasyon; karşılıklı ve birebir ilişkileri veren analiz türü olarak ifade edilmektedir. Tablo 41’de verilen korelasyon katsayıları, hipotezlerde ileri sürülen ilişkilerin bir anlamda test edilmesi amacıyla da kullanılabilir. Çünkü birebir korelasyon katsayıları aslında, iki değişken arasındaki basit regresyon ile aynı anlamı taşır. (Yılmaz, 1999) Bu bağlamda, Tablo 3.10.’da ($\rho < 0.01$ seviyesinde) anlamlı olan

her ilişki için iki faktör arasında pozitif ya da negatif yönde bir ilişki olduğu iddia edilebilmektedir. Korelasyon katsayılarının yanındaki yıldızlar bu katsayıların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermektedir.

Bununla birlikte değişkenlerin güvenilirliklerini ölçmek amacıyla Cronbach alfası katsayısı hesaplanmıştır. Alfa değerleri tabloda çaprazlama parantez içinde verilmektedir. Değişkenler için hesaplanan alfa değerlerinin 0,782 ile 0,912 arasında değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla tüm değerler Nunally'nin 0,70 olarak verdiği eşik değerinin üstündedir. Bu sonuçlar anketlerin geçerlik ve güvenilirlik koşullarını sağladığını göstermektedir.

Tablo 3.41. Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon ve Güvenilirlik Değerleri

Faktör	Ort.	Std sapma	1	2	3	4	5	6
1. Örgütsel bağlılık	3,9576	,43027	(0,782)					
2. Karar verme	4,0167	,52287	,753**	(0,877)				
3. Planlama	4,0349	,49823	,657**	,743**	(0,817)			
4. İletişim	4,0254	,52643	,551**	,794**	,715**	(0,905)		
5. Değerlendirme	4,0057	,55709	,600**	,795**	,741**	,812**	(0,895)	
6. Etkileme	4,0667	,48514	,528**	,721**	,668**	,864**	,774**	(0,912)

3.3. Hipotez Testleri

Hipotezlerimizi test etmek amacı ile regresyon analizinden faydalanılmaktadır. Regresyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü göstermesi ve modeldeki değişkenlerin bir bütün halinde değerlendirmesi açısından korelasyon analizinden daha üstün bir nitelik taşımaktadır. Burada R^2 bağımsız

değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişimin ne kadarını açıklayabildiğini göstermekte; F değeri de modelin tüm olarak anlamlılığını ortaya koymaktadır. β değeri, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin şiddetini göstermekte olup bu değerlerin yanlarındaki yıldızlar, bu etkinin istatistiksel olarak anlamlılığını sergilemektedir. Çift yıldız 0.01 seviyesinde, tek yıldız da 0.05 seviyesindeki anlamlılığa tekabül etmektedir. Bu yıldızlar tablodaki anlamlılık (significant) kısmı dikkate alınarak verilmektedir.

Tablo 42`de gösterildiği üzere araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla regresyon analizinden faydalanılmaktadır. Regresyon analizinde karar verme, planlama, iletişim, değerlendirme ve etkilemeden oluşan eğitim liderliği boyutları, bağımsız değişkenler; örgütsel bağlılık ise bağımlı değişken olarak yer almaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına bakıldığında regresyon modelinin de bir bütün olarak anlamlı olduğu ($F= 30,377$, $sig < 0,01$); örgütsel bağlılık üzerindeki değişimin %59`unu açıkladığı görülmektedir. Bulgular, bağımsız değişkenler açısından teker teker incelendiğinde H1`de belirtildiği üzere`karar verme ile örgütsel ağıllık ($\beta=0,723$; $p<0,05$) ve H2`de belirtildiği üzere planlama ile örgütsel bağlılık ($\beta=0,279$; $p<0,05$) istatistiksek olarak anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ancak H3, H4 ve H5`de önerilenlerin iletişim, değerlendirme ve etkileme ile örgütsel bağlılık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin varlığına rastlanmamaktadır Dolayısıyla sonuçlar, H1 ve H2`yi desteklemekte; H3, H4 ve H5 ise reddedilmektedir.

Tablo 3.42. Eğitim Liderliği Boyutlarının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkilerini Gösteren Regresyon Analizi

Bağımsız Değişkenler	β	Sign. (Anlamlılık)
Karar verme	,723**	,000

Planlama	,279**	,008
İletişim	,259	,086
Değerlendirme	-,014	,910
Etkileme	,056	,668
Bağımlı Değişken: Örgütsel bağlılık, $R^2 = 0.585$, $F = 30,377$		

IV. BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu çalışma, günümüz modern toplumları açısından gitgide önemi artmakta olan eğitim olgusu üzerine parmak basarak eğitim liderliği sürecini incelemektedir. Klasik literatürde liderlik olgusu; belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi sürecini; bu bağlamda lider de bu grupları oluşturarak onları harekete geçirmek yeteneğine sahip olan bireyleri ifade etmekte iken; sosyal ve toplumsal ilerleme ile birlikte liderlik kavramının da sınırları genişlemekte; eğitim literatürü açısından da liderlik kavramı üzerine yoğun bir ilginin varlığı gözlemlenmektedir. Bu noktada karşımıza yeni bir kavram çıkmaktadır: Eğitim Liderliği. Eğitim lideri; okullarda görev yapan ve çevresini okulun amaçları doğrultusunda etkileyip, yönlendiren ve sorumluluk alan bireyler olarak tanımlanmaktadır. Böylesi bir liderlik olgusu; eğitim sürecinin etkinliğinden; okulların başarısına, öğrencilerin değer ve etik yargıları, hayatta sahip oldukları başarı ile yine öğrenci ve velilerin kuruma karşı hissettikleri bağlılık duygusuna dek pek çok unsur üzerinde önemli etkilerinin olması beklenmektedir. Ancak bu bahsi geçen değişkenlerin büyük kısmının kısa dönemde ölçülmesi pek de mümkün değildir. Bu nedenle bu çalışmada eğitim liderliği kavramını incelerken eğitim liderliği ile ölçülmesi nispeten daha kolay bir kavram olan velilerin okula karşı hissettikleri bağlılık duygusu araştırılmaktadır. Böylesi bir ilişki üzerindeki sırdar perdesini kaldırılması ile hem ilgili literatüre katkıda bulunulması; hem okul müdür ve yöneticileri açısından kullanışlı bir kılavuz oluşturulması, hem de eğitim

alanındaki politikacıların karar verme durumunda başvuracakları kaynak bir eserin hazırlanması hedeflenmektedir.

Analiz bulguları, öncelikle gelişmiş batı ülkelerinde geliştirilmiş olan örgütsel bağlılık ve eğitim liderliği ölçeklerinin Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülke için de uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Analiz bulguları eğitim liderliği boyutlarından karar verme ($\beta=,723$, $p<0,01$) ve planlama ($\beta=,279$, $p<0,01$) ile velilerin hissettikleri örgütsel bağlılık seviyeleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedirler.

Yine analiz sonuçları, karar verme boyutunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin şiddetinin; planlama boyutundan daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.Tartışma

Bu sonuçlar ile öncelikle, bir eğitim lideri olarak okul müdürlerinin doğru zamanda yerinde kararlar verip bu kararları istikrarlı bir şekilde ve bir plan doğrultusunda uygulamaya geçirmelerinin velilerin kuruma karşı hissedecekleri pozitif duygu ve düşünceleri arttırarak onların bağlılık seviyelerini de yükselteceği yönündeki varsayım, daha ispatlanmış olmuştur.

Bu sonuç; velilerin gözünde doğru kararların; zamanında karar vermenin ve verilen kararlara sadık kalmanın planlamadan daha önce geldiğini göstermektedir. Böylesi bir sonucun altında; planlamanın veliler açısından pek de bilinen bir süreç olmaması; oysa bunun aksine karar verme ve uygulamanın daha görünür bir nitelik taşımasından kaynaklanıyor olabilmektedir.

İlginç olan nokta şudur ki beklenenin aksine analiz bulguları eğitim liderliği boyutlarından iletişim, değerlendirme ve etkileme ile velilerin örgütsel bağlılık seviyeleri arasında herhangi direkt bir ilişkinin varlığına rastlamamaktadır. Böylesi bir sonuç; bu boyutların örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir etkileri olmadığı anlamına gelmemektedir. Bu noktada eğitim liderliği boyutlarının kendi aralarındaki

arasındaki karşılıklı ilişkilerin yönü ve yapısı devreye girmektedir. Nitekim aralarındaki güçlü korelasyonlar da dikkate alındığında iletişim, değerlendirme ve etkileme boyutlarının örgütsel bağlılığı karar verme ve planlama boyutları üzerinden etkileme olasılığı söz konusudur.. Eğitim liderliği kurgusunun iç ilişkileri ve yapısına dair henüz cevaplanmamış pek çok soru işareti olduğundan bu olasılık, gelecekte bu konu üzerine eğilecek araştırmacılar açısından güzel bir çalışma konusu teşkil edebilir.

Bu çalışmadan ilköğretim okul müdürleri, sahipleri ve diğer eğitim sektörü çalışanları açısından için iki anlam çıkartmak gerekmektedir:

- Velilerin kuruma karşı hissettikleri bağlılık seviyesini yükseltmek böylece hele de özel okullarda kurumun başarı ve geleceğini güvence altına almak için ilköğretim okul müdürlerinin kararlı, tutarı bir yaklaşım sergilemeleri ve kuruma dair verdikleri kararları velilerle de paylaşarak onların düşünce ve görüşlerini de dikkate almaları gerekmektedir.
- Bununla birlikte okul müdürlerinin planlı bir yaklaşım sergilemeleri ve konulan hedeflere aşama aşama ulaşma yönünde hareket etmeleri de okulun imajını iyileştirecek, nihayetinde de okul başarısı üzerinde önemli bir rol oynayacaktır.

Bu çalışma bilime üç yolla katkıda bulunmaktadır:

- Bu çalışmada öncelikle eğitim liderliğinin boyutlarından bahsedilmiş ve bu boyutlar dâhil edilerek bir model kurulmuştur. Analizler sonucu test edilen modellerin anlamlı olması; her şeyden önce karar verme, planlama, iletişim, etkileme ve değerlendirme boyutlarından meydana gelen eğitim liderliği kurgusunun geçerliliğini ortaya koymaktadır
- Bu çalışma, eğitim liderliği ile velilerin hissettikleri örgütsel bağlılık arasında önemli bir ilişkinin bulunduğunu göstermekte; velilerin hissettikleri bağlılık duygusunu arttırmanın nihayetinde liderlik ile gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktadır..
- Çalışmada eğitim liderliği ile velilerin kuruma karşı hissettikleri bağlılık duygusu arasında ilişkide yer alan en önemli boyutun müdürlerin kararlı bir yaklaşım sergileyerek bunu uygulamaları olduğunu; bunu da yine müdürlerin planlı bir şekilde hareket etmelerinin takip ettiğini gözler önüne sermektedir.

4.3. Araştırmacının Önerileri

Eğitim liderliği kavramı, gitgide önem kazanan bir liderlik türü olarak hem eğitim dünyasından araştırmacıların, hem de eğitim konusunda karar verme durumunda yer alan politikacıların gündeminde yer almaktadır. Gelecekte eğitim liderliği üzerine bulunacak olan araştırmacılara:

- Öncelikle örneklem kitlesini İstanbul ile sınırlı kalmayıp daha geniş ve daha homojen bir örneklem kitlesi kullanmaları,
- Veri toplama sürecinde özel okullarla birlikte devlet okullarına da yer vererek sonuçları karşılaştırmaları,
- Yine analiz birimi olarak sadece ilköğretim okulları ile sınırlı kalmayarak, lise ve dengi okulları ve ya okul öncesi eğitim kurumlarını da araştırma kapsamına dahil etmeleri,
- Örgüt kültürü, iklimi ve ya örgütsel yapı gibi yeni değişkenler de katarak teoriyi genişletmeleri,
- Örneklem kitlesini 105in üzerine çıkartarak sonuçların genellenebilirlik seviyesini yükseltmeleri,
- Araştırmanın özel okulların ve devlet okullarının ayrı ayrı incelenip kıyaslanarak yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksu, A. Gemici, Y. ve İşler H. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler. *Milli Eğitim Dergisi*, (172), 55-71.
- Aktan,C, (1999). *Yönetimde İnsan Boyutu Neo-Klasik Yönetim Teorilerinde İnsan Boyutu*. İstanbul: TÜGİAD Yayını.
- Arıkan, S, (2001). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, H. (2003). Demokrasi ve Pragmatik Liberal Eğitim. *Liberal Düşünce*, 21, 26-33.
- Arslan. H. ve Beytekin, F. (2004). İlk Öğretim Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Ataman,G, (2001). *İşletme Yönetimi, Temel Kavramlar & Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Atay, S. (2006). Kariyer Yönetiminin Örgütsel Bağlılığa Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, H,(2006). Postmodernizmin Eğitimdeki Uzantısı: Felsefi Yapılandırmacılık. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 29, 27-38.
- Aytekin, B, (1983). *İşletme Yönetimi*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı A, (1993). *Etkili Okul yönetimi*. Ankara: Ofset Matbaası
- Baransel, A, (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi: Klasik ve Neo-Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayımevi
- Başaran, İ. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış*. Ankara : Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. (2000). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baykal, D. (1995). Örgütlerde Liderlik ve İşçi Sendikaları Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma. İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M.,(1999). Mesleğe ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İ.Ü.İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.
- Baysal, C. ve Tekarslan, E., (1998). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

- Bettencourt L. A. (2004). Change-oriented organizational citizenship behaviors: the direct and moderating influence of goal orientation, *Journal of Retailing*, 80(3), 165-180.
- Blase, J., and Blase, J. (2000) Effective Instructional Leadership, Teachers Perspectives On How Principals Promote Teaching and Learning In School. The Universty of Georgia, Athens, Georgia, USA, (38). Akt. :Özdemir ve Sezgin, 2000 s.130-141.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cengiz, A. A., (2001)., Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri ve Eskişehir'de Sağlık Personeli Üzerinde Bir Uygulama, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Ceylan, A., (1998). *Örgütsel Davranış*. Gebze: GYTE Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çetin, M.(2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dawis, K. (1984). *İşletmelerde İnsan Davranışları* (Çev. K. Tosun ve ark.) İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü.
- Dereli, T. (1982). *Organizasyonda Davranış*. İstanbul: Ar Yayıncılık,
- Doğan, M. (1998). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım,
- Ergül, Ş. (1996). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Araştırma. Yayınları No:9, REM OFSET Matbaacılık
- Funda, F., (2001). İşletmelerdeki liderlik tarzlarının çalışanların iş tatmini üzerine etkileri. *Active Dergisi*, 19, 1-12.
- Gül, H. (2003). Davranışsal Bağlılık Yaklaşımı Ve Değerlendirmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 10(1); 73-83.
- Güner, Ş. (2002). Dönüşümsel Liderliğin Güç Kaynakları ve Silahlı Kuvvetler Organizasyonunun Dönüşümsel Liderliğe Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi. Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Işık, H. ve Aksoy, E. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı.19, 235-249.

- İlsev, A. (1997). Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Giden Ofset yayınevi
- Kaynak R. ve Bülbül M. (2008). 360 Derece Geri Bildirim Sisteminde Değerlendirme Farklılıklar, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 13(1), 269-292.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul : Kal-Der Yayınları.
- Kırel, Ç. ve Özkalp, E. (2003). *Örgütsel davranış*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Koçel, T. (1993). *İşletme Yöneticiliği Yönetim, Organizasyon ve Davranış*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Mohan, Y. (2001). Kadın Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Bir Uygulama (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Denizli Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(16), 266-282.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Kitapevleri.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya)*. Ankara: Gazi Kitabevi,
- Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişiler Arası İlişkiler*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tekaslan, E. ve Baysal, A.C., (1994). *Davranış Bilimleri*. İstanbul :Avcıol Basım Yayın.
- Uyguç, N., Duygulu E. ve Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans. *Erciyes Üniversitesi 8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri Kitabı*. 587-596.
- Varoğlu, D. (1993). Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Voss, T. (2002). *Lider Yöneticilik* (Akt. M. Zaman), İstanbul.
- Yalçın, A. ve İplik F.N., (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişiyi Belirlemeye Yönelik

Bir Araştırma: Adana İli Örneği, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1). 395-412, Dergi.

Yılmaz, C. (1999). Salesforce Cooperation: The Impact of Relational, Task, Organizational and Personal Factors, PhD Thesis, Texas Tech University.

Yüksel Ö. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık

İnternet Kaynakları

Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*. 59, 125-139 <http://www.sayistay.gov.tr/dergi/icerik/der59mb.pdf> (Erişim Tarihi: 13:20/24.06.2010)

Çöl.G., (2008). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi GOP Üniv. Zile Meslek Yüksekokulu, www.isguc.org, (Erişim tarihi: 13:30/16.07.2010).

Doğan, S. ve Selçuk, K., (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 29, 37-61, http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi29/sayi_29.htm (Erişim Tarihi:18:40/24.06 2010).

Terzi A.R. ve Kurt T., (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 166, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-kurt.htm> (Erişim Tarihi:17:50/18.08 2010).

Karadağ E., Başaran A. ve Korkmaz T., (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Biçimleri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki, <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c12s21/makale/c12s21m4.pdf> (Erişim Tarihi:20:10/20.08 2010).

www.insankaynaklari.com (Erişim tarihi: 10:25/02.05.2010).

www.insankaynaklari.arthuranderson.com/bi-reyler/trends/makale/liderlik3.asp (Erişim tarihi: 11:10/23.07.2010).

www.etd.lib.metu.edu.tr/upload/1013432/index.pdf (Erişim tarihi: 16:35/12.02.2010).

www.personal.ashland.edu/Pattern.pdf (Erişim tarihi: 18:00/15.01.2010).

www.merih.net/m2/lid/wmetate24.htm (Erişim tarihi: 21:40/14.07.2010).

www.2.aku.edu.tr/~hozutku/sayfalar/lider.doc (Erişim tarihi: 11:30/02.07.2010).

www.psikolojisyfam.com/modeller/hersey-liderlik-modeli.html (Erişim tarihi: 10:40/05.05.2010).

www.insankaynaklari.com/cn/ContentPrint.asp (Erişim tarihi: 13:40/02.06.2010).

www.buseco.monash.edu.au/gsb/mbr/assets/issue-four/emotional-intelligence-advancement.pdf (Erişim tarihi: 10:15/10.04.2010).

www.pages.stern.nyu.edu/~wstarbuc/mob/conger.html (Erişim tarihi: 18:10/07.05.2010).

www.deprep.org/archive/oversight/OrgCultureList1990.pdf (Erişim tarihi: 23:20/03.05.2010).

www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi42-43/aytac.htm (Erişim tarihi: 10:11/12.06.2010).

www.keg.aku.edu.tr/sinan Yörük (Erişim tarihi: 21:50/13.05.2010).

<http://www.pegema.net/dosya/dokuman/82.pdf> (Erişim tarihi: 13:10/05.06.2010).

EKLER

EK 1: Anket Formu

Bu anket; “*Eğitim Liderliği*” konulu Yüksek Lisans Tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

İlginiz için teşekkür ederiz.

Dilara Gündoğar
081109109
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

KİŞİSEL VE SOSYO-KÜLTÜREL ÖZELLİKLER

- 1-Cinsiyetiniz? 1- ()kız 2- ()Erkek
2-Yaşınız? 1-() 21-27 2- ()28-33 3-()34-40
()41 üzerinde
3-Öğrenim düzeyiniz? 1-() İlköğretim 2-() Lise ve dengi
3- () Üniversite 4- ()Yüksek Lisans / Doktora
4-Mesleğiniz :
5-Medeni durumunuz? 1-() Bekar 2-() Evli 3-() Eşi ölmüş
4- () Boşanmış
6-Sizin yada ailenizin gelir düzeyi? 1-() 1500 TL ve daha az 2-() 1500-3000 TL
3-() 3000-4500 TL 4- ()4500-7500 TL 5- ()7500 TL üzeri
7-Kaç çocuk sahibisiniz 1- ()1 2-()2 3- ()3 4-()4 5-()5 ve üzeri
8-Özellikle çocuklarınızla ilgilenmek (dersleri, sıkıntıları, başarıları, okul toplantıları, çocuk parkı vs..) üzere haftada kaç saat zaman ayırırsınız ?
1- () 2 saatten az 2-()2-5 saat 3-()5-10 saat 4-()10-15 saat 5- () 15 saat üzeri

Örgütsel Bağlılık

Aşağıdaki soruları, çocuğunuzu göndermek olduğunuz okulu dikkate alarak yanıtlayınız.	Kesinlikle katılmıyorum.(1)	Zayıf(2)	Orta(3)	İyi(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
Bu okulun değerleri ile bizim aile değerlerimizi birbirine çok yakın bulmaktayım.					
Bu okul, benim çocuğumu en iyi şekilde yetiştirmem konusunda beni motive etmektedir.					
Bu firma, benim çocuğumu gönderebileceğim en iyi okuldur.					
Bu okulun geleceği benim için büyük bir önem taşımaktadır					
Çocuğumu bu okula göndermeyi tercih ettiğim için çok memnunum.					

Eğitimsel Liderlik Boyutları

Karar Verme

Çocuğunuzu göndermekte olduğunuz okulun müdürünü aşağıdaki nitelikleri dikkate alarak değerlendiriniz	Kesinlikle katılmıyorum(1)	Zayıf(2)	Orta(3)	İyi(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
1. Öğrencilerimizin sorunlarını dinlemesi ve çözümlenmesine yardımcı olması					
2. Okulumuzla ilgili konularda bizim ve öğrencilerimizin görüş ve önerilerimize değer vermesi					
3. Öğrencilerimizin kendisi ve dersleri ilgili konularda öğretmenlerin görüşlerini alması					
4. Belirli bir konudaki farklı anlayış ve görüşlerimize anlayış gösterebilmesi					
5. Öğrencilerimizin sorunları karşısında değişik çözüm yolları önermesi					

Planlama

Çocuğunuzu göndermekte olduğunuz okulun müdürünü aşağıdaki nitelikleri dikkate alarak değerlendiriniz	Kesinlikle katılmıyorum(1)	Zayıf(2)	Orta(3)	İyi(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
1. Öğrencilerimiz ile ilgili iş ve süreçleri elinden geldiğince kolaylaştırmaya çalışması					
2. Öğrencilerimizin daha iyi bir eğitim almaları için VCD, tepegöz, bilgisayar ve internet kullanımını yaygınlaştırması					
3. Öğrencilerimizin okul kütüphanesini verimli bir şekilde kullanabilmeleri için düzenlemesi ve geliştirmesi					
4. Okulda bulunan derslik, laboratuvar ve araç-gereçlerin öğrencilerin kullanımına açması					

İletişim

Çocuğunuzu göndermekte olduğunuz okulun müdürünü aşağıdaki nitelikleri dikkate alarak değerlendiriniz	Kesinlikle katılmıyorum(1)	Zayıf(2)	Orta(3)	İyi(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
1. Öğrencilerimize karşı anlayışlı ve hoşgörülü olması ve onlarla olan ilişkilerine önem vermesi					
2. Biz velilerle iyi bir iletişim içerisinde olması					
3. Öğretmenlerimizle iyi bir iletişim içerisinde olması					
4. Öğrencilerimizin gerçekleştirdiği tiyatro, sergi çalışmaları ve sportif etkinliklerle ilgili çevreyi bilgilendirmesi					
5. Yeni şeyler öğrenmeye açık olması ve öğrendiklerini öğrencilere aktarması					
6. Öğrencilerimizin hazırladığı etkinlik ve çalışmalarını izlemesi ve desteklemesi					

Değerlendirme

Çocuğunuzu göndermekte olduğunuz okulun müdürünü aşağıdaki nitelikleri dikkate alarak değerlendiriniz	Kesinlikle katılmıyorum(1)	Zayıf(2)	Orta(3)	İyi(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
1. Öğrencilerimizin sınıflarını sık sık ziyaret etmesi					
2. Okulla ilgili bizden ve öğrencilerimizden gelen eleştirileri dikkate alıp gerekli önlemleri alması					
3. Öğrencilerimizin derslerindeki başarısızlıklarının nedenlerini araştırması ve bunun düzeltilmesi için gerekli çalışmaları yapması					
4. Öğrencilerimizin başarısını ölçmede tarafsız değerlendirmeler yapması					
5. Öğrencilerimizi değerlendirirken bizim görüş ve düşüncelerimizi de alması					

Etkileme

Çocuğunuzu göndermekte olduğunuz okulun müdürünü aşağıdaki nitelikleri dikkate alarak değerlendiriniz	Kesinlikle katılmıyorum(1)	Zayıf(2)	Orta(3)	İyi(4)	Kesinlikle katılıyorum(5)
1. Kılık kıyafetine özen göstermesi ve görünümüyle öğrencilerimize örnek olması					
2. Okula ait eşyanın korunması konusunda öğrencilerimizi bilinçlendirmesi					
3. Derslerinde başarılı olmaları için öğrencilere yol göstermesi					
4. Öğrencilerimiz, güzel davranışlar gösterdiğinde onları kutlaması veya ödüllendirmesi					
5. Öğrencilerimiz, yanlış davranışlar gösterdiklerinde onları eğitici bir şekilde uyarması					

EK 2: Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler:

Adı: Dilara

Soyadı: Gündoğar

Adres: Göztepe Mah. Hisar Evleri G-4 D-2 Anadolu Hisarı – İstanbul

Telefon: 0546 619 82 82

Mail: dilaraturna@gmail.com

Milliyet: T.C

Doğum Tarihi: 09.02.1983

İş Tecrübesi:

Tarihler (başlangıç – bitiş)

** 2006 - 2007 okul dönemi süresince Kıbrıs Türk Maarif Koleji nde staj.

** 2007 – 2009 Marmara Eğitim Köyü , İngilizce Öğretmenliği.

Eğitim ve Öğretim Durumu

2009 – ... Maltepe Üniversitesi Yüksek Lisans – Eğitim Yönetimi ve Denetimi

2003 – 2007 Near East University (Kıbrıs) İngilizce Öğretmenliği (ELT)

1994 – 2001 Marmara Koleji (orta okul – lise)

1989 – 1994 Feyzullah İlköğretim Okulu

1986 – 1989 Maltepe Pratik Kız Sanat Anaokulu

Eğitim veren kuruluşun adı çeşidi: Near East University – ELT İngilizce

Öğretmenliği

Sosyal Beceriler ve Yetenekler:

- İnsanlarla iyi iletişim kurma ve çocuklarla iyi derecede pedagojik yaklaşım gösterme
- Uyumlu takım çalışma becerisi
- İyi düzeyde grup liderliği yapma
- Eğitim ve öğretim ortamını eğlenceli bir hale getirebilme
- Özgüveni tam
- Orijinal fikirler üretebilme
- Yaratıcı olma
- Bireysel çalışmalarda farklılık yaratma
- Sabırlı olma

Örgütsel Beceriler:

- Çeşitli seminerlere katıldım.
- Eğitim Seminerleri – 2005
- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite – 2006
- Eğitim Geleceği Sempozyumu – 2006
- Eğitim Programları – 2007
- NLP Braingineering by KOMSOFT – 2008

Diğer Beceriler ve Yetenekler:

- Takı yapmak
- Yemek yapmak
- Dans etmek
- Belgesel izlemek
- Dekorasyonla ilgilenmek

Teknik Beceriler ve Yetenekler:

- Temel bilgisayar ve internet becerisi
- Ders anlatımında gerektiğinde kullanılması gereken araç ve gereçler (projector, ohp, type).