



**T.C.**

**TOROS ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İŞLETME ANA BİLİM DALI**

**İŞLETME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE LİDERLİK  
(MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)**

**Taner ÇATI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MAYIS 2017**



**T.C.**

**TOROS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME ANA BİLİM DALI  
İŞLETME YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE LİDERLİK  
(MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)**

**Taner ÇATI**

**DANIŞMAN**

**Yrd.Doç.Dr.Ayhan DEMİRCİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

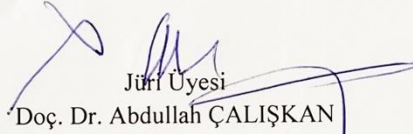
**MAYIS 2017**

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

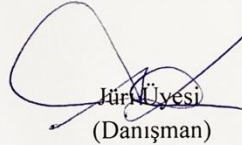
Taner ÇATI tarafından hazırlanan “Müzik Öğretmenliğinde Liderlik (Mersin İl Örneği)” başlıklı bu çalışma 01/06/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından İşletme Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.



Jüri Başkanı  
Doç. Dr. Mehmet İNCE  
(Mersin Üniversitesi)




Jüri Üyesi  
Doç. Dr. Abdullah ÇALIŞKAN



Jüri Üyesi  
(Danışman)  
Yrd. Doç. Dr. Ayhan DEMİRCİ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Enstitü Müdürü  
Prof. Dr. Haluk KORKMAZYÜREK

## ETİK BEYAN

Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

01 /07/ 2017

Taner ÇATI

# MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE LİDERLİK MERSİN İLİ ÖRNEĞİ

(Yüksek Lisans Tezi)

**Taner ÇATI**

**TOROS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**2017**

## ÖZET

Bu araştırma Mersin il merkezindeki okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda sıklıkla sergiledikleri liderlik davranışlarını, bu davranışların organizasyondaki etkilerini, örgüt içi amaç tutarlılığı ve iletişim/işbirliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışma dört bölüm olarak kurgulanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırma konusundaki kilit tanımlar açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde “Lider” ve “Liderlik” kavramları en ince ayrıntıları ile ele alınmış, Liderlik tarzları ve Liderlik teorilerine değinilmiş, Liderlik ile yöneticilik arasındaki farklar irdelenmiş, liderin organizasyondaki önemi vurgulanmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın evren ve örnekleme belirtilmiş, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili gerekli açıklamalara değinilmiştir. Buna ek olarak da araştırmadaki bulgular değerlendirilip yorum yapılmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde sonuçlar değerlendirilip uygulamacıya ve araştırmacıya öneriler yapılmıştır.

Veriler anket yöntemiyle, araştırmacının bizzat katılımıyla elden toplanmıştır. Araştırmada Avolio ve Bass (1999) tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Buna ek olarak, araştırmada Yalınkılınç (2010) tarafından geliştirilmiş olan amaç tutarlılığı ve örgüt içi iletişim ve işbirliği ile ilgili sorulardan oluşan ölçek kullanılmıştır. Anketin son kısmında ise, müzik öğretmenleri ile ilgili demografik sorular yer almıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22-0 paket programından yararlanılmıştır. Ölçek maddelerinin madde bazında faktör yüklerinin belirlenmesi ve ölçek boyutlarının yeniden değerlendirilmesi için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra güvenirlik analizleri yapılmış ve veriler üzerinde normal dağılım testi uygulanmıştır. Liderlik yaklaşımlarını oluşturan boyutlarla, amaç tutarlılığı, iletişim ve işbirliği değişkenleri arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek için regresyon analizleri yapılmıştır. Son olarak ise, müzik ğretmenlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ise, t-testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) yapılmış ve bulgular %5 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.



# **LEADERSHIP IN MUSIC TEACHING (THE CASE OF MERSIN PROVINCE)**

(M. Sc. Thesis)

**Taner ÇATI**

**TOROS UNIVERSITY  
SOCIAL SCIENCE INSTITUTE  
2017**

## **ABSTRACT**

This research aims to determine the leadership behaviors frequently exhibited by the music teachers in the schools that they work in Mersin city center and the effects of these behaviors in the organization, the relationship between the consistency of purpose and communication / collaboration within the organization.

The study was designed as four sections. In the first part of the study, the purposes of the research, limitations and key definitions were explained. In the second part of the study, "Leader" and "Leadership" concepts were discussed with the finest details, Leadership styles and leadership theories were mentioned, the difference between management and leadership was scrutinized and the importance of the leaders in the organization was highlighted. In the third part of the study, the universe and sample of the research were mentioned and required explanations regarding the collection and analysis of data were addressed. Additionally, the research findings were assessed and commented. In the fourth part of the study, the results were evaluated and recommendations were made to researchers and appliers.

The data were collected through survey method with personal participation of the researcher. In the evaluation of the data obtained from the research, SPSS 22.0 software package was used. First, factor analysis was performed to determine factor loads of scale items for each item and to reevaluate the scale size. Then reliability analyzes were performed and normal distribution tests were performed on the data. Regression analysis was performed to determine the extent of the relationship among dimensions that make up the leadership

approach, consistency of purpose, communication and cooperation. Finally, t-test and one-way variance analysis (ANOVA) was performed to test whether the leadership behavior of music teachers changes according to the demographic characteristics or not and the results were commented at the 5% significance level.





## TEŞEKKÜR

Çalışmama teorik anlamda çok büyük katkıları olan, emeğini, bilgisini, hoşgörösünü ve zamanını esirgemeyen çok kıymetli tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ayhan DEMİRCİ'ye ve tüm yoğunluğuna rağmen çalışmamda bana büyük bir destek sağlayan, benimle bilgi ve birikimlerini paylaşan değerli hocam Doç. Dr. Abdullah ÇALIŞKAN'a, benim başarılı olacağıma gerçek anlamda inanmış ve beni hayatımın her anında motive eden çok kıymetli annem, babam ve ağabeyime gönülden teőekkürlerimi bir borç bilirim.

Mersin, 2017

Taner ÇATI

## İÇİNDEKİLER

|                       |      |
|-----------------------|------|
| ÖZET.....             | iv   |
| ABSTRACT.....         | vi   |
| TEŞEKKÜR.....         | viii |
| İÇİNDEKİLER.....      | ix   |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ..... | xv   |
| GİRİŞ.....            | 1    |

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### KAPSAM

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1. PROBLEM ve ARAŞTIRMA.....          | 2 |
| 1.1. Problemin Konusu.....            | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....          | 2 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....          | 2 |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları..... | 3 |
| 1.5. Tanımlar.....                    | 3 |

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

|                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| 2. LİDERLİK KAVRAMI.....             | 4 |
| 2.1. Lider nedir? Lider kimdir?..... | 4 |
| 2.1.2. Lider ve yönetici ayrımı..... | 6 |
| 2.2. Liderlik Tarzları.....          | 6 |
| 2.2.1. Otokratik liderlik.....       | 7 |

|   |    |
|---|----|
| 2.2.2. Demokratik liderlik.....                             | 7  |
| 2.2.3. Tam serbestlik tanıyan liderlik.....                 | 8  |
| 2.3. Liderlik Kuralları.....                                | 8  |
| 2.3.1. Kişisel gelişim.....                                 | 9  |
| 2.3.2. Teknik ve mesleki bilgi birikimi.....                | 9  |
| 2.3.3. Direnç kabiliyeti.....                               | 9  |
| 2.3.4. Sorumluluk alabilme.....                             | 9  |
| 2.3.5. Hedef belirleme.....                                 | 10 |
| 2.3.6. Karar verme yetisi.....                              | 10 |
| 2.3.7. Adaptasyon.....                                      | 10 |
| 2.3.8. Sabırlı ve istikrarlı olma.....                      | 11 |
| 2.4. Liderlik Teorileri.....                                | 11 |
| 2.4.1. Özellikler teorisi.....                              | 11 |
| 2.4.2. Davranışsal liderlik teorisi.....                    | 12 |
| 2.4.2.1. Ohio State üniversitesi çalışmaları.....           | 13 |
| 2.4.2.2. Michigan üniversitesi çalışmaları.....             | 14 |
| 2.4.2.3. Likert'in Sistem 4 modeli.....                     | 14 |
| 2.4.3. Durumsal liderlik yaklaşımı teorisi.....             | 16 |
| 2.4.3.1. Fiedler'in durumsal liderlik teorisi.....          | 16 |
| 2.4.4. Modern liderlik teorileri.....                       | 17 |
| 2.4.4.1. Karizmatik liderlik.....                           | 17 |
| 2.4.4.2. Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik teorisi..... | 18 |
| 2.4.4.3. İşlevsel (transaksiyonel) liderlik teorisi.....    | 19 |
| 2.4.4.4. Kültürel liderlik.....                             | 19 |

|  |    |
|--|----|
| 2.4.4.5. Vizyon liderliği.....   | 19 |
| 2.4.4.6. Stratejik liderlik.....   | 20 |
| 2.5. Liderlik Boyutları.....   | 22 |
| 2.5.1. Karizma.....  | 22 |
| 2.5.2. Bireysel ilgi.....  | 23 |
| 2.5.3. Pasif kaçınma.....  | 23 |
| 2.5.4. Entellektüel uyarım.....  | 24 |
| 2.5.5. İstisnalarla yönetim.....   | 24 |
| 2.5.6. Proaktif yaklaşım.....  | 24 |
| 2.5.7. Ödüllendirme.....   | 25 |
| 2.6. Liderlik ve Eğitim.....   | 25 |
| 2.6.1. Öğretmen liderliğinin temelleri.....  | 25 |
| 2.6.2. Paylaşılan liderlik.....  | 27 |
| 2.6.3. Öğretmenlerin liderlik rolleri.....   | 29 |
| 2.6.4. Öğretmen liderliğinin engelleri.....  | 30 |
| 2.6.5. Öğretmen liderliği ve okul yönetimi.....  | 31 |
| 2.7. Öğretmen Liderliği Açısından Örgüt İçi İletişim/İşbirliği ve Örgütsel Bağlılık .. | 35 |
| 2.8. Müzik Eğitimi ve Öğretmen Liderliği.....  | 36 |
| 2.9. Liderlik ve Eğitimle İlgili Yapılmış alışmalar.....                              | 37 |

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ve BULGULAR.....</b> | <b>40</b> |
| 3.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....    | 40        |
| 3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi.....    | 40        |

|  |    |
|--|----|
| 3.3. Araştırma Hipotezleri ve Hipotez Modeli.....  | 41 |
| 3.4. Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi ve Yorumlar.....                           | 47 |
| 3.4.1. Faktör analizleri.....  | 48 |
| 3.4.2 Güvenirlik analizleri.....   | 51 |
| 3.4.3 Normal dağılım analizi.....  | 55 |
| 3.4.4 Müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular.....               | 56 |
| 3.4.5 Müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin bulgular..... | 58 |
| 3.3.6 Çoklu regresyon analizleri.....  | 60 |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **SONUÇ**

#### **4. SONUÇ ve ÖNERİLER**

|                                    |           |
|------------------------------------|-----------|
| 4.1. Sonuç.....                    | 77        |
| 4.2. Öneriler.....                 | 81        |
| 4.2.1. Uygulamacıya öneriler.....  | 81        |
| 4.2.2. Araştırmacıya öneriler..... | 81        |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>               | <b>83</b> |
| <b>EKLER.....</b>                  | <b>90</b> |
| <b>Ek-1 Anket Formu.....</b>       | <b>91</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>               | <b>95</b> |

## TABLULAR LİSTESİ

|  |    |
|--|----|
| Tablo-1: Stodgill'in Liderleri Takipçilerinden Ayırt Eden Özellikler Listesi.....          | 11 |
| Tablo-2: Geleneksel Yaklaşımcıların Ortaya Koydukları Liderlik Özellikleri.....            | 12 |
| Tablo-3: Ohio State Liderlik Çalışmaları.....  | 13 |
| Tablo-4: Likert'in Sistem 4 Modeli.....  | 15 |
| Tablo-5: Açıklanan Toplam Varyans.....   | 48 |
| Tablo-6: Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Faktör Yük Değerleri.....                        | 48 |
| Tablo-7: Açıklanan Toplam Varyans (Amaç Tutarlılığı Ölçeği).....                           | 50 |
| Tablo-8: Faktör Yük Değerleri.....   | 50 |
| Tablo-9: Açıklanan Toplam Varyans (İletişim/İşbirliği Ölçeği).....                         | 51 |
| Tablo-10: Faktör Yük Değerleri (İletişim İşbirliği).....                                   | 51 |
| Tablo-11: Karizma Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri.....              | 52 |
| Tablo-12: Bireysel İlgi Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri.....        | 52 |
| Tablo-13: Pasif Kaçınma Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri.....        | 53 |
| Tablo-14: Entelektüel Uyarım Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri.....   | 53 |
| Tablo-15: İstisnalarla Yönetim Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri..... | 54 |
| Tablo-16: Proaktif Yaklaşım Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri.....    | 54 |
| Tablo-17: Ödüllendirme Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri.....         | 54 |
| Tablo-18: Amaç Tutarlılığı Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri.....     | 55 |
| Tablo-19: İletişim/İşbirliği Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri.....   | 55 |
| Tablo-20: Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı.....                                   | 56 |
| Tablo-21: Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....                              | 56 |
| Tablo-22: Örneklem Grubunun Medeni Durumlarına Göre Dağılımı.....                          | 57 |
| Tablo-23: Örneklem Grubunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....                             | 57 |
| Tablo-24: Örneklem Grubunun Okul Türüne Göre Dağılımı.....                                 | 57 |
| Tablo-25: Örneklem Grubunun Okul Mevcuduna (Okul Büyüklüğüne) Göre Dağılımı.....           | 58 |
| Tablo-26: Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı.....                                 | 58 |
| Tablo-27: Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular.....       | 59 |
| Tablo-28: Örgütsel Çıktılara İlişkin Bulgular.....   | 59 |

|   |    |
|---|----|
| Tablo-29: Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları: Amaç Tutarlılığı.....  | 60 |
| Tablo-30: Regresyon Modeli Özeti: Amaç Tutarlılığı.....   | 61 |
| Tablo-31: Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları: İletişim/İşbirliği.....  | 62 |
| Tablo-32: Regresyon Modeli Özeti: İletişim/İşbirliği.....   | 62 |
| Tablo-33: Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarıyla Cinsiyetleri Arasındaki İlişki.....                         | 63 |
| Tablo-34: Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarıyla Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Arasındaki İlişki..... | 64 |
| Tablo-35: Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Medeni Durumları Arasındaki İlişki.....            | 65 |
| Tablo-36: Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Okul Büyüklüğü Arasındaki İlişki.....              | 66 |
| Tablo-37: Varyans Homojenliği (Levenne) Testi Sonuçları.....  | 67 |
| Tablo-38: Gruplar arası Farkın Belirlenmesi İçin Posthoc Testi Sonuçları.....   | 67 |
| Tablo-39: Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Yaşları Arasındaki İlişki.....                     | 68 |
| Tablo-40: Varyans Homojenliği (Levenne) Testi Sonuçları.....  | 69 |
| Tablo-41: Gruplar arası Farkın Belirlenmesi İçin Posthoc Testi Sonuçları.....   | 70 |
| Tablo-42: Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişki.....            | 71 |
| Tablo-43: Varyans Homojenliği (Levenne) Testi Sonuçları.....  | 72 |
| Tablo-44: Gruplar arası Farkın Belirlenmesi İçin Posthoc Testi Sonuçları.....   | 72 |
| Tablo-45: Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Kıdemleri Arasındaki İlişki.....                   | 72 |
| Tablo-46: Varyans Homojenliği (Levenne) Testi Sonuçları.....  | 74 |
| Tablo-47: Gruplar Arası Farkın Belirlenmesi İçin Posthoc Testi Sonuçları.....   | 74 |
| Tablo-48: Hipotez Sonuçları Tablosu.....  | 75 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| Şekil-1: Araştırma Modeli..... | 41 |
|--------------------------------|----|





## GİRİŞ

Eğitim ğretim hizmeti verilen okullarda yöneticilerin olduğu kadar öğretmenlerin de liderlik özellikleri göstermesi ve eğitim ğretim faaliyetleri sırasında var olan liderlik becerilerinin farkında olması ve bunları geliştirmesi beklenmektedir. Bu beklenti eğitim- ğretim hizmetinden ilk etkilenen grup olarak öğrencilerin yaşama bakışlarında ve gelecek planlarında etkili olan öğretmenlerin lider ğretmen olması ile ilişkilendirilebilir. Özellikle müzik eğitimi açısından dşnldğğinde eğitim sistemi içerisinde sanat eğitiminin atıl durumda kalması veya genel anlamda yöneticiler tarafından bu şekilde değerlendirilmesi genelde sanat eğitimi veren öğretmenlerin özelde de müzik ğretmenlerinin eğitim ğretim faaliyetlerini sürdürürken liderlik özellikleri göstermesini zorunlu kılmaktadır.



# BİRİNCİ BÖLÜM

## KAPSAM

### 1. PROBLEM ve ARAŞTIRMA

Bu bölümde problemin konusu anlatılmış, araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları belirtilmiş, araştırma ile ilgili önemli tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problemin Konusu

Bu araştırma konusu Mersin il merkezindeki okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda sıklıkla sergiledikleri liderlik davranışlarını belirlemeyi ve örgüt içi amaç tutarlılığı ve iletişim/işbirliği arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı konu edinmektedir. Araştırma konu itibariyle eğitim sistemi içerisinde müzik eğitiminin niteliğini öğretmenlerin liderlik özelliklerine dair tespitlerle belirleme ve etkileme özelliği taşıması ihtimali açısından önemli olarak değerlendirilmektedir.

#### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitim örgütleri olarak kabul edilen okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımlarını saptamak ve okulun çıktıları olarak değerlendirilen amaç tutarlılığı ile iletişim/işbirliğine olan etkisini ortaya koymaktır. Aynı zamanda müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımlarının demografik özelliklere göre değişip değişmediğinin belirlenmesi de bu araştırmanın amaçlarındandır.

#### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bir öğretmenin etki alanı düşünüldüğünde öğrenciler ilk sırada yer alır. Bu açıdan müzik eğitiminde öğretmenin hangi liderlik özelliklerini gösterdiği ile okulun amaçlarına ilişkin tutarlılığın ve iletişim-işbirliğine olan etkisinin bilinmesi oldukça önemli görülmektedir. Böylece okul içinde iletişim ve işbirliğinin gelişmesi, eğitimsel amaçlara ulaşmada kolaylıklar sağlanması açısından müzik öğretmenlerinin gösterdiği liderlik özelliklerinin bilinmesi ve bu değişkenlere olan etkisinin tespit edilmesi görece atıl olarak değerlendirilen sanat eğitimi içerisinde müzik eğitiminin niteliğini ve gerekliliğini ortaya çıkarması bakımından ve eğitim-öğretim hizmetlerinin uygulayıcılara öneriler getirmesi bakımından bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilecek sonuçların aynı zamanda uygulayıcılara, okullarda akademik başarının artırılması ve eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesini sağlayacak uygulamalar hakkında katkı sağlaması beklenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezinde uygulama yapılan ilçelerde kamu ve özel okullarda görev yapan müzik öğretmenleriyle, ulaşılan kaynaklar ve edinilen verilerle, uygulanan ölçek ve katılımcıların cevaplarıyla sınırlıdır.

#### **1.5. Tanımlar**

**Lider:** Lider, bir kümenin üyesi olarak, öteki üyeler üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir (Çelik, 2000).

**Liderlik:** Belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2002).

**Amaç Tutarlılığı:** Örgütler genel olarak kendi etkililik ve verimliliklerini sürdürerek devamlılıklarını sağlamak isterler. Bu devamlılığı sağlama sürecinde ulaşmak istedikleri hedeflere ilişkin belirli amaçlar belirlerler. Bu amaçlar ile örgütün etkililik ve verimliliğini sağlayacak hedefler arasında bir uyum veya tutarlılık olması gerekir. Buna örgütlerde amaç tutarlılığı adı verilir (Brubacher, 1983).

**Örgütsel İletişim ve İşbirliği:** Eğitim örgütleri olarak okullar açısından düşünüldüğünde okulun paydaşları olan öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler arasında eğitimin amaçları doğrultusunda görev ve sosyal odaklı iletişim gerçekleşmektedir. Eğitimin hedef ve amaçlar doğrultusunda çalışanlar öğrenciler ve veliler arasındaki diyalog örgütsel iletişim olarak tanımlanırken bu süreçte görev odaklı iletişim de bir işbirliğini zorunlu hale getirmektedir. Genel olarak bu süreç örgütlerde iletişim ve işbirliği olarak tanımlanır (Çolakoğlu, 2005).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümün amacı liderliğin önemini, toplum içindeki yerini, liderlik tarzlarını, nasıl lider olunabileceğini açıklamak ve lider ile yönetici arasındaki farklar üzerinde durarak bu kavramlara net bir anlam kazandırmaktır.

## 2. LİDERLİK KAVRAMI

İnsanlık tarihi boyunca iyi bir liderin nasıl olması gerektiği sorusunun cevabı aranmıştır. Çünkü insanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılardır. Ve bu canlıların oluşturdukları grupları yönetip onları hedefe yönlendirecek bir lidere gereksinimleri vardır. Belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan yetenekler gerektirir (Eraslan, 2004).

### 2.1. Liderlik Nedir? Lider Kimdir?

Lider, liderlik ve liderlik yapmak gibi kelimelerin Anglosakson dilinde etimolojik kökeni “yol” veya “patika” anlamındaki “lead” sözcüğüdür. “Leaden” fiili “seyahat etmek” demektir. Dolayısıyla lider, en önde giden ve seyahat ettiği kimselere yön veren, yol gösteren kişi anlamında kullanılmaktadır (Vries, 2007).

Liderlik, sosyal bilimlerde üzerinde en çok araştırma yapılan konulardan biridir. Liderlik tanımları için yapılan araştırmalarda bir uzlaşma noktası çıkmamaktadır. Bu durumun asıl sebebi liderliğin ortak bir fenomen olmasıdır (Hernez ve Hughes 2004).

Akademik anlamda lider kelimesinin anlamı ilk olarak Oxford İngilizce Sözlüğü’nde geçmiştir. 1933 tarihli sözlükteki notlarda bu kelimenin İngilizce’de ilk olarak 1300’lü yıllarda ortaya çıktığından bahsedilmektedir. Liderlik kelimesi ise 19. yy’ın ikinci yarısında sözlüğe girmiştir. Oxford İngilizce Sözlüğü’nde ilk olarak 1976 yılında liderlik kelimesi “bir topluluğa önderlik etmek, bir konu üzerinde topluluğu etkilemek” olarak yer almıştır (Rost, 1993).

Liderlik üzerine farklı yazarlar tarafından yapılan tanımların bazıları şunlardır:

Liderlik, ortak bir amacı yerine getirmek üzere grubun faaliyetlerini yönetenin davranışlarıdır (Hemphill ve Coons, 1957).

Liderlik, önceden belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek üzere organize olmuş bir grubun faaliyetlerini etkileme sürecidir (Rauch ve Behling, 1984).

Liderlik, belirli koşullar altında belirli bir amacı yerine getirmek üzere çalışmaya istekli birey ya da bireylerden oluşmuş bir grubu motive edebilme ya da etkiyebilme kabiliyetidir (Krill vd., 1997).

Liderlik, iletişim sürecinin yaşandığı bir ortamda, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak üzere yönlendirilmiş kişiler arası etkileşim sürecidir (Tannenbaum vd., 1961).

Lider, kendisini izleyenler tarafından liderliğe özleştirilen ve öyle kabul edilen kişidir (Özçer, 1988).

Lider, ait olduğu topluluğun hedeflerini saptayabilen ve bu hedeflerin gerçekleşmesinde topluluğa en yaratıcı ve etkin biçimde yön verebilen kişidir (Baysal, Tekarslan, 1996).

Liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin öne çıkmasıdır (Erçetin, 2000).

Liderlik, kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Çelik, 2000).

Liderlik, sezgisel ve analitik yolları birleştirerek yaratıcı olma becerisidir.

Liderlik şu temel durumlarla iç içe bir kavramdır:

- Liderlik toplumsal ilişkilerde kendini gösterir ve topluma hizmet eder. Her ne kadar lider bir birey olsa da, hizmet ettiği şey toplumdur ve bir grubun hedeflerini gerçekleştirmek için vardır. Liderlik fenomen bir olay değildir.
- Liderliğin bir amacı vardır. Lider çeşitli amaçlar ve bunları gerçekleştirecek yollar arar.
- Liderlik bir etkileme sürecidir. Lider, amacı doğrultusundaki eylemi başkalarının düşüncelerini etkileyerek gerçekleştirir.
- Liderlik bir eylemdir. Liderlik tek bir işlev değil bir çok işlevi yerine getirebilecek yetenek isteyen bir kavramdır. Bir çok araştırmacı liderliği işlevler seti olarak belirtmektedir.
- Liderlik koşullara bağlıdır. Her grubun farklı bir doğası vardır. Kimi zaman farklı bir amaç, kimi zaman farklı bir kaynak, kimi zaman farklı bir süreç. Bunun gibi bir çok nedene bağlı olarak liderlik, farklı biçimlerde uygulanır (Leithwood & Reihl, 2005).

Yukarıdaki tanımlar incelendiğinde tarihlere göre farklı yaklaşımlar olduğu anlaşılmaktadır. Bütün bu bakış açılarını baz alarak genel anlamda lideri, bir amaç doğrultusundaki topluluğa yol gösteren ve o topluluğa sıkı sıkıya bağlı kişi; liderliği ise yol gösterici olan bu kişinin davranışlarıyla ilgili süreç olarak tanımlayabiliriz.

### **2.1.1. Lider ve yönetici ayrımı**

Liderlik ve yöneticilik arasındaki farkların tartışması yıllardır sürmesine rağmen, yine de bu kavramlar birbirleri yerine kullanılmaktadır. Liderlik, yönetimin bir parçasıymış gibi görünse de, yöneticilik ve liderlik davranışları birbirinden farklıdır.

Bir yönetici, liderlik rolünü de oynadığı takdirde daha iyi yöneteceği ve misyonunu daha başarılı bir şekilde yerine getireceği vurgulanmaktadır (Gümüseli, 1996).

Yöneticilik be liderliği ayırt etmeyle ilgili çalışmaların öncüsü Philipp Selznick, liderliği değerlerin yaratılması, korunması ve kuruluşun varoluş amacının tanımlanması ile ilgili bir olay” şeklinde tanımlamıştır. Lider, değişime be gelişime fazlasıyla meğilli, topluluğuna yeni bir görünüm kazandıran ve bunları izleyicileri ile paylaşan ve onları belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere motive eden ve onlara yön veren kişidir. Yönetici ise başkaları adına çalışan, yönetim sürecine aktif olarak katılan ve işleri planlama, uygulama ve sonuçlarını denetleme yetkisine sahip olan kişi olarak tanımlanabilmektedir (Demiroğlu, 2002).

Liderler belirsizlikleri tespit etmeye ve ikilemleri yönetmeye çalışırken, yöneticiler ise öncelikle gelişmeleri kontrol altında tutmaya çalışırlar (Woods, 1999).

Görüldüğü üzere en büyük fark şudur ki; lider amaçları belirlerken, yönetici belirlenen amaçlara ulaşmaya çalışmaktadır. Yöneticiler, işleri doğru yapan kişidir, liderler ise doğru iş yapan kişidir. Yani lider yapılması en uygun ve en doğru işi ortaya koyan, topluluğun sorumlu kişilerine bu işi yapılmak üzere sunan kişidir (Bennis ve Nanus, 1985).

Liderlik bir süreçtir. Liderlik yapmak ruh ve cevher gerektiren bir şeydir. Liderlik sonradan öğrenilmez ancak yönetsel özellikler sonradan öğrenilebilir. Her liderde biraz yöneticilik vardır, ancak her yöneticide liderlik vardır denemez.

## **2.2. Liderlik Tarzları**

Liderlik tarzları; Otokratik Liderlik, Demokratik Liderlik, Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik olarak 3 başlık altında incelenmektedir.

### **2.2.1 Otokratik liderlik**

Otokratik liderlikte yönetim anlayışının temeli yüksek verimlilik sağlamaktır. Otokratik liderler, gerçekten otokratik olabildikleri sürece kendilerini bağımsız ve etkin hissederler. Yetki devri gerçekleştirmezler. Çünkü yetki devri çalışanların yaratıcılığını kullanmasına neden olacaktır (Bumin, 1990).

Bu tarzın farklı bir adı da “yetkici liderlik”tir. Bu tarzda, güç ve kararların hepsi liderde toplanmıştır. Lider, her türlü yetkiyi elinde toplamıştır. Tabii bunun beraberinde sorumlulukları da eline almıştır. Astlar ya da izleyiciler, yalnızca izlemekle yetinmektedir. Tek etkinlikleri, liderin çevresinde toplanmaktadır. Liderin planlarından, çoğu olay ve kararlardan habersizdir. Liderin yetkisine karşı korku ve çekingenlik duymaktadırlar (Şafaklı, 2005).

### **2.2.2 Demokratik liderlik**

Demokratik liderlikte merkezi otorite yoktur. Lider ve takipçiler beraberce, sosyal grup anlayışını benimsemiş bir şekilde hareket etmektedir. Astlara, içinde buldukları durum ve yapılan işlerle ilgili bilgi aktarımı yapılmaktadır. Ve astlara bu durumlar hakkında fikirlerini söyleyip önerilerini sunmaları için lider tarafından imkanlar verilmektedir (Doğan, 2007). Bu nedenle demokratik liderlerin astları üzerinde uyguladığı baskıcı bir güç söz konusu değildir. Demokratik lider için önemli olan faaliyetlerin astlarla birlikte sosyal bir grup olarak yürütülmesini sağlamaktır. Böylece güçlerini hem yetkilerden hem de takipçilerden alırlar (Güney, 1997). Ayrıca demokratik liderlikte lider, takipçilerin güven, saygı ve bağlılık duygularını kazanmaktadır (Barutçugil, 2006).

Demokratik liderliğin yararları:

- Astların bilgisi, karar verimde kolaylık sağlayabilir,
- Astlar için büyük bir bireysel motivasyon kaynağıdır.
- Beraberce hareket etmenin bir getirisi olarak amaçlara bağlılık yaratır,
- Lider-astlar arasındaki bu sosyal iletişim çoğu zaman anlaşmazlıkları yok eder.

Demokratik Liderliğin Zararları:

- Lider açısından zaman kaybına yol açabilir,
- Astlar, katılım sürecinde hükmedici olmaya yönelebilir,

- Tarafların karşılıklı ödün vererek anlaşmaya varmaları etkisiz bir faaliyete neden olabilir,
- Astlardaki bilgi ve katılım serbestliği yeni bir lider çıkarma hissi doğurabilir (Costley vd., 1994).

### **2.2.3. Tam serbestlik tanıyan liderlik**

Tam serbestlik tanıyan liderlik tarzı, otokratik liderlik tarzının tam tersi bir anlayıştır. Bu tarz liderler, gerekli kaynakları sağladıktan sonra astlarına tam anlamıyla bir özgürlük sunmaktadır. Ve liderler bu süreç içerisinde sadece sorulan soruya cevap vererek katılımını sağlamaktadır. Sorumluluk tamamen astlarındır (Arun, 2008).

Bu tarz liderliğin bulunduğu topluluklarda kararlar grup tarafından belirlenir, otorite takipçilerin eline geçer, takipçiler grubu ve lideri yönlendirir (Türkmen, 1999).

Gerekli görüldüğünde isteyen istediğine danışabilir, yeni düşünceleri uygulamaya geçirebilir, kendine uygun kararı verebilir. Bu liderlik davranışının uygulanabilir olması için, takipçilerin kendi konularında uzman olması gerekir. Aksi takdirde çalışanların üretkenliği ve performansı düşüş gösterir (Eren, 2005).

Tam serbestlik tanıyan liderlik tarzının yararları;

- Serbest ve rahat bir ortam, çalışanları motive edici olabilir
- Esnek yapıdaki topluluk, değişiklikleri hızlı bir şekilde benimseyebilir
- Takım içinde iletişim net ve güçlüdür

Zararları ise;

- Faaliyetlerin koordinasyonunda eksiklikler oluşabilir
- Grup amaçları özümsemeyebilir
- Takım çalışmalarında dayanışma azalabilir
- İşlerin aksayacağı davranışlar ortaya çıkabilir (Costley vd., 1994).

### **2.3. Liderlik Kuralları**

Bazı insanlar doğuştan liderdir. Bu genetik faktörlere bağlıdır. Fakat kişinin sırf genetik olarak bu özelliklere sahip olmasından dolayı lider atfedilmesi olanaklı değildir. Bu özellikleri



perçinleyici bir takım kuralları gereklidir. Bu kurallara kısaca değinecek olursak şöyledir (Yukl, 2002):

### **2.3.1. Kişisel gelişim**

Lider olmayı hedeflemiş bir birey her şeyden önce kendini çok iyi tanımalıdır. Kendini kişisel olarak eğitmeyi bilmeli, kendi kendisinin eğitmeni, koçu olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek isteyenler için Taylor, 3 aşamadan bahsetmiştir.

- Bireyin sahip olmak istediği özellikleri bilmesi ve tanımlaması gerektirir. Birey nasıl görünmek ve hatırlanmak istiyorsa bunları maddeler halinde belirleyip uygulaması gerekir.
- İkinci aşama ise idol tespit aşamasıdır. Burada bireyin sahip olmak istediği özellikleri taşıyan bir idolden bahsediliyor. Bu kişi genellikle bireyin çevresinde olan biridir.
- Son aşama ise belirlenen idole yaklaşım aşamasıdır. Burada ondan çok şey öğrenebilme şansı vardır. Çünkü insanlar egoları gereği kolay kolay bu yaklaşımı geri çevirmez. Bireyin gelişiminde kendi bireysel çabalarının önemi oldukça fazladır. Ancak diğer insanların tecrübelerinden faydalanmak da en az bu çabalar kadar büyük önem arz eder. Burada en önemli nokta bireyin bilgiye açık olma eğilimidir.

### **2.3.2. Teknik ve mesleki bilgi birikimi**

Liderliğin vazgeçilmezlerinden biri bilgidir. Liderin geniş bir bilgiye donatılmış olması ona güç kazandırır ve otoriter bir yapı sağlar. Lider, bilgi ve yeteneğini ekibe iyi entegre edebilmelidir. Yani lider, bilgiyi salt bilgi olsun diye değil, uygulamak suretiyle başarı kazanabilmek için edinmelidir (Adair ve Reed, 2009).

### **2.3.3. Direnç kabiliyeti**

Birey liderliğe inanmışsa, zorluklara göğüs germeyi de göze alacak kadar cesur ve güçlü olmalıdır. Yola çıkma amaçlarının inançları ve değerleri olduğunu asla unutmamalıdır. Bu yolda hevesini kırarak olaylara karşı dirayetli durabilen ve takipçilerini de bu konuda motive edip cesaretlendirebilen kişiler ancak iyi bir lider olabilir (Eker, 2000).

### **2.3.4. Sorumluluk alabilme**

Lider amaçlara eksiksiz ulaşmak istiyorsa, sorumluluk bilinci çok yüksek olmalıdır. En kritik noktalarda sorumluluk üstlenecek bir yapıya sahip olması şarttır. Bu durum bireyin iş ahlakıyla yakından ilgilidir.

Sorumluluk üstlenme vasıflarına sahip bireyler işten kaçınmayan, programlı, başarıya ulaşma güdüsü yüksek bireylerdir. Ve bu kişiler verdikleri sözü yerine getirme konusunda çok duyarlıdırlar (Reed vd., 2011).

### **2.3.5. Hedef belirleme**

Liderlik sürecinin ortaya çıkmasında liderin davranışlarını şekillendiren önemli özelliklerden biri de ortama uyumlu amaç ve hedefler belirlemektir. Bu hedefler liderin takipçilerini harekete geçirecek eylemlerdir. Amaçlar uzun vadeli durumlar, hedefler ise kısa vadeli aşamalar için belirlenir. Lider, takipçilerine sadece amaç ve hedefleri göstermekle kalmayıp aynı zamanda onları konuyla ilgili bilgilendirmekle sorumludur (Pisapia, 2009).

### **2.3.6. Karar verme yetisi**

Bireyin bir gruba liderlik yapabilmesi için rasyonel ve tutarlı kararlar vererek bunları hızlıca uygulamaya geçirecek yetide olması gerekir. Başarılı bir lider en çıkmaz görünen durumlarda bile sükunet içerisinde kalabilmeli ve bu tutumu koruyarak tam doğru karar verme bilincine ve yeteneğine ulaşmış kişidir. Sergilediği her davranış ile takipçilerinin hayranlığını kazanmalı, örnek aldığı idol olmalıdır (Rost, 1995).

### **2.3.7. Adaptasyon**

Liderlik zor bir süreçtir, dolayısıyla bireyin bu zor süreci istediği şekilde yönetebilmesi liderliğin en önemli kurallarından biridir. Günümüz yöneticileri büyük bir değişim gerektiği zaman çok katı ve net algılanan tavırlar içerisine girmektedirler. Büyük bir paniğe kapılıp önce örgütün ana iskeletini gözden geçirip sonra çalışanların yerlerini değiştirerek ya da işlerine son vererek verimsizliklerin önüne geçebilmenin yollarını ararlar. Tüm bu eylemlerin ardından da takım performansının bir an önce artışını beklemeye koyulurlar. Ve çoğu zaman bu durum hüsrarla sonuçlanır. Oysa ki performans artışının sırrı değişmekte saklıdır (Nielsen, 1989).

Günümüz örgütlerinin ayakta kalmaları ve düzene kolay entegre olabilen yetenekler geliştirmeleri tamamiyle adaptasyondan geçer. Özellikle örgütsel imajın yaratılmasının sorumluluğu tamamen liderlerdedir. Örgütün dış çevredeki değişikliklere entegre olabilmesi için sadece yeni teçhizatların edinimi yetmez. Aynı zamanda onları kullanabilecek ve değişimden sonra performansı düşmeyecek örgüt çalışanlarının olduğu bir ortam yaratmak gereklidir. Bu adapte olma sürecinde eğitim ve oryantasyon faaliyetlerinin önemi büyüktür (Kotter, 1999).

### 2.3.8. Sabırlı ve istikrarlı olma

Liderlin, hedefe ilerlerken sabır ve istikrar göstermesi vazgeçilmez bir koşuldur. Lider aynı zamanda bir savaşçıdır. Cesaretsiz ve istikrarsız ama kazanan bir savaşçı düşünülemez. Bu yüzden lider, savaşını kazanmak için büyük bir sabır ve adanmışlık ile inançlarından ödün vermeden bütün cesaretiyle yoluna devam etmelidir. Zorluklar gerçek lideri yıldırarak bir konu değildir. Aksine gerçek lider zorluk yaşadıkça daha fazla güç kazanır (Koca, 2001).

## 2.4. Liderlik Teorileri

Liderlik kavramına ilişkin literatürde ortaya konulan teoriler yaklaşık bir asırlık bir geçmişe sahip olsa da bu kavram insanoğlunun toplu yaşama geçiş tarihi kadar eski ve derin bir olgudur (Zel, 2006). Bu kavrama ilişkin teorileri inceleyelim.

### 2.4.1. Özellikler teorisi

Liderlik ile ilgili ilk geliştirilen yaklaşım budur. Bu teoride liderliğin doğuştan var olduğu düşünülmüştür ve bütün liderlerin ortak bir takım fiziksel ve kişisel özellikleri olduğu kanısı vardır. Özellikler Teorisi'nin en çok işe yaradığı durum, ortaya konulmuş lider özelliklerine yoğunlaşarak bir lideri daha güçlü hale getirme başarısıdır (Aydoğmuş, 2004). Potansiyel güç ortaya konulduktan sonra, eksik kalan kısımların üstüne yoğunlaşmak elbette başarı sağlayacak ve bu bilimsel bir nitelik kazanacaktır.

Stodgill'e göre lideri takipçilerden ayıran bazı özellikler vardır. Bu özellikleri 1974 yılında son şekliyle ortaya koymuştur. Bu özellikler aşağıdaki tablodaki verilmiştir:

**Tablo-1 Stodgill'in Liderleri Takipçilerinden Ayırt Eden Özellikler Listesi (Erdoğan, 2007)**

|                  |                            |
|------------------|----------------------------|
| BOY              | UYUM SAĞLAYABİLME YETENEĞİ |
| KİLO             | KONTROL GÜCÜ               |
| FİZİKİ GÖRÜNÜM   | İNSİYATİF KULLANMA         |
| ENERJİK YAPI     | DÜŞÜNCE FARKLILIĞI         |
| SAĞLIK           | KAVRAMA KABİLİYETİ         |
| ZEKA SEVİYESİ    | KARARLI DAVRANIŞ           |
| EĞİTİM SEVİYESİ  | BAŞARMA ARZUSU             |
| HİTABET YETENEĞİ | HİRS                       |
| BİLGİ SEVİYESİ   | HİSSETTİRDİĞİ GÜVEN        |
| YARGILAMA GÜCÜ   | KARAR VERME GÜCÜ           |

Alternatif listeler farklı geleneksel araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Bu listeler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

**Tablo-2 Geleneksel Yaklaşımcıların Ortaya Koydukları Liderlik Özellikleri (Erdoğan, 2007)**

| <b>Stodgill-1948</b> | <b>Stodgill-1974</b> | <b>Mann-1959</b> | <b>Lord ve Diğer Araştırmacılar</b> |
|----------------------|----------------------|------------------|-------------------------------------|
| Zeka                 | Başarma Arzusu       | Zeka             | Zeka                                |
| Ataklık              | Hırs                 | Erkeksilik       | Erkeksilik                          |
| İleri Görüşlülük     | İleri Görüşlülük     | Düzenlilik       |                                     |
| Sorumluluk           | İnsiyatif Kullanma   | Hakimiyet        |                                     |
| İnsiyatif Kullanma   | Tolerans Gösterme    | Koruyuculuk      |                                     |
| Sebatkarlık          | Etkileme             | Dışa Dönüklük    |                                     |
| Özgüven              |                      |                  |                                     |
| Sosyallik            | Sosyallik            |                  |                                     |

Lider özellikleri ile ilgili 20 değişik çalışma yapılmış ve toplamda 80 özellik ortaya çıkmıştır. Ancak bunlardan 5 tanesi kabul görmüştür. Bu 5 özellik; zeka, girişimcilik, kendine güven, mesleki başarı ve yönetme yeteneğidir (Kutunis, 2003).

Özellikler teorisi, analitik olmaktan çok tanımsal olduğundan kısıtlı kalmıştır. Ve araştırmacılar Davranışsal Liderlik Teorisi'yle ilgilenmeye başlamışlardır (Hodgetts, 1999).

#### **2.4.2. Davranışsal liderlik teorisi**

Liderlerin bireysel özellikleri liderlik olgusunu açıklamada yetersiz kalınca, araştırmacılar davranışsal teori ile liderlerin davranışlarını incelemiştir.

Davranışsal Liderlik Teorisi'ne göre liderin başarılı olmasında takipçilerine karşı davranışları önem arz etmektedir. Dolayısıyla liderin etkinliğinin belirleyicisi olarak takipçileriyle iletişim tarzı, anlaşmazlık ya da olumsuz her hangi bir durumda takındığı tutum gibi etkenler öne çıkmaktadır. Özellikler kuramından en büyük farkı da izleyicilerin bakış açısıyla öne çıkan bir kuram olmasıdır (Kotter, 1999).

Davranışsal Liderlik Teorisi'nin açıklanmasında çeşitli araştırmalar ortaya konmuştur. Ancak en önemli katkısı olan iki araştırma; Ohio State Üniversitesi Çalışmaları ve Michigan Üniversitesi Çalışmaları'dır.

#### 2.4.2.1. Ohio State Üniversitesi çalışmaları

Davranışsal teorilerle ilgili en kapsamlı çalışma 1945-1950 yılları arasında Ohio State Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmacılar lider davranışlarını bağımsız açıdan incelemişlerdir. Ve iki temel öğeye odaklanmışlardır. Bunlar; “Göreve Dönüklük / Yapıya Hareket Kazandırma” ve “İnsan İlişkilerine Dönüklük / Anlayış” olarak isimlendirilmektedir.

“Göreve Dönüklük/Yapıya Hareket Kazandırma”da lider önce kendi rolünü belirler sonra da hedeflere ulaşmak için çalışanlara roller verir. Bu boyut, liderin organizasyon gücünü içerir.

İnsan İlişkilerine Dönüklük/Anlayış boyutundaki liderler ise daha duygusal davranışlar içindedir; çalışanların sorunlarını birebir dinleyen, kişisel sorunlara kadar inebilen, karşılıklı güvene önem veren, herkese eşit ve dostane yaklaşan tavırlar sergiler.

**Tablo-3 - Ohio State Liderlik Çalışmaları (Hodgetts, 1999)**

|               |   |  |
|---------------|---|--|
| <b>Yüksek</b> | Kişiyi dikkate alma yüksek<br>ve<br>İş dikkate alma düşük | İş dikkate alma yüksek<br>ve<br>Kişiyi dikkate alma yüksek |
|               | İş dikkate alma düşük<br>ve<br>Kişiyi dikkate alma düşük  | İş dikkate alma yüksek<br>ve<br>Kişiyi dikkate alma düşük  |
| <b>Düşük</b>  | <b>İş Dikkate Alma</b>                                    |  |
|               | <b>Düşük</b>  | <b>Yüksek</b>  |

Araştırmalar, her iki boyutta da yüksek liderlik davranışlarına sahip olan kişilerin astlarına ait performansların yüksek olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmanın sonucuna göre liderlik, takımın eylemlerine yön verebilme başarısıdır.

#### 2.4.2.2. Michigan Üniversitesi çalışmaları

Bu araştırmalar Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nde Rensis Likert tarafından yapılmıştır (Hodgetts, 1999). Bu çalışmaların amacı etkin grup performansı sonuçlarının altında liderlik davranışlarını saptamaktır. Etkili liderliği belirleyen faktörler 4 ayrı temele dayandırılmıştır (Northcraft, 1994).

- Destek: Liderin grup çalışanlarına gösterdiği duygusal bağlılık.
- Karşılıklı İletişimi Kolaylaştırma: Grup çalışanları arasında ilişkilerin geliştirilmesi ile samimiyet oluşturulması.
- Amacın Vurgulanması: Grubun hedefine ulaşabilmesi için performans artırıcı faaliyetler.
- İşi Kolaylaştırma: Liderin gerekli kaynakları tespit edip sağlayarak, grup üyelerinin problemlerine çözüm üretebilmesi.

Araştırmacılar etkin bir liderle etkin olmayan bir lideri birbirinden ayırt edebilmek için ast davranışların bilgilerini toplayarak analiz etmişlerdir. Ve analizler sonucunda lider davranışlarının 2 ayrı boyutta değerlendirilebileceği saptanmıştır. Bunlar;

- Çalışan Merkezli Liderler: çalışanlar arası iletişimi önemseyen tarzdaki lider tipidir.
- Üretim Merkezli Liderler: daha çok işin teknik yönleriyle ilgilenen ve çalışanların da teknik yönleriyle ilgilenen lider tipidir.

Michigan Üniversitesi araştırmacıları "Çalışan Merkezli" liderleri desteklemekte, bu tip liderlerin hem grup hem de iş performansında daha başarılı olduğunu savunmaktadırlar (Andersen, 2006).

#### 2.4.2.3. Likert'in Sistem 4 modeli

Rensis Likert, bu modeli Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı niteliğinde gerçekleştirmiştir. Bu çalışmasında lider davranışlarını 4 ayrı grupta toplamıştır. Bu 4 grubun lideri değişkenine göre istismarcı otokratik, yardımsever otokratik, katılımcı ve demokratik olarak sınıflandırılmaktadır (Martin, 2005).

**Tablo-4 - Likert'in Sistem 4 Modeli**

| <b>Liderlik Değişkeni</b>           | <b>Sistem 1 İstismarcı Otokratik</b>                             | <b>Sistem 2 Yardımsever Otokratik</b>                 | <b>Sistem 3 Katılımcı</b>   | <b>Sistem 4 Demokratik</b>                        |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| <b>Astlara Güven</b>                | Astlara güvenmez   | Hizmetçi-efendi benzeri bir güven anlayışına sahiptir | Kısmen güvenir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister   | Bütün konularda tam olarak güvenir                |
| <b>Astların Algıladığı Serbesti</b> | Astlar iş ile ilgili konularda kendilerini hiç serbest hissetmez | Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez            | Astlar kendilerini oldukça serbest hissederler                      | Astlar kendilerini tamamı ile serbest hissederler |
| <b>Üstün Astlarla Olan İlişkisi</b> | İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır   | Bazen astların fikirlerini sorar                      | Genel olarak astların fikirlerini alır ve onları kullanmaya çalışır | Daima astların fikirlerini alır, onları kullanır  |

Likert araştırmaları neticesinde, davranışsal yaklaşımları benimseyen liderlerin, klasik yöntem teorilerini benimseyen liderlere göre çok daha fazla etkili olduğunu tespit etmiştir (Kılınç, 1995).

Liderlik-performans ilişkisini etkileyen 3 temel değişken vardır:

- Durumsal Değişkenler: Yalnızca yönetim hakimiyetindeki değişkenler bu gruba dahildir. Örnek olarak organizasyon yapısı veya kişisel özellikleri verebiliriz.
- Ara Değişkenler: Örgütün atmosferini gösteren değişkenlerdir. Örnek olarak tutumları, adaptasyon teknikleri, motivasyon çalışmalarını verebiliriz. Ara değişkenler karar verme sürecini etkiler.

- Sonuç Değişkenleri: Bağımlı değişkenler olarak örgütün çıktılarıdır. Maliyet, kazanç, kalite gibi değişkenleri örnek olarak verebiliriz (Zel, 2006).

### **2.4.3. Durumsal liderlik yaklaşımı teorisi**

Her farklı ortamda liderin liderlik özelliklerini göstermesinin mümkün olmadığını destekleyen bir düşüncedir. Bu yaklaşım ile ilgili çalışmalar etkili liderliğin 4 fonksiyonu olduğunu ön görmüştür. Bu fonksiyonlar:

- Takipçiler
- Liderin özellikleri
- Liderlik biçemi
- Liderin içinde bulunduğu durum (Erçetin, 2000).

Liderlikte durumsallık yaklaşımı, özellikler ve davranışsal yaklaşımlara oranla daha karmaşık bir süreci beraberinde getirmiştir. Çünkü bu liderlik stilinde liderin özelliklerine ve davranışlarına bir de durumsal faktörler eklenmiş, üç tane değişken etkileşime bağlı bir gelişim söz konusudur (Naktiyok, 2006).

Bu yaklaşım tarzının en fazla eleştiri aldığı noktalar, liderlerin kişilik özelliklerine fazla yer verilmemesi ve hangi koşulların liderliği etkin kılabileceğini gösteren yeterli çalışma yapılmamış olmasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

Durumsal yaklaşımla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar arasında konuya en kapsamlı bakış açısı getiren çalışma, Fiedler'in durumsal liderlik teorisidir.

#### **2.4.3.1. Fiedler'in durumsal liderlik teorisi**

Fiedler ve arkadaşları 1951 tarihinde durumsallık yaklaşımı adını verdikleri bir lider etkinliği modeli geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım, durumsal değişkenlerin çalışanların performansını etkileyici bir rol oynadığı varsayımı çerçevesinde oluşturulmuştur. Fiedler'in durumsallık modelinde ele aldığı 3 tane değişken vardır. Bunlar:

- Lider-Üye İlişkileri: Lider ile takım çalışanları arasındaki saygı ve güven derecesini ifade eden değişkendir. Karşılıklı güven ve saygıya dayalı ortam örgütsel bağ yaratacak ve motivasyonu üst düzeyde tutacaktır.



- Görev Yapısı : Görev yapısı olarak ifade edilen şey işin tanımlanması, biçimlendirilmesi ve nitelik kazanmasıdır. Bu durum netleşmemiş ise lider ve astlar bulanık bir görünümle karşı karşıya kalırlar, olumlu şekliyle ise liderin konumu etkin bir hal alır.
- Liderin Konum Gücü: Liderin bulunduğu konumun getirmiş olduğu cezalandırma, disiplin, otorite kurma, maaş artırımını, terfi gibi değişkenler üzerindeki güçleri ifade eder.

Bu 3 değişkenin birleşimi, liderin etkinlik seviyesini belirler (Fiedler, 1968).

#### **2.4.4. Modern liderlik teorileri**

Modern Liderlik Teorileri başlığı altında inceleyeceğimiz teoriler; Karizmatik Liderlik, Dönüşümsel Liderlik, İşlevsel Liderlik, Kültürel Liderlik, Vizyon Liderliği ve Stratejik Liderlik teorileridir.

##### **2.4.4.1. Karizmatik liderlik**

Karizma kelimesi çekiciliği ifade eden bir tabirdir. Yunancadaki karşılığı “ilahi hediye”dir. Liderlikteki karizma da bu çekiciliği takipçileri üzerinde yaratabilen, onları bu çekiciliği ile peşinden sürükleyebilen, ilham verebilen heyecan ve motivasyon yaratan anlamında kullanılmaktadır.

Liderlerin takipçileri üzerinde yaratmış olduğu etki sıradan bir etki değildir. Liderin bu karizma ile yaratmış olduğu etkide bir dayatma söz konusu değildir. Takipçileri harekete geçirmedeki etki tamamen liderin çekiciliği yani karizmasıdır (Judge vd., 2006).

Yapılan araştırmalarda karizma alanında iki yaklaşım öne çıkmaktadır. Birincisi Max Weber’in yaklaşımı olan “sosyal durumlara dayalı karizmatik liderlik”tir. Diğeri ise Robert House’nin yaklaşımı olan “psikolojik temellere dayalı karizmatik liderlik”tir. Weber’in yaklaşımında liderin takipçileri üzerinde çekicilik etkisi yaratabilmesi için olağanüstü özelliklerle yaratılmış olması gerekmektedir (Hopen, 2010).

Robert House’ın yaklaşımında ise takipçiler, liderlerinin inancına ve değerlerine itimat ederler. Bu psikolojik durum takipçilerde derin etkiler yaratır. Takipçiler görevlerine yürekten ve hissi olarak bağlıdırlar.

Karizmatik liderlik ile ilgili bir konu da karizmanın yüksek stres ve belirsizlik koşulları altında ortaya çıktığıdır. Bu sebepten karizmatik liderler savaş zamanında, iflas eşiğinde, ve bir işletmeyi tehdit eden durumlarda ortaya çıkmışlardır. İlgili literatüre göre karizmatik lidere verilecek en iyi örnek Mustafa Kemal Atatürk’tür (Robbins, 2001).

#### 2.4.4.2. Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik teorisi

Bu teoride ele alınan şey liderin takipçileri üzerindeki etkisidir. Dönüşümcü liderin takipçileri lidere güvenirlere, inanırlar ve saygı duyarlar. Lider, takipçilerine görevlerinin önemini aşılar, bunu başarmalarının çok önemli olduğunu vurgular (Erçetin, 2000).

Bass, Burns'ın çalışmalarını örgütsel yönetim alanına uyarlayarak buna farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Kuhnert ve Lewis, 1987). Dönüşümcü liderlik karizma, ilham kaynağı olma, entelektüel uyarım bileşenlerinden oluştuğunu ifade eder (Bass, 1987).

Dönüşümcü liderlik davranışı 3 aşamada gerçekleşmektedir, bunlar;

- Değişim ihtiyacının fark edilmesi: Dönüşümcü lider, organizasyonun değişime ihtiyaç duyan kısımlarını yöneticilere ileterek onları ikna etmeye çalışır.
- Paylaşılan Vizyon Oluşturma: Değişim ihtiyacı belirlendikten sonra lider, örgüt üyelerine vizyon belirterek gidilecek yön ve ulaşılabilecek hedefle ilgili açıklamalar yapar.
- Değişime Kurumsal Bir Hüviyet Kazandırma: Dönüşümcü liderin diğer liderlerden farkı değişimi kurumsal hale getirmesidir. Değişimi tam sağlamadaki en önemli unsur zamanında müdahaledir.

Tichy ve Devana, büyük işletmelerde yer alan tepe yöneticilerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Ve bu görüşmelerde dönüşümcü liderlerin özellikleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Cesurdur
- İnançlıdır
- Hayatları boyunca öğrenmeye hazırdır
- Örgütsel değerlere önem verirler
- Belirsizlikle uğraşma yeteneğine sahiptirler
- İleri görüşlüdürler (Aykut, 2000).

Sonuç olarak dönüşümcü liderlik üzerine yapılmış araştırmalar incelendiğinde, ortak paydasının insan olduğu ve etkili bir lider olabilme ölçütünün çalışanların ihtiyaçlarını gözetmeyerek, onların var olan ilgilerini üst düzeye çıkararak gelişimlerinin bu yolla sağladığı söylenebilir (Celep, 2004).

#### **2.4.4.3. İşlevsel (transaksiyonel) liderlik teorisi**

Bu liderlik günümüzde en sık rastlanan liderlik tarzıdır. İşlevsel liderlik, lider ile takipçiler arasındaki karşılıklı bir sosyal alış-veriş sürecidir. Lider, işle ilgili beklentilerini ve beklentilerinin yerine getirilmesi ile ilgili ödülleri net bir şekilde ortaya koyar. Aynı zamanda takipçilerinin performanslarını izleyerek gerekli önlemler alır (Smith vd., 2004).

İşlevsel liderliğin en büyük özelliği, şartlı ödül ve istisnai yönetimdir. Şartlı ödülde işlevsel lider, astlarıyla yaptığı görüş alış-verişi sırasında beklentilerini karşıladıkları takdirde onları ödüllendireceğini vurgular. İstisnai yönetimde ise takipçilerin standartları karşılamaya devam ettikleri sürece liderin işle ilgili düzeltici bir hareketten kaçınacağı lider tarafından vurgulanır (Bass, 1987).

İşlevsel liderler, çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleriyle pek ilgilenmezler. İşlevsel lider için önemli olan geçmişin olumlu yönlerini koruma ve bu geleneği sonraki nesillere aktarmaktır. Bu liderlik tarzında yaratıcılık azdır. Durgun işletme yapısına uygun bir liderlik tarzıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001).

#### **2.4.4.4. Kültürel liderlik**

Kültür, toplumların zaman içerisinde değişime uğrayan ihtiyaçlarını karşılamak üzere hayat tecrübelerine dayanarak geliştirdikleri yaklaşımlar ile onların temelinde yatan düşüncelerin ve değerlerin toplamıdır (Fikretoğlu,1990). Kültürel liderlik, takipçiler tarafından paylaşılan ideolojiler, inançlar ve değerlerle çalışanların etkilenmesi sürecidir (Beyer ve Browing, 1999). Kültürel liderlik iki boyutta incelenmektedir. Bunlar, var olan kültürü koruma ve yeni bir kültür yaratma olarak söylenebilir (Erçetin, 2000).

Kültürel liderler, yaşanan bir kriz durumunda örgüt kültürünün değiştirilmesine karar verdiğinde, örgüte yeni bir kültür kazandırabilmek adına baskın kişiliğini kullanarak takipçilerinin kendisine sonsuz güven duymasını sağlar. Bu süreçte radikal ideolojiye dayanan bir vizyon oluşturmak durumundadır. Bu sayede örgütün var olan yapısında radikal değişiklikler de yaratabilir (Başaran, 1982).

#### **2.4.4.5. Vizyon liderliği**

Bireyler farklılık yaratmak için yön bulmaya, yön bulmak için de bir yıldız ihtiyaç duyarlar. Diğerlerinden farklı bir vizyon, her örgütün ihtiyaç duyduğu bir şeydir (Hesselbein ve Cohen, 1999).

Vizyonel liderlik, gelecekte geliştirilebilir bir vizyon oluşturma yeteneğidir.

Vizyon, insanların heyecanını harekete geçiren bir unsurdur; tıpkı bir yarışmada yarışmacıların kazanmak için tüm heyecanıyla çaba sarfetmeleri gibi.

Bir vizyon, organizasyon ve o organizasyonun üyeleri için daha iyi bir gelecek sunmuyorsa başarısız olma ihtimali yüksektir. Liderin takipçileri vizyonun gerçekleştirilebilir olduğuna canı gönülden inanmalıdır. Vizyonel bir liderin sahip olması gereken özellikler şöyledir (Robbins, 2001):

- Her şeyden önce vizyonu, diğer insanlara açıklama ve sunma yeteneğine haiz bir lider olmalıdır.
- Vizyonu sadece cümlelerle değil aynı zamanda hareketleriyle de sergilemelidir.
- Vizyon unsurunu liderlik alanlarının tümüne yaymalıdır. Bu sayede vizyonun uygulanabilirliği artacaktır.

#### **2.4.4.6. Stratejik liderlik**

Stratejik lider, ileri görüşlü, klasik yaklaşımlardan uzak yenilikçi bir vizyon yaratabilen, yeri geldiğinde esneklik gösterebilecek, bireylerin duygularını, fikirlerini davranışlarını anlamlı yönde etkileyebilecek güçte, kurduğu iyi ilişkiler ile anılan, kendi sınırlarını zorlayan, içinde bulunduğu çalışma dünyasını geliştirebilen, çevresel koşullara rahatça uyum sağlayıp gerektiğinde cesur kararlar alabilen, insan kaynaklarını etken bir biçimde yönetebilen, takipçilerini cesaretlendiren, onları şevklendiren bir yapıya sahip olan ve bu becerilerini kullanarak stratejik hamleler yapabilen liderlik stilidir. Stratejik lider bu becerilerin yanı sıra diğer liderlik türlerinde bulunan özellikleri de taşımaktadır. Fakat diğer türlerden farklı olarak örgütün rekabet üstünlüğünü ön planda tutar. Sonuç olarak diğer lider türlerinden ayrıştıran en göze çarpan özellik, geliştirmiş olduğu stratejilerdir (Ivancevich ve Matteson 2002).

Örgütü kritik zamanlarda ayakta tutacak ve örgütün değişen rekabet şartlarına uyum sağlayabilmesini sağlayacak stratejilere ağırlık veren liderler, örgütsel faaliyetleri gerçekleştirirken, farklı tutumlar, rutin olmayan davranışlar sergilerler. Bu durum stratejik liderlik biçimlerini gündeme getirmiştir. Örgütlerde oluşum gösteren stratejik liderlik türleri ile ilgili bir çok ayırım yapılmıştır. Bu çalışmada Richardson'un belirttiği ayırım özetlenecektir. Bu liderlik biçimleri şöyledir (Richardson, 1994):

- Geleneksel Yönetici Tarzındaki Stratejik Lider:

Yirminci yüzyılın başlarında Fayol'un önderliğinde başlatılmış bir seri çalışma ile yönetim süreçleri literatüre geçilmiştir. Bunlar; Planlama, Organizasyon, Yönelme, Koordinasyon, Kontrol süreçleridir. Geleneksel yönetici tarzındaki stratejik lider, örgütün yapısıyla ilgili işleyişleri klasik yönetim anlayışı çerçevesinde gerçekleştiren lider tipidir (Ireland ve Hitt, 2005).

- Tasarım Okulu Planlayıcısı Olarak Görülen Stratejik Lider:

Harvard İşletme Okulu araştırmacılarından Andrews, Chandler ve Ansoff gibi isimler tasarım okulunun kurucuları olarak kabul edilebilir. Bu anlayışta stratejik lider, direkt olarak örgütün gelişim planlayıcısıdır. Gelecekte karşılaşılabilecek fırsatlar, bu lider rolünü sergileyen liderin odak noktasıdır. Yanı sıra lider, geleneksel yönetim metotlarına da başvuran bu lider fırsatçı ve fırsatlara göre planlarını belirleyen, bu sayede yeni fırsatlar üretebilen bir lider rolüdür (Richardson, 1994).

- Yönetici Rolündeki Stratejik Lider:

Geleneksel ve tasarım okulu modelleri, örgüt gelişiminin gerçekleşmesi anlamında yeterli ve gerçekçi olmamalarından dolayı eleştirmiştir. Yönetici rolündeki lider, planlayıcı ve kontrolçüdür bu da geleneksel ve tasarım planlayıcısı stratejik liderin bir adım ötesine geçirmiştir. Bu model bağlamında farklı ve yeni alt lider rolleri tanımlanmıştır (Mintzberg, 1992).

- Politik İhtimal Cevaplayıcısı Olarak Görülen Stratejik Lider:

Bu stil Pfeffer ve Salancik tarafından geliştirilmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında lider iç ve dış ortamı gözlemleyen, örgütün işleyişini değiştirecek kritik stratejik oluşumları saptar. Kısacası bu lider değişime uyum sağlamaya yönelik bir güç olarak görülür.

- Rekabet Pozisyonunu Belirleyen Stratejik Lider:

Bu lider stili çevresel determinizm okulundan uyarlanarak Michael Porter tarafından geliştirilmiştir. Burada lider rekabetin yüksek düzeyde var olduğu pazarda rakiplerin rekabet pozisyonlarını belirleyerek onların bulunduğu pozisyona göre kendi bulunduğu örgüte güç sağlayıcı stratejiler üretir (Mintzberg, 1992).

- Vizyoner Dönüşümcü Olarak Stratejik Lider:

Bu liderlik tipi deneyime bağlı olarak işlerlik kazanır. Burada lider vizyon yaratır, yarattığı vizyonu diğer paydaşlara iletir ve faydacı bir yaklaşımla hareket eder.

Vizyoner stratejik liderler olası fırsatlar için orijinal fikirler üretirler. Bu tarz liderler planlarını sistematik yapmaktan ziyade içsel kurgu yoluyla tasarlarlar. Yaratıcılık boyutları oldukça aktiftir. Takipçilerini ve diğer kişileri ikna etmede başarılıdır (Tekin, 2007).

- Kendini Düzenleyen Stratejik Lider:

Teorisyenler, örgütün karmaşık ve değişikliklerle sık sık yüz yüze gelen bir yapı olduğunu vurgulayarak öğrenerek kendini geliştirebilen örgüt modeline gereksinim duyulacağı konusu üzerinde durmaktadırlar. Örgütler, kendi kendini düzenleyen ve işleri büyük ölçüde kolaylaştıran bir stratejik dizaynı oluşturabilecek stratejik liderlere ihtiyaç duyarlar (Ahearn vd., 2004).

## **2.5. Liderlik Boyutları**

Bu araştırmada Avolio ve Bass (1999) tarafından geliştirilen liderlik ölçeği kullanıldığından, liderlik teoriler aşağıda tanımlanan yedi liderlik boyutuyla ele alınmıştır.

- Karizma
- Bireysel ilgi
- Pasif kaçınma
- Entelektüel uyarım
- İstisnalarla yönetim
- Proaktif yaklaşım
- Ödüllendirme

### **2.5.1. Karizma**

Karizma, lider ile takipçileri arasında özdeşleşmeyi yaratan temelinde takipçilerin lidere benzemek için gösterdiği gayret ve arzuyu yaratan bir lider özelliğidir. (Crossan, 2008) Karizma liderliğin en önemli öğelerinden biridir çünkü bu özelliği ile büyük bir hayranlık yaratır (Rafferty ve Griffin, 2004).

Karizma, lider ve takipçileri arasında güçlü bir duygusal bağ yaratır. Liderler, takipçileri ile aralarındaki bu karizmatik bağı oluşturabilmek için liderlik ettikleri kitlenin duygu ve arzularını çok iyi bilmelidir (İşcan, 2002).

Bir liderin karizmasını oluşturan şey idealleştirilmiş etki yoluyla takipçilerine ilham vermesidir. İdealleştirerek etkileme, bir liderin ortak bir misyon oluştururken takipçileri üzerindeki etkisidir (Cho ve Dansereau, 2010). Bu durum lider ve takipçileri arasında güçlü bir bağ yaratır. Bu etkileme şekli, liderlere hayran olma, sadakat ve güven derecelerini ifade eder (Jansen vd, 2009).

### **2.5.2. Bireysel ilgi**

Bireysel ilgi, liderlerin izleyicilerin istek ve ihtiyaçlarına özel ilgi göstermelerine dayanmaktadır. Liderlerin izleyicilerini cesaretlendiren, destekleyen, onlara insan olarak saygı duyan ve güvenen, fırsatlar vererek gelişmelerini sağlayan davranışları bireysel ilgi kapsamına girmektedir. Bu tür liderler her bir izleyiciyi bireysel olarak eğitirken kişisel dikkat gösterir. İnsanlara destek ve yardım sağlayarak yüksek bir güven duygusu yaratır. (Willett, 2009).

Organizasyon üyelerine kişisel amaçlarını başarmaları hususunda zaman ve kaynak sağlar. Lider gerekli olduğunda öğrenme fırsatları, iletişimsel anlamda destek sağlayarak akıl hocası ve danışman olarak faaliyet gösterir (Estapa, 2009).

Bireysel ilgi, liderin bir koç olarak hareket etmesi sayesinde her bir bireyin başarı ihtiyacı ve gelişimine odaklanma durumunu beraberinde getirir (Jansen vd., 2009) Bireysel ilgi yoluyla, lider takipçileriyle birebir ilişki inşa eder, onların günden güne değişebilen ihtiyaçlarını, gelişimlerini açıkça görür ve anlar (Gümürlüoğlu ve İlsev, 2009).

### **2.5.3. Pasif kaçınma**

Pasif kaçınma örgütiçi çatışma, yetersizlik veya bilgi akışında aksaklık olması gibi olumsuz durumlarda bu olumsuz gidişatın engellenmesine ve durdurulmasına yönelik bir eğilimdir. Burada esas amaç olumsuzluğa karşı bir anti-tez üretmek değil olumsuzluğu durdurarak o anı kurtarabilecek ortam yaratmaktır. Bir çok işletmede olumsuz bir durum gerçekleştiği safhalarda sıklıkla yapılan hata ani çözümler üretmektir. Oysa olumsuz durum karşısında ani ve iyi analiz edilmemiş bir davranış yerine pasif bir duruş, başka bir deyişle savunmacı bir duruş örgütün işleyişinde avantaja dönüşecektir. Olumlu bir ortam yaratmanın

ilk safhası olumsuz durumu ortadan kaldırmaktır. Bu anlamda pasif kaçınma, liderliğin önemli rasyonel defansif boyutudur.

#### **2.5.4. Entellektüel uyarım**

Dönüşümcü liderliğin etik ve normatif boyutunu ön plana çıkaran entellektüel teşvik sağlama özelliği, izleyicilerin katkılarını, bilinç düzeylerini ve yaratıcılıklarını sergilemelerine destek olan dinamik bir süreçtir. Bu özellik, izleyicilerin, sorunların çözümüne yönelik olarak yeni yaklaşımlar ve bakış açıları geliştirmeleri konusunda cesaretlendirilmesi temeline dayanır.

#### **2.5.5. İstisnalarla yönetim**

İstisnalara dayalı yönetim; çalışanların ya da örgütte düşük bir performanslar karşılaştığı durumlarda başvurulmuş bir anlayıştır (Dilek, 2005). İstisnalarla yönetimin aktif ve pasif olmak üzere iki boyutu vardır. Lider, organizasyonda bazı şeyler olumsuz bir şekilde etkilenmeye başladığı zaman veya önceden hedeflenen analitik değerler karşılanmadığı zaman liderliğini güçlü bir şekilde hissettirir. Pasif istisnalarla yönetim anlayışında lider, sorunlar ortaya çıkana kadar bekleyişini sürdürür, oluşabilecek kötü durumlar için herhangi bir tedbir alma ihtiyacı içine girmez (Celep, 2004). Organizasyonun faaliyetleriyle ilgili sorunlar tam olarak belirdikten sonra da takipçilerinden çözüm önerileri bekler. İzleyenler tarafından sunulan çözüm önerileri üzerinde fikir yürütmez ve alternatif çözüm önerilerini tartışmaya açmaz. Genellikle de örgüt içi takipçileri tarafından sunulan çözüm önerilerini kabul eder.

#### **2.5.6. Proaktif yaklaşım**

Proaktif yaklaşım; kriz yönetiminde yönetici başarısını hızlı bir şekilde ortaya koyan ve her duruma esnek bir biçimde uyum sağlayabilen bir yaklaşımdır. Proaktif yaklaşımın; kriz yönetiminden sorumlu yöneticiler üzerinde krizin endişeleri ve zaman gerilimi nedeniyle karar alma süreçlerindeki rasyonel davranışları konusunda olumsuz etkiler yarattığı gözlemlenmiştir. Bu durum analiz etme ve odak noktası tespit etme gibi konularda belirginlik kazanır. Bu da kriz anında örgüt içi çatışma ve olumsuzlukları ortadan kaldırma amacı ile işletmenin genelinde kabul görmüş ortak ve demokratik bir çözümün bulunması gerekliliğini ortaya koyar.

Kriz yönetiminde proaktif yaklaşımı geliştirmek, şu unsurlarının kullanılması ile gerçekleştirilebilir (Tağraf ve Aksan, 2003);



- Gerçek ve güvenilir bilgi iletişimi oluşturma,
- Risk faktörünün saptanması,
- Kriz karşıtı planlar oluşturma,
- Uygulamaya hazırlık,
- Fedakârlık ölçütünün saptanması,
- Kriz önleyici örgütsel çalışmanın hazır hale getirilmesi,
- Doğru bilgi akışını sağlama.

Kriz yönetimi sırasındaki proaktif yaklaşımın en önemli unsuru; doğru, güvenilir bir bilgi akışının iç ve dış çevrelerden elde edilmesi safhasıdır; yönetim bilgi sistemindeki eksiklik veya aksaklık olması durumu kati suretle başarısızlığa neden olur.

### **2.5.7. Ödüllendirme**

Liderler organizasyon içindeki takipçilerine başarılı performansların sonucunda ödüller vermektedirler. Takipçiler her zaman amaçlara ulaşılması halinde beledikleri ödüllere sahip olacaklarına inanırlar. Bu ödüller sadece maddi içerikli ödüller değil, sosyal ihtiyaçlara yönelik ve manevi değeri ağır basan ödüller de olabilir. Bu ödüllerin işe teşvik ve motivasyon konularında bir doping görevi gördüğü yadsınamaz (Yılmaz, 2006).

## **2.6. Liderlik ve Eğitim**

Davranışçı yaklaşımların var olmasıyla beraber liderlik de yönetim bilimlerinin önemli konuları arasında yer bulmuştur. Liderliğin bir rol olarak eğitim yönetimindeki değeri gitgide artmış, eğitim yöneticisinin liderlik davranışlarını sergilediği zaman başarılı bir lider olacağı öngörülmüştür (Kaya, 1979).

Liderlik ve Eğitim konusunu; eğitimin başrolü olan öğretmenin liderlik temelleri, paylaşılan liderlik, liderlik rolleri, liderliğin engelleri ve okul yönetimi başlıkları altında inceleyebiliriz.

### **2.6.1. Öğretmen liderliğinin temelleri**

Tarihsel süreç içinde ve modern okul örgütü dışında düşünüldüğünde öğretmenlerin liderliği çok eskilere dayanmaktadır. İster antik Yunan döneminden olsun ister Avrupa ya da Asya kıtasından günümüze kadar gelen felsefi söylemlerden olsun, Sokrates, Platon, Diderot, Kant, Locke gibi ders veren öncüler hem öğretmenlik hem de liderlik rollerini birlikte sergilemişlerdir (Reeves, 2008).

Tarih boyunca öğretmenler gittikleri bölgelere modernliği, çağdaşlığı ve aydınlığı götüren birer figür olarak değerlendirilmişlerdir. Türkiye’de de bir zamanlar Cumhuriyetin aydınlık elçileri olarak değerlendirilen öğretmenlere ilişkin algı, zaman içinde gelen hızlı toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişimlerin de etkisiyle değişmiş, öğretmenlerin bu rolleri okulların modern yapıya kavuşmalarıyla birlikte etkisini yitirmeye başlamış, “kutsanan” öğretmen figürü artık geçmişte kalmıştır. Günümüzde öğretmen çoğunlukla okul içi etkinlikleriyle anılan ve okulun gelişimi ve etkililiği için var olan bir üye olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan öğretmen liderliğinden bahsedildiğinde günümüz gelişen okullarındaki öğretmenlerin örgütsel çerçeve içindeki liderlikleri ele alınmaktadır (Fullan, 2002).

Okul yönetiminde gözlenen Taylorizm etkili bilimsel yönetim anlayışının terk edilerek daha demokratik yaklaşımların benimsenmeye başlamasıyla, sadece görevini “hatasız” biçimde yapan öğretmen algısı da değişmeye başlamıştır. Öğretmen artık sınıfın dört duvarı arasında sadece eğitim-öğretim işleriyle uğrasan bir “işgören” olmaktan çıkmış, okulda ortaklık ve işbirliğiyle üretmek gelişen etkileşimli “insana” doğru bir yolculuğa çıkmıştır. Bu da onun için okulunda yeni davranışlar yeni bakış açıları ve yeni roller getirmektedir. Okulların yapısı ve işleyişi daha demokratik bir yöne doğru ivme kazanmıştır (Ward ve Parr, 2006).

Demokratik bir yönetim için ise şunlar önerilir:

- Herkese kendilerini ilgilendiren işlere faal bir şekilde katılma imkanları sağlamak suretiyle devamlı bireysel ve toplumsal gelişmeyi kolaylaştırmak,
- Önderliğin, her insanın bir fonksiyonu olduğunu kabul etmek ve herkesi ilgileri, ihtiyaçları ve kabiliyetleri bakımından liderlik faaliyetlerine teşvik etmek,
- Fertleri; beraber planlama, birbirlerinin tecrübelerini paylaşma ve elde edilenleri değerlendirmeye yöneltme,
- Grubu ilgilendiren işlerde karar verme sorumluluğunu bir şahıstan veya birkaç şahıstan ziyade gruba vermek,
- Gerekli değişiklikleri ve uymaları sağlayacak şekilde teşkilatı esnek yapmak. Öğretmen liderliği, liderlik kuramlarında gözlenen değişim süreçlerinin, eğitim alanında gözlenen yeniden yapılanma ve okul gelişimi uygulamalarıyla ortaya çıkan bir olgudur. Liderlikte geleneksel rollerin yasanan değişimlerle dönüşümcü bir yapıya doğru yönelmesi beraberinde liderlik rollerinde de bir dönüşümü getirmiştir. Yukarıdan aşağıya otoriter

yönetim anlayışına dayalı yerlesik geleneksel roller, yasanan değişim süreçleriyle, insanların arasına karışmış, önder-izleyenler ekseninden etkileyen-işbirliği içinde çalışanlar paylaşımına doğru değişmiştir. Liderlik alan yazınında çok yeni olmayan bu durum, zaman içinde doğurgularının popülerleşmesi ve liderlik uygulamalarında etki yaratmasıyla birlikte gündem bulmuştur. Liderlik konusunda yapılan araştırmalarla aslında liderlerin tek baslarına olmadıkları, liderlikte işbirliği yaptıkları diğer çalışanların ortaklaşa çabasının söz konusu olduğu, farklı insanların liderlik rolleri sergilediği görüldü. Günümüz gelişen okullarında da müdürün liderliğin tek adresi olmadığı, öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin de bu süreçlerin içinde yer aldığı gözlemlenmektedir (Anderson, 2004).

Liderliğin tüm üyelerce paylaşıldığı ve öğretmen liderliğinin temel dayanağı olan ve felsefesini dönüşümcü liderlikten alan yaklaşım ise alan yazında “paylaşılan liderlik–distributed leadership” olarak anılmaktadır.

### **2.6.2. Paylaşılan Liderlik**

Başarılı okul müdürlüğü rollerinin beş işlevi vardır;

- Vizyon oluşturma
- Eşitlik ortamı oluşturma
- Örgüt unsurlarını bağlantılı hale getirme
- Güç ve liderliği paylaşma
- Okul çevresiyle işbirliği oluşturma (Crowther, Kaagen, Ferguson, Hann, 2002).

Okullarda tek kahraman/tek adam (heroic) liderliği temelli geleneksel liderlik görüşünün su açılardan sıkıntıları vardır;

- Geleneksel görüşte okul liderliği, sadece okul müdürüyle es anlamlı tutulmaktadır. Diğer liderler zaman zaman ortaya çıksa da, genellikle küçük ve yardımcı roller sergilemektedirler.
- Geleneksel liderlik bakış açısında, okul liderliğinde liderlik uygulamalarına sınırlı bir ilgi gösterilir, daha çok liderin ne yapması gerektiğiyle yani kuramsal kısmıyla ilgilenilir ve isin nasıl yapılacağına dair pek fazla sey bilinmez.
- Liderlik uygulamaları daha çok bireysel eylemlere yoğunlaştığı için, bireyler arası etkileşim gözden kaçmaktadır.

- Geleneksel yaklaşımda liderlik daha çok elde edilen pozitif çıktı ile betimlenir. Bu da neyin liderlik olacağı düşüncesine yoğunlaşmaktan başka bir şey değildir. Oysa bazı liderlerin, liderliği etkili biçimde uygulamasına rağmen, çoğu kimse onlarla aynı görüşü paylaşmamıştır (Spillane, 2006).

Paylaşılan liderlik, okullarda liderlik işinin birçok kişiyi kapsayarak uygulanıyor olmasıdır. Yani liderlik, müdürleri, müdür yardımcılarını, öğretmenleri, aileleri, öğrencileri ve diğer işgörenleri kapsayacak biçimde yayılmış ve genişlemiştir (Arrowsmith, 2007).

Paylaşılan liderlik tek bir insanın liderliği düşüncesini, çeşitli düzeylerde çeşitli insanların liderlik rolleri üstlenebildiği “artı insanlar” düşüncesine taşımaktadır (Spillane, 2006).

Gronn ve Hamilton’un (2004) gücün paylaşımı ile aynı anlamda nitelendirdikleri paylaşılan liderlik kavramının odak noktasında, okullarda liderliğin sadece bir kişiye ait olan resmi bir görev olmadığı; beraberinde yöneticilerin ve eğitimcilerin karşılıklı etkileşimi ile yapılandırılan ve eğitimsel uygulamaları kontrolü altına alan, okul gelişimini ve öğrenci başarısını artıran işbirlikçi liderlik rolleri olduğu düşüncesi vardır.

Paylaşılan liderlikte iki ana varsayım vardır:

- Liderlik, liderlik görevlerinin araştırılması ile en iyi biçimde anlaşılır hale dönüşür.
- Liderlik uygulamaları, liderler, izleyenler ve okuldaki duruma veya ortama dağılmıştır. Burada liderliğin paylaşıldığı bir ortamda izleyenlerden bahsetmek bir çelişki gibi algılanabilir. Ama geleneksel söylemin ötesinde paylaşılan liderlikte izleyenler sadece etkilenen kişiler değil aynı zamanda lideri etkileyen kişilerdir. Yani izleyenler sergilenen liderlik rollerinin biçimlenmesini belirleyebilmektedirler. Başka bir deyişle liderler, izleyenler ve bağlam (durum) arasında etkileşimli ve dinamik bir süreç vardır. Paylaşılan liderlik kavramı şu soruyu da beraberinde getirmektedir: Okul müdürünün önderliği ortadan kalkar mı? Tam tersi bir durumdan bahsedilebilir. Okul müdürünün liderliğinin ortadan kalkması söz konusu olmadığı gibi, daha da güçleneceği söylenebilir. Bu liderlik durumunda okul müdürü, okul üyelerine hiç olmadığı kadar yakın, daha merkezi ve daha etkin bir rol oynamakta, onların liderlik davranışı sergilemeleri için yetkilendirmektedir (Harris, 2005).

### 2.6.3. Öğretmenlerin liderlik rolleri

Öğretmen liderliği konusunda bir çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar arasından bazı temel davranış biçimleri daha fazla kabul görmüştür. Danielson, öğretmenlerin liderlik rollerini Formal Liderlik Roller ve İnfomal Liderlik Roller olarak iki tipte incelemiştir.

Öğretmenler, formal liderlik rollerini uzman öğretici, formatör, stajyer öğretmen gibi görevlerle yerine getirirler. İnfomal liderlik rolünde ise öğretmenler rol üstlenmek yerine kendileri bir oluşumun öncüsü olurlar. Bu öncül hareketlerinin temelinde iş arkadaşlarının kendilerine duyduğu güven hissi başta gelir. İnfomal liderlik rolündeki öğretmen, okula yeni bir vizyon kazandırmak adına projeler sunar, uygun aktiviteler yapar ve bu anlamda çok faaldir. Bu sayede meslektaşlarına da ilham kaynağı olurlar (Donaldson, 2006).

Katzenmeyer ve Moller öğretmenlerin liderlik rollerini 3 tipte incelemiştir;

- Okula İlişkin Görevlerde Liderlik Yapan Öğretmen Liderlik Rolü: Bölüm başkanı, araştırma sorumlusu gibi görevlerde yer alarak okulda birliği sağlayan ve kalabalığı düzen içinde tutan tarzda öğretmen liderlik rolü tipidir.
- Hem Öğrenciler Hem de Öğretmenlere Liderlik Eden Öğretmen Liderlik Rolü: Bu tipte öğretmenler takımın öncüsü gibi hareket ederler. Bu bazen girdikleri sınıflar, bazen ise bağlı oldukları zümre olabilir. Derslerde yeni yaklaşımlar üretirler, meslektaşlarına yeni ve değişik bakış açılarıyla örnek olurlar.
- Karar Verme Yoluyla Liderlik Yapan Öğretmen Liderlik Rolü: Okul-aile birliğinde, herhangi bir geliştirici ekipte ya da farklı komitelerde söz sahibi olan, öncülük etme hususunda etkin olabilen tarzı temsil eder (Leithwood ve Jantzi, 2000).

Harris ve Muijs öğretmen liderliğini 4 ayrı boyutta incelemiştir:

- Öğretmenlerin okulu geliştirmek için oluşturulmuş projeleri sınıflarına yansıtış şekli ile ilişkilidir. Bu projelerin doğru bir şekilde sınıfa aksedilmesi ve katılımın tam olması bir lider misyonundaki öğretmenin temel görevidir.
- İkinci boyut ise öğretmenlerin katılımcı tutumlarıdır. Öğretmenler, kendilerini okul gelişimi için yapılan her tür değişimin bir parçası olarak görmelidirler. Öğretmenler işbirlikçi bir ortam oluşması için birbirlerine yardım ederler.
- Öğretmen liderliğinde üçüncü etkin bir boyutta öğretmenlerin gerektiğinde ek kaynaklara veya daha uzman ve bilgili olanlara yönelerek dış destek almaya açık olmalarıdır. Bu konuda yönlendirme yaparken de doğru seçimlerde bulunmalarıdır.

- Öğretmen liderliğinin en önemli boyut ise meslektaşlarıyla pozitif ilişkiler içinde olmak, deneyimlerini paylaşarak bu ilişkileri sıkı bir bağa dönüştürmektir. Öğretmenler, öğrencileri ve meslektaşları üzerinde sıkı bir bağ kurduktan sonra yarattıkları etki ile hem okulda güzel bir iklim oluştururlar hem de okulun gelişmesi yönünde büyük katkıları olur.

Öğretmen liderliği için aşağıdaki ilkeler önem arz etmektedir:

- Öğretmen liderliği bir topluluğa bağımlıdır. Hiyerarşik yapı ile bağdaştırılmamalıdır.
- Öğretmen liderliğinde bütünleştirici ve birleştirici olmak önemlidir. Lider öğretmen içinde bulunduğu durumun dinamiklerini en geniş sınırlarıyla kullanabilmelidir.
- Öğretmen liderliğinin olmazsa olmazı işbirliğidir. Öğretmenler, meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına imkan sağlayacak liderlik fırsatlarını gözden kaçırmamalı ve bu fırsatları doğru kullanmalıdırlar.
- Öğretmen liderliği, sınıf temellidir. Öğretmen liderliği rolleri sergileyecek öğretmen, öncelikle sınıftaki rolünü başarıyla sergilemelidir.
- Öğretmen liderliği ortaklaşa bir öğrenme sürecidir. Gücünü işbirliği ve paylaşımlardan alır.
- Etkili öğretim, öğretmen liderliği için iyi bir başlangıç noktasıdır. Öncelikle etkili bir öğretmen olamayan, etkili bir lider de olamaz.
- Bir öğretmen liderlik rollerine sahip ise farklılık yaratacak yetiye de haizdir. Bu farklılıklarıyla eğitim-öğretimi ve öğrenci başarısını artıracak sınıf içi değişiklikleri gerçekleştirmeye diğer meslektaşlarına göre daha yatkındır (Danielson, 2006).

#### **2.6.4. Öğretmen Liderliğinin Engelleri**

Öğretmen liderliğinin engelleri şunlardır;

- Okul Kültürü: Okulun idari ortamı öğretmen liderliğine etki eden temel etmenlerdendir. Okuldaki idari ortamdan destek alamamak lider öğretmenler için en büyük engellerden biridir. Güçlü okul kültürünün oluşturulmasında, becerileri olan girişken öğretmenlerin desteğe ihtiyaçları vardır. Bu anlamda teşvik ortamını hazırlayacak olan idarecinin payı büyüktür. Bu desteğin ve teşviğin olmaması, liderlik vasfı gösteren öğretmen için temel engellerden biridir.
- Rol Tanımları: Sorumluluklar liderlikle doğrudan ilişkilidir. Misyon iyi tanımlanmazsa lider öğretmenlerle ve aynı kurumda çalışanlarla sorunlar artabilir. Öğretmenlerin

görevlerini yürütürken daha az engelle karşılaşmaları için kavram kargaşalarına maruz kalmamaları gerekmektedir. İşbirliğinde farklı algılamalarla karşılaşmamaları için görevlerin ve rollerin yeterince anlaşılabilir olduğuna özen gösterilmelidir.

- Zaman: Lider öğretmenler, yetersiz zaman sorunsalının hem mesleki rollerinde hem de liderlik davranışlarını sergileme sürecinde başarılı olma becerilerini büyük derecede sınırlandırdığından yakınıyorlar (Pellicer ve Anderson, 1997). Gereksiz sorumluluklar yüklendiğinde veya yetersiz ilave zamanla öğretmenler her iki rollerinde yeteneklerini kullanamıyorlar. Oysa ki öğretmenlerin becerilerini artırabilmek için yerine getirebilecekleri kadar sorumluluk vermek gerekir. Gereksiz sorumluluk yüklemesi ve zaman yetersizliği, görevlerinin kalitesini düşürdüğü gibi öğretmenin çevresi açısından huzursuz bir ortam yaratacaktır. Öğretmen liderliği açısından engel teşkil eden diğer faktörleri şunlardır;
- Şüphencilik: Ne yazık ki bazı öğretmenler, meslektaşlarından birinin, olduğu statüden daha fazla yükseğe çıkacakları korkusuna kapılırlar. Bu bir korkudur. Hareket edenleri ve girişimcileri dışlama gafletine düşerler. Bunun temelinde belki de eğitmenliğe saygı duyulmaması sebebi yatar. Bazı öğretmenler, kendilerinde olmayan özellikleri meslektaşlarında gördüklerinde takdir etmek yerine bilinçli bir şüpheli davranış sergiler. Bu tür içten pazarlık içeren şüpheli davranışlar da girişken öğretmenlerin cesaretini kırdığı gibi mesleki olarak lider öğretmenleri görevlerinden soğutur.
- Çoklu roller: Fazla ve gereksiz sorumluluk konusuna paralel bir engel faktörüdür. Gün içinde farklı rollere girmek, farklı geçişler yapmak görevde eksiklik yaratan ve lider olma yolundaki öğretmenin imajını zedeleyebilecek bir durumdur. Bir çok rolü aynı süreçte sergilemeye çalışmak bin parçaya bölünmek demektir. Dolayısıyla hiç bir işi tam yapamamaya neden olur. Liderin öğretmenin etrafındaki diğer öğretmenlere düşen görev, liderin belirlediği görevleri paylaşarak ona destek olmaktır (Aksel, 2010).
- Direnç: Liderlik daha orijinal hedeflere ulaşmak üzere yeni çabaları ortaya koyabilmektir. Yeni yaklaşımları denemekte olan kıdemli öğretmenlerin isteksizlikleri karşılaşılan engellerden biridir. Eskiden bu yana süregelen mesleki gelenekleri benimseyen öğretmenler, görmedikleri bir projeyi başka bir deyişle yeni bir eylemi kabul etmekte güçlük çekerler ve bu duruma karşı bir direniş içine girerler (Can, 2006).

### **2.6.5. Öğretmen Liderliği ve Okul Yönetimi**

Okullar artık liderlik eğitim-öğretimi kontrol eden bir duruştan, eğitim-öğretimin gelişimini ve etkililiğini destekleyen bir duruşa doğru yönelmektedir. Okullarda öğretmen

liderliğinin ortaya çıkabilmesinde okul yönetiminin etkisi çok büyüktür. Okul gelişimine katkı sağlayıcı bir öğretmenin lider vasıflarını yerine getirebilmesi için, okulun hiyerarşik yapısının, demokratik bir yapıya dönüşmesi gerekmektedir. Bu konuda en etkin rol, okul müdürüne düşmektedir (Korkmaz, 2005).

Her ne kadar yasal durumlar sınırlayıcı nitelikte olsa da, okulun idari amirleri kendi belirledikleri çaplarda öğretmen liderliğini destekleyici ortamlar yaratabilirler (Frost ve Durrant, 2003).

Öğretmen liderliği için aşağıdaki ilkeler önem arz etmektedir:

- Öğretmen liderliği bir topluluğa bağlıdır. Hiyerarşik yapı ile bağdaştırılmamalıdır.
- Öğretmen liderliğinde bütünleştirici ve birleştirici olmak önemlidir. Lider öğretmen içinde bulunduğu durumun dinamiklerini en geniş sınırlarıyla kullanabilmelidir.
- Öğretmen liderliğinin olmazsa olmazı işbirliğidir. Öğretmenler, meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına imkan sağlayacak liderlik fırsatlarını gözden kaçırmamalı ve bu fırsatları doğru kullanmalıdırlar.
- Öğretmen liderliği, sınıf temellidir. Öğretmen liderliği rolleri sergileyecek öğretmen, öncelikle sınıftaki rolünü başarıyla sergilemelidir.
- Öğretmen liderliği ortaklaşa bir öğrenme sürecidir. Gücünü işbirliği ve paylaşımlardan alır.
- Etkili öğretim, öğretmen liderliği için iyi bir başlangıç noktasıdır. Öncelikle etkili bir öğretmen olamayan, etkili bir lider de olamaz.
- Bir öğretmen liderlik rollerine sahip ise farklılık yaratacak yetiye de haizdir. Bu farklılıklarıyla eğitim-öğretimi ve öğrenci başarısını artıracak sınıf içi değişiklikleri gerçekleştirmeye diğer meslektaşlarına göre daha yatkındır (Danielson, 2006).

Öğretmen liderliğinde, okul müdürü için önerilebilecek liderlik durumları şunlardır:

- Yardımcı liderlik: Müdür salt bir yönetici anlayışıyla otoriteyi, kontrol ve denetleme mekanizması üzerine kurmak yerine, demokratik bir ortamda, ortak hedeflerde buluşturucu tarzda bir yaklaşımı liderlik anlayışının merkezine koyar. Lider öğretmene bu şekilde yardım ederek lidere yardım eden lider rolü üstlenir.
- Örgütsel mimar olarak okul yöneticisi: Günümüz modern yaklaşımlarını göz ardı etmeden okul yönetimi ve yapısında yenilikçi yaklaşımlar izler.



- Pedagojiye önem veren okul yöneticisi: Öğrencilere pedagojik yaklaşmak yönetim için kritik bir konudur. Bu değer müdürün odasından tek başına yaratabileceği bir olgu değildir. Okulda moral ve motivasyonu sağlayacak yeni liderlerin oluşturulması gerekir (Murphy, 2005).

Öğretmen liderliği, okullarda geleneksel bir hal alan yönetici-öğretmen ilişkilerine yeni bir form kazandırmaktadır. Yöneticiler, öğretmen liderliğini geliştirme konusunda bir takım roller yerine getirmelidir. Bunlar:

- Müdür, öğretmen liderliğini tanımlamalıdır. Aday liderler formal ve informal liderliğin ne olduğunu bilmelidirler. Formal liderliğin güç ve otoriteye dayalı bir yapısı olduğu, informal liderliğin entelektüel özelliklerin ön planda olduğu tanımları, lider adaylarına aktarılmalıdır. Bu yaklaşım, bir anlamda lider adayına koçluk etmektedir.
- Müdür, öğretmen liderlerle ilişkilerinde rahat olmalıdır. Müdürler, öğretmenleri liderliğe daha fazla teşvik edebilmek için onlara değerli olduklarını hissettirmelidir.
- Müdürler, öğretmenlere liderlik becerilerini geliştirmede yardımcı olmalı onlara gerekli fizibiliteyi sağlamalıdır (Can, 2006).

Bu çalışma çerçevesinde özet bir tanımlama yapmak gerekirse öğretmen liderliği şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretmen liderliği, sınıfta etkili eğitim öğretim liderliği gerçekleştirme, sınıf dışında da liderlik rolleri sergileyebilme, eğitim öğretim ve okul gelişim süreçlerinde öğrencilerine ve meslektaşlarına örnek olma, işbirlikçi davranışlar oluşturabilme, onlar üzerinde etki yaratabilme ve çağın getirdiği değişimler karşısında okulu geliştirecek amaçlar çerçevesinde okul toplumunun dönüşmesine katkı sağlayabilme olarak açıklanabilir (Little, 1990).

Öğretmen liderliğini etkileyen önemli değişkenler ise okul kültürü, okul yapısı ve roller ve ilişkiler çerçevesinde ele alınabilir (Dimock ve Mc Gree, 1995).

Okul Kültürü: Okul kültürünü yerleştirmenin okul yöneticisinin görevidir. Bu da örgütsel kültürün liderliğe yeni bir yaklaşım getirdiğini göstermektedir. Okul yöneticisi, daha etken bir okul iklimi yaratarak öğretmenlerin iş tatminini ve motivasyonunu üst düzeye çıkarabilir ve imajı daha doğru çizilmiş bir okul kişiliğinin oluşturulması konusunda etkin bir duruş sergileyebilir (Senge, 1990).

Okulda yaratıcı ve destekleyici bir kültür oluşturmak, öğretmen liderliğini hem geliştirecek hem de yeni liderler ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Öğretmen liderlik

davranışlarının destekleyici, işbirlikçi ve olumlu bir okul ortamında ortaya çıkma ve gelişme olasılığının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yönetiminin öğretmen liderliğini teşvik edici bir okul kültür oluşturabilmesi önemlidir (Kılınç ve Receptoğlu, 2013).

**Okul Yapısı:** Okul yönetiminin, geleneksel yönetim yaklaşımı olarak bilinen yukarıdan aşağıya şeklindeki hiyerarşik yapının işlevselliğini değiştirmesi, öğretmen liderliğinin oluşumu ve gelişimi için yaşamsaldır. Öğretmen liderliğini destekleyen türde yapılanma ve öğretmenler arasında işbirliğini artıran programlar, öğretmenler için aratılabilecek girişim fırsatları gibi okulun yapısında gerçekleştirilecek ve hiyerarşik yapının tabularını kırarak düzenlemeler öğretmenlerin liderliğini gözler önüne serecek ve geliştirecektir (İpek, 1999).

**Roller ve İlişkiler:** Öğretmen liderliğinin okullarda mevcut olan müdür/yönetici öğretmen ilişkileriyle ortaya çıkması ve gelişmesi pek olası görünmemektedir. Okullarda yaşanan değişim ve okul gelişimi süreçleriyle birlikte öğretmen rolleri ve ilişkileri de değişkenlik kazanmaktadır. Okul yönetimi, daha işbirlikçi çalışma ortamları yaratmaya ve yönetici-öğretmen ilişkilerini daha fazla dikkate almaya özen göstermelidir. Öğretmen liderliği sürecinde öğretmenlerin liderlik rolleri bireysel düzeyde, sınıf düzeyinde, çalışma grupları düzeyinde ve okul düzeyinde eylemlerde yoğunlaşmaktadır. Bu eylemlerin her biri, bir diğer ile etkileşim halindedir (Bakioğlu ve Hesapçioğlu, 1997).

**Bireysel Düzeyde:** Bu düzeydeki roller, öğretmenin eğitim-öğretim etkinliklerine dönük olarak bireysel hazırlıkları gerçekleştirilmesi, kendini eleştirebilmesi, hatalarını görerek yeni davranış biçimleri oluşturmaya çabalamasıdır. Kendini eleştirme, ders hazırlamaktan, meslektaşlarla ilişkilere kadar her eylemde gerçekleşebilen bir unsurdur.

**Sınıf Düzeyinde:** Öğrencilerle ilişkilerde oluşturacağı liderlik rolleri ve hem kendisi hem de öğrenciler için sınıf içi liderlik rollerini geliştirici çabalar sergilemesi.

**Çalışma Grupları Düzeyinde:** Grup içi işbirliği ve demokratik tutumlara dayalı, saygı, sevgi ve karşılıklı hoşgörü çerçevesinde yaratıcı lider rollerinin sergilenmesi.

**Okul Düzeyinde:** Okul gelişimi ve yenilenme süreçlerinde yaratıcı ve öncü roller oluşturulması, yönetimle ilgili sorumlulukların alınması, okul dışı etkinlikler geliştirilmesi ve öğrencilerin aileleriyle irtibat kurulması (Çelik, 2000).

## 2.7. Öğretmen Liderliği Açısından Örgüt İçi İletişim/İşbirliği ve Örgütsel Bağlılık

Örgüt içi iletişim, örgüt yönetiminde yer alan idarecilerle çalışanlar arasında bir takım veri ve fikirlerin karşılıklı dönüşümü eylemleridir. Örgüt içi iletişim sayesinde örgüt hedefleri ve çalışanların hedefleri arasında bir ahenk gerçekleşmektedir. Bu iletişim aynı zamanda, örgütte oluşan belirsizliklerin ortadan kalkmasına, çalışanların yönetime itimat etmelerine de olanak tanıyacaktır. Örgüt içi iletişimin esas işlevi, örgüt yönetimi ile çalışanlar arasında karşılıklı itimat platformunun yaratılması ve problemlerin olabilecek en düşük seviyeye indirilmesidir. Bu sayede, çalışanlar kendilerini örgütün bir mensubu olarak görerek daha verimli çalışabilecek ve iş bırakmalar da en az seviyeye düşecektir. Örgüt ortamında işlerin sağlıklı bir periyotta seyretmesi için kişilerarası ilişkiler ve iletişim düzenli ve sıhhi bir şekilde yürütülmelidir. Bu da idarecilerin çalışanlarla bire bir gerçekleştirebileceği görüş alış veriş, kararlara katılım olanakları, ekip çalışması, belli aralıklarla düzenlenen toplantılar ile sağlanabilir (Şişman, 1994).

Tüm örgütler üyelerinin kendilerine olan bağlılıklarını artırma arzusu taşırlar. Çünkü örgütün hayatta kalması, nitelikli işgücünün örgütte kalmasına bağlıdır. Bu bağlamda işgörenler örgütlerine ne kadar bağlı ise, örgütler de o derecede güçlü olabilmektedirler. Örgütsel bağlılığın örgütler açısından önemini ortaya koymak için yapılmış olan pek çok çalışma, örgütsel bağlılığın örgütler açısından olumlu sonuçlar yaratacağı savını desteklemektedir (Fidan, 1999). Örgütsel bağlılık, iş performansının artırılması ve personel devir hızının düşürülmesi açısından ehemmiyet teşkil ederken, iş doyumu, güdüleme ve örgütsel vatandaşlık gibi hususlarla da ilişki içindedir. Randall'ın ele aldığı çalışmada işgörenlerin farklı örgütsel bağlılık algılarının, örgütsel açıdan farklı neticeler vereceği ortaya konmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre; yüksek düzeyde örgütsel bağlılık örgüte; güvenli ve sabit işgücü, verimlilik artışı için çalışanların örgüt taleplerini kabul etmesi, performans ve rekabet açısından yüksek seviyelere ulaşma ve örgütsel amaç ve hedeflere varma gibi müspet neticeler elde edileceği ortaya konulmuştur. Ayrıca çalışanların düşük düzeyde örgütsel bağlılık algılarının sonuçları ise; işgücü devri, işe geç gelme ve devamsızlık oranlarının artması gibi sonuçlar doğuracağı da belirtilmektedir. Bunların yanı sıra, çalışanların işte kalma arzularının kırılacağı, iş kalitesinde düşüşlerin yaşanacağı, sadakatsizlik davranışlarının artacağı bunlara ilaveten, çalışanların örgüte karşı muhalif bir tutum geliştireceği, örgüt üyelerinin rol dışı davranış ve tutumlar sergileyeceği, dedikoduların artacağı ve nihayetinde örgütün çalışanlar üzerindeki etkisinin azalacağı ifade edilmiştir (Herriegel, 1995).

Örgütsel bağlılığın örgütler açısından sonuçlarına ilişkin olarak yapılan tüm bu tespitleri Angle ve Perry'nin şu bakış açısı özetlemektedir. “Örgütlerine kuvvetli bağlılık gösteren çalışanlar yüksek performans gösterirler ve mümkün olduğunca müdahildirler. Ayrıca bu çalışanlar genellikle örgüt lehine çalışmaya meyillidirler (Çöl, 2004).

## **2.8. Müzik Eğitimi ve Öğretmen Liderliği**

Müzik, toplumun her alanı ile etkileşim içindedir. Bazen bir gereksinim bazen bir gerekliliktir. Eğlenceden dini ayinlere kadar, ticaretten eğitime kadar müzik çok geniş bir yelpazededir.

Müziğin içinde büyümüş bir birey ister akademik eğitim almış olsun ister kendi kendine sesleri keşfedip öğrenerek müziğe aşinalık kazanmış olsun, farkındalığı yüksek bir bireydir. Bu kişi sorunlar karşısında çözüm yaratabilme yeteneğine, estetik olgusuna ve kültürel bir kimliğe sahiptir.

Müzik eğitimi, bir toplumu oluşturacak bireylerin kültürel bir kimliğe sahip olmasını ve bireylere hayata bir sanatçı gözüyle, daha farkındalıklı bakmayı bilimsel yollarla öğretmeyi amaçlar. Bu bilimsel eğitim sürecinde şu öğretim yolları kullanılır:

- Genel Müzik Eğitimi: Müziğin temel kurallarını, genel beceri şekillerini, yaklaşım tarzlarını öğretici eğitimidir.
- Özenen Müzik Eğitimi: Genel müzik eğitiminden daha ayrıntılı bir şekilde detay bilgilerin yer aldığı ve uygulama becerilerinin daha kaliteli hale geldiği müzik eğitimidir.
- Mesleki Müzik Eğitimi: Müzik sanatçısı, müzik öğretmeni, müziğin bilimadamını yetiştiren en profesyonel müzik eğitimidir (Tuncer, 2004).

Öğretmenler profesyonelliğe kadar uzayan bu süreçte her zaman eğitimin ilk sorumlusu olmuşlardır (Başaran, 1994). Öğrenme, öğrencinin kendi isteği ve becerisi ile elde edilen bir sonuçtur. Burada öğretmene düşen görev bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanıp mesleki tecrübesini de katarak öğrenciye öğrenmeyi kılavuzlamaktır. Öğrenmenin büyük ölçüde gerçekleştiği yer, uygun ortamın gerekli koşulların hazırlanmış olduğu ve öğretmen ile öğrencinin direk etkileşimde olduğu sınıftır (Başar, 1992).

Müzik dersi bir yetenek dersidir. Öğrenciler farklı yeteneklere ve farklı kültürlere sahiptirler. Her öğrenci farklı yeteneklere veya ortak yeteneklerinde farklı seviyelere sahip olduğu için öğrencilerin aynı seviyede eğitim almaya uygun hale getirilmesi en zorlu süreçtir. Müzik öğretmenine bu aşamada düşen görev yeteneği az olan öğrencilere onlara uygun farklı

bir gelişme stratejisi uygulamak ve farklı sorumluluklar vererek onların derse olan ilgilerini iyi bir motivasyon ile yükseltmektir. Motivasyon sürecindeki en başarılı etmenlerden biri öğrenciye sonuç alabildiğini hissettirmektir. Bu olay koro kurup derse olan ilgiyi sinerji yoluyla artırarak ya da öğrencilerin derste öğrendiği teknikleri çalgılarında uygulamak suretiyle ortaya kısa sürede basit de olsa bir şarkı çıkmasını sağlayarak gerçekleşir. Bu sayede öğrenci koro içerisinde kendini sınıfın gerçek bir parçası olarak görecektir, kendinden yetenekli öğrencilerin olduğunu bilse bile eşit bir ortamda aynı sorumluluğu paylaşacak kadar kendine de ihtiyaç duyulduğu bilinciyle kendine olan özgüveni ve derse olan ciddiyeti, merakı artacaktır. Koroların, okul içi orkestraların oluşturulduğu ve icraların hem öğrencilerin hem de velilerin beğenisine sunulduğu özel günlerde, müzik öğretmenin liderlik vasfı ön plana çıkmaktadır. Hatta bu özel günler dışarıda da reklam yoluyla yankı uyandırıp okul imajı açısından çok büyük artılar sağlayabilir. Öyle ki bir okul sadece müzikal başarısıyla ulusal anlamda ses getirebilir. Bütün bunları sağlayabilecek olan kişi, içindeki sanat dolu enerjisini koruyabilen lider vasıflı müzik öğretmenidir (Korkmaz, 2004).

## **2.9. Liderlik ve Eğitimle İlgili Yapılmış Çalışmalar**

Eğitimle liderlik arasındaki ilişkiye dair literatürde birçok çalışmaya rastlanmaktadır. İşletmeler için yönetim organizasyon ne kadar önemli ise, eğitim örgütleri için de yönetim teorileri ve liderlik konusu oldukça önemlidir. Çolakoğlu (2005) eğitim örgütlerinde liderlik ile değişim arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında değişimi örgütsel yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak algılayabilen lider yöneticilere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Kantos (2011) ise, okullarda liderlik algısına ilişkin yaptığı metaforik algı çalışmasında liderliğin; makine metaforu, eko-sistem metaforu, kültür metaforu, politika metaforu vb. metaforlarla tanımlandığı ve anlaşıldığını ifade etmektedir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelendiği başka bir çalışmada ise, dönüşümcü liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu; Laissez-faire liderlik davranışlarıyla ise negatif bir ilişki bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Buluç, 2009). Yine benzer bir çalışmada okul yöneticilerinin gösterdiği liderlik özellikleri ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş, dönüşümcü liderlik ile bazı değişkenler arasında pozitif yönde olumlu ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cemaloğlu, 2007a). Aynı yazar okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma davranışı arasındaki ilişkiyi incelediği farklı bir çalışmada okulda öğretmenlerin orta düzeyde yıldırma mağduru olduğu, okul

yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirdikçe, öğretmenlere yönelik yıldırmanın gerçekleşme düzeyinde artış yaşandığı sonucuna ulaşmıştır (Cemaloğlu, 2007b).

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri üzerine yapılan bir araştırmada ise, yöneticilerin öğretmen algılarına göre orta düzeyde öğretimsel liderlik davranışı gösterdiği, öğretimsel liderlik rollerinin kıdeme ve branşa göre farklılıklar gösterdiği ancak okul büyüklüğü ile öğretimsel liderlik rolleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Aksoy ve Işık, 2008). Genel ifadeyle okul müdürlerinin gösterdiği liderlik davranışları ve bazı değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği çokça araştırma bulunmaktadır (Korkmaz, 2006; Korkmaz, 2008; Yılmaz ve Ceylan, 2011; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; İnandı ve Özkan, 2006; Şahin, 2004; Kul ve Güçlü, 2010).

Eğitim örgütlerinde ve eğitim sisteminde meydana gelen değişimlere uyum sağlayabilecek çağdaş eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi gereği üzerine vurgu yapılan ve liderlik eğitiminin önemine değinilen çalışmalara da rastlanmaktadır (Gümüseli, 2001; Yalçınkaya, 2002).

Okullarda meydana gelen değişimler nedeniyle yönetimin yeniden yapılandırılmasının gerekli olduğunu ifade eden Baloğlu'na göre (2011) bu yeniden yapılandırma süreci içerisinde okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik özellikleri göstermelerinin önemli olduğu ifade edilmektedir.

Okullardaki yöneticilerin etik liderlik özelliklerinin örgütsel güven düzeyine etkisinin incelendiği bir çalışmada ise, öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça okulda algıladıkları güven düzeyinin düştüğü belirlenmiş, öğretmenlerin bir sendikaya üye olmaları ile örgütsel güvenin alt boyutları arasında anlamlı ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Teyfur, Beytekin ve Yalçınkaya, 2013).

Okul yönetiminde karşılaşılan yeni durumlara göre yeni liderlik özellikleri göstermekle ilgili olan durumsal liderlik özelliklerinin yöneticiler tarafından gösterilmesi gereğine vurgu yapılmış, tek tip bir liderlik türünün olmadığından söz edilmiştir (Çetin, 2008).

Son yıllarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretimsel liderlik özelliklerine dair yapılan çalışmalara sıklıkla rastlanmakta; bu çalışmalarda öğretimsel liderlik özelliklerinin okullarda gösterilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Tatlıoğlu ve Okyay, 2012; Kış ve Konan, 2014; Aksoy ve Işık, 2008).

Başka bir çalışmaa ise okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Örgütsel bağlılığı yordayan en önemli boyutun ise, dönüştürücü liderlik boyutu olduğu ifade edilmektedir (Bektaş, Coğaltay ve Sökmen, 2014).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ ve BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnekleme hakkında bilgiler verilmiş, araştırmadaki hipotezler ve araştırma modeli belirtilmiş, verilerin analizi ile ilgili bütün detaylar ve bulgular sunulmuştur.

##### 3.1. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan kamu ve özel okullarda çalışan müzik öğretmenleri oluşturmaktadır. Mersin il merkezi ve merkez ilçelerde toplam 171 müzik öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından evreni oluşturan müzik öğretmenlerinin tamamına ulaşma hedefiyle 171 ölçek Mersin ili merkez ilçelerinde dağıtılmış; ölçeklerden 140'ının geri dönüşü sağlanmıştır. Yapılan inceleme sonucunda 2 ölçeğin eksik doldurulduğu tespit edilmiş olup, 138 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre örneklem üzerinden evrene ulaşma oranı yaklaşık %80'dir. Sonuç olarak verilerle ilgili değerlendirmeler %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

##### 3.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler anket yöntemiyle araştırmacının bizzat katılımıyla elden toplanmıştır. Araştırmada Avolio ve Bass (1999) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Buna ek olarak, araştırmada kullanılan amaç tutarlılığı ve örgüt içi iletişim ve işbirliği ile ilgili sorulardan oluşan ölçek de Yalınkılınç (2010) tarafından geliştirilmiştir. Anketin son kısmında ise, müzik öğretmenleri ile ilgili demografik sorular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan müzik öğretmenlerinden ankette yer alan soru ifadelerini 5'li Likert Ölçeğini kullanarak (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22-0 paket programından yararlanılmıştır. Ölçek maddelerinin madde bazında faktör yüklerinin belirlenmesi ve ölçek boyutlarının yeniden değerlendirilmesi için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra güvenilirlik analizleri yapılmış ve veriler üzerinde normal dağılım testi uygulanmıştır. Liderlik yaklaşımlarını oluşturan boyutlarla, amaç tutarlılığı, iletişim ve işbirliği değişkenleri arasındaki ilişkinin derecesini belirlemek için regresyon analizleri yapılmıştır. Son olarak ise, müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik

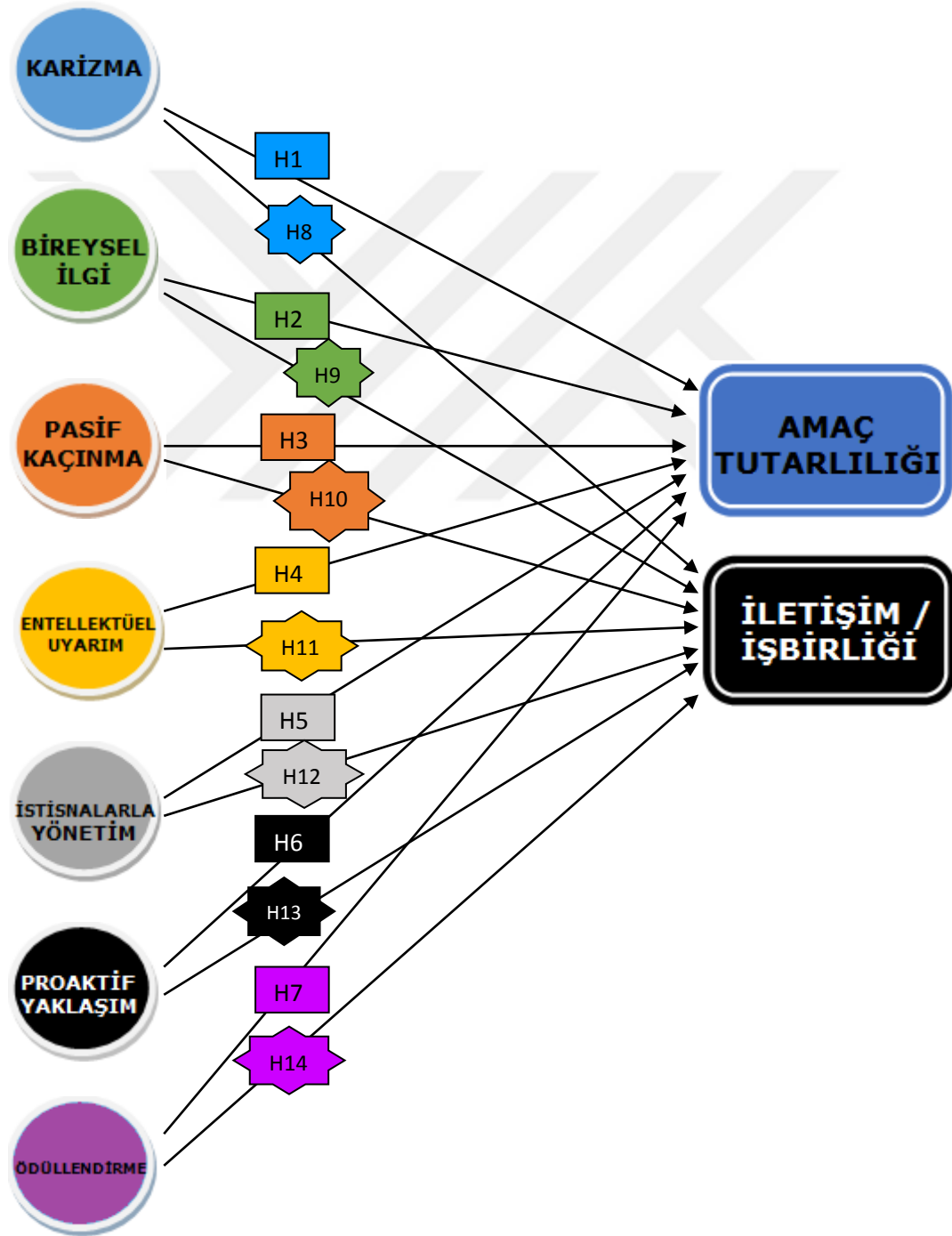


davranışlarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için ise, t-testi ve tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) yapılmış ve bulgular %5 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

### 3.3. Araştırma Hipotezleri ve Araştırma Modeli

Oluşturulan hipotezler doğrultusunda araştırma modeli aşağıdaki gibidir:

Şekil-1: Araştırma Modeli



- H1: Müzik öğretmenlerinin karizma yaklaşımı, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H2: Müzik öğretmenlerinin Bireysel İlgi yaklaşımı, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H3: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve negatif yönde etkiler.
- H4: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H5: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H6: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H7: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H8: Müzik öğretmenlerinin Karizma yaklaşımı, okuldaki iletişim/işbirliğini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H9: Müzik öğretmenlerinin Bireysel İlgi yaklaşımı, okuldaki iletişim/işbirliğini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H10: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı, okuldaki iletişim/işbirliğini anlamlı ve negatif yönde etkiler.
- H11: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı, okuldaki iletişim/işbirliğini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- H12: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı, okuldaki iletişim/işbirliğini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

H13: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı, okuldaki iletişim/işbirliğini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

H14: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı, okuldaki iletişim/işbirliğini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.

H15a: Müzik öğretmenlerinin Karizma yaklaşımı cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H15b: Müzik öğretmenlerinin Bireysel İlgi yaklaşımı cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H15c: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H15d: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H15e: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H15f: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H15g: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H15h: Müzik öğretmenlerinin okuldaki Amaç Tutarlılığı, cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H15i: Müzik öğretmenlerinin okuldaki İletişim/İşbirliği, cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

H16a: Müzik öğretmenlerinin Karizma yaklaşımı görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.

H16b: Müzik öğretmenlerinin Bireysel İlgi yaklaşımı görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.

H16c: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.

- H16d: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- H16e: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- H16f: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- H16g: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- H16h: Müzik öğretmenlerinin okuldaki Amaç Tutarlılığı, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- H16i: Müzik öğretmenlerinin okuldaki İletişim/İşbirliği, görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- H17a: Müzik öğretmenlerinin Karizma yaklaşımı medeni duruma göre farklılaşmaktadır.
- H17b: Müzik öğretmenlerinin Bireysel ilgi yaklaşımı medeni duruma göre farklılaşmaktadır.
- H17c: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı medeni duruma göre farklılaşmaktadır.
- H17d: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı medeni duruma göre farklılaşmaktadır.
- H17e: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı medeni duruma göre farklılaşmaktadır.
- H17f: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı medeni duruma göre farklılaşmaktadır.
- H17g: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı medeni duruma göre farklılaşmaktadır.

H17h: Müzik öğretmenlerinin okuldaki Amaç Tutarlılığı, medeni duruma göre farklılaşmaktadır.

H17i: Müzik öğretmenlerinin okuldaki İletişim/İşbirliği, medeni duruma göre farklılaşmaktadır.

H18a: Müzik öğretmenlerinin Karizma yaklaşımı okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H18b: Müzik öğretmenlerinin Bireysel ilgi yaklaşımı okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H18c: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H18d: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H18e: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H18f: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H18g: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H18h: Müzik öğretmenlerinin okuldaki Amaç Tutarlılığı, okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H18i: Müzik öğretmenlerinin okuldaki İletişim/İşbirliği, okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

H19a: Müzik öğretmenlerinin Karizma yaklaşımı yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

H19b: Müzik öğretmenlerinin Bireysel İlgi yaklaşımı yaşlarına göre farklılaşmaktadır.

- H19c: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı yaşlarına göre farklılaşmaktadır.
- H19d: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı yaşlarına göre farklılaşmaktadır.
- H19e: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı yaşlarına göre farklılaşmaktadır.
- H19f: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı yaşlarına göre farklılaşmaktadır.
- H19g: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı yaşlarına göre farklılaşmaktadır.
- H19h: Müzik öğretmenlerinin okuldaki Amaç Tutarlılığı, yaşlarına göre farklılaşmaktadır.
- H19i: Müzik öğretmenlerinin okuldaki İletişim/İşbirliği, yaşlarına göre farklılaşmaktadır.
- H20a: Müzik öğretmenlerinin Karizma yaklaşımı eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- H20b: Müzik öğretmenlerinin Bireysel İlgi yaklaşımı eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- H20c: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- H20d: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- H20e: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- H20f: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.
- H20g: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H20h: Müzik öğretmenlerinin okuldaki Amaç Tutarlılığı, eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H20i: Müzik öğretmenlerinin okuldaki İletişim/İşbirliği, eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21a: Müzik öğretmenlerinin Karizma yaklaşımı kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21b: Müzik öğretmenlerinin Bireysel İlgi yaklaşımı kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21c: Müzik öğretmenlerinin Pasif Kaçınma yaklaşımı kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21d: Müzik öğretmenlerinin Entelektüel Uyarım yaklaşımı kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21e: Müzik öğretmenlerinin İstisnalarla Yönetim yaklaşımı kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21f: Müzik öğretmenlerinin Proaktif yaklaşımı kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21g: Müzik öğretmenlerinin Ödüllendirme yaklaşımı kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21h: Müzik öğretmenlerinin okuldaki Amaç Tutarlılığı, kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

H21i: Müzik öğretmenlerinin okuldaki İletişim/İşbirliği, kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.

### **3.4 Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi ve Yorumlar**

Bu bölümde öncelikle ölçek maddelerinin tümüne faktör analizi uygulanmıştır. Her bir maddeye ilişkin faktör yüklerinin belirlenmesi ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini arttırması bakımından önemlidir. Yapılan faktör analizinde boyut bazında faktör yüklerinin dağılımını

daha net ortaya koymak için faktör analizinde Varimax Rotasyon Modeli kullanılmış ve temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ölçeklerin güvenirlik analizi yapılmış ve kullanılacak test türünün belirlenmesi için (parametrik ve parametrik olmayan test koşullarının sağlanıp sağlanmadığının test edilmesi için) Normal Dağılım Testi (Kolmogorov-Smirnov Z Testi) yapılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde regresyon analizi kullanılmış, son olarak da müzik öğretmenlerinin liderlik alt ölçeklerinden aldığı puanların ortalamalarının demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının test edilmesi için ise, t-test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir.

### 3.4.1. Faktör analizleri

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre liderlik ölçeğinin 7 boyuttan oluştuğu ve bu yedi boyutun toplam varyansın %48'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Her bir boyutun oluşmasında Eigen değerlerinin birden yüksek olması gereği dikkate alındığında toplam yedi boyutta Eigen değerleri birden yüksek çıkmıştır (Tablo-5).

**Tablo-5 Açıklanan Toplam Varyans**

| İçerik | Eigen Değerleri |                 |                 | Kareler Toplamı Yükleri |                 |                 | Döndürülmüş Kareler Toplamı Yükleri |                 |                 |
|--------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------|-------------------------------------|-----------------|-----------------|
|        | Toplam          | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde | Toplam                  | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde | Toplam                              | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde |
| 1      | 5,918           | 14,435          | 14,435          | 5,918                   | 14,435          | 14,435          | 4,261                               | 10,392          | 10,392          |
| 2      | 3,949           | 9,631           | 24,066          | 3,949                   | 9,631           | 24,066          | 4,223                               | 10,299          | 20,691          |
| 3      | 2,613           | 6,374           | 30,441          | 2,613                   | 6,374           | 30,441          | 2,401                               | 5,856           | 26,546          |
| 4      | 2,184           | 5,326           | 35,767          | 2,184                   | 5,326           | 35,767          | 2,392                               | 5,833           | 32,379          |
| 5      | 1,917           | 4,675           | 40,442          | 1,917                   | 4,675           | 40,442          | 2,324                               | 5,668           | 38,048          |
| 6      | 1,711           | 4,174           | 44,615          | 1,711                   | 4,174           | 44,615          | 2,234                               | 5,448           | 43,495          |
| 7      | 1,585           | 3,866           | 48,481          | 1,585                   | 3,866           | 48,481          | 2,044                               | 4,986           | <b>48,481</b>   |

**Tablo-6 Varimax Döndürme Yöntemi Sonrası Faktör Yük Değerleri**

|    | Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) |   |   |      |   |   |   |
|----|---|---|---|------|---|---|---|
|    | 1   | 2 | 3 | 4    | 5 | 6 | 7 |
| A1 |   |   |   | ,666 |   |   |   |
| A2 |   |   |   | ,739 |   |   |   |
| A3 | ,475  |   |   | ,573 |   |   |   |



|     |      |      |       |       |      |       |       |
|-----|------|------|-------|-------|------|-------|-------|
| A4  | ,483 |      |       | ,483  |      |       |       |
| A5  | ,442 |      |       |       |      | ,430  |       |
| A7  |      |      | ,373  |       |      |       |       |
| A8  |      |      |       |       | ,480 |       |       |
| A9  | ,607 |      |       |       |      |       | ,329  |
| A10 | ,581 |      |       |       | ,395 |       |       |
| A11 | ,649 |      |       |       |      |       |       |
| A12 | ,566 |      |       |       |      |       |       |
| A13 |      |      |       |       | ,626 |       | -,333 |
| A14 |      |      |       |       | ,462 |       |       |
| A15 | ,523 |      |       |       |      |       | ,300  |
| A16 |      |      |       |       | ,669 |       |       |
| A17 | ,533 |      |       |       |      |       |       |
| A18 | ,624 |      |       |       |      |       |       |
| A19 | ,524 |      |       |       |      |       | -,318 |
| A20 | ,605 |      | -,355 |       |      |       |       |
| A21 | ,504 |      |       |       |      |       | ,318  |
| A22 |      |      |       |       | ,576 |       |       |
| A23 |      |      | ,548  |       |      |       |       |
| A24 |      | ,337 |       |       |      | ,673  |       |
| A25 |      |      | ,586  |       |      | -,511 |       |
| A26 |      | ,764 |       |       |      |       |       |
| A27 |      | ,485 |       |       |      | ,456  |       |
| A28 |      | ,518 |       |       |      |       |       |
| A29 |      |      |       |       |      | ,350  | ,427  |
| A30 |      | ,547 | ,301  |       |      |       |       |
| A31 |      | ,685 |       |       |      |       |       |
| A32 |      | ,635 |       |       |      |       |       |
| A33 |      | ,606 |       |       |      |       |       |
| A34 |      | ,655 |       |       |      |       |       |
| A35 |      | ,558 |       |       |      |       |       |
| A36 |      |      |       |       |      | ,667  |       |
| A37 |      |      | ,579  |       |      | -,328 |       |
| A38 |      |      |       |       |      |       | ,627  |
| A39 |      | ,493 |       |       |      |       |       |
| A40 |      |      |       | -,420 |      |       | -,377 |

|     |  |  |      |  |  |  |      |
|-----|--|--|------|--|--|--|------|
| A41 |  |  |      |  |  |  | ,523 |
| A42 |  |  | ,569 |  |  |  |      |

Tablo-6'ya göre 6, 43 ve 44. maddeler birden fazla faktör üzerinde yüksek yüklü olduğundan (binişiklik durumu nedeniyle) ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak Tablo-6 ele alındığında faktör döndürme sonrasında;

- Faktörde (Karizma) yer alan maddeler: 9,10,11,12,15,17,18,19,20
- Faktörde (Bireysel İlgi) yer alan maddeler: 26,28,30,31,32,33,34,35,39
- Faktörde (Pasif Kaçınma) yer alan maddeler: 7,23,25,37,42
- Faktörde (Entelektüel Uyarım) yer alan maddeler: 1,2,3,4
- Faktörde (İstisnalarla Yönetim) yer alan maddeler: 8,13,14,16,22
- Faktörde (Proaktif Yaklaşım) yer alan maddeler: 5,24,27,36
- Faktörde (Ödüllendirme) yer alan maddeler: 21,29,38,41

olarak sıralanmaktadır.

Bununla birlikte Amaç Tutarlılığı Ölçeğine ilişkin açıklanan varyans (Tablo-7) ve faktör analizi sonuçları da Tablo-8'de yer almaktadır.

**Tablo-7 Açıklanan Toplam Varyans (Amaç Tutarlılığı Ölçeği)**

| İçerik | Eigen Değerleri |                 |                 | Kareler Toplamı Yükleri |                 |                 | Döndürülmüş Kareler Toplamı Yükleri |                 |                 |
|--------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------|-------------------------------------|-----------------|-----------------|
|        | Toplam          | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde | Toplam                  | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde | Toplam                              | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde |
| 1      | 2,886           | 96,192          | 96,192          | 2,886                   | 96,192          | 96,192          | 1                                   | 2,886           | 96,192          |

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre amaç tutarlılığı ölçeğinin tek boyuttan oluştuğu ve bu boyutun toplam varyansın %96'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo-8 Faktör Yük Değerleri**

| Maddeler | Temel Bileşenler Analizi (Faktör Yükleri) |
|----------|---|
| B1       | ,985                                      |
| B2       | ,980                                      |
| B3       | ,978                                      |

İletişim/İşbirliği Ölçeğine ilişkin açıklanan varyans (Tablo-9) ve faktör analizi sonuçları da Tablo-10'da yer almaktadır.

**Tablo-9 Açıklanan Toplam Varyans (İletişim/İşbirliği Ölçeği)**

| İçerik | Eigen Değerleri |                 |                 | Kareler Toplamı Yükleri |                 |                 | Döndürülmüş Kareler Toplamı Yükleri |                 |                 |
|--------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------|-------------------------------------|-----------------|-----------------|
|        | Toplam          | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde | Toplam                  | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde | Toplam                              | Varyans yüzdesi | Kümülatif Yüzde |
| 1      | 4,548           | 90,969          | 90,969          | 4,548                   | 90,969          | 90,969          | 1                                   | 4,548           | 90,969          |

Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre iletişim/işbirliği ölçeğinin tek boyuttan oluştuğu ve bu boyutun toplam varyansın %90'ını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo-10 Faktör Yük Değerleri (İletişim İşbirliği)**

| Maddeler | Temel Bileşenler Analizi (Faktör Yükleri) |
|----------|---|
| B4       | ,945                                      |
| B5       | ,965                                      |
| B6       | ,970                                      |
| B7       | ,931                                      |
| B8       | ,956                                      |

### 3.4.2. Güvenirlilik analizleri

Ankette kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alpha) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 138 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmış, ayrıca ilgili madde silindiğinde ölçeğin alfa katsayısı da (Alpha if item deleted) hesaplanmıştır. Bu durumda herhangi bir madde silindiğinde geriye kalan maddelerin iç tutarlılıkları tespit edilmiştir.

Bu çerçevede liderlik ölçeğinin karizma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.776$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-11'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve on maddelik faktör yapısı korunmuştur.

**Tablo-11 Karizma Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,776$ | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| A9              | 34,9928                             | 8,445                             | ,446                                 | ,738                              |
| A10             | 34,6594                             | 9,628                             | ,449                                 | ,736                              |
| A11             | 34,5870                             | 9,412                             | ,508                                 | ,728                              |
| A12             | 34,4565                             | 9,608                             | ,446                                 | ,736                              |
| A15             | 35,0870                             | 8,211                             | ,438                                 | ,743                              |
| A17             | 34,7101                             | 9,025                             | ,404                                 | ,742                              |
| A18             | 34,5725                             | 9,356                             | ,525                                 | ,726                              |
| A19             | 34,5652                             | 9,561                             | ,395                                 | ,742                              |
| A20             | 34,6594                             | 9,365                             | ,470                                 | ,732                              |
| A21             | 39,0511                             | 11,328                            | ,430                                 | ,760                              |

Bireysel ilgi alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,801$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-12’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve dokuz maddelik faktör yapısı korunmuştur.

**Tablo-12 Bireysel İlgi Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,801$ | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| A26             | 34,7500                             | 10,278                            | ,651                                 | ,766                              |
| A28             | 34,9191                             | 10,653                            | ,362                                 | ,799                              |
| A30             | 35,0368                             | 9,725                             | ,489                                 | ,784                              |
| A31             | 34,7206                             | 10,647                            | ,550                                 | ,777                              |
| A32             | 35,0000                             | 9,511                             | ,587                                 | ,768                              |
| A33             | 35,1544                             | 9,583                             | ,539                                 | ,776                              |
| A34             | 34,6912                             | 10,556                            | ,543                                 | ,777                              |
| A35             | 34,7941                             | 10,861                            | ,392                                 | ,793                              |
| A39             | 34,8162                             | 10,744                            | ,415                                 | ,791                              |

Pasif kaçınma alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,562$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-13’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve beş maddelik faktör yapısı korunmuştur.

**Tablo-13 Pasif Kaçınma Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,562$ | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| A7              | 6,5474                              | 4,941                             | ,256                                 | ,541                              |
| A23             | 6,6350                              | 4,498                             | ,286                                 | ,529                              |
| A25             | 6,9270                              | 4,906                             | ,422                                 | ,472                              |
| A37             | 6,7883                              | 4,300                             | ,363                                 | ,481                              |
| A42             | 6,2117                              | 4,315                             | ,324                                 | ,507                              |

Entelektüel Uyarım alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,667$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-14’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve dört maddelik faktör yapısı korunmuştur.

**Tablo-14 Entelektüel Uyarım Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,667$ | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| A1              | 12,9348                             | 2,587                             | ,504                                 | ,650                              |
| A2              | 12,2536                             | 4,234                             | ,527                                 | ,554                              |
| A3              | 12,1304                             | 4,669                             | ,502                                 | ,585                              |
| A4              | 12,0942                             | 5,195                             | ,461                                 | ,626                              |

İstisnalarla Yönetim alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,589$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-15’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde madde 11’in anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı ( $\alpha = ,608$ ) görülmüş ve ilgili madde ölçekten çıkarılarak dört maddelik faktör yapısı oluşturulmuştur.

**Tablo-15 İstisnalarla Yönetim Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,589$ | Madde<br>Silindiğinde<br>Ölçek Ortalaması | Madde<br>Silindiğinde<br>Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş<br>Madde Toplam<br>Korelasyonu | Madde<br>Silindiğinde<br>Cronbach Alpha |
|-----------------|---|---|--|---|
| A8              | 9,4519                                    | 9,279                                   | ,312                                       | ,555                                    |
| A13             | 9,6074                                    | 8,673                                   | ,435                                       | ,482                                    |
| <b>A14</b>      | <b>10,4296</b>                            | <b>11,754</b>                           | <b>,167</b>                                | <b>,608</b>                             |
| A16             | 9,9333                                    | 8,361                                   | ,460                                       | ,465                                    |
| A22             | 8,7556                                    | 9,007                                   | ,351                                       | ,532                                    |

Proaktif Yaklaşım alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,567$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-16’da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde madde 5’in anketten çıkarılmasının güvenilirliği artıracak ( $\alpha = ,599$ ) görülmüş ve ilgili madde ölçekten çıkarılarak üç maddelik faktör yapısı oluşturulmuştur.

**Tablo-16 Proaktif Yaklaşım Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,567$ | Madde<br>Silindiğinde<br>Ölçek Ortalaması | Madde<br>Silindiğinde<br>Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş<br>Madde Toplam<br>Korelasyonu | Madde<br>Silindiğinde<br>Cronbach Alpha |
|-----------------|---|---|--|---|
| <b>A5</b>       | <b>13,4130</b>                            | <b>2,113</b>                            | <b>,195</b>                                | <b>,599</b>                             |
| A24             | 13,3116                                   | 1,442                                   | ,514                                       | ,346                                    |
| A27             | 13,2971                                   | 1,831                                   | ,417                                       | ,458                                    |
| A36             | 13,5870                                   | 1,485                                   | ,322                                       | ,541                                    |

Ödüllendirme alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,528$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-17’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve üç maddelik faktör yapısı korunmuştur.

**Tablo-17 Ödüllendirme Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,504$ | Madde<br>Silindiğinde<br>Ölçek Ortalaması | Madde<br>Silindiğinde<br>Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş<br>Madde Toplam<br>Korelasyonu | Madde<br>Silindiğinde<br>Cronbach Alpha |
|-----------------|---|---|--|---|
| A29             | 11,8759                                   | 3,036                                   | ,384                                       | ,368                                    |
| A38             | 12,6058                                   | 2,079                                   | ,403                                       | ,321                                    |
| A41             | 12,3650                                   | 2,748                                   | ,282                                       | ,451                                    |

Amaç Tutarlılığı alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,980$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-18’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve üç maddelik faktör yapısı korunmuştur.

**Tablo-18 Amaç Tutarlılığı Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,980$ | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| B1              | 6,5942                              | 6,111                             | ,966                                 | ,964                              |
| B2              | 6,6014                              | 6,081                             | ,954                                 | ,972                              |
| B3              | 6,5870                              | 6,142                             | ,950                                 | ,975                              |

İletişim/İşbirliği alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,975$  olarak bulunmuş; ölçeği oluşturan maddelerin güvenilirlik düzeyine etkileri de Tablo-19’da sunulmuştur. Tablo incelendiğinde herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve beş maddelik faktör yapısı korunmuştur.

**Tablo-19 İletişim/İşbirliği Alt Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Güvenirliğe Etkileri**

| $\alpha = ,975$ | Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması | Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu | Madde Silindiğinde Cronbach Alpha |
|-----------------|-------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| B4              | 13,5652                             | 24,131                            | ,914                                 | ,971                              |
| B5              | 13,7319                             | 23,205                            | ,945                                 | ,966                              |
| B6              | 13,6884                             | 22,815                            | ,953                                 | ,965                              |
| B7              | 13,6232                             | 23,521                            | ,893                                 | ,974                              |
| B8              | 13,6812                             | 22,613                            | ,931                                 | ,968                              |

### 3.4.3. Normal Dağılım Analizi

Araştırmada kullanılacak analiz yöntemlerinin belirlenmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov Z Testi yapılmıştır. Bu test ana kütle dağılımının normal dağılımdan farksızlığının sınıandığı bir testtir. Örneklem dağılımının normal dağılım olması örneklem evreni temsil ettiği ve ölçek geçerliliğini desteklediği kabul edilir. Analiz sonuçlarına göre  $p > ,05$  olduğundan örneklem dağılımının normal olduğu sonucuna ulaşılmış; değişkenler arasındaki

ilişkinin belirlenmesi için parametrik testlerden regresyon analizi, t test ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır.

#### 3.4.4. Müzik öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin bulgular

Bu bölümde örneklem grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı frekans ve yüzde değerleri kullanılarak incelenmiştir.

**Tablo-20 Örneklem Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı**

|             | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------|---------|-------|---------------|-----------------|
| 25-40 arası | 95      | 68,8  | 68,8          | 68,8            |
| 41-55 arası | 40      | 29    | 29            | 97,8            |
| 55 ve üstü  | 3       | 2,2   | 2,2           | 100             |
| Toplam      | 138     | 100   | 100           |                 |

Yukarıdaki tabloya göre, örneklem grubunun %68,8'ini 25-40 yaş arası öğretmenler oluştururken, %29'unu 41-55 yaş arası öğretmenler oluşturmaktadır. %2,2 lik bir kesiminin de 55 yaş üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre örneklem grubunun genellikle genç öğretmenlerden oluştuğu ifade edilebilir.

**Tablo-21 Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

|        | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Kadın  | 78      | 56,5  | 56,5          | 56,5            |
| Erkek  | 60      | 43,5  | 43,5          | 100             |
| Toplam | 138     | 100   | 100           |                 |

Yukarıdaki tabloya göre örneklem grubunun %56,5'ini kadın öğretmenler; %43,5'ini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.



**Tablo-22 Örneklem Grubunun Medeni Durumlarına Göre Dağılımı**

|        | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Evli   | 75      | 54,3  | 54,3          | 54,3            |
| Bekar  | 44      | 31,9  | 31,9          | 86,2            |
| Diğer  | 19      | 13,8  | 13,8          | 100             |
| Toplam | 138     | 100   | 100           |                 |

Yukarıdaki tabloya göre örneklem grubunun %54,3'ünü evli öğretmenler, %31,9'unu bekar öğretmenler ve %13,8'ini de diğer grubu oluşturmaktadır.

**Tablo-23 Örneklem Grubunun Eğitim Durumuna Göre Dağılımı**

|            | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|------------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Yüksekokul | 4       | 2,9   | 2,9           | 2,9             |
| Lisans     | 96      | 69,6  | 69,6          | 72,5            |
| Lisansüstü | 38      | 27,5  | 27,5          | 100             |
| Toplam     | 138     | 100   | 100           |                 |

Tablo 19'a göre örneklem grubunun %2,9'u yüksek okul mezunu, %69,6'sı lisans mezunu ve %27,5'i ise lisansüstü mezundur.

**Tablo-24 Örneklem Grubunun Okul Türüne Göre Dağılımı**

|        | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Kamu   | 81      | 58,7  | 58,7          | 58,7            |
| Özel   | 57      | 41,3  | 41,3          | 100             |
| Toplam | 138     | 100   | 100           |                 |

Yukarıdaki tabloya göre örneklem grubunun %58,7'si kamu okullarında çalışırken, %41,3'ü ise özel okullarda çalışmaktadır.

**Tablo-25 Örneklem Grubunun Okul Mevcuduna (Okul Büyüklüğüne) Göre Dağılımı**

|        | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|--------|---------|-------|---------------|-----------------|
| Küçük  | 45      | 32,6  | 32,6          | 32,6            |
| Orta   | 52      | 37,7  | 37,7          | 70,3            |
| Büyük  | 41      | 29,7  | 29,7          | 100             |
| Toplam | 138     | 100   | 100           |                 |

Yukarıdaki tabloya göre örneklem grubunun %32,6'sı küçük okullarda, %37,7'si orta büyüklükteki okullarda, %29,7'si de büyük okullarda çalışmaktadır.

**Tablo-26 Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı**

|            | Frekans | Yüzde | Geçerli Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|------------|---------|-------|---------------|-----------------|
| 1-9 yıl    | 40      | 29    | 29            | 29              |
| 10-19 yıl  | 53      | 38,4  | 38,4          | 67,4            |
| 20-29 yıl  | 38      | 27,5  | 27,5          | 94,9            |
| 30 ve üstü | 7       | 5,1   | 5,1           | 100             |
| Toplam     | 138     | 100   | 100           |                 |

Tablo-26'ya göre örneklem grubunun %29'u 1-9 yıl arası kıdeme sahip, %38,4'ü 10-19 yıl arası kıdeme sahip, %27,5'i 20-29 yıl arası kıdeme sahip ve %5,1'i 30 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

#### **3.4.5. Müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin bulgular**

Bu bölümde müzik öğretmenlerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışları betimleyici istatistikler olan aritmetik ortalama ve standart sapma ile incelenmiştir.

**Tablo-27 Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular**

|                      | N   | Minimum | Maksimum | Ortalama | Std. Sapma |
|----------------------|-----|---------|----------|----------|------------|
| Karizma              | 138 | 3,60    | 5,00     | 4,3343   | ,36105     |
| Bireysel İlgı        | 138 | 3,22    | 5,00     | 4,3595   | ,39596     |
| Pasif Kaçınma        | 138 | 1,00    | 4,00     | 1,6555   | ,50859     |
| Entelektüel Uyarım   | 138 | 2,25    | 5,00     | 4,1178   | ,64587     |
| İstisnalarla Yönetim | 138 | 1,00    | 5,00     | 2,6103   | ,85460     |
| Proaktif Yaklaşım    | 138 | 1,67    | 5,00     | 4,4710   | ,48452     |
| Ödüllendirme         | 138 | 2,00    | 5,00     | 3,9976   | ,65871     |

Tablo-27'ye göre öğretmenler karizma, bireysel ilgi, entelektüel uyarım ve proaktif liderlik yaklaşımlarını diğer yaklaşımlara oranla daha çok tercih etmektedirler. Bu boyutların ortalamaları 4,11 ile 4,47 arasında değişmektedir. Buna karşın, pasif kaçınma (1,65) ve istisnalarla yönetim yaklaşımları (2,61) en az tercih edilen yaklaşımlardır. Özellikle pasif kaçınma yaklaşımının en az tercih edilen yaklaşım olduğu ifade edilebilir.

Örgütsel çıktılar açısından elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo-28'de gösterilmektedir.

**Tablo-28 Örgütsel Çıktılara İlişkin Bulgular**

|                    | N   | Minimum | Maksimum | Ortalama | Std. Sapma |
|--------------------|-----|---------|----------|----------|------------|
| Amaç Tutarlılığı   | 138 | 1,00    | 5,00     | 3,2971   | 1,22999    |
| İletişim/İşbirliği | 138 | 1,00    | 5,00     | 3,4145   | 1,20186    |

Örgütsel çıktılar açısından öğretmenlerin amaç tutarlılığı ve iletişim-işbirliği yönünde olumlu algılara sahip olduğu söylenebilir.

### 3.4.6. Çoklu regresyon analizleri

#### Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarının Amaç Tutarlılığına Etkisi: Çoklu Regresyon Analizi

Karizma, bireysel ilgi, pasif kaçınma, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim, proaktif yaklaşım, ödüllendirme (bağımsız değişkenler) ile, okuldaki amaç tutarlılığı (bağımlı değişken) arasındaki ilişki çoklu regresyon analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo-29'da verilmiştir. Sonuçlara göre değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak  $p < 0.01$  düzeyinde anlamlıdır.

**Tablo-29 Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları: Amaç Tutarlılığı**

| Değişken             | B     | Std. Hata | B            | T     | p           | İkili r | Kısmi r |
|----------------------|-------|-----------|--------------|-------|-------------|---------|---------|
| Sabit                | ,351  | 1,710     | -            | ,205  | ,838        |         |         |
| Karizma              | -,295 | ,295      | -,088        | ,999  | ,320        | ,092    | -,089   |
| Bireysel ilgi        | ,411  | ,298      | ,135         | 1,380 | ,170        | ,223    | ,123    |
| Pasif kaçınma        | -,438 | ,200      | <b>-,185</b> | 2,193 | <b>,030</b> | -,234   | -,193   |
| Entelektüel uyarım   | ,658  | ,166      | <b>,349</b>  | 3,955 | <b>,000</b> | ,351    | ,335    |
| İstisnalarla yönetim | -,043 | ,120      | -,030        | ,357  | ,721        | ,042    | -,032   |
| Proaktif yaklaşım    | ,168  | ,235      | ,067         | ,716  | ,475        | ,174    | ,064    |
| Ödüllendirme         | -,048 | ,159      | -,026        | ,304  | ,761        | ,074    | -,027   |

Karizma, bireysel ilgi, pasif kaçınma, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim, proaktif yaklaşım, ödüllendirme değişkenlerinin okuldaki amaç tutarlılığına etkisine ilişkin yukarıdaki tablo incelendiğinde anlamlılık düzeyi değerine bağlı olarak, entelektüel uyarım yaklaşımı okuldaki amaç tutarlılığını yaklaşık %35 oranında artırırken; pasif kaçınmacı yönetim yaklaşımı ise okuldaki amaç tutarlılığını yaklaşık %19 oranında azaltmaktadır.

**Tablo-30 Regresyon Modeli Özeti: Amaç Tutarlılığı**

| Model | R                 | R Kare | Düzeltilmiş R Kare | Standart Hata |
|-------|-------------------|--------|--------------------|---------------|
| 1     | ,443 <sup>a</sup> | ,196   | ,151               | 1,11666       |

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), ödüllendirme, pasif kaçınma, istisnalarla yönetim, karizma/ilham verme, proaktif yaklaşım, entelektüel uyarım, bireysel ilgi

Karizma, bireysel ilgi, pasif kaçınma, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim, proaktif yaklaşım, ödüllendirme değişkenlerinin okuldaki amaç tutarlılığına etki derecesi Tablo-30'daki regresyon modeli özetinde gösterilmektedir. Düzeltilmiş R kare değerine göre bağımsız değişkenlerin okuldaki amaç tutarlılığını %15 oranında etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak regresyon analizi sonuçlarına göre, amaç tutarlılığının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Karizma: a; Bireysel ilgi: b; Pasif Kaçınma: c; Entelektüel Uyarım: d; İstisnalarla Yönetim: e; Proaktif yaklaşım: f; Ödüllendirme: g olsun;

$$\text{Amaç Tutarlılığı} = 0,351 - 0,295a + 0,411b - 0,438c + 0,658d - 0,043e + 0,168f - 0,048g$$

### **Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarının İletişim/İşbirliğine Etkisi: Çoklu Regresyon Analizi**

Karizma, bireysel ilgi, pasif kaçınma, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim, proaktif yaklaşım, ödüllendirme (bağımsız değişkenler) ile, okuldaki iletişim/işbirliği (bağımlı değişken) arasındaki ilişki çoklu regresyon analizi yardımıyla incelenmiş ve analiz sonuçları

Tablo-31'de verilmiştir. Sonuçlara göre değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak  $p=0.02$  düzeyinde anlamlıdır.

**Tablo-31 Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları: İletişim/İşbirliği**

| Değişken             | B     | Std. Hata | $\beta$     | T     | p           | İkili r | Kısmi r |
|----------------------|-------|-----------|-------------|-------|-------------|---------|---------|
| Sabit                | 2,034 | 1,728     |             | 1,177 | ,242        |         |         |
| Karizma              | -,504 | ,299      | -,151       | 1,686 | ,094        | ,010    | -,150   |
| Bireysel ilgi        | ,402  | ,301      | ,133        | 1,334 | ,185        | ,182    | ,119    |
| Pasif kaçınma        | -,390 | ,202      | -,166       | 1,932 | ,056        | -,204   | -,171   |
| Entelektüel uyarım   | ,613  | ,168      | <b>,328</b> | 3,645 | <b>,000</b> | ,293    | ,311    |
| İstisnalarla yönetim | -,082 | ,122      | -,058       | ,673  | ,502        | ,003    | -,060   |
| Proaktif yaklaşım    | ,186  | ,238      | ,075        | ,782  | ,436        | ,146    | ,070    |
| Ödüllendirme         | -,171 | ,160      | -,095       | 1,067 | ,288        | -,004   | -,095   |

Karizma, bireysel ilgi, pasif kaçınma, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim, proaktif yaklaşım, ödüllendirme değişkenlerinin okuldaki iletişim/işbirliğine etkisine ilişkin yukarıdaki tablo incelendiğinde anlamlılık düzeyi değerine bağlı olarak, entelektüel uyarım yaklaşımı okuldaki iletişim/işbirliğini yaklaşık %33 oranında arttırmaktadır. Buna göre iletişim/işbirliği entelektüel uyarım yaklaşımıyla birlikte artmaktadır.

**Tablo-32 Regresyon Modeli Özeti: İletişim/İşbirliği**

| Model | R                 | R Kare | Düzeltilmiş R Kare | Standart Hata |
|-------|-------------------|--------|--------------------|---------------|
| 1     | ,404 <sup>a</sup> | ,164   | ,116               | 1,12890       |

a. Bağımsız Değişken: (Sabit), ödüllendirme, pasif kaçınma, istisnalarla yönetim, karizma/ilham verme, proaktif yaklaşım, entelektüel uyarım, bireysel ilgi

Karizma, bireysel ilgi, pasif kaçınma, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim, proaktif yaklaşım, ödüllendirme değişkenlerinin okuldaki iletişim/işbirliğine etki derecesi Tablo-32'deki regresyon modeli özetinde gösterilmektedir. Düzeltilmiş R kare değerine göre bağımsız değişkenler okuldaki iletişim ve işbirliğindeki değişimin yaklaşık olarak %12'sini açıklamaktadır.

Son olarak regresyon analizi sonuçlarına göre, iletişim/işbirliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Karizma: a; Bireysel ilgi: b; Pasif Kaçınma: c; Entelektüel Uyarım: d; İstisnalarla Yönetim: e; Proaktif yaklaşım: f; Ödüllendirme: g olsun;

$$\text{İletişim/İşbirliği} = 2,034 - 0,504a + 0,402b - 0,39c + 0,613d - 0,082e + 0,186f - 0,171g$$

### **Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığının Test Edilmesi**

Bu bölümde müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımları alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı test edilmiştir. Cinsiyet ve okul türü gibi ikili gruplarda t-testi; üçlü ve daha fazla gruplarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Buna ek olarak okul çıktıları olarak değerlendirilen amaç tutarlılığı ve iletişim/işbirliği ölçeklerinden alınan puan ortalamaları da demografik özellikler bölümünde test edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımları alt ölçeklerinden aldığı puanların ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı t-testi yapılarak analiz edilmiş ve Tablo-33’de sonuçlar sunulmuştur.

**Tablo-33 Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarıyla Cinsiyetleri Arasındaki İlişki**

|                      | Cinsiyet | N  | ortalama | Std. Sapma | t     | p     |
|----------------------|----------|----|----------|------------|-------|-------|
| karizma              | Kadın    | 77 | 4,3299   | ,36565     | 0,162 | 0,871 |
|                      | Erkek    | 60 | 4,3400   | ,35806     |       |       |
| Bireysel ilgi        | Kadın    | 78 | 4,3390   | ,41493     | 0,697 | 0,487 |
|                      | Erkek    | 58 | 4,3870   | ,37071     |       |       |
| Pasif Kaçınma        | Kadın    | 77 | 1,6442   | ,47309     | 0,294 | 0,769 |
|                      | Erkek    | 60 | 1,6700   | ,55458     |       |       |
| Entelektüel Uyarım   | Kadın    | 78 | 4,0769   | ,65751     | 0,846 | 0,399 |
|                      | Erkek    | 60 | 4,1708   | ,63194     |       |       |
| İstisnalarla Yönetim | Kadın    | 77 | 2,6688   | ,88243     | 0,912 | 0,363 |
|                      | Erkek    | 59 | 2,5339   | ,81798     |       |       |
| Proaktif Yaklaşım    | Kadın    | 78 | 4,4915   | ,42206     | 0,564 | 0,574 |
|                      | Erkek    | 60 | 4,4444   | ,55800     |       |       |
| Ödüllendirme         | Kadın    | 78 | 4,0256   | ,67478     | 0,569 | 0,570 |
|                      | Erkek    | 60 | 3,9611   | ,64101     |       |       |
| Amaç Tutarlılığı     | Kadın    | 78 | 3,2607   | 1,17655    | 0,395 | 0,693 |
|                      | Erkek    | 60 | 3,3444   | 1,30473    |       |       |
| İletişim/işbirliği   | Kadın    | 78 | 3,3615   | 1,18258    | 0,589 | 0,557 |
|                      | Erkek    | 60 | 3,4833   | 1,23304    |       |       |

Yukarıdaki t-test sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik yaklaşımları puan ortalamaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin kullandığı liderlik yaklaşımı cinsiyete bağlı olarak farklılaşmamaktadır.

Benzer şekilde öğretmenlerin çalıştığı okul türü değişkeni ile liderlik yaklaşımları ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için de t test kullanılmış, Tablo-34’de analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo-34 Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımlarıyla Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkeni Arasındaki İlişki**

|                      | Okultürü | N  | ortalama | Std. Sapma | t     | p            |
|----------------------|----------|----|----------|------------|-------|--------------|
| Karizma              | devlet   | 80 | 4,3650   | ,38090     | 1,181 | 0,240        |
|                      | Ozel     | 57 | 4,2912   | ,32965     |       |              |
| Bireysel ilgi        | devlet   | 79 | 4,3601   | ,41620     | 0,020 | 0,984        |
|                      | Ozel     | 57 | 4,3587   | ,36972     |       |              |
| Pasif Kaçınma        | devlet   | 80 | 1,6600   | ,54878     | 0,123 | 0,902        |
|                      | Ozel     | 57 | 1,6491   | ,45084     |       |              |
| Entelektüel Uyarım   | devlet   | 81 | 4,1235   | ,63997     | 0,123 | 0,902        |
|                      | Ozel     | 57 | 4,1096   | ,65978     |       |              |
| İstisnalarla Yönetim | devlet   | 80 | 2,5906   | ,87080     | 0,320 | 0,750        |
|                      | Ozel     | 56 | 2,6384   | ,83791     |       |              |
| Proaktif Yaklaşım    | devlet   | 81 | 4,4691   | ,51849     | 0,054 | 0,957        |
|                      | Ozel     | 57 | 4,4737   | ,43620     |       |              |
| Ödüllendirme         | devlet   | 81 | 3,9753   | ,67860     | 0,472 | 0,638        |
|                      | Ozel     | 57 | 4,0292   | ,63396     |       |              |
| Amaç Tutarlılığı     | devlet   | 81 | 3,1235   | 1,22864    | 1,998 | <b>0,048</b> |
|                      | Ozel     | 57 | 3,5439   | 1,19959    |       |              |
| İletişim/işbirliği   | devlet   | 81 | 3,2741   | 1,19518    | 1,646 | 0,102        |
|                      | Ozel     | 57 | 3,6140   | 1,19335    |       |              |

Yukarıdaki t-test sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik yaklaşımları puan ortalamaları çalıştıkları okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Ancak okul çıktıları açısından özel okullarda çalışan müzik öğretmenlerinin amaç tutarlılığı puan ortalamaları ( $X=3,54$ ); devlet



okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin amaç tutarlılığı puan ortalamalarından ( $X=3,12$ ) daha yüksektir.

Müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımları alt ölçeklerinden aldığı puanların ortalamalarının medeni durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak analiz edilmiş ve Tablo-35’de sonuçlar sunulmuştur.

**Tablo-35 Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Medeni Durumları Arasındaki İlişki**

|                      |               | Kareler Toplamı | Df  | Ortlama Kare | F     | p    |
|----------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| Karizma              | Gruplar Arası | ,510            | 2   | ,255         | 1,985 | ,141 |
|                      | Grup İçi      | 17,219          | 134 | ,128         |       |      |
|                      | Toplam        | 17,729          | 136 |              |       |      |
| Bireysel İlg         | Gruplar Arası | ,043            | 2   | ,022         | ,136  | ,873 |
|                      | Grup İçi      | 21,123          | 133 | ,159         |       |      |
|                      | Toplam        | 21,166          | 135 |              |       |      |
| Pasif Kaçınma        | Gruplar Arası | ,027            | 2   | ,014         | ,052  | ,950 |
|                      | Grup İçi      | 35,151          | 134 | ,262         |       |      |
|                      | Toplam        | 35,178          | 136 |              |       |      |
| Entelektüel Uyarım   | Gruplar Arası | ,811            | 2   | ,405         | ,971  | ,381 |
|                      | Grup İçi      | 56,338          | 135 | ,417         |       |      |
|                      | Toplam        | 57,149          | 137 |              |       |      |
| İstisnalarla Yönetim | Gruplar Arası | ,077            | 2   | ,038         | ,052  | ,950 |
|                      | Grup İçi      | 98,519          | 133 | ,741         |       |      |
|                      | Toplam        | 98,596          | 135 |              |       |      |
| Proaktif Yaklaşım    | Gruplar Arası | 1,031           | 2   | ,515         | 2,235 | ,111 |
|                      | Grup İçi      | 31,131          | 135 | ,231         |       |      |
|                      | Toplam        | 32,162          | 137 |              |       |      |
| Ödüllandirme         | Gruplar Arası | ,547            | 2   | ,273         | ,627  | ,536 |
|                      | Grup İçi      | 58,897          | 135 | ,436         |       |      |
|                      | Toplam        | 59,444          | 137 |              |       |      |
| Amaç Tutarlılığı     | Gruplar Arası | ,933            | 2   | ,466         | ,305  | ,738 |
|                      | Grup İçi      | 206,330         | 135 | 1,528        |       |      |
|                      | Toplam        | 207,263         | 137 |              |       |      |
| İletişim İşbirliği   | Gruplar Arası | ,847            | 2   | ,424         | ,290  | ,749 |
|                      | Grup İçi      | 197,044         | 135 | 1,460        |       |      |
|                      | Toplam        | 197,891         | 137 |              |       |      |

Yukarıdaki tablonun p değerleri dikkate alındığında müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamalarının medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımlarının medeni durumlarına göre değişiklik göstermediği ifade edilebilir.

**Tablo-36 Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Okul Büyüklüğü Arasındaki İlişki**

|                      |               | Kareler Toplamı | Df  | Ortlama Kare | F     | p           |
|----------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------------|
| Karizma              | Gruplar Arası | ,287            | 2   | ,143         | 1,094 | ,338        |
|                      | Grup İçi      | 17,424          | 133 | ,131         |       |             |
|                      | Toplam        | 17,711          | 135 |              |       |             |
| Bireysel İlgî        | Gruplar Arası | ,341            | 2   | ,171         | 1,082 | ,342        |
|                      | Grup İçi      | 20,806          | 132 | ,158         |       |             |
|                      | Toplam        | 21,147          | 134 |              |       |             |
| Pasif Kaçınma        | Gruplar Arası | 1,636           | 2   | ,818         | 3,250 | <b>,042</b> |
|                      | Grup İçi      | 33,476          | 133 | ,252         |       |             |
|                      | Toplam        | 35,113          | 135 |              |       |             |
| Entelektüel Uyarım   | Gruplar Arası | 1,810           | 2   | ,905         | 2,222 | ,112        |
|                      | Grup İçi      | 54,580          | 134 | ,407         |       |             |
|                      | Toplam        | 56,391          | 136 |              |       |             |
| İstisnalarla Yönetim | Gruplar Arası | ,461            | 2   | ,230         | ,310  | ,734        |
|                      | Grup İçi      | 98,115          | 132 | ,743         |       |             |
|                      | Toplam        | 98,576          | 134 |              |       |             |
| Proaktif Yaklaşım    | Gruplar Arası | ,847            | 2   | ,424         | 1,814 | ,167        |
|                      | Grup İçi      | 31,296          | 134 | ,234         |       |             |
|                      | Toplam        | 32,143          | 136 |              |       |             |
| Ödüllendirme         | Gruplar Arası | ,078            | 2   | ,039         | ,088  | ,915        |
|                      | Grup İçi      | 59,252          | 134 | ,442         |       |             |
|                      | Toplam        | 59,330          | 136 |              |       |             |
| Amaç Tutarlılığı     | Gruplar Arası | 9,252           | 2   | 4,626        | 3,217 | <b>,043</b> |
|                      | Grup İçi      | 192,696         | 134 | 1,438        |       |             |
|                      | Toplam        | 201,948         | 136 |              |       |             |
| İletişim İşbirliği   | Gruplar Arası | 7,146           | 2   | 3,573        | 2,590 | ,079        |
|                      | Grup İçi      | 184,873         | 134 | 1,380        |       |             |
|                      | Toplam        | 192,019         | 136 |              |       |             |

Tablo-36'ya göre müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamaları ile okul büyüklüğü arasındaki ilişkiye bakıldığında pasif kaçınmacı yönetim alt ölçek puan ortalamalarının okul büyüklüğüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı

görülmektedir. Benzer şekilde okul çıktıları olarak değerlendirilen amaç tutarlılığı alt ölçek puan ortalamalarının da okul büyüklüğüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizinde hangi gruplar arasında farkın oluştuğunun tespit edilmesi için Posthoc testlerinin yapılması gerekmektedir. Posthoc testleri de varyansların homojen dağılması sayılına göre farklılık gösterdiğinden ilgili alt ölçek puanlarına Varyans Homojenliği Testi (Levene Testi) uygulanmıştır. Tablo-37’de Levene Testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo-37 Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları**

|                      | Levene Katsayısı | df1 | df2 | p           |
|----------------------|------------------|-----|-----|-------------|
| Karizma              | ,219             | 2   | 133 | ,803        |
| Bireysel ilgi        | ,636             | 2   | 132 | ,531        |
| Pasif kaçınma        | <b>3,768</b>     | 2   | 133 | <b>,026</b> |
| Entelektüel Uyarım   | 1,221            | 2   | 134 | ,298        |
| İstisnalarla Yönetim | ,512             | 2   | 132 | ,601        |
| Proaktif Yaklaşım    | ,047             | 2   | 134 | ,954        |
| Ödüllendirme         | ,166             | 2   | 134 | ,847        |
| Amaç Tutarlılığı     | ,326             | 2   | 134 | <b>,722</b> |
| İletişim/işbirliği   | ,591             | 2   | 134 | ,555        |

Tablo-37’de Levene Testi sonuçlarına göre Pasif kaçınmacı yönetim alt ölçeği ortalamalarının varyanslarının homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan amaç tutarlılığı alt ölçek puan ortalamalarının varyanslarının da homojen dağıldığı görülmektedir. Bu nedenle hangi gruplar arasında fark olduğunun tespit edilmesi için yapılacak Posthoc Analizlerinde Pasif Kaçınma alt ölçeği için Tamhane’s T2 testi; Amaç Tutarlılığı alt ölçeği için de Scheffe testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-38’de sunulmuştur.

**Tablo-38 Gruplar arası Farkın Belirlenmesi İçin Posthoc Testi Sonuçları**

| Bağımlı Değişken | (I) mevcut | (J) mevcut | Ortalamadan Fark (I-J) | Std. Hata | p        | 95% iç geçerlilik |           |         |        |
|------------------|------------|------------|------------------------|-----------|----------|-------------------|-----------|---------|--------|
|                  |            |            |                        |           |          | Alt sınır         | Üst sınır |         |        |
| Pasif kaçınma    | Tamhane    | kucuk      | orta                   | ,25935    | ,10953   | ,062              | -,0093    | ,5280   |        |
|                  |            |            | buyuk                  | ,16944    | ,12340   | ,436              | -,1316    | ,4705   |        |
|                  | orta       | kucuk      | orta                   | -,25935   | ,10953   | ,062              | -,5280    | ,0093   |        |
|                  |            |            | buyuk                  | -,08990   | ,08734   | ,667              | -,3037    | ,1239   |        |
|                  | buyuk      | kucuk      | orta                   | -,16944   | ,12340   | ,436              | -,4705    | ,1316   |        |
|                  |            |            | buyuk                  | ,08990    | ,08734   | ,667              | -,1239    | ,3037   |        |
| Amaç Tutarlılığı | Scheffe    | kucuk      | orta                   | ,61681*   | ,24415   | <b>,044</b>       | ,0124     | 1,2212  |        |
|                  |            |            | buyuk                  | ,27963    | ,26059   | ,564              | -,3654    | ,9247   |        |
|                  |            | orta       | kucuk                  | orta      | -,61681* | ,24415            | ,044      | -1,2212 | -,0124 |
|                  |            |            |                        | buyuk     | -,33718  | ,25220            | ,412      | -,9615  | ,2871  |
|                  |            | buyuk      | kucuk                  | orta      | -,27963  | ,26059            | ,564      | -,9247  | ,3654  |
|                  |            |            |                        | orta      | ,33718   | ,25220            | ,412      | -,2871  | ,9615  |

Tablo-38’de görüldüğü üzere pasif kaçınma alt ölçek puan ortalamaları açısından gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır ( $p=,062$ ). Ancak amaç tutarlılığı ölçeğinin puan ortalamaları okul büyüklüğüne göre farklılık göstermektedir. Küçük okullarda çalışan müzik öğretmenlerinin amaç tutarlılığı puan ortalamaları orta büyüklükteki okullarda çalışanlara kıyasla daha yüksektir. Bu çerçevede küçük okullarda görev yapmanın öğretmenlerde amaç tutarlılığını yükselttiği ifade edilebilir.

**Tablo-39 Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Yaşları Arasındaki İlişki**

|                      |               | Kareler Toplamı | Df  | Ortlama Kare | F     | p           |
|----------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------------|
| Karizma              | Gruplar Arası | ,022            | 2   | ,011         | ,083  | ,921        |
|                      | Grup İçi      | 17,707          | 134 | ,132         |       |             |
|                      | Toplam        | 17,729          | 136 |              |       |             |
| Bireysel İlgî        | Gruplar Arası | ,125            | 2   | ,063         | ,396  | ,674        |
|                      | Grup İçi      | 21,041          | 133 | ,158         |       |             |
|                      | Toplam        | 21,166          | 135 |              |       |             |
| Pasif Kaçınma        | Gruplar Arası | ,065            | 2   | ,032         | ,123  | ,884        |
|                      | Grup İçi      | 35,114          | 134 | ,262         |       |             |
|                      | Toplam        | 35,178          | 136 |              |       |             |
| Entelektüel Uyarım   | Gruplar Arası | 1,969           | 2   | ,984         | 2,409 | ,094        |
|                      | Grup İçi      | 55,180          | 135 | ,409         |       |             |
|                      | Toplam        | 57,149          | 137 |              |       |             |
| İstisnalarla Yönetim | Gruplar Arası | 8,300           | 2   | 4,150        | 6,113 | <b>,003</b> |
|                      | Grup İçi      | 90,295          | 133 | ,679         |       |             |
|                      | Toplam        | 98,596          | 135 |              |       |             |
| Proaktif Yaklaşım    | Gruplar Arası | ,281            | 2   | ,141         | ,595  | ,553        |
|                      | Grup İçi      | 31,881          | 135 | ,236         |       |             |
|                      | Toplam        | 32,162          | 137 |              |       |             |
| Ödüllendirme         | Gruplar Arası | ,029            | 2   | ,014         | ,033  | ,968        |
|                      | Grup İçi      | 59,415          | 135 | ,440         |       |             |
|                      | Toplam        | 59,444          | 137 |              |       |             |
| Amaç Tutarlılığı     | Gruplar Arası | ,679            | 2   | ,340         | ,222  | ,801        |
|                      | Grup İçi      | 206,584         | 135 | 1,530        |       |             |
|                      | Toplam        | 207,263         | 137 |              |       |             |

|                       |               |         |     |       |      |      |
|-----------------------|---------------|---------|-----|-------|------|------|
| İletişim<br>İşbirliği | Gruplar Arası | ,166    | 2   | ,083  | ,057 | ,945 |
|                       | Grup İçi      | 197,725 | 135 | 1,465 |      |      |
|                       | Toplam        | 197,891 | 137 |       |      |      |

Tablo-39'a göre müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamaları ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında istisnalarla yönetim alt ölçek puan ortalamalarının yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizinde hangi gruplar arasında farkın oluştuğunun tespit edilmesi için Posthoc testlerinin yapılması gerekmektedir. Posthoc testleri de varyansların homojen dağılması sayılına göre farklılık gösterdiğinden ilgili alt ölçek puanlarına Varyans Homojenliği Testi (Levene Testi) uygulanmıştır. Tablo-40'da Levene Testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo-40 Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları**

|                      | Levene Katsayısı | df1 | df2 | p           |
|----------------------|------------------|-----|-----|-------------|
| Karizma              | ,154             | 2   | 134 | ,858        |
| Bireysel ilgi        | ,236             | 2   | 133 | ,790        |
| Pasif kaçınma        | 2,125            | 2   | 134 | ,123        |
| Entelektüel Uyarım   | ,402             | 2   | 135 | ,670        |
| İstisnalarla Yönetim | <b>1,061</b>     | 2   | 133 | <b>,349</b> |
| Proaktif Yaklaşım    | 2,225            | 2   | 135 | ,112        |
| Ödüllendirme         | ,832             | 2   | 135 | ,437        |
| Amaç Tutarlılığı     | 3,500            | 2   | 135 | ,033        |
| İletişim/işbirliği   | 1,190            | 2   | 135 | ,307        |

Tablo-40'da Levene Testi sonuçlarına göre İstisnalarla Yönetim alt ölçeği ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle hangi gruplar arasında fark olduğunun tespit edilmesi için yapılacak Posthoc Analizlerinde İstisnalarla Yönetim alt ölçeği için Scheffe testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-41'de sunulmuştur.

**Tablo-41 Gruplar arası Farkın Belirlenmesi İçin Posthoc Testi Sonuçları**

| Bağımlı Değişken | (I) yaş | (J) yaş | Ortalamadan Fark (I-J) | Std. Hata | p    | 95% iç geçerlilik |           |
|------------------|---------|---------|------------------------|-----------|------|-------------------|-----------|
|                  |         |         |                        |           |      | Alt sınır         | Üst sınır |
| İstisna Yönetim  | 25-40   | 41-55   | ,44244                 | ,15694    | ,021 | ,0539             | ,8310     |
|                  |         | 55 üstü | -,86525                | ,48325    | ,205 | -2,0616           | ,3311     |
|                  | 41-55   | 25-40   | -,44244                | ,15694    | ,021 | -,8310            | -,0539    |
|                  |         | 55 üstü | -1,30769               | ,49367    | ,033 | -2,5298           | -,0856    |
|                  | 55 üstü | 25-40   | ,86525                 | ,48325    | ,205 | -,3311            | 2,0616    |
|                  |         | 41-55   | 1,30769                | ,49367    | ,033 | ,0856             | 2,5298    |

Yukarıdaki tabloya göre istisnalarla yönetim alt ölçeğinin puan ortalamaları öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. 25-40 yaş arası öğretmenlerin istisnalarla yönetim ölçeği puan ortalamaları 41-55 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarından 0,44 daha yüksektir. Benzer şekilde; 55 yaş üstü öğretmenlerin istisnalarla yönetim alt ölçeği puan ortalamaları 41-55 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarından 1,3 daha yüksektir. Bu çerçevede özellikle aşırı kıdemli olan öğretmenlerin istisnalarla yönetim yaklaşımını daha çok tercih ettikleri ifade edilebilir.

**Tablo-42 Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Eğitim Durumları Arasındaki İlişki**

|                      |               | Kareler Toplamı | Df  | Ortlama Kare | F     | p    |
|----------------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|------|
| Karizma              | Gruplar Arası | ,407            | 2   | ,203         | 1,572 | ,211 |
|                      | Grup İçi      | 17,322          | 134 | ,129         |       |      |
|                      | Toplam        | 17,729          | 136 |              |       |      |
| Bireysel İlgi        | Gruplar Arası | 1,780           | 2   | ,890         | 6,105 | ,003 |
|                      | Grup İçi      | 19,387          | 133 | ,146         |       |      |
|                      | Toplam        | 21,166          | 135 |              |       |      |
| Pasif Kaçınma        | Gruplar Arası | ,108            | 2   | ,054         | ,207  | ,813 |
|                      | Grup İçi      | 35,070          | 134 | ,262         |       |      |
|                      | Toplam        | 35,178          | 136 |              |       |      |
| Entelektüel Uyarım   | Gruplar Arası | ,901            | 2   | ,451         | 1,082 | ,342 |
|                      | Grup İçi      | 56,248          | 135 | ,417         |       |      |
|                      | Toplam        | 57,149          | 137 |              |       |      |
| İstisnalarla Yönetim | Gruplar Arası | 2,530           | 2   | 1,265        | 1,751 | ,178 |
|                      | Grup İçi      | 96,066          | 133 | ,722         |       |      |

|                    |               |         |     |       |       |      |
|--------------------|---------------|---------|-----|-------|-------|------|
|                    | Toplam        | 98,596  | 135 |       |       |      |
| Proaktif Yaklaşım  | Gruplar Arası | ,052    | 2   | ,026  | ,110  | ,896 |
|                    | Grup İçi      | 32,109  | 135 | ,238  |       |      |
|                    | Toplam        | 32,162  | 137 |       |       |      |
| Ödüllendirme       | Gruplar Arası | 1,849   | 2   | ,924  | 2,167 | ,119 |
|                    | Grup İçi      | 57,595  | 135 | ,427  |       |      |
|                    | Toplam        | 59,444  | 137 |       |       |      |
| Amaç Tutarlılığı   | Gruplar Arası | 1,814   | 2   | ,907  | ,596  | ,552 |
|                    | Grup İçi      | 205,449 | 135 | 1,522 |       |      |
|                    | Toplam        | 207,263 | 137 |       |       |      |
| İletişim İşbirliği | Gruplar Arası | 1,309   | 2   | ,654  | ,449  | ,639 |
|                    | Grup İçi      | 196,582 | 135 | 1,456 |       |      |
|                    | Toplam        | 197,891 | 137 |       |       |      |

Tablo-42'ye göre müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamaları ile eğitim durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında bireysel ilgi alt ölçek puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizinde hangi gruplar arasında farkın oluştuğunun tespit edilmesi için Posthoc testlerinin yapılması gerekmektedir. Posthoc testleri de varyansların homojen dağılması sayılına göre farklılık gösterdiğinden ilgili alt ölçek puanlarına Varyans Homojenliği Testi (Levene Testi) uygulanmıştır. Tablo-43'de Levene Testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo-43 Varyans Homojenliği (Levene) Testi Sonuçları**

|                      | Levene Katsayısı | df1 | df2 | p           |
|----------------------|------------------|-----|-----|-------------|
| Karizma              | ,783             | 2   | 134 | ,459        |
| Bireysel ilgi        | <b>,266</b>      | 2   | 133 | <b>,767</b> |
| Pasif kaçınma        | ,751             | 2   | 134 | ,474        |
| Entelektüel Uyarım   | ,738             | 2   | 135 | ,480        |
| İstisnalarla Yönetim | ,472             | 2   | 133 | ,625        |
| Proaktif Yaklaşım    | 3,130            | 2   | 135 | ,047        |
| Ödüllendirme         | 3,285            | 2   | 135 | ,040        |
| Amaç Tutarlılığı     | ,436             | 2   | 135 | ,647        |
| İletişim/işbirliği   | 1,865            | 2   | 135 | ,159        |

Tablo-43’de Levenne Testi sonuçlarına göre Bireysel İlgî alt ölçęęi ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle hangi gruplar arasında fark olduğunun tespit edilmesi için yapılacak Posthoc Analizlerinde Bireysel İlgî alt ölçęęi için Scheffe testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-44’de sunulmuştur.

**Tablo-44 Gruplar arası Farkın Belirlenmesi İçin Posthoc Testi Sonuçları**

| Bağımlı Değişken | (I) eğitim | (J) eğitim | Ortalamadan Fark (I-J) | Std. Hata | p           | 95% iç geçerlilik |           |
|------------------|------------|------------|------------------------|-----------|-------------|-------------------|-----------|
|                  |            |            |                        |           |             | Alt sınır         | Üst sınır |
| İBireysel İlgî   | yüksekokul | Lisans     | ,01667                 | ,19487    | ,996        | -,4658            | ,4991     |
|                  |            | Lisansüstü | -,24099                | ,20095    | ,489        | -,7385            | ,2565     |
|                  | lisans     | yüksekokul | -,01667                | ,19487    | ,996        | -,4991            | ,4658     |
|                  |            | Lisansüstü | -,25766                | ,07399    | ,003        | -,4408            | -,0745    |
|                  | lisansüstü | Yüksekokul | ,24099                 | ,20095    | ,489        | -,2565            | ,7385     |
|                  |            | Lisans     | <b>,25766</b>          | ,07399    | <b>,003</b> | ,0745             | ,4408     |

Yukarıdaki tabloya göre bireysel ilgi alt ölçęęinin puan ortalamaları öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin bireysel ilgi alt ölçęęi puan ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerden 0,25766 daha yüksektir. Bu sonuca göre, lisansüstü mezunu öğretmenlerin liderlik yaklaşımları açısından bireysel ilgi boyutunda lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içerisinde oldukları ifade edilebilir.

**Tablo-45 Müzik Öğretmenlerinin Sergiledikleri Liderlik Yaklaşımları ile Kıdemleri Arasındaki İlişki**

|               |               | Kareler Toplamı | Df  | Ortlama Kare | F     | p           |
|---------------|---------------|-----------------|-----|--------------|-------|-------------|
| Karizma       | Gruplar Arası | ,356            | 3   | ,119         | ,908  | ,439        |
|               | Grup İçi      | 17,373          | 133 | ,131         |       |             |
|               | Toplam        | 17,729          | 136 |              |       |             |
| Bireysel İlgî | Gruplar Arası | ,477            | 3   | ,159         | 1,015 | ,388        |
|               | Grup İçi      | 20,689          | 132 | ,157         |       |             |
|               | Toplam        | 21,166          | 135 |              |       |             |
| Pasif Kaçınma | Gruplar Arası | ,228            | 3   | ,076         | ,289  | ,833        |
|               | Grup İçi      | 34,951          | 133 | ,263         |       |             |
|               | Toplam        | 35,178          | 136 |              |       |             |
| Entelektüel   | Gruplar Arası | 3,897           | 3   | 1,299        | 3,269 | <b>,023</b> |



|                      |               |         |     |       |       |      |
|----------------------|---------------|---------|-----|-------|-------|------|
| Uyarım               | Grup İçi      | 53,252  | 134 | ,397  |       |      |
|                      | Toplam        | 57,149  | 137 |       |       |      |
| İstisnalarla Yönetim | Gruplar Arası | 5,541   | 3   | 1,847 | 2,620 | ,053 |
|                      | Grup İçi      | 93,055  | 132 | ,705  |       |      |
|                      | Toplam        | 98,596  | 135 |       |       |      |
| Proaktif Yaklaşım    | Gruplar Arası | ,277    | 3   | ,092  | ,388  | ,762 |
|                      | Grup İçi      | 31,885  | 134 | ,238  |       |      |
|                      | Toplam        | 32,162  | 137 |       |       |      |
| Ödüllandirme         | Gruplar Arası | ,280    | 3   | ,093  | ,212  | ,888 |
|                      | Grup İçi      | 59,163  | 134 | ,442  |       |      |
|                      | Toplam        | 59,444  | 137 |       |       |      |
| Amaç Tutarlılığı     | Gruplar Arası | 4,926   | 3   | 1,642 | 1,087 | ,357 |
|                      | Grup İçi      | 202,338 | 134 | 1,510 |       |      |
|                      | Toplam        | 207,263 | 137 |       |       |      |
| İletişim İşbirliği   | Gruplar Arası | 2,824   | 3   | ,941  | ,647  | ,586 |
|                      | Grup İçi      | 195,067 | 134 | 1,456 |       |      |
|                      | Toplam        | 197,891 | 137 |       |       |      |

Tablo-45'e göre müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamaları ile kıdemleri arasındaki ilişkiye bakıldığında entelektüel uyarım alt ölçek puan ortalamalarının kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tek yönlü varyans analizinde hangi gruplar arasında farkın oluştuğunun tespit edilmesi için Posthoc testlerinin yapılması gerekmektedir. Posthoc testleri de varyansların homojen dağılması sayılına göre farklılık gösterdiğinden ilgili alt ölçek puanlarına Varyans Homojenliği Testi (Levenne Testi) uygulanmıştır. Tablo-46'da Levenne Testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo-46 Varyans Homojenliği (Levenne) Testi Sonuçları**

|                      | Levene Katsayısı | df1 | df2 | p           |
|----------------------|------------------|-----|-----|-------------|
| Karizma              | 1,229            | 3   | 133 | ,302        |
| Bireysel ilgi        | ,337             | 3   | 132 | ,799        |
| Pasif kaçınma        | ,806             | 3   | 133 | ,493        |
| Entelektüel Uyarım   | <b>2,843</b>     | 3   | 134 | <b>,040</b> |
| İstisnalarla Yönetim | ,770             | 3   | 132 | ,513        |
| Proaktif Yaklaşım    | 1,332            | 3   | 134 | ,267        |
| Ödüllendirme         | ,152             | 3   | 134 | ,928        |
| Amaç Tutarlılığı     | 3,238            | 3   | 134 | ,024        |
| İletişim/işbirliği   | 1,294            | 3   | 134 | ,279        |

Tablo-46’da Levenne Testi sonuçlarına göre Entelektüel Uyarım alt ölçeği ortalamalarının varyanslarının homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle hangi gruplar arasında fark olduğunun tespit edilmesi için yapılacak Posthoc Analizlerinde Entelektüel Uyarım alt ölçeği için Tamhane’s T2 testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo-47’de sunulmuştur.

**Tablo-47 Gruplar arası Farkın Belirlenmesi İçin Posthoc Testi Sonuçları**

| Bağımlı Değişken   | (I) kıdem  | (J) kıdem | Ortalamadan Fark (I-J) | Std. Hata     | p      | 95% iç geçerlilik |           |        |
|--------------------|------------|-----------|------------------------|---------------|--------|-------------------|-----------|--------|
|                    |            |           |                        |               |        | Alt sınır         | Üst sınır |        |
| Entelektüel Uyarım | Tamhane    | 1-9       | 10-19                  | ,24151        | ,11972 | ,249              | -,0806    | ,5636  |
|                    |            |           | 20-29                  | <b>,43553</b> | ,13156 | <b>,009</b>       | ,0784     | ,7926  |
|                    |            |           | 30 ve üstü             | ,38571        | ,27372 | ,742              | -,6091    | 1,3805 |
|                    |            | 10-19     | 1-9                    | -,24151       | ,11972 | ,249              | -,5636    | ,0806  |
|                    |            |           | 20-29                  | ,19402        | ,14579 | ,711              | -,1992    | ,5872  |
|                    |            |           | 30 ve üstü             | ,14420        | ,28083 | ,997              | -,8419    | 1,1303 |
|                    |            | 20-29     | 1-9                    | -,43553       | ,13156 | ,009              | -,7926    | -,0784 |
|                    |            |           | 10-19                  | -,19402       | ,14579 | ,711              | -,5872    | ,1992  |
|                    |            |           | 30 ve üstü             | -,04981       | ,28608 | 1,000             | -1,0327   | ,9331  |
|                    | 30 ve üstü | 1-9       | -,38571                | ,27372        | ,742   | -1,3805           | ,6091     |        |
|                    |            | 10-19     | -,14420                | ,28083        | ,997   | -1,1303           | ,8419     |        |
|                    |            | 20-29     | ,04981                 | ,28608        | 1,000  | -,9331            | 1,0327    |        |

Yukarıdaki tabloya göre entelektüel uyarım alt ölçeğinin puan ortalamaları öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. 1-9 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin entelektüel uyarım alt ölçeği puan ortalamaları 20-29 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerden 0,43553 daha yüksektir. Bu sonuca göre, 1-9 yıllık kıdeme sahip olan

öğretmenlerin liderlik yaklaşımları açısından entelektüel uyarım boyutunda 20-29 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içerisinde oldukları ifade edilebilir.

Bulgulara göre oluşan hipotez testi sonuçları tablosu aşağıdaki gibidir:

**Tablo-48 Hipotez Testi Sonuçları Tablosu**

| HİPOTEZ  | SONUÇ              |
|--|--------------------|
| Karizma → Amaç Tutarlılığı                     | Desteklenmedi      |
| Karizma → İletişim/İşbirliği                   | Desteklenmedi      |
| Bireysel İlgi → Amaç Tutarlılığı               | Desteklenmedi      |
| Bireysel İlgi → İletişim/İşbirliği             | Desteklenmedi      |
| <b>Bireysel İlgi → Eğitim Durumu</b>           | <b>Desteklendi</b> |
| <b>Pasif Kaçınma → Amaç Tutarlılığı</b>        | <b>Desteklendi</b> |
| Pasif Kaçınma → İletişim/İşbirliği             | Desteklenmedi      |
| <b>Pasif Kaçınma → Okul Büyüklüğü</b>          | <b>Desteklendi</b> |
| <b>Entelektüel Uyarım → Amaç Tutarlılığı</b>   | <b>Desteklendi</b> |
| <b>Entelektüel Uyarım → İletişim/İşbirliği</b> | <b>Desteklendi</b> |
| <b>Entelektüel Uyarım → Kıdem Durumu</b>       | <b>Desteklendi</b> |
| İstisnalarla Yönetim → Amaç Tutarlılığı        | Desteklenmedi      |
| İstisnalarla Yönetim → İletişim/İşbirliği      | Desteklenmedi      |
| <b>İstisnalarla Yönetim → Yaş</b>              | <b>Desteklendi</b> |
| Proaktif Yaklaşım → Amaç Tutarlılığı           | Desteklenmedi      |
| Proaktif Yaklaşım → İletişim/İşbirliği         | Desteklenmedi      |
| Ödüllendirme → Amaç Tutarlılığı                | Desteklenmedi      |
| Ödüllendirme → İletişim/İşbirliği              | Desteklenmedi      |
| <b>Amaç Tutarlılığı → Okul Büyüklüğü</b>       | <b>Desteklendi</b> |
| <b>Amaç Tutarlılığı → Okul Türü</b>            | <b>Desteklendi</b> |

Tabloda gösterildiği üzere;

- Pasif Kaçınmacı yaklaşım, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve negatif yönde etkiler.
- Entelektüel Uyarım yaklaşımı, okuldaki amaç tutarlılığını anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- Entelektüel Uyarım yaklaşımı, okuldaki iletişim/işbirliğini anlamlı ve pozitif yönde etkiler.
- Pasif Kaçınmacı yaklaşım, okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.
- Entelektüel Uyarım yaklaşımı, kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır.
- İstisnalarla Yönetim yaklaşımı, yaşa göre farklılaşmaktadır.
- Okul içindeki öğretmenlerin Amaç Tutarlılığı, okul türüne göre farklılaşmaktadır.
- Amaç Tutarlılığı, okul büyüklüğüne göre farklılaşmaktadır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### SONUÇ

#### 4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim örgütleri olarak kabul edilen okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımlarının saptanarak okulun çıktıkları olarak değerlendirilen amaç tutarlılığı ile iletişim/işbirliğine olan etkisinin ortaya koyulmasının amaçlandığı bu çalışmanın ilk üç bölümünde içsel bir tutarlılık oluşturulmuş olup araştırmanın son bölümü olan bu bölümde de sonuca ulaşılmış, bulguların anlamlılık düzeyleri yorumlanmış, uygulamacı ve araştırmacıya önerilerde bulunulmuştur.

##### 4.1. Sonuç

Bu çalışmada, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezi ve merkez ilçelerdeki kamu ve özel okullarda görev yapan 171 müzik öğretmenin liderlik özellikleri ve yaklaşımlarının, müzik eğitimine, okulun amaç tutarlılığına ve iletişim/işbirliğine olan etkisi ve demografik özelliklere göre değişimi araştırılmıştır. Araştırmacı tarafından evreni oluşturan müzik öğretmenlerinin tamamına ulaşma hedefiyle 171 ölçek Mersin ili merkez ilçelerinde dağıtılmış; ölçeklerden 140'ının geri dönüşü sağlanmış, 138 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre örneklem üzerinden evrene ulaşma oranı yaklaşık %80'dir. Sonuç olarak verilerle ilgili değerlendirmeler %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Örneklem grubunun yaşa, cinsiyete, medeni duruma, eğitim seviyesine, deneyime, okul büyüklüğüne, kıdem seviyesine göre dağılımı şu şekilde çıkmıştır:

- Yaşa göre dağılımı; 25-40 yaş aralığı %68,8; 41-55 yaş aralığı %29; 55 ve üstü %2,2 şeklindedir.
- Cinsiyete göre dağılımı; Kadın öğretmen %56,5; Erkek öğretmen %43,5 şeklindedir.
- Medeni duruma göre dağılımı; Evli %54,3; Bekar %31,9; Diğer %13,8 şeklindedir.
- Eğitim seviyesine göre dağılımı; Yüksekokul Mezuniyet %2,9; Lisans Mezuniyet %69,6; Lisanüstü Mezuniyet %27,5 şeklindedir.
- Deneyime göre dağılımı; Kamu okullarında çalışan %58,7; Özel okullarda çalışan %41,3 şeklindedir.
- Okul büyüklüğüne göre dağılımı; Küçük okullarda çalışan %32,6; Orta büyüklükteki okullarda çalışan %37,7; Büyük okullarda çalışan %29,7 şeklindedir.

- Kıdem seviyesine göre dağılımı; 1-9 yıl arası kıdemli %29; 10-19 yıl arası kıdemli %38,4; 20-29 yıl arası kıdemli %27,5; 30 yıl ve üzeri kıdemli %5,1 şeklindedir.

Bu çalışmada, yukarıdaki dağılım çerçevesinde yapılan faktör analizine göre, liderlik ölçeğini oluşturan 7 boyutun toplam varyansın %48'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu 7 boyut; karizma, bireysel ilgi, pasif kaçınma, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim, proaktif yaklaşım ve ödüllendirme'dir. *Amaç Tutarlılığı* ve *İletişim/İşbirliği* ölçeklerinin ise tek boyuttan oluştuğu ve *Amaç Tutarlılığı* ölçeğinin bu boyutun toplam varyansının %96'sını açıkladığı, *İletişim/İşbirliği* ölçeğinin ise söz konusu tek boyutun toplam varyansının %90'ını açıkladığı sonuçları elde edilmiştir.

Ankette kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesinde Alfa Katsayısından (Cronbach Alpha) yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde 138 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmış, ayrıca ilgili madde silindiğinde ölçeğin alfa katsayısı da (Alpha if item deleted) hesaplanmıştır. Bu durumda herhangi bir madde silindiğinde geriye kalan maddelerin iç tutarlılıkları tespit edilmiştir. Bu çerçevede;

- Liderlik ölçeğinin karizma alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.776$  olarak bulunmuştur ve herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve on maddelik faktör yapısı korunmuştur.
- Bireysel ilgi alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha= ,801$  olarak bulunmuştur ve herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve dokuz maddelik faktör yapısı korunmuştur.
- Pasif kaçınma alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha= ,562$  olarak bulunmuştur ve herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve beş maddelik faktör yapısı korunmuştur.
- Entelektüel Uyarım alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha= ,667$  olarak bulunmuştur ve herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve dört maddelik faktör yapısı korunmuştur.
- İstisnalarla Yönetim alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha= ,589$  olarak bulunmuştur ve madde 11'in anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı ( $\alpha= ,608$ ) görülmüş ve ilgili madde ölçekten çıkarılarak dört maddelik faktör yapısı oluşturulmuştur.
- Proaktif Yaklaşım alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha= ,567$  olarak bulunmuştur ve madde 5'in anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı ( $\alpha= ,599$ ) görülmüş ve ilgili madde ölçekten çıkarılarak üç maddelik faktör yapısı oluşturulmuştur.
- Ödüllendirme alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha= ,528$  olarak bulunmuştur ve herhangi

bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve üç maddelik faktör yapısı korunmuştur.

- Amaç Tutarlılığı alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,980$  olarak bulunmuştur ve herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve üç maddelik faktör yapısı korunmuştur.
- İletişim/İşbirliği alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,975$  olarak bulunmuştur ve herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasının güvenilirliği arttırmayacağı görülmüş ve beş maddelik faktör yapısı korunmuştur.

Ulaşılan diğer sonuçlara göre; öğretmenler karizma, bireysel ilgi, entelektüel uyarım ve proaktif liderlik yaklaşımlarını diğer yaklaşımlara oranla daha çok tercih etmektedirler. Bu boyutların ortalamaları 4,11 ile 4,47 arasında değişmektedir. Buna karşın, pasif kaçınma (1,65) ve istisnalarla yönetim yaklaşımları (2,61) en az tercih edilen yaklaşımlardır. Özellikle pasif kaçınma yaklaşımının en az tercih edilen yaklaşım olduğu ifade edilebilir. Örgütsel çıktılar açısından öğretmenlerin amaç tutarlılığı ve iletişim/işbirliği yönünde olumlu algılara sahip olduğu söylenebilir. Karizma, bireysel ilgi, pasif kaçınma, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim, proaktif yaklaşım, ödüllendirme değişkenlerinin okuldaki amaç tutarlılığına etkisine ilişkin tablo incelendiğinde anlamlılık düzeyi değerine bağlı olarak, entelektüel uyarım yaklaşımı okuldaki amaç tutarlılığını yaklaşık %35 oranında arttırırken; pasif kaçınmacı yönetim yaklaşımı ise okuldaki amaç tutarlılığını yaklaşık %19 oranında azaltmaktadır. Bağımsız değişkenlerin ise, okuldaki amaç tutarlılığını %15 oranında etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Amaç tutarlılığının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği;

Karizma: a; Bireysel ilgi b; Pasif Kaçınma: c; Entelektüel Uyarım: d; İstisnalarla Yönetim:e; Proaktif yaklaşım: f; Ödüllendirme: g olmak üzere, *Amaç Tutarlılığı* ve *İletişim/İşbirliği* ölçeklerine ilişkin sonuçlandırılmış matematiksel modeller şu şekilde sonuçlanmıştır:

Entelektüel uyarım yaklaşımı okuldaki amaç tutarlılığını yaklaşık %35 oranında arttırmakta, pasif kaçınmacı yönetim yaklaşımı ise okuldaki amaç tutarlılığını yaklaşık %19 oranında arttırmaktadır.

Bağımsız değişkenler okuldaki amaç tutarlılığını %15 oranında etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

$$\text{Amaç Tutarlılığı} = 0,351 - 0,295a + 0,411b - 0,438c + 0,658d - 0,043e + 0,168f - 0,048g$$

Entelektüel uyarım yaklaşımı okuldaki iletişim/işbirliğini yaklaşık %33 oranında arttırmaktadır.

Bağımsız değişkenler okuldaki iletişim ve işbirliğindeki değişimin yaklaşık olarak %12'sini açıklamaktadır.

$$\text{İletişim/İşbirliği} = 2,034 - 0,504a + 0,402b - 0,39c + 0,613d - 0,082e + 0,186f - 0,171g$$

Öğretmenlerin liderlik yaklaşımları puan ortalamaları cinsiyetlerine ve okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin kullandığı liderlik yaklaşımı cinsiyete bağlı olarak değişmemektedir. Ancak okul çıktıları açısından özel okullarda çalışan müzik öğretmenlerinin amaç tutarlılığı puan ortalamaları ( $X=3,54$ ); devlet okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin amaç tutarlılığı puan ortalamalarından ( $X=3,12$ ) daha yüksektir. Müzik öğretmenlerinin liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamalarının medeni durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sergiledikleri liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamaları ile okul büyüklüğü arasındaki ilişkiye bakıldığında pasif kaçınmacı yönetim alt ölçek puan ortalamalarının okul büyüklüğüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Benzer şekilde, okul çıktıları olarak değerlendirilen amaç tutarlılığı alt ölçek puan ortalamalarının da okul büyüklüğüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Pasif kaçınmacı yönetim alt ölçeği ortalamalarının varyanslarının homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan amaç tutarlılığı alt ölçek puan ortalamalarının varyanslarının da homojen dağıldığı görülmektedir. Pasif kaçınma alt ölçek puan ortalamaları açısından gruplar arası anlamlı fark bulunmamıştır ( $p=,062$ ). Ancak amaç tutarlılığı ölçeğinin puan ortalamaları okul büyüklüğüne göre farklılık göstermektedir. Küçük okullarda çalışan müzik öğretmenlerinin amaç tutarlılığı puan ortalamaları orta büyüklükteki okullarda çalışanlara kıyasla daha yüksektir. Müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamaları ile yaşları arasındaki ilişkiye bakıldığında istisnalarla yönetim alt ölçek puan ortalamalarının yaşlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. İstisnalarla Yönetim alt ölçeği ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstisnalarla yönetim alt ölçeğinin puan ortalamaları öğretmenlerin yaş gruplarına göre farklılık göstermektedir. 25-40 yaş arası öğretmenlerin istisnalarla yönetim ölçeği puan ortalamaları 41-55 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarından 0,44 daha yüksektir. Benzer şekilde; 55 yaş üstü öğretmenlerin istisnalarla yönetim alt ölçeği puan ortalamaları 41-55 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarından 1,3 daha yüksektir. Bu çerçevede özellikle aşırı kıdemli olan öğretmenlerin istisnalarla yönetim yaklaşımını daha çok tercih ettikleri ifade edilebilir. Müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamaları ile eğitim



durumları arasındaki ilişkiye bakıldığında bireysel ilgi alt ölçek puan ortalamalarının eğitim durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bireysel İlgi alt ölçeği ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin bireysel ilgi alt ölçeği puan ortalamaları lisans mezunu öğretmenlerden 0,25766 daha yüksektir. Bu sonuca göre, lisansüstü mezunu öğretmenlerin liderlik yaklaşımları açısından bireysel ilgi boyutunda lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içerisinde oldukları ifade edilebilir. Müzik öğretmenlerinin sergiledikleri liderlik yaklaşımları alt ölçek puan ortalamaları ile kıdemleri arasındaki ilişkiye bakıldığında entelektüel uyarım alt ölçek puan ortalamalarının kıdemlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Entelektüel Uyarım alt ölçeği ortalamalarının varyanslarının homojen olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 1-9 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin entelektüel uyarım alt ölçeği puan ortalamaları 20-29 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerden 0,43553 daha yüksektir. Bu sonuca göre, 1-9 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin liderlik yaklaşımları açısından entelektüel uyarım boyutunda 20-29 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içerisinde oldukları ifade edilebilir.

## **4.2. Öneriler**

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler şu şekildedir;

### **4.2.1. Uygulamacıya öneriler**

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin liderlik yaklaşımları açısından bireysel ilgi boyutunda lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha olumlu tutum içerisinde olmaları sonucu gereğince okuldaki öğretmenlerin lisans üstü eğitim yapmaya teşvik edilmesi, bunun için gerekli zamanın sağlanması ve yönetici tarafından motive edilmesi öğrencilerin ve okulun başarısına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır.

### **4.2.2. Araştırmacıya öneriler**

Müzik öğretmenliğinde liderlik konusunda gelecekte çalışma yapacak araştırmacılar, kavramın daha anlaşılır ve geliştirilebilir olması için aşağıda önerilen konulara yoğunlaşabilirler:

- Ankete öğrenciler ve veliler de dahil edilip onların da görüşleri araştırılabilir.
- Müzik dersine giren öğretmenin yaratmış olduğu liderliğin öğrencinin genel başarısına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışma Mersin ili ile sınırlı kalmayıp bütün bölgelere yapılabilir ve bölgeler arası bir

karşılaştırma sağlanabilir.

- Yurtdışından ülkemize eğitim-öğretim değişim yoluyla gelmiş öğretmen ve öğrencileri araştırmaya katarak ülkemizde elde edilen bulgu ve sonuçlarla karşılaştırma sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Adair, J., Reed, P. (2009). Patronlar Değil Liderler, *Başarıya Götürecek Liderlik Nasıl Olmalıdır*, 7(4), 52.
- Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hocwarter, W. A. (2004). Leader Political Skill and Team Performance, *Journal of Management*, 30(3),309-327.
- Aksel, İ. (2010). Liderlik Teorileri, *Liderlik ve Motivasyon*, Ankara, 3-8.
- Aksoy, E., Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Andersen, J. A. (2006). Leadership, Personality and Effectiveness, *The Journal of Socio-Economics*, 5, 178-191.
- Anderson, K. D. (2004). The Nature of Teacher Leadership in Schools As Reciprocal Influences Between Teachers and Principals, *School Effectiveness and School Leadership*, 15 (1), 97-113.
- Arrowsmith, T. (2007). The Impact on The Role of The Head Teacher and Other Issues. *Management in Education*, 21, 21-27.
- Arun, K. (2008). Liderlik Tarzları İle Paylaşımçı Bilgi Kültürü İlişkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum*.
- Aydoğmuş, H.İ. (2004). Dönüşümcü Liderlik ve Kayseri Emniyet Müdürlüğünde Dönüşümcü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi S.B.E.*, 28.
- Bakioğlu, A., Hesapçıoğlu, M. (1997). Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü, *Düşünmek, M.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9.
- Barutçugil, İ. (2006). Yöneticinin Yönetimi, *Kariyer*, 3-11.
- Bass, B. M. (1987). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision, *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Başaran, D. E. (1992). Örgütsel Eğitim, *Yönetimde insan ilişkileri*, 2(2) 10-12.
- Başaran, İ. (1982), Örgütsel Davranış, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 108(1), 41.
- Baysal, C., Tekarslan, E. (1996). İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri, 4(2), 30.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). The Strategies of Taking Charge , *Leader*, 4, 21.
- Berber, A. (2000). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü, *Yönetim*, 1-25.

- Beyer, J. M., Browning, L. D. (1999). Transforming An Industry In Crisis: Charisma, Routinization, And Supportive Cultural Leadership. *Leadership Quarterly*, 10(3), 483–520.
- Brubacher, J. S. (1983). Goals of Education, Ankara Üniversitesi, Journal of Faculty of Educational Sciences, 16, 1.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Bumin, B. (1990). *Organizasyonlarda Çatışmanın Yönetimi*, 14(4) 21-40
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği ve Engelleri, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Celep, C. (2004). Dönüşümcü Liderlik. *Ankara: Anı Yayıncılık*, 17.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini ile Yıldırma Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 77-87.
- Costley, D. L., Santana, C. - Todd, R. (1994). Successful Organisation, *Human Relations in Organizations*, 5(1), 280.
- Crowther, F., Kaagen, S., Ferguson, M., ve Hann, L. (2002). Developing teacher leaders, *How teacher leadership enhances school success*, 8(2), 211-220.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik, *Öğretmenin Örgüt İçindeki Önemi* 2, 89-101.
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Liderlik, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 63-77.
- Çöl, G. (2004). Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6 (2), 6.
- Danielson, C. (2006). Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice, *Leadership*, 1(1), 65-84.
- Demiroğlu, G. (2002). Liderlik Özelliklerinin Belirlenmesi, *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*, 2.
- Dimock, V. B., McGree K. M. (1995). Leading Change From The Classroom, *Teachers As Leaders*, SDL Issues, 4.
- Doğan, S. (2007). Vizyona Dayalı Liderlik, Kare Yayınları, İstanbul.

- Donaldson, G. A. (2006). *Cultivating Leadership in Schools: Connecting People, Purpose and Practice*, New York: Teachers College Press.
- Eker, Ö., Aytürk, N. (2000). Etkili Yönetim Becerileri, *Ankara, Yargı Yayınları*, 32.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, 1(3), 162.
- Erçetin, Ş. (2000). Durumsal Liderlik, *Lider Sarmalında Vizyon*, 11, 60.
- Eren, E. (2005). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, 6, 64-66.
- Fidan, Y. (1999). Bir Etkinlik Aracı Olarak Örgüt Vizyonu, *Celal Bayar Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 200.
- Fiedler, F. E. (1968). Social Science Paper Backs Group Dynamics: *Research and Theory Personality and Situational Determinants of Leadership Effectiveness*, 20(5), 369
- Fikretoğlu, O. (1990). Toplumsal Psikoloji Perspektifinde Kültür ve Kültür Değerleri, *K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayınları*.
- Frost, D., Durrant, J. (2003). ,Teacher Leadership, rationale, strategy and impact, *School Leadership Management*, 23, (2), 173-186.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 8, 16-22.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, *Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 33-62.
- Güney, S. (1997). Yönetici ve Yönetilen Açısından Disiplin ve Moral, *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu*, 202-225.
- Harris, A. (2005). Reflections on Distributed Leadership. *Management in Education*, 19, 10-12.
- Hemphill, J. K., Coons, A. E. (1957). Development of the Leader Behaviour, Description Questionnaire, *Leader Behavior*, 196-202.
- Hernez, G., Hughes R. L. (2004). Leadership Development: Past, Present and Future, *Human Resource Planning*, 27(1), 24-32.
- Herriegel, D. (1995). Organisational Behaviour, *West Publishing Company*, 378.
- Hesselbein, F., Cohen, P. M. (1999). Leader to Leader, San Francisco, CA: *Jossey-Bass Publishers*, 16.
- Hodgetts, R. M. (1999). Teori, Süreç ve Uygulama, *Yönetim*, 2, 48.
- Hopen, D. (2010). The Changing Role and Practices of Successful Leaders, *The Journal For Quality & Participation*, 33(1), 402.

- Ivancevich, J. M., Matteson, M. T. (2002). *Organizational Behavior and Management*, New York: McGraw-Hill Irwin.
- İnandı, Y., Özkan M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Davranışı Göstermektedir, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İpek, C. (1999). Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 411- 442.
- Judge, T. A., Fluegge, E. W., Hust, C., Livingston, B. (2006). Charismatic and Transformational Leadership A Review and Agenda for Future Research, *Zeitschrift für Arbeits, Organisationspsychologie*, 50(4), 205.
- Kantos, Z. E. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158.
- Kaya, Y. (1979). Eğitim Yönetimi, Ankara, *Todai yayınları*, 184.
- Kılınç, A. Ç., Receptoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, T. (1995). Liderlikte Kuramsallığın Ötesi, Tepkici Yaklaşımlar, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 24(2), 151-152.
- Koca, A. (2001). Yöneticilerin Liderlik Yaklaşımları, *Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi F.B.E.*,7.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, Sorunlar, Çözümler ve Öneriler, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 237-252.
- Korkmaz, M. (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 75-98.
- Korkmaz, Ö. (2004). Müzik Öğretmenlerinin Motivasyon Kaynakları ve Mesleki Tükenmişlikleri, *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi*.
- Kotter, J. P. (1999). Liderler Gerçekte Ne Yapar? Liderlik, İstanbul: *Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası*, 45-66.

- Krill, T. L., Carter, R. I. ve Williams, D. L. (1997). An exploration of the leadership practice enabling others to act: A case study. *Journal of Agricultural Education*, 38(4), 42-49.
- Kuhnert, K. W., Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership, *Academy of Management Review*, 12(4), 648-657.
- Kul, M., Güçlü, M. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Kutanis, R. Ö. (2009). Lider Özellikleri, *Örgütlerde Davranış Bilimleri*, 31-33.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leadership Effects: A replication. *School Leadership & Management*, 205 (4), 415-434.
- Leithwood, K., Reihl, C. (2005). What Do We Already Know About Educational Leadership, *A new Agenda for Research in Educational Leadership*, 12-27.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy, Autonomy and Initiative in Teacher's Professional Relations, *Teachers College Record*, 91, 50-53.
- Martin, J. (2005). Leadership Theories, *Organizational Behavior and Management*, 3, 36-49.
- Mintzberg, H. (1992). Five Ps for Strategy in The Strategy Process, *Prentice-Hall International Editions, Englewood Cliffs NJ* 12-19.
- Murphy, J. (2005). Leader Roles in Organisation, *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. 14, 155-156.
- Naktiyok, A. (2006). E-Liderlik Özelliklerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Atatürk Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 22.
- Nielsen, R. P. (1989). Changing Unethical Organizational Behavior, *The Academy of Management Executive*. 3(2), 123-130.
- Northcraft, G. B. (1994). A Management Challenge, *Organizational Behaviour*, 3, 241-251.
- Özçer, S. (1988). Lider Kimdir, *Verimlilik Etkileri Açısından İşletmelerindeki Örgüt Yapıları ve Liderlik Biçimleri*, 369, 90-93.
- Pellicer L.O., Anderson L.W. (1995). *A Handbook for Teacher Leaders*, Corwin Press, California.
- Pisapia, J. (2009). The strategic leader, Charlotte, *Information Age Publishers*.
- Rauch, C.F., Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for Alternate Approach to the Study of Leadership, *International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*, 3, 46-50.

- Reed, L. L., Vidaver, D., Colwell, S. R. (2011). A New Scale to Measure Executive Servant Leadership: Development, Analysis, and Implications for Research, *Journal of Business Ethics*, 1, 10.
- Reeves, D. B. (2008). Leadership Education and Development, *Teacher Leadership to Improve Your School*, 5, 40-42.
- Robbins, S. P. (2001). Charismatic Leadership, *Organizational Behavior*, 11, 40-41.
- Rost, J. C. (1993). Leader, *Leadership For The Twenty First Century*, 6(11), 4.
- Rost, J.C. (1995). Leadership, A Discussion About Ethics, *Business Ethics Quarterly*, 5(1):129-142.
- Sabuncuoğlu, Z., Tüz, M. (2001). Liderlik Yaklaşımları, *Örgütsel Psikoloji*, 4, 52-53.
- Senge, P. M. (1990). The Leader's New Work, Building Learning Organizations, *Sloan Management Review*.
- Smith, B. N., Ray V. M. ve Kuzmenko, T. N. (2004). Transformational and Servant Leadership: Content and Contextual Comparisons, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 86-90.
- Spillane, J. P (2006). Distributed leadership, 45-47.
- Şafaklı, O. V. (2005). KKTC'deki Kamu Bankalarında Liderlik Stilleri Üzerine Bir Çalışma, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1), 132-143.
- Şahin, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler (İzmir ili örneği), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-396.
- Şişman, M., (1994), Örgüt Kültürü, *Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir*.
- Şişman, M. (2002). Liderlik Literatürü, *Öğretim liderliği*.7(9), 13.
- Tağraf, H., Aksan, N. T. (2003). Kriz Oluşum Süreci ve Kriz Yönetiminde Proaktif Yaklaşım, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1).
- Tahaoglu, F., Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tannenbaum R., Weschler, I. R., Massarik, F. (1961). Leadership and Organization, *A Behavioural Science Approach*, 22.
- Tekin, Y. (2007). Modern Bir Liderlik Yaklaşımı Vizyoner Liderlik: Antalya'da Faaliyette Bulunan 5 Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma, *Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi S.B.E.*, 31.
- Tuncer, R. İ. (2004). İlköğretim Okulları 3. Devre Müzik Eğitiminde Öğretim Yöntemi Modeli Denemesi, *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi*.



- Türkmen, İ. (1999). Tam Serbestlik Taniyan Lider, *Yönetmel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik*, 519, 45-64.
- Vries, M. K. (2007). İşletmelerde Liderlik Davranışı, *Liderliğin Gizemi*, 5(8), 66-68.
- Ward, L., & Parr, J. (2006). Authority, volunteerism, and sustainability, Creating and sustaining an online community through teacher leadership, *Leadership and Policy in Schools*, 5, 109-129.
- Woods, R. H. (1999). Human Resources in the New Millenium, *International Journal of Hospitality Management*, 18, 444.
- Yılmaz, A., Ceylan, Ç.B. (2011). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yukl, G. (2002). Leadership in Organization, *New Jersey Prentice-Hall International*, 5.
- Zel, U. (2006). Yönetmel Açından Liderlik, *Kişilik ve Liderlik*, 2, 40-55.



**EKLER**

## EK-1

### ANKET FORMU

# A

Aşağıdaki maddelerde yer alan ifadelerin okulunuz için geçerlilik derecesini lütfen karşısındaki en uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz.

|   | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Fikrim Yok | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1-Geleceğe olumlu bakarım   |                         |              |            |             |                        |
| 2- Önem verdiğim değerleri inançları yanımda öğrencilerimle paylaşıyorum  |                         |              |            |             |                        |
| 3- Benimle çalışmak zevklidir   |                         |              |            |             |                        |
| 4- Kritik varsayımların planlara uygun olup olmadığını sürekli incelerim  |                         |              |            |             |                        |
| 5- Öğrencilerime onlar için konulan performans standartlarını tutturduklarında ne beklemeleri gerektiğini açıkça söylerim |                         |              |            |             |                        |
| 6- Hataları konusunda öğrencilerimi daima uyarırım  |                         |              |            |             |                        |
| 7- Sorular ciddiyet kazanıncaya kadar karışmam  |                         |              |            |             |                        |
| 8- Sınıfın iyiliği için kendi önceliklerimden vazgeçerim  |                         |              |            |             |                        |
| 9- Sınıftaki öğrencilere sınıfın herhangi bir öğrencisi olarak değil de bir birey olarak davranırım                       |                         |              |            |             |                        |
| 10- Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini öğrencilerime belirtirim  |                         |              |            |             |                        |
| 11- Öğrencilerimin hedeflerine ulaşabileceklerine güvendiğimi belli ederim  |                         |              |            |             |                        |
| 12- İçlerindeki çabayı hevesi gördüğümde öğrencilerime destek olurum  |                         |              |            |             |                        |
| 13- Zamanımı söndürülecek yangınlar arayarak geçiririm  |                         |              |            |             |                        |
| 14- Harekete geçmem için işlerin kötüye girmiş olması gerekmektedir   |                         |              |            |             |                        |
| 15- Ne zaman bana ihtiyaç duysalar yanlarında olurum  |                         |              |            |             |                        |
| 16- Harekete geçmem için problemlerin kronikleşmesi gereklidir  |                         |              |            |             |                        |
| 17- Problemler karşısında farklı bakış açıları ortaya koyabilirim   |                         |              |            |             |                        |
| 18- Öğrencilerimi kendilerini geliştirmeye yönlendiririm  |                         |              |            |             |                        |
| 19- Davranışlarım, öğrencilerimin bana saygı duymalarına neden olur   |                         |              |            |             |                        |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 20- Kararlarımın ahlaki, etik sonuçlarını dikkate alırım  |  |  |  |  |  |
| 21- Performans hedeflerine ulaştıklarında uygun şekilde ödüllendirilmelerini sağlarım           |  |  |  |  |  |
| 22- Öğrencilerimin yaptıkları hataları asla unutmam   |  |  |  |  |  |
| 23- Mecbur kalmadıkça tedbir almanın gereksizliğine inanırım                                    |  |  |  |  |  |
| 24- Öğrencilerimin ulaşmaları gereken hedefleri büyük bir şevkle anlatırım                      |  |  |  |  |  |
| 25- Karar vermekten kaçınırım   |  |  |  |  |  |
| 26- Öğrencilerime işlerini nasıl yaptıklarına farklı yönlerden bakmalarını öneririm             |  |  |  |  |  |
| 27- Başkalarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek benim için önemlidir               |  |  |  |  |  |
| 28- Tavırlarım güven ve güç hissi verir   |  |  |  |  |  |
| 29- Yapılan iyi işi daima takdir ederim   |  |  |  |  |  |
| 30- Hedefe ulaşmadaki başarısızlıklar asla gözümde kaçmaz                                       |  |  |  |  |  |
| 31- Ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgularım  |  |  |  |  |  |
| 32- Acil sorulara cevap vermeyi geciktirmem   |  |  |  |  |  |
| 33- Gelecekle ilgili düşümlerimle öğrencilerimi peşimden sürüklerim                             |  |  |  |  |  |
| 34- Öğrencilerimin sorulara çok farklı açılardan bakmalarını sağlarım                           |  |  |  |  |  |
| 35- Öğrencilerimin her birine farklı ihtiyaçları, yetenekleri olan bireyler olarak yaklaşıyorum |  |  |  |  |  |
| 36- Önemli bir konu karşısında karışmaktan çekinmem   |  |  |  |  |  |
| 37- Problemleri görmezden gelirim   |  |  |  |  |  |
| 38- Problemlere öğrencilerim ile birlikte çözüm üretirim  |  |  |  |  |  |
| 39- Problemlere tekrar oluşmasını önleyecek kalıcı çözümler üretirim                            |  |  |  |  |  |
| 40- Problemlere çözüm üretmeyi ertelerim  |  |  |  |  |  |
| 41- Problemlerin çözümünde o işin uzmanlarından yardım isterim                                  |  |  |  |  |  |
| 42- Problem çözümünü o problemi yaratanlara bırakırım   |  |  |  |  |  |
| 43- Problem çözümünde sistematik bir yaklaşım izlerim   |  |  |  |  |  |
| 44- Problem çözme tekniklerinin herkes tarafından bilinmesine ve uygulanmasına önem veririm     |  |  |  |  |  |

# B

Sınıfı yönetirken aşağıdaki sorunların hangileriyle karşılaşıyorsunuz ? (birden fazla işaretleyebilirsiniz.)

|  | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Fikrim Yok | Katılıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|-------------------------|
| 1- Üretken ve rekabet gücüne karşı koyabilecek yüksek performans kültürü oluşturmada sorun yaşıyorum.    |                         |              |            |             |                         |
| 2-Sınıfta değişimi uygulamada ve öğrencilerin değişimin bir parçası kılınmasında sorunlar yaşıyorum.     |                         |              |            |             |                         |
| 3- paylaşılan bir vizyon geliştirmekte ve bu vizyona yönelik amaçlar ortaya koymakta sorunlar yaşıyorum. |                         |              |            |             |                         |
| 4- Öğrencilere yöneticilik yapmak yerine koçluk yapmakta sorunlar yaşıyorum.                             |                         |              |            |             |                         |
| 5- Öğrencilerin sınıfa ve görevlerine bağlılıklarını sağlamakta sorunlar yaşıyorum.                      |                         |              |            |             |                         |
| 6- Sınıftaki iletişimi yönetmede ve öğrenciler arası kişisel iletişimi sağlamada sorunlar yaşıyorum.     |                         |              |            |             |                         |
| 7- Örgütsel süreci yönetirken kolektif bilgiden etkili bir şekilde yararlanmada sorun yaşıyorum.         |                         |              |            |             |                         |
| 8- Grup çalışmalarında güvene dayalı yüksek performanslı takım (grup) oluşturmada sorunlar yaşıyorum.    |                         |              |            |             |                         |

# C

Aşağıda demografik sorular yer almaktadır. Bu sorulara verilen cevaplar konu ile ilgili görüşleri farklı özelliklere göre gruplandırmak için kullanılacaktır.

1- Yaşınız?

25-30

31-36

37-42

43-48

49-54

55-55+

2- Cinsiyetiniz?

Kadın

Erkek

3- Medeni durumunuz?

Evli

Bekar

Diğer

4- Eğitim durumunuz?

İlköğretim

Lise

Yüksekokul(2 yıl)

Fakülte (4 yıl)

Yüksek lisans

Doktora

5- Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?

.....

6- Ne tür okulda görev yapıyorsunuz?

Devlet okulu

Özel okul

7- Şu anda girdiğiniz sınıflardaki size bağlı öğrenci sayısı toplam kaçtır ?

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Taner ÇATI  
Unvanı : Öğretmen, Uzman Öğretici (M.E.B.)  
Doğum Tarihi : 03/02/1985  
Doğum Yeri : İskenderun/HATAY  
Medeni Hali : Bekar  
Askerlik Durumu : Tamamlandı  
E-posta : [g.taner.cati@toros.edu.tr](mailto:g.taner.cati@toros.edu.tr)

### EĞİTİM BİLGİLERİ

Mezuniyet Tarihi Okul/Bölüm  
2017 Toros Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İşletme Ana Bilim Dalı / İşletme Programı, Tezli Yüksek Lisans  
2014 Mersin Büyükşehir Belediyesi – Türk Müziği Konservatuarı  
Türk Sanat Müziği (Keman) Bölümü  
2010 Anadolu Üniversitesi – İşletme Fakültesi  
İşletme Bölümü (Lisans)  
2006 Mersin Üniversitesi – Sosyal Bilimler Yüksekokulu  
Turizm Otel İşletmeciliği (Ön Lisans)

### İŞ DENEYİMİ

2016 – Halen TRT – Ses ve Saz Sanatçısı  
2014 – Halen Milli Eğitim Bakanlığı Özel Sanat Okulu – Müzik Öğretmeni ve Uzman Öğretici

### BİLGİSAYAR BİLGİSİ

Microsoft Office Programları, SPSS, İnternet.

### YABANCI DİL BİLGİSİ

İngilizce - İyi Seviyede



T.C.  
TOROS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İNTİHAL PROGRAMI RAPORU

İŞLETME ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tez Başlığı:

Tarih: 01/06/2017

MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE LİDERLİK (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın;

a) Giriş,

b) Ana bölümler ve

c) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 95 sayfalık kısmına ilişkin, 17/05/2017 tarihinde enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, dönem projemin benzerlik oranı % 26'dır.

Uygulanan filtrelemeler:



- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç
- 3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %10,



- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dahil
- 3- Benzer kelime sayısı 10 adet

yapıldığında en fazla %30'u geçmemelidir.

Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Yukarıda belirtilen başlıkta danışmanımla birlikte tamamlamış olduğum tezimin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir. Tezimin, tez yazım kurallarına uygun olarak ve intihal olmaksızın hazırladığımı taahhüt eder; intihal olması durumunda tez çalışmamın başarısız sayılacağını ve mezuniyetimin iptalini kabul ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı

: Taner ÇATI

İmzası

: ..... Tarih: 17/05/2017

Yukarıda kişisel ve tez bilgileri verilen öğrencimin belirtilen başlıkta birlikte tamamlamış olduğumuz dönem projesi Turnitin intihal yazılım programında kontrol edilmiş ve etik bir ihlale rastlanmamıştır. İntihal yazılım programının rapor çıktısı ektedir. Ayrıca tezin fikir/araştırma sorusu, yöntem, bulgular ve tartışma kısımları özgün olup kısmen veya tamamen diğer çalışmalardan alınan kısımlar olduğu durumlarda kaynak belirtilmesine dikkat edilmiştir.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Yrd.Doç.Dr. Ayhan DEMİRCİ

İmzası

: ..... Tarih: 17/05/2017

Ek: İntihal yazılım programının rapor çıktısı (3 sayfa)



# MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE LİDERLİK (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)

*Yazar* Taner Çati

---

|                    |                          |                 |        |
|--------------------|--------------------------|-----------------|--------|
| DOSYA              | TANER_ATI.DOCX (282.39K) |                 |        |
| GÖNDERİLDİĞİ ZAMAN | 17-MAY-2017 03:41PM      | KELİME SAYISI   | 21231  |
| GÖNDERİM NUMARASI  | 815379669                | KARAKTER SAYISI | 158970 |

# MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİNDE LİDERLİK (MERSİN İLİ ÖRNEĞİ)

ORIJINALLIK RAPORU

%**26**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**9**

İNTERNET  
KAYNAKLARI

%**3**

YAYINLAR

%**21**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

|          |   |             |
|----------|---|-------------|
| <b>1</b> | Submitted to Toros Üniversitesi<br>Öğrenci Ödevi      | % <b>19</b> |
| <b>2</b> | acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080<br>İnternet Kaynağı | % <b>1</b>  |
| <b>3</b> | www.altso.org.tr<br>İnternet Kaynağı                  | % <b>1</b>  |
| <b>4</b> | dspace.trakya.edu.tr:8080<br>İnternet Kaynağı         | % <b>1</b>  |
| <b>5</b> | eprints.sdu.edu.tr<br>İnternet Kaynağı                | % <b>1</b>  |
| <b>6</b> | kouegitim2009.wikispaces.com<br>İnternet Kaynağı      | % <b>1</b>  |
| <b>7</b> | dspace.trakya.edu.tr<br>İnternet Kaynağı              | % <b>1</b>  |
| <b>8</b> | pegem.net<br>İnternet Kaynağı                         | % <b>1</b>  |

ALINTILARI ÇIKART  
BIBLYOGRAFYAYI  
ÇIKART

KAPAT  
ÜZERİNDE

EŞLEŞMELERİ ÇIKAR < %1