



T.C.  
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**KADIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ  
İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan  
Gülşen METİN  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı

KARAMAN – 2020



T.C.  
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**KADIN OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ  
İLE OKUL İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Hazırlayan  
Gülşen METİN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı  
Eğitim Yönetimi Programı  
Yüksek Lisans Tezi

Danışman  
**Dr.Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN**

KARAMAN 2020

## ÖN SÖZ

Dünyanın varoluşundan günümüze kadar hayatın her alanında yer alan kadınlar, cinsiyete dayalı rollerinden dolayı hep perde arkasındaki işlerde görev almışlardır. Sanayi devrimiyle birlikte, evdeki sosyal rollerinin yanında çalışma hayatına girmiş, Cumhuriyetin ilanı ile Türkiye’ de çalışma hayatının her safhasında bulunmuştur. Özellikle son yüzyılda yönetim kadrolarında aktif rol oynamaya başlamışlardır. Günümüzde, Türk Milli Eğitim sisteminde kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısına göre çok fazla olmasına rağmen yönetim kadrolarında yeterince temsil edilmediği, erkek egemen bir sistemin sürdüğü birçok araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Bu çalışmaların yanında kadınların yöneticilik stillerinin sağlıklı okul ikliminin üzerine etkisinin ortaya konulması, kadınların sayıca fazla olduğu öğretmenlik mesleğinde, yöneticilik kademesinde daha çok temsil edilmeleri için karar verici ve araştırmacılara önemli veriler kazandırabilecektir. Etkili liderlik stilleri sergileyen kadın okul yöneticileri, bu sayede okullarında olumlu ve destekleyici bir okul iklimi oluşturacaklardır. Okul iklimi okula adım atıldığı andan itibaren hissedilen ama kelimelere dökülemeyen bir kavramdır. Her canlının kendine has özellikleri olduğu gibi her okulunda bir iklimi vardır. Okul iklimi okulun akademik başarısı ile doğrudan ilişkili bir kavramdır.

Bu çalışmanın, birinci bölümde araştırmanın problem durumuna, önemine, problem cümlesine, alt problem cümlelerine, sayıltılarına, sınırlıklarına ve araştırmada kullanılan kavramlara ait tanımlara, ikinci bölümünde problem durumunun daha iyi açıklanabilmesi için kavramsal çerçeveye, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümünde bulgulara, beşinci bölümde çalışmada ulaşılan sonuç, yapılan tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma sürecinde beni sürekli motive eden, destek olan, bilgi ve deneyimlerini paylaşarak bana sabırla yol gösteren, örnek insan, değerli hocam ve tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Ömür ÇOBAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Başından beri bana inanan ve hayallerime yol açan ilkökul öğretmenlerim Eren İLGAR ve Meryem DEMİRCI'ye, yüksek lisans eğitiminin bana kazandırdığı değerli hocalarım Prof. Dr. Hüseyin IZGAR'a, Doç. Dr. Enes GÖK'e, Dr. Öğretim Üyesi Fuad BAKIOĞLU'na, Dr. Öğretim Üyesi Nedim ÖZDEMİR'e, Dr. Öğretim Üyesi Abdullah SELVİTOPU'na, Dr. Öğretim Üyesi Cihad ŞENTÜRK'e ve Dr. Feyza GÜN'e katkılarından dolayı teşekkür ederim. Bununla birlikte yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma ve kurum müdürüm Ayhan ZERMAN'a, yürekten teşekkür ederim. Ayrıca 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, çalışmam esnasında beni kurumlarında ağırlayan tüm kadın okul yöneticilerine ve çalışmaya katılan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Tez hazırlama sürecimde desteğini hep hissettiğim, sevgili arkadaşlarım Dr.Öğretim Üyesi Hatice ERGÜRER, Meryem SELVİTOPU, Mehlika ÖRNEK ve Ulviye KARAHAN'a teşekkür ederim. Manevi desteğini kelimeler ile anlatamayacağım hayat arkadaşım Okan METİN'e, yaşam kaynağım olan oğullarım Yağız METİN ve Yaman Yücel METİN'a ve son olarak okul yaşamım boyunca bana inanan, güvenen, dualarını her daim hissettiğim sevgili annem Kandile BEYHANLI ve babam Yaşar BEYHANLI'ya, biricik ablam Esen KINDAN ve yeğenim Onat Kaan KINDAN'a hayatımda oldukları için teşekkür ederim.

Araştırmanın yeni araştırmalara öncülük etmesini ve alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlamasını temenni ediyorum.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karaman il merkezinde (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 8 kadın okul müdürü, 17 kadın okul müdür yardımcısının görev yaptığı, 25 okulda görev yapan 651 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği LTDÖ ve Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği (OIÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin normal dağılım sağladığı görülmüştür. Bu kapsamda, cinsiyet ve medeni durum açısından farklılaşma durumu bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Bunun yanında yaş, kıdem yılı, eğitim durumu ve branşı değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek üzere tek tönü varyan analizi kullanılmıştır. Ayrıca kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin saptanmasına yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve kadın okul yöneticisinin sergilediği liderlik stiline, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını saptamaya yönelik çoklu doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadın okul yöneticilerinin genellikle otokratik liderlik ve serbest bırakıcı liderlik davranışları gösterdikleri saptanmıştır. Kadın okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki iklim incelendiğinde ise genellikle liderlik ve etkileşim ortamının iyi düzeyde oluşturulduğu görülmektedir. En son olarak kadın okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin önlerinde çok fazla rol model liderlik yapacak kadın yönetici bulunmamaktadır. Kadınların

önlerindeki cam tavan, cam duvar ve kraliçe arı sendromu gibi engellerin kaldırılması ve daha çok kadının yönetici olarak görev alması gerekmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Kadın, kadın lider, kadın okul yöneticileri, okul iklimi, cam tavan



## **WOMEN SCHOOL ADMINISTRATORS LEADERSHIP STYLES AND SCHOOL CLIMATE RELATION**

### **ABSTRACT**

The aim of this research is to examine the relationship between the leadership styles of women school administrators working in Karaman province and district center (kindergarten, primary school, secondary school, high school) and organizational climate. Relational screening model was used in this descriptive research. The population of the research consists of 8 female school principals and 17 female assistant school principals working in Karaman province (kindergarten, primary school, secondary school, high school) in the academic year 2019-2020, and 651 teachers working in these schools. Within the scope of this study, all teachers were reached. In this research, the personal information form, the Leadership Style Scale developed by Taş, Çelik and Tomul (2007), and the School Climate Scale developed by Canlı, Demirtaş and Özer (2018) were used to collect data. Parametric tests were used. T-test was used to determine the significant difference in terms of gender and marital status, and the One Way ANOVA test was used to find out the significant difference in age, education status, seniority year and branch variable. Additionally, Multiple Linear Regression Analysis was conducted to determine whether the leadership style exhibited by the female school principal is a significant predictor of the school climate. According to the results of the research, it was pointed out that laissez faire and autocratic leadership styles are more common. Additionally, it was seen that leadership and interaction among people created as a school climate. Finally, it was observed that the leadership styles of female school administrators were a significant predictor of the school climate. There are not many female school administrators who lead them as a role model. The obstacles such as glass-ceiling, glass-wall and queen bee

syndrome in front of women should be removed and more women should be working as managers.

**Keywords:** Woman, woman leader, female school administrators, school climate, glass ceiling.





**İÇİNDEKİLER**

ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	xi
ŞEKİLLER TABLOSU .....	xiii
SİMGELER KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi .....	6
1.3. Problem Cümlesi.....	7
1.4. Alt Problemler.....	8
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlılıklar .....	9
1.7. Tanımlar.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Liderlik Kavramı.....	11
2.1.1 Liderlik .....	11
2.1.2 Liderlik ve Yöneticilik.....	14
2.2.Liderlik Teorileri.....	17
2.2.1 Otokratik Liderlik .....	22
2.2.2 Demokratik Lider.....	24
2.2.3 Serbest Bırakıcı Lider .....	25
2.2.4 Dönüşümcü Liderlik .....	26

2.2.5 Etkileşimci Liderlik .....	29
2.3. Toplumsal Cinsiyet İçerisinde Kadın .....	30
2.3.1 Türkiye’de Kadın.....	31
2.3.2 Siyaset ve Karar Alma Mekanizmalarına Katılım.....	35
2.3.3 Kadının Güçlendirilmesine Yönelik Yapılan Ulusal Mevzuat Düzenlemeleri:	36
2.3.4 Kadının Güçlendirilmesine Yönelik Yayınlanan Politika Belgeleri .....	38
2.3.5 Kadınların Kariyer Engelleri .....	39
2.3.6 Kadın Liderlik.....	41
2.4.Okul İklimi.....	42
2.5.Liderlik Stilleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki .....	46
3. YÖNTEM .....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem .....	51
3.3. Veri Toplama Araçları .....	54
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı .....	58
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	58
4. BULGULAR.....	61
4.1. Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Düzeyine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması .....	61
4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Düzeyine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	71
4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi.....	80
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	87
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	87
5.2. Öneriler .....	94
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	94
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler .....	95

KAYNAKÇA .....	96
EKLER .....	113
EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ.....	114
EK 2. LİDERLİK TARZI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ .....	115
EK 3.OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ .....	116
EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	117
EK 5. NORMALLİK DAĞILIMLARI .....	121
EK 6. LİDERLİK DAVRANIŞ TARZI ÖLÇEĞİ İÇİN DFA SONUCU .....	122
EK 7. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ İÇİN DFA SONUCU STANDARTLAŞTIRILMIŞ YOL KATSAYILARI .....	123
ÖZGEÇMİŞ .....	124

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 2.1. Türkiye 2018 Nüfus (6+ Yaş) Cinsiyete Göre Okuma –Yazma Durumu.....	32
Çizelge 2.2 Türkiye 2018 Nüfus (6+ Yaş) Bitirilen Eğitim Düzeyi ve Cinsiyet Oranları	33
Çizelge 2.3. Yüksek Öğretim Kurumu (Ocak 2019) Yükseköğretimde Öğrenci Sayıları ..	34
Çizelge 2.4. Türkiye’de Kadın Milletvekili Oranları .....	35
Çizelge 2.5. Kamu Kurum Ve Kuruluşlarında İstihdam Edilen Personel Verileri.....	36
Çizelge 2.6. Okul İklim Tipi Profili .....	46
Çizelge 3.1 Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı.....	52
Çizelge 3.2 Öğretmenlerin Demografik Bilgileri .....	53
Çizelge 3.3 Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri.....	57
Çizelge 4.1 Öğretmen Algılarına Göre Kadın Yöneticilerin Liderlik Stilleri Düzeyine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri .....	61
Çizelge 4.2 Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları .....	63
Çizelge 4.3 Öğretmenlerin, Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Medeni Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları.....	64
Çizelge 4.4 Öğretmenlerin, Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Yaş Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ..	66
Çizelge 4.5 Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Kıdem Yılı Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	67
Çizelge 4.6 Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Çizelge 4.7 Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları....	70
Çizelge 4.8 Öğretmen Algılarına Göre Okul İklimi Düzeyine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri .....	72
Çizelge 4.9 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları	73
Çizelge 4.10 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	74

Çizelge 4.11 Öğretmenlerin, Okul İklimi Algılarının Yaş Değişkenlerine Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları.....	75
Çizelge 4.12 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Çizelge 4.13 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları .....	78
Çizelge 4.14 Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Branş Değişkenine Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Çizelge 4.15 Öğretmenlerin Algılarına Göre Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okul İklimi Düzeyleri Arasındaki İlişkiler.....	81
Çizelge 4.16 Öğretmen Algısına Göre Kadın Okul Yöneticisi Liderlik Stilinin Okul İklimini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	84

**ŞEKİLLER TABLOSU**

Şekil 2.1 Güç Kaynaklarına Olası Tepkiler.....	13
Şekil 2.2 Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar.....	20
Şekil 2.3 Dönüşümcü Liderliğe İlişkin Kavramsal Çerçeve.....	28
Şekil 2.4 Okul İklimi ve Etkileşimi.....	44



**SİMGELER KISALTMALAR LİSTESİ**

<b>ADNKS</b>	: Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi
<b>AFA</b>	: Açımlayıcı Faktör Analizi
<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b><math>\beta</math></b>	: Beta Katsayısı
<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>KGO</b>	: Kapsam Geçerlik Oranı
<b>LTDÖ</b>	: Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEBBİS</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
<b>N</b>	: Evren Sayısı
<b>n</b>	: Örneklem Sayısı
<b>OİÖ</b>	: Okul İklimi Ölçeği
<b>r</b>	: Korelasyon Katsayısı
<b>SD</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı)
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b><math>\bar{x}</math></b>	: Ortalama

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, araştırmanın önemi, amacı, problem cümlesi, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi uzun ve nitelikli bir eğitim sürecini gerektirir (Gedikoğlu, 2005). Okul örgütlerinin niteliği ve orada sunulan eğitimin niteliği okul müdürleri, öğrenciler, öğretmenler ve diğer çalışanların niteliği ile de paralellik gösterir (Toprakçı, 2002). Başarılı bir eğitim süreci etkili okullarda gerçekleşmektedir. Araştırmalar incelendiğinde, etkili okullar ile ilgili çok fazla çalışmanın ve tanımın olduğu görülmektedir. Bu araştırmacılardan, Peterson ve Lezotte (1991) etkili okulu, şeffaf, misyonunu çevresi ile paylaşan, bağlılığa önem veren, değerlendirme süreçleri olan yapı olarak tanımlamaktadır.

Cresswell ve Fisher (1998) ile Townsend (1997) ise etkili okulda olması gereken unsurları ortaya koymuş ve etkili okulun ancak etkili bir liderlik sergileme, etkili çalışan yönetimi, işbirlikçi veli ve öğrenmeye adanmış dinamik öğrencilerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Johnson (2011) etkili okulu, mükemmel öğretmenlerin işbirliği içerisinde öğrencilere akıl hocalığı yaptığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin örgüt içerisinde kendilerini değerli hissettikleri, akademik başarıya ayrı bir önem veren dinamik bir yapı olarak tanımlamıştır. Seashore ve Wahlstrom (2008) yaptıkları araştırmalar ile etkili okul konusunda kararlara katılım ve yöneticiye duyulan güven gibi iki önemli hususa dikkat çekmişlerdir. Gamage ve diğerleri (2001), etkili



okullarda yüksek akademik beklentilerin olduğunu, yöneticilerinin erişilebilir, görülür ve demokrat olduğunu vurgulamışlardır. Weber (1971), okulun etkili olabilmesi için etkili liderliğe vurgu yapmıştır (aktaran Gamage, 2001). Purkey ve Smith (1983) ise, etkili okulu dokuz önemli değişkenle tanımlamış olup, ilk sıraya okul liderini (yönetimini) yerleştirmiştir. Ülkemizde, Balcı (2002), Bakay ve Kalem (2009), Duranay (2005), Oral (2005) ve Şişman (1997) tarafından yapılan araştırmalarda etkili okul özelliklerin ilk sırayı etkili yönetici almaktadır. Bu araştırmalar genel olarak incelendiğinde, etkili okulun olmazsa olmaz unsurları, etkili yöneticiye sahip olmak, okul aktörleri arasında güven temelli ve katılımı destekleyici bir okul iklimine sahip olmak, öğrencinin akademik başarısına önem vermek, izleme ve değerlendirme sistemini oluşturmak ve etkili kullanmak üzerinde durdukları görülmektedir.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda etkili okulun başarının en önemli anahtarlarından birisinin okul yöneticisi olduğu görülmektedir. Çağdaş yönetim anlayışıyla birlikte önem kazanan liderlik konusu, eğitim yönetiminde, eğitim yöneticisinin başarılı olabilmesi için liderlik rolüne sahip olması şeklinde ortaya konulmuştur. Lider, başarıya ulaşmak için, izleyenlerini ile birlikte hareket eden, izleyenlerini birleştiren, işleri planlayan ve söz hakkına sahip kişidir. Eğitim yöneticisinin görevi de örgütünü en verimli hale getirmek, istenilen amaçlara ulaşmak ve lider olmaktır (Kaya, 1999). Eğitim örgütlerinde beklenen hedeflere ulaşabilmenin en önemli kriterlerinden birisi okul yöneticisinin liderlik davranışları sergilemeleridir.

Yapılan birçok araştırma göstermiştir ki; okul yöneticisinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri, öğretmenleri (Arslan, 2015:303; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Ceylan ve Yılmaz, 2011:290; Gamsız ve diğerleri, 2013; Yılmaz ve Kurşun, 2015), öğrencileri (Demirtaş, 2010; Karatay, 2011; Korkmaz, 2005; Özdemir ve Yalçın, 2019) ve okul iklimini (Çubukçu ve Girmen, 2006; Sağnak ve Şentürk, 2012; Bozdoğan ve Sağnak,

2011) etkilemektedir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenleri nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyumunu düzeyi, adanmışlık düzeyleri, örgütsel güven düzeyleri, örgütsel vatandaşlık düzeyleri ve iletişim düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür (Arslan, 2015; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Ceylan ve Yılmaz, 2011:290; Gamsız ve diğerleri, 2013; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğrencileri nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, demokratik davranışlar sergileyen öğrencilerin, akademik başarısının istenilen düzeyde olması, okul bağlılık ve güven düzeylerinin yüksek olması okul yöneticisinin liderlik stilleri düzeyleri ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Özdemir, 2016). Okul yöneticisinin sergilemiş olduğu liderlik stillerinin öğrenci başarısı üzerine etkisinin anlamlı düzeyde olduğu yapılan araştırmalar tarafından ortaya konulmuştur (Demirtaş, 2010; Karatay, 2011; Korkmaz, 2005; Şişman,2002). En son olarak da okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının okul iklimini nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Çubukçu ve Girmen, 2006; Gültekin, 2012; Sağnak ve Şentürk, 2012; Bozdoğan ve Sağnak, 2011). Lider olan okul yöneticisi izleyenleri ile karşılıklı güven ilişkisi oluşturarak, onları dikkate alır, saygı gösterir, işbirliği içerisinde, okul örgütünün refah seviyesinin, tatminin yükselmesini, okul ikliminin sağlıklı olmasını sağlar (Şentürk ve Sağnak, 2012). Okul iklimi bir okulu bir diğerinden ayıran, okula ayak basıldığı andan itibaren hissedilen, kelimelere dökmekte güçlük çekilen, okul içerisinde etkileşimde bulunan her bir çalışanın davranışını etkileyen okul içi ve çevresiyle ilgili bir kavramdır. Her okulun kendine has bir iklimi vardır. Litwin ve Stringer (1968) okul iklimini, birlikte yaşayan ve belirli bir amaç için bir araya gelmiş bireylerin ortak algılarına dayalı olan ve insan davranışlarını etkileyen bir dizi ölçülebilir nitelik olarak tanımlamışlardır.

Okul iklimi, bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Okul iklimi okulun kişiliği olarak tanımlanabilmektedir. Okul örgütündeki en önemli öge olan okul yöneticisinin liderlik stili okuldaki havayı belirler ve okul iklimini şekillendirir (Korkmaz, 2005). Okul iklimi okul çalışanlarını, öğretmenler ve öğrenciler etkiler. Bundan dolayı olumlu bir okul iklimi oluşturmak okul liderinin görevleri arasında sayılmaktadır.

Günümüze kadar yapılan liderlik çalışmalarında ve okul iklimi araştırmalarında cinsiyet farklılıklarının liderlik özellikleri üzerindeki etkilerinin dikkate alınmadığı görülmektedir. Liderlik araştırmalarında liderlik kavramı genellikle erkek ve kadın ayrımı yapılmaksızın doğrudan ele alınmıştır. Liderlik stilleri literatürü incelendiğinde, kadın ve erkek yöneticilerin liderlik stilleri arasında bir farklılık olmadığına dair örnekler bulunmaktadır. Araştırmacı Hooijberg ve Di Tomaso (1996) araştırmalarında kadın ve erkek liderlerin stilleri arasında farklılık olmadığını hatta kadın liderlerin yönetici pozisyonuna geldiklerinde erkek gibi davrandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, genellikle araştırmaların ya kadın ve erkeklerin kişilik özellikleri (Çağlar ve diğerleri, 2005; Ercan ve Altunay, 2015:130) ya da liderlik stilleri üzerinde durdukları görülmektedir (Cemaloğlu, 2007; Doğan, 2010; Durdağı ve Sezer, 2014).

Neft ve Levine' in (1997) çalışması kadın yöneticilerin, izleyiciler ile iyi ilişkiler kurduğunu ve onları desteklediğini göstermektedir. Bass ve Avolio (1994) dönüşümcü liderlik stilinde seksen farklı özelliği kadın-erkek olarak incelemiş, kadın yöneticinin astlarının daha fazla gayret göstermesini sağladıklarını ve kadın yöneticilerin daha duyarlı, daha şefkatli, daha ilgili olma eğiliminde olduklarını ortaya koymuşlardır (Owen ve diğerleri, 2004).

Sanayi devrimiyle birlikte sosyal hayatın her alanında erkeklerle birlikte çalışan kadınlar, yöneticilik pozisyonuna geldiklerinde çeşitli engellerle karşılaşmaktadırlar. Genellikle erkek egemen bir sistemde kadınların yöneticilik yollarını yine erkekler çizmektedir

(Bakioğlu ve Özcan, 2001). Son zamanlarda kadın yöneticilik alanında artış olsa da bu istenilen seviyede değildir (Yıldırım, 2017). Özellikle Türk eğitim sisteminde kadının durumu incelendiğinde, özellikle ülkedeki toplumsal cinsiyet algısından dolayı, kadınlar genellikle öğretmenlik mesleğini seçmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı (2019) verilerine göre, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 371.234 öğretmenin %50,8'i (188.480) kadın öğretmendir. Kadınlar öğretmenlik mesleğinde sayıca üstün olmalarına rağmen, eğitim yöneticiliği pozisyonundaki sayıları çok düşüktür. 2018-2019 eğitim-öğretim yılındaki veriler incelendiğinde, 81 il millî eğitim müdüründen sadece 3'ü (%3,70) kadın il milli eğitim müdürüdür (Muğla-Sakarya-Şırnak). Okul yöneticiliği pozisyonu incelendiğinde ise, 29.050 okul müdürünün 2.471'i (%8,51) kadın müdür ve 49.571 müdür yardımcısı pozisyonun ise yalnızca 11.838'i (%23,88) kadın müdür yardımcısıdır. Kadın öğretmen sayısı, erkek öğretmen sayısına göre daha fazla iken, eğitim yöneticiliği pozisyonlarında kadın erkek arasındaki oran ciddi bir şekilde erkek lehine dönmektedir. Gelişmekte olan ülkelerdeki politika yapıcılar ve karar vericiler, kadının toplumsal cinsiyet rolünden dolayı liderlik becerilerini çok iyi sergileyemeyeceklerini düşünmektedirler (Alpay, 2009). Ayrıca bu tarz toplumlarda çalışanların pembe yakalı ve beyaz yakalı işler gibi ayrımlara gidildiğine de çok sık rastlanmaktadır (Bucak, 2011). En son olarak da, hali hazırda kadın yönetici olarak görev yapanların da sağlıklı ve olumlu okul iklimini oluşturmada başarılı olamayacağını düşünmektedirler (Doğın, 2010). Sonuç olarak politika yapıcılar ve karar vericiler, etkili bir eğitim sistemi ve etkili bir okul ortaya koyma konusunda kadın yöneticilerin erkeklere göre daha başarısız olacağı kanısına sahip olabilirler. İlgili alanyazın incelendiğinde, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koyan çalışmaların bulunduğu görülmektedir (Alpay, 2019; Şentürk ve Sağnak, 2012). Ancak kadın okul yönetici özelinde kadınların nasıl liderlik davranışları sergiledikleri ve

bu davranışlarının okul iklimiyle ilişkisini ele alan çalışmaya rastlanılmamıştır. Kadın yöneticilik ve okul iklimi üzerine ayrı ayrı sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, kadın yöneticilerin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu sayede, araştırmayı okuyan kadın okul yöneticileri, etkili okul oluşturma yolunda göstermeleri gereken liderlik stillerini daha iyi anlayacak, okulda daha demokratik bir okul iklimi nasıl oluşturulacağı konusunda daha detaylı bilgilere sahip olabileceklerdir. Karar vericiler ise, kadınların yönetim pozisyonlarında daha fazla sayıda görev almalarını sağlayarak, etkili okulların oluşturulmasında kadınların ne kadar önemli olduğunu daha iyi anlayabileceklerdir.

## **1.2. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma ile Karaman ilindeki okullarda (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapmakta olan kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek ve kadın okul yöneticisinin sergilediği liderlik stiline (Otokratik Liderlik-Demokratik Liderlik-Serbest Bırakıcı Liderlik-Dönüşümcü Liderlik-Etkileşimci Liderlik) okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

Elde edilen veriler ışığında çalışmanın, kadınların yöneticilik kademelerinde yeteri kadar temsil edilmediği, yönetim ve karar verme görevlerinde erkeklere nazaran geri planda kaldığı birçok platformda ve sıklıkla karar vericiler ve araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Bununla ilgili kadınların kariyer engelleri hakkında özellikle cam tavan ve cam duvar algısı konularında birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların yanında kadınların yöneticilik biçimlerinin, liderlik stillerinin ve bunların oluşmasında etkili olan faktörlerin de ortaya konulması, okul iklimine sağladıkları katkılar ile kadınların

yöneticilik kademesinde daha çok temsil edilmeleri için karar verici ve araştırmacılara önemli veriler kazandırabilecektir (Kılınç, 2017).

Dünyada sayısal bakımdan erkeklere eşit olan kadınlar, çalışma hayatında özellikle sanayi devrimine kadar geri planda kalmışlardır. Kadınların görevleri, Sanayi Devrimi'ne kadar ev ve el işleri iken, Sanayi Devrimi döneminde özellikle de İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra erkeklerin savaşlarda sayılarının azalması ile birlikte kadınlar iş hayatına girmeye başlamışlardır (Özyılmaz, 2016). Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türkiye'de de kadınlar, çalışma hayatının içine girmeye başlamış, günümüzde de yönetim birimlerinde aktif rol oynamaya başlamışlardır. Türk eğitim sisteminde de kadınlar sayıca fazla olmasına karşın hem okul yönetiminde hem de üst düzey yönetimlerde az sayıda kadın yönetici bulunmaktadır (MEB, 2019). Kadınların yöneticilik kademelerinde yeteri kadar görev almadığı hem medyada hem de birçok araştırmada ortaya konulmaktadır. Bu konuda kadınların ev içi sorumluluklarının yanı sıra karşılaştıkları cam tavan ve cam duvar algısı gibi kariyer engellerinin olduğu araştırmalarda vurgulanmaktadır (Kılınç, 2017; Zel, 2001). Bu çalışma sayesinde, kadınların yöneticilik biçimleri, liderlik stilleri ve bunların oluşmasında etkili olan faktörler ön plana çıkacaktır. Ayrıca kadın yönetici olarak görev almak isteyen kadınlar, bu çalışmayı inceledikten sonra cam tavan ve cam duvar algısı ile nasıl mücadele edecekleri ve okul iklimini nasıl olumlu yönde değiştirebileceklerini daha iyi kavrayacaklardır. Bu araştırma ışığında, diğer araştırmacılar da kadın yöneticilik konusunda nitel bir araştırma yaparak daha detaylı olarak kadın yöneticilik hakkında bilgi sunabilirler.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### 1.4. Alt Problemler

Bu araştırma, Karaman ilinde görev yapan kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri görev yaptıkları okullardaki öğretmen algılarına göre ne düzeydedir?
2. Kadın okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen algılarına göre okul iklimi ne düzeydedir?
3. Kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, branşı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Kadın okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen algılarına göre okul iklimi öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, branşı) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### 1.5. Sayıtlar

Bu çalışmada, çalışmaya katılan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul iklimine yönelik algılarının oluşmasına yetecek kadar aynı okulda buldukları ve okulun tüm paydaşlarıyla etkileşim içerisinde oldukları bu doğrultuda

örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçme araçlarındaki sorulara samimiyetle cevap verdikleri varsayılmıştır

## 1.6. Sınırlılıklar

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Karaman il merkezindeki resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul veya liselerde görev yapan 325 kadrolu öğretmenin; kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla hazırlanmış kişisel bilgi formu, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği ve Okul iklimi Ölçeğine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Evrende yer alan 651 öğretmenin hepsine ölçek verilmiş, 345 tanesi geri dönüş sağlamıştır. Bunlardan 20 tanesi veri analiz işlemine uygun olmadığı için 325 ölçek ile analiz yapılmıştır.

## 1.7. Tanımlar

**Lider:** İzleyenlerini belirli hedefler ve amaçlar etrafında toplayarak, onları harekete geçirme, etkileme, motive etme yeteneği ve bilgilerinin toplamıdır (Eren,1993).

**Liderlik:** İzleyicilerinin hedef seçimini, eylemlerin düzenlenmesini, bireysel isteklendirme ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010).

**Otokratik Liderlik:** Karar verme güç ve yetkisine sahip tek kişi, itiraz ve eleştiri kabul etmeyen (Taş ve diğerleri, 2007), görev yönelimli olup, izleyicilerini ödül ve ceza ile ikna edebilen, okul iklimini ve verimliliğini olumsuz etkileyen liderlik davranışıdır (Razi, 2002).

**Demokratik Liderlik:** Gücünü yetkisi ile birlikte astlarından alan, örgütü başarıya ulaştırırken, izleyenlerinin kararlarını ve önerilerini önemseyen liderler olup, örgütte



verimliliğin, yüksek iş doyumunun ve devamsızlığın olmamasını sağlayan liderlik davranışdır (Güney, 1997; Şimşek, 2005).

**Serbest Bırakıcı Liderlik:** Takipçilerini kendi haline bırakarak, yetkiyle birlikte astlarına kendi amaç, program ve planlarını yapmalarına imkân veren, yetkiye sahip çıkmayan liderlik türüdür (Eren, 1993).

**Etkileşimci Liderlik:** Hedefler ve amaçlar çerçevesinde etkili olan liderler ile astları arasındaki ilişki ya bir anlaşmaya ya da değişim sürecine dayanır. Etkileşimci liderler genel olarak izleyenlerinin gelecekteki sergileyecekleri potansiyeli geliştirmeye yönelik odaklanmayı ihmal ederler (Lievens, 1997).

**Dönüşümcü Liderlik:** Buldukları örgütte değişim ajanı olarak adlandırılan, örgütün yaşam süresini uzatarak, örgütün değişen koşullara ve şartlara uymasını sağlayan, dönüşümü gerçekleştiren liderliktir (Güçlü ve Koşar, 2016).

**Okul İklimi:** Bir okulu diğer bir okuldan ayıran, öğretmenlerin davranışlarını etkileyen özellikler toplamı (Gilmer, 1966), öğretmenlerin ortak algılarına göre belirlenen, öğretmen davranışlarını etkileyen ölçülebilir nicelikler (Stringer, 1968) nispeten katılımcılar tarafından tecrübe edilen, okulun rutin işlerinin sonucu ortaya çıkan, insan kişiliğinin benzeri olan okul kişiliğidir (Hoy ve Miskel, 2010).

**Akademik Başarı:** Okulun ulaşmak istediği hedef, literatür taramasına göre; nicel araçlarla ölçülebilen sayısal değerler (Özdemir ve Kavak, 2019), Leithwood ve diğer araştırmacılara (2010) göre merkez olarak yapılan sınavlarla ölçülen matematik, okuma, fen, yazma, dil ve sosyal dersine ait öğrenci sonuçlarıdır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, ilgili alanyazına dayalı olarak araştırma problemini açıklayabilmek, çözümleyebilmek ve araştırma bulgularını yorumlayabilmek amacıyla oluşturulan kavramsal çerçeveye yer verilmektedir. Öte yandan, ilgili araştırmalar için ayrıca bir bölüm oluşturulmayıp alt bölümler içerisinde sunulmaktadır.

### 2.1. Liderlik Kavramı

#### 2.1.1 Liderlik

Liderlik kavramından önce lider kelimesinin üzerinde durulacak olursa, lider kelimesi ingilizce “lead” kelimesinden türemiştir olup “lead” yön vermek, yol göstermek anlamına gelmektedir. Bu çıkarımdan yola çıkılacak olursa “Leader” yani “lider” kelimesi yol gösteren, yön veren anlamına gelmektedir (Oxford, 2016). Alan yazında liderlik kavramına bakıldığında ise bu kavramı geniş hatları ile tanımlayacak onu eğitim yönetimi alanının beklediği şekilde ortaya koyacak, araştırmacıların ve bilim insanlarının ortak olarak kabul ettiği bir tanıma rastlanamamaktadır. Bunun nedeni, eğitim yönetimi alanında liderlik kavramının çok çeşitli şekillerde ele alınması olabilir. Liderlik kavramını anlamlandırmak isteyen araştırmacıların durumu da, görme engelli bir bireyin fili tarif etmesine benzetilmektedir (Golandez, 2003).

Liderliğin anlamı, liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır (Erçetin, 2000; Şişman, 1997). Bu tanımlamalara birkaç örnek olarak aşağıdakiler verilebilir: Eren’e göre liderlik, belli bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilmek ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 1993). Çalık’ a göre ise liderlik,

başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütlerle gerçekleştirilecek değişimin etkileyici gücü olmakla birlikte, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu çözmektir (Çalık, 2003). Badaracco ve Ellsworth ise liderliğin tanımını yaparken örgütün değer ve normlarını çalışanın kişilik özellikleri ile birleştirebilme kabiliyeti üzerinde dururlar. Bunu sağlayan liderin örgütü etkili hale getirdiğinden bahsederler (Badaracco ve Ellsworth, 1978). Şişman tanımını ortaya koyarken liderlikte geleceği kestirebilmenin, vizyon sahibi olmanın inandırıcı hedefler belirleyebilmenin, kritik kararlar verebilmenin üzerinde durur. Ayrıca Şişman, liderliği, yönetim biliminin konusu olduğu kadar, felsefi, politik, sosyolojik ve psikolojik açılardan değerlendirilip, farklı görüşlerden, farklı şekilde analiz edilen ve tanımlanan bir kavram olarak tanımlamıştır (Şişman, 2004).

Liderlik kavramı tanımlanırken, lider ve izleyenlerden bahsedilir. İzleyiciler kavramı pasifliği ve lidere bağımlılığı çağrışırsa da artık günümüzde lider ve izleyici arasında karşılıklı bir etkileşim üzerinde durulmaktadır (Çelik, 2005). Bu süreçte lider, kendisini izleyenleri yönettiği gibi, kendisinin izledikleri tarafından da yönetilen bireydir (Bennis, 1989). Celep ise liderliği, örgütte hissedilen ama net bir şekilde ortaya konmamış, ortak duygu ve düşüncelerin benimsenir bir amaç çevresinde, izleyicilerinin gizli güçlerini açığa çıkararak, harekete geçirilmesi olarak tanımlamıştır (Celep, 2004).

Liderlik kavramı ile ilgili tanımlamalara bakıldığında, tüm tanımlarda hedef ve etkileme ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu ilişkiden yola çıkarak liderliği kısaca etkileme süreci olarak tanımlamak mümkündür (İnandı ve Özkan, 2006). Makam ve kişilik güçleri liderliğin başarısında en etkili güç kaynaklarıdır. Yasal, zorlayıcı ve ödül gücü liderin makam gücünü; sahip olduğu karizma ve uzmanlığı kişilik gücünü oluşturmaktadır. Bu güç kaynaklarını etkili kullanan liderler başarılı olurlar.



Şekil 2.1 Güç Kaynaklarına Olası Tepkiler

Kaynak: Nahavandi ve Malekzadeh 1999'dan akt. Koşar (2012)

Özden (2010) liderleri sahip olması gereken özellikleri olarak, ileri görüşlü, fedakar, hırslı, istekli, tutarlı, örnek alınan, güven veren, motive eden, etrafına güven veren, ilham kaynağı olabilen, vizyoner, gelişim odaklı, adil, çalışkan, sosyal ve iletişim becerileri gelişmiş, hızlı, etkili, zaman yönetimini iyi yapabilen, etkili karar sahibi, esnek kişiliğe sahip, takım ruhuna sahip bireyler olarak tanımlamıştır (Özden, 2010).

Araştırmalar neticesinde, liderlik özelliklerinin entelektüel, karakter ve sosyal özellikler olmak üzere üç başlıkta toplandığı görülmektedir (Eren, 1993; Erdoğan, 2004);

**1. Entelektüel Özellikler:** Eleştirel düşünebilme, genel kültür, mantıklı olma, sezgi gücü, hayal kurabilme, sorgulayabilme gibi özelliklerdir.

**2. Karakter Özellikleri:** Uyum, dikkat, ihtiyat, girişkenlik, hafıza gücü, dinamiklik, kararlılık, düzenlilik, yöntemli çalışma, atiklik, ciddilik gibi özelliklerdir.

**3. Sosyal Özellikler:** Dış görünüm, gruba hitap edebilme ve onu anlayabilme, iş disiplini, işbirliği, kendini ayarlayabilme gibi özelliklerdir.

Alan yazında lider ile yönetici kavramları sık sık birbirine karıştırılmaktadır. Bilinmesi gereken, yöneticilerin işi doğru yaparken, liderlerin ise doğru işi yapmaları, yöneticilerin günlük işlere odaklanırken, liderlerin uzak geleceğe odaklanabilmeleridir.

Liderlik teorilerindeki temel değişkenler, Yukl (2018) tarafından lider özellikleri, takipçi özellikleri ve durum özellikleri olarak üç başlık altına toplanmıştır. Buna göre lider özellikleri; kişilik, değerler, güven ve iyimserlik, yetkinlik, liderlik stili, etkileme becerisi, atıflar, inançlar olmak üzere sekiz başlıkta, takipçi özelliklerini özellikler, güven ve iyimserlik, beceriler, lider hakkındaki atıflar, lider karşılıklı güven, özleşme, sadakat, işbirliği olmak üzere sekiz başlıkta, durum özelliklerini ise örgütsel birimin türü, büyüklüğü, konum gücü ve liderin otoritesi, görevin yapısı, örgüt iklimi, belirsizlik ve değişim, bağımlılıklar ve ulusal kültürel değerler olmak üzere sekiz başlık altında toplamıştır.

Liderler örgütlerin hedef ve stratejilerinin seçimini, izleyicilerinin motivasyonunu, izleyiciler arasındaki karşılıklı güven ve işbirliğini, yapılan işlerin organizasyonunu ve koordinasyonunu, kaynakların hedeflere aktarımını, izleyicilerinin özgüvenini kişisel becerilerini ve bilgi birikimlerini, dışarıdan sağlanan desteği, işbirliğini, izleyicilerinin ortak inanç ve değerlerini etkilerler.

### **2.1.2 Liderlik ve Yöneticilik**

Liderlik ve yöneticilik kelimeleri çok zaman birbiri yerine kullanıldığı gibi çok zaman da birbirleriyle karıştırılan kavramlardır. Liderlik ve yöneticilik aynı olmayan ama düşünce ve eylemler ile birbirini tamamlayan kavramlardır (Cemaloğlu, 2013; Schlechty, 2011; Sezgin, 2012). Araştırmaların birçoğu liderlik ve yöneticilik kavramlarını tamamen ayrı ve bazı araştırmalarda liderliği iyi, yöneticiliği kötü olarak karşılaştırarak tanımlarlar.

Farklı tanımların ortaya çıkmasının sebebi ise yöneticinin, örgütte devam ve etkinliğe, liderin ise değişime ve izleyenlerini amaçlar doğrultusunda hareket etmeleri için ikna etmeye önem vermeleridir (Hoy ve Miskel, 2012). Leithwood ve Duke (1999); yaptıkları araştırmalarda, okul örgütlerinde lider ve yönetici kavramları arasında ayırım yapmanın oldukça zor olduğu sonucuna varmışlardır. Aslında liderlik ve yöneticilik kavramları birbirine zıt değil aksine birbirini tamamlayan iki kavramdır.

Kişinin yönetim kapasitesi ve yönetim deneyimi aslında o kişinin lider olup olamayacağına bir göstergesi olabilir. Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar konusunda tartışmalar devam etmektedir. Yukl'a (2018) göre; bir kişinin yönetici olmadan lider olabileceği ve yine bir kişinin yönetici olmadan yönetici olabileceği açıktır. Nitekim iş unvanı "müdür" olan bazı yöneticilerin emrinde çalışan asları yoktur. Kimse yönetmek ile liderlik kavramlarının denk olduğunu ileri sürmemektedir. Ancak örtüşme derecesi konusunda keskin bir anlaşmazlık söz konusudur.

Bazı yazarlar, yöneticilik ve liderliğin aynı kişide bulunamayacağı varsayımından yola çıkarak liderlik ve yöneticiliğin niteliksel olarak farklı olduğunu ve birbirini dışladığını savunmuşlardır (Bennis ve Nanus, 1985; Zaleznik, 1977). Bu yazarlara göre, liderler ile yöneticilerin değerleri ve kişilikleri farklıdır. Yöneticiler, istikrar, düzen ve verimliliğe önem verir; kişi odaklı değildirler, riskten kaçınır ve daha kısa vadeli sonuçlar üzerine yoğunlaşırlar. Liderler ise, esneklik, yenilikçilik ve uyarlanmaya değer verir; ekonomik çıktılarının yanı sıra insanlara da önem verirler ve hedeflerle stratejiler konusunda uzun vadeli bir bakış açısına sahiptirler. Yöneticiler insanlardan daha iyi performans bekler ve işlerin nasıl yaptırılacağı konusunda endişe duyarlar. Liderler işlerin insanlar için ne anlama geldiğiyle ilgilidirler ve izleyenleri ile uzlaşarak onlar için neyin önemli olduğu konusunda bilirler. Bennis ve Nanus (1985), "yöneticilerin işi doğru yapan kişiler, liderlerin ise doğru işi yapan kişiler" olduğunu ileri

sürmüşlerdir. Ancak görgül (deneysel) araştırmalar, insanların bu tür iki uçlu gruplara kolayca ayrılamayacağını göstermiştir.

Bir başka araştırmacı grubu ise, liderlik ve yöneticiliği farklı süreçler ve roller olarak ele almakta; ancak liderler ve yöneticileri farklı tür insan olarak görmemektedir (Bass, 1995; Hickman, 1990; Kotter, 1990; Mintzberg, 1973; Rost, 1991). Yapılan literatür araştırması göstermektedir ki, yöneticik ve liderlik kavramları araştırmacıdan araştırmacıya değişmektedir. Örneğin, Mintzberg (1973), liderliği on basamağı olan bir rol olarak tanımlamış, bu on rolden birisinin izleyenleri motive etmeyi ve iş için uygun koşullar hazırlamayı diğer dokuz basamağı farklı yönetim sorunları başlığı altında toplamıştır.

Bennis'e göre yönetici ve lider arasında şu karşılaştırmalar yapılır:

- Lider yenilik yapar; yönetici idare edicidir.
- Lider kopya işle uğraşmaz, orijinaldir; yönetici bir kopyadır.
- Lider sürekli olarak kendini geliştirir; yönetici mevcudu muhafaza eder.
- Lider sistemden çok insanlar üzerinde; yönetici sistem ve yapı üzerinde yoğunlaşır.
- Lider kişiye güven verir; yönetici kontrole güvenir.
- Lider uzun vadeli düşünür; yönetici kısa ve vadeli düşünür.
- Lider "ne, niçin" sorularını; yönetici "nasıl ve ne zaman" sorularını sorar.
- Lider ufuklarla ilgilenir; yönetici kar-zarar bağlamında düşünür.
- Lider yenilikle birlikle meydana getirir; yönetici taklit eder.
- Lider değişimin üstüne gider; yönetici statükoyu kabullenir.
- Lider başına buyruktur; Yönetici iyi bir emir alandır.
- Lider doğru işleri yapar, Yönetici işleri doğru yapar.

Kotter (1990); yönetimin, öngörülebilirlik ve düzen oluşturma, liderliğin ise örgütsel değişimi sağlama peşinde olduğunu, her iki rolde de denge sağlanmazsa ortaya sorunlar çıkacağını ileri sürmüştür. Kotter (1990) göre liderlik ve yöneticilik şartlara bağlı olduğunu ve yönetici rolüne fazla önem verdiğinde risk alma cesareti kırılabileceğini, bürokratik sürecin ortaya çıkacağını, liderin rolünü fazla benimsemesinde ise düzenin bozulacağını ve ortaya faydası olmayan değişimlerin çıkacağını ileri sürmüştür. Bir örgüt ne kadar büyük ve karmaşık bir hale gelirse yönetim önem kazanır. Dış çevre daha dinamik ve belirsiz hal alırsa liderlik daha önemli bir hale gelir. Dinamik bir çevrede faaliyet gösteren büyük örgütlerde görev yapan yöneticiler için iki rolde önemli bir unsurdur.

Rost (1991), yönetimi, mal ve hizmet üretmek ve satmak amacındaki bir yönetici ve astlar arasında ortaya çıkan bir ilişki olarak, liderliği yaratılan değişim zarfında lider ile izleyici arasında ortaya çıkan çok yönlü bir etkileşim olarak tanımlamıştır. Rost'a (1991) göre hizmet üretmek ve mal satmak için lidere ihtiyaç yoktur ama amaç bir değişimse liderin olması zaruridir.

## **2.2.Liderlik Teorileri**

Liderlik yaklaşımları ile ilgili alan yazın incelendiğinde, ilk yaklaşımın kişilik özellikleri yaklaşımı ya da büyük adam yaklaşımı olduğu görülür. Bu yaklaşımda, liderlik özelliklerinin doğuştan gelen özellikler olduğu üzerinde durulmuştur. Ancak yaşayan liderlerden yola çıkılarak liderlik özellikleri sınıflandırılmaya çalışıldığında bunun pek de mümkün olmadığı görülmüştür. Akşit (2004)'e göre ilk sistemli liderlik araştırmaları, 1900'lerin başından yüzyılın ortalarına kadar özellik ve nitelik yaklaşımları şeklinde yürütülmüştür. 1940'lardan itibaren yapılan çalışmalar liderin fiziksel özelliklerini, kişisel özelliklerini, sosyal özelliklerini ve kişisel yeteneklerini ölçmeye çalışmıştır. Daha sonra bu özelliklere davranışsal esneklik ve sosyal duyarlılık ve etkileme gücü ihtiyacı özellikleri



de eklenmiştir. Bunun üzerine liderin özelliklerinden çok, astları ile ilişkisine ve görev odaklılığına bakılan davranışsal liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Kişilik özellikleri yaklaşımından sonra ise liderliğin doğuştan gelen bir özellik olmadığını savunan araştırmacılar, bunun ölçülebileceğini iddia etmiş ve sonradan kazanılabileceğini belirtmişlerdir. Davranışlarla ortaya konulacağını savunan bu araştırmacılar sayesinde liderlik “davranışsal liderlik yaklaşımları” aşamasına geçmiştir.

Bu aşamanın ortaya çıkışında Ohio Devlet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesindeki araştırmalar önemli rol oynamıştır. Ohio State Üniversitesinde, "Lider Davranışlarını Tanımlama Ölçeği" (The Leader Behavior Description Questionnaire-LBDQ) geliştirilmiştir. Ölçek, "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" boyutlarından oluşmaktadır. Yapıyı kurma davranışları, örgütün yapılanma biçimi, örgütsel politika ve prosedürler ve örgütsel iletişim ağları ile ilgilidir. Anlayış gösterme ise lider ve izleyenler arasında saygı, güven, ilgi ve arkadaşlık ilişkilerine yönelmektedir (Hoy ve Miskel, 1991).

Michigan Üniversitesinin çalışmasında ise grup üyelerinin iş tatmini ve örgütün etkililiği ön plana çıkan iki faktördür (Hoy ve Miskel, 1991; Robbins ve Judge, 2013): İş merkezli (job-centered) ve iş gören merkezli (employee-centered) liderlik. Görev merkezli liderlik, iş görenlerin yapacakları işi önceden belirlenmiş bir takım prosedürlere uygun şekilde sürdürmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Görev-merkezli liderlik stilinde lider daha çok ödül, ceza ve baskı gücünü kullanarak izleyenleri etkilemek ve örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlamak istemektedir.

Davranışsal liderlikten sonra, durumsal liderlik ortaya çıkmıştır. Bu liderlik yaklaşımında Fiedler iki soruya cevap aramıştır. Bu sorular:

1. Niçin belirli bir durumda, benzer, hatta hemen hemen aynı niteliklere sahip liderlerden biri etkili iken, diğeri etkili olamamaktadır?

2. Niçin belli bir durumda, etkili olan bir lider, bir başka durumda etkili olamamaktadır? (Erçetin, 2000).

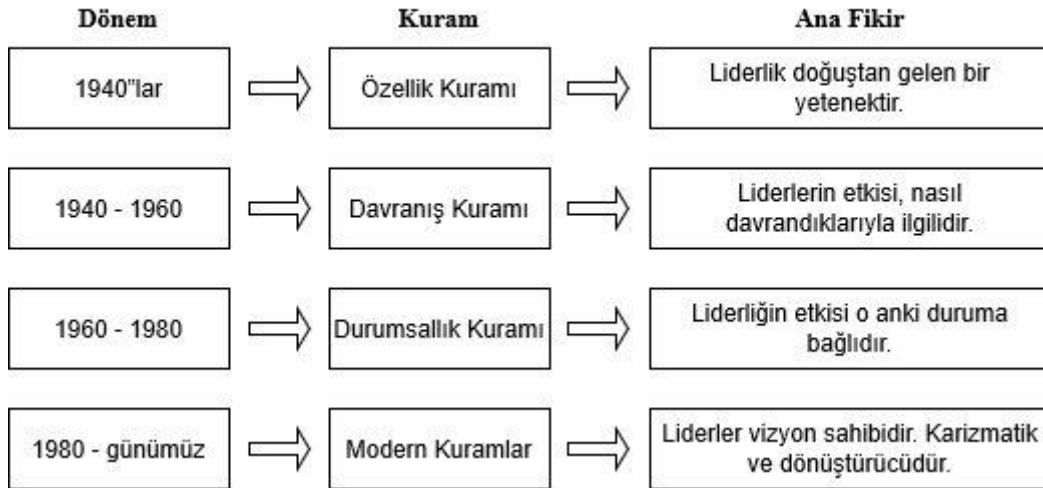
Fiedler'in cevabını aradığı bu iki sorudan ortaya çıkmıştır. Fiedler, üç boyutlu bir çıkarımda bulunmuştur:

- 1) Liderin grup üyeleri ile olan bireysel ilişkileri
- 2) Grubun yürütmekle yükümlü olduğu görevler ve bunların derecesi
- 3) Liderlik konumunda bulunan güç ve otorite (Leblebici, 2008:63).

Vroom ve Jago (1988)'ya göre, liderler sosyal güçlerin ve sosyal etmenlerin etkisi altındadırlar ve davranışlarını bu güç ve etmenlere göre şekillendirmek durumundadırlar. Vroom ve Jago'nun liderlik yaklaşımının önemli amaçlarından biri, iş görenlerin hangi durumlarda karar süreçlerine katılımlarının sağlanacağını belirlemeye çalışmasıdır (Robbins ve Judge, 2013). Durumsal liderlik yaklaşımının önemli kavramlarından bir diğeri yol-amaç (path-goal) teorisidir. Beklenti teorisine göre yapılandırılan bu teoriye göre, lider etkililiği liderin iş görenlerin ilgi, beklenti ve değerlerini geliştirmeye yönelik davranışlar sergilemesine bağlıdır. Başka bir ifadeyle, yol-amaç teorisinde lider, çalışanın motivasyon ve iş doyumlarını etkileme düzeyi önemlidir (House, 1996).

Liderlik üzerine yapılan çalışmalar, özellikler, davranışsal, durumsal yaklaşımlar ve modern liderlik yaklaşımları olarak dört grupta incelenmektedir. Bazı gruplar zaman zaman ön plana çıksada yinede liderliği tek başına açıklamaya yeterli değildirler. Bu dört gruptaki liderlik yaklaşımları birbirini tamamlar niteliktedir (Şimşek ve Çelik, 2012).

1980 öncesi liderlik yaklaşımları: özellikler, davranışlar ve durumlara önem verirken, 1980 sonrası gelenekselliğe dayanan yaklaşımların yerini modern teoriler almıştır. Bu yaklaşımlar şu şekilde özetlenebilir:



Şekil 2.2 Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar  
Kaynak: Bryman"dan akt. Akçay ve Güngör (2018)

Durumsallık yaklaşımdan sonra ise modern liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Modern Liderlik Yaklaşımları, özellikle Bass'ın 1985 yılında ortaya koyduğu etkileşimci liderlik (işlemci liderlik) ve dönüşümcü liderlik modeli ile birlikte ortaya çıkmış ve liderlik kavramı yeni bir boyuta ve anlama geçmiştir (Hoy ve Miskel, 1991). Bass'ın ortaya koyduğu dönüşümcü liderlik, liderin takipçilerine sadece lideri takip edip bir yerlere ulaşmayı değil takipçilerin de zihinsel ve duygusal olarak dönüşümlerini, değişimle bütünleşmelerini sağlamayı vaat etmektedir. Dört boyuttan oluşan bu liderlikte *idealleştirilmiş etki* ile lider izleyenlerine örnek olur. Örgütün vizyon ve misyonuna göre nasıl hareket etmeleri gerektiğini izleyicilerine lider gösterir. *Telkinle güdülemede* ise lider, takipçileri arasında güçlü bir ortak amaç duygusu yaratır, takım ruhu oluşturur, onların yaptığı işleri anlamlı hâle getirir. *Entelektüel uyarım* ile çalışanların mevcut kabullenmeleri sorgulamalarını ve sorunlara stratejik çözümler üretmelerini sağlar. Son olarak *bireysel destek* ile de iş görenlerin potansiyellerini görmelerini sağlar ve var olan bu potansiyellerini ortak amaçlar için nasıl kullanacakları konusunda onlara yol gösterici olur (Cemaloğlu, 2013).

Örgütlerin yapı taşının insan olması, insanın da amaçlarına ulaşmak için ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla örgütlenmesi, liderlik ve yöneticilik kavramını beraberinde getirmiştir. Zaman ilerledikçe ve zamanla birlikte değişimin yaşanması, liderlerin, özelde ise eğitim liderlerinin sahip oldukları özellikler ve sergiledikleri liderlik stilleri farklılaştırmaktadır. Örgütteki değişimin ise pozitif yönde ilerlemeye dönüşmesi, var olan kaynakların doğru değerlendirilmesi, eksiklerin belirlenmesi ve değişimin sağlanması için gereken doğru ve etkin araştırma ve incelemelerin yapılmasıyla mümkündür (Karkın, 2004).

Örgüt çalışmalarında liderlik önemli bir basamak oluşturmaktadır. Çünkü liderin, sergilemiş olduğu liderlik stillerinin bilinmesi ile lider tanınmış olur. Bu da örgütün gelecekte nasıl bir yer edineceği, başarılı veya başarısız olacağı tahmininde en güvenilir yoldur. Başarılı örgütlerin habercisi etkili liderken, etkisiz lider ise örgütün başarısızlığın sinyallerini verir. Bundan dolayı, örgüt için yöneticisini ve yöneticisinin sergilemiş olduğu liderlik stilini anlamak hayati bir önem taşımaktadır (Silverthorne ve Wang, 2001).

Alan yazı incelendiğinde, yapılan araştırmalardan, okul yöneticisinin sergilemiş olduğu liderlik stilleri ile okulun etkililiği ve performansı arasında ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu etkili liderlik okulun öğretmenlerin ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Buluç, 2009:25). Okul örgütleri için söylenen “Bir okul, ancak müdürü kadar iyidir”, “Okul müdürü kadar okuldur” gibi söylemler, toplumun okul örgütlerine ilişkin algısında, okul yöneticisinin kimliğiyle simgelenen yönetimsel yeterlilik etkili olmaktadır (Aksu,2004).

Eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, liderlik konusunun çok farklı şekillerde ele alındığı ve liderlik konusunun çok geniş bir alanı kapladığı görülmektedir. Bilim insanlarının çağdaş okul yöneticilerinin liderlik çerçevesini

tanımlamaya çalışmalarının temelini, okul yöneticisinin etkili okullarda önemli bir öge ve temel yapı taşı olması oluşturmaktadır (Gümüşeli, 2001). Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalar, okul yöneticisinin, okulun etkililiği ve öğretim kalitesinin artırılmasında önemli bir öge olduğunu, etkili okuldan söz edebilmek için okul yöneticisinin liderlik özelliğine sahip olmasının önemli bir faktör olduğu ileri sürmektedir. Etkili okul yöneticilerinin, etkileşime önem vererek, kaynakları ve zamanı verimli kullanarak, yüksek beklentiler oluşturan özelliklerine değinmektedirler (Acar, 2002:39; Ada ve Akan, 2007:29; Balcı, 1993, 2002; Hesapçıoğlu, 1991:19; Pehlivan, 1997:86; Şişman, 2003).

Bu çalışmada ele alınan liderlik stillerinin ne olacağı veya kadın okul yöneticilerinin sergilediği hangi liderlik tarzlarının ölçüleceği şu şekilde belirtilmiştir: kadın okul yöneticilerinin otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, etkileşimci liderlik ve dönüştürücü liderlik özelliklerini ne düzeydedir? Bunun öncesinde bu liderlik tarzlarının kısaca tanımlarının ortaya konulması büyük önem taşımaktadır.

### **2.2.1 Otokratik Liderlik**

Bu tarz liderlik stilini sergileyen okul yöneticileri, işleri yürütürken emir vermeyi, karar alma süreçlerinde ise güç ve yetkisi kullanmayı tercih ederler. İletişime kapalı olup, çalışanları ile ilişkilerinde, çalışanlarına söz hakkı vermezler. Yetkiyi paylaşmadıkları gibi sadece kendi dediklerinin yapılmasını ister, yapılan ve yapılacak olan işlerin tümünün kontrolünü kendi ellerinde tutmayı isterler (Bozdoğan ve Sağnak, 2011). Hali ile bu tip yaklaşımda olan okul yöneticilerinin buldukları okuldaki iklim olumsuz bir iklim olacaktır (Mucuk, 2000). Otokratik liderler, astlarına ne yapılması gerektiğini söylerler ve onlardan soru sorulmasını beklemeden itaat etmelerini isterler. Ayrıca onları motive etmek için zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünürler. Otokratik liderlerin güçlü tarafı kararlı olmaları, zayıf tarafı ise astlarını, mümkün olan en

iyi performansı ortaya koymaları için güdülemedeki başarısızlıklarıdır (Thompson, 1998). Bu liderlik davranışı genellikle bürokrasinin ve gelenekçi yönetim kültürünün hakim olduğu örgütlerde görülmektedir. Bu tür liderlik davranışı sergileyen yöneticiler, amaçların, planların ve örgüt vizyonunun belirlenmesinde astlarına söz hakkı tanımaz, astları ile fikir alışverişi yapmaz, astlarının görevi isteyip istemedikleri ile ilgilenemez (Keçecioğlu, 2003), astlarından anında ve sürekli itaat beklerler (Eren, 2004).

Otokratik liderlik davranışı sergileyen liderler, astlarına görevleri tepeden inme verirler, astlarının fikir sürecine katılmasını engellerler, astlarının moral, motivasyon düzeyleri düşürerek onların sorumluluk almalarına, zamanla işi sahiplenme ve benimseme duygularını yitirmelerine sebep olurlar (Goleman, 2002).

Adorno, otokratik liderlik davranışı sergileyen lider üzerine yaptığı araştıma sonucunda bu liderlerin, şu özelliklere sahip olduğunu vurgulamıştır (Aktaran, Baymur, 1994):

- İçinde bulunduğu toplumun kararlarına bağlı olma
- Sabit kişiliğe ve fikre sahip olma
- Değişimden hoşlanmama
- Bürokrasiye sıkı sıkı bağlı olma
- Astlarına önem vermeme
- Tutucu ve geleneklerine bağlı görünme

Otokratik liderlik davranışı sergileyen liderler için en büyük tehlike bencil olması ve astlarının fikirlerine, değer yargılarına ve ihtiyaçlarına kayıtsız kalmasıdır. Bu durum astlarının örgütsel bağlılığına zarar vererek, astlarının görevi benimsememesine, görevden kaçmasına, moral ve motivasyonunun düşmesine bundan dolayı da olumsuz örgüt iklimi ve örgüt içi çatışmanın oluşmasına neden olmaktadır.

Goleman'a (2002) göre otokratik liderlik tarzının olumsuz etkilerine rağmen doğru kullanılırsa hızlı karar alma ve zaman kaybının önlenmesi gibi olumlu tarafları da vardır.

### **2.2.2 Demokratik Lider**

Okul liderinin en önemli amaçlarından birisi demokratik okul ortamını oluşturmaktır. Bu amaca uygun uygulama yapısalcılık eğitim uygulamasıdır. Yapısalcılık, öğrencinin derslerde yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan, sınıfın öğrencilerle ortaklaşa yönetildiği, öğrenci merkezli eğitim uygulamasıdır. Yapısalcı eğitim uygulamasının gerçekleşmesi, öğrencinin etkin olmasını sağlayacak ortam hazırlanmasına bağlıdır. Bunun sağlanabilmesi için sınıf ortamında demokrasi kültürünün ve bilincinin gelişmesi, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarda etkin olması gerekmektedir. Yapısalcılık, demokrasi kültürünün ve bilincinin yerleşebilmesi açısından uygun bir yaklaşımdır.

Demokrasi bilinci ve kültürü, tüm vatandaşların düşünme ve eylemlerini gerçekleştirme tarzlarında önemli bir değişmeyi sağlar. Demokrasi kültürü, yapısı ve işleyişi gereği, tüm örgütsel eylemlerde liderlerin yönetme yetkilerini korumalarını ve izleyenlerle paylaşarak genişletmelerini gerektirir. Demokratik vatandaş, demokratik okullarda yetişir (Açıkalın, 1994). Demokratik okulun var olması ancak demokratik yöneticinin olması ile mümkündür. Açıkalın'a (1994) göre, bir yöneticinin demokratik liderlik davranışları sergilemesi çağdaş ve yetkin olmasına bağlıdır. Ayrıca, demokratik liderlik özelliği baskın olan yönetici, çağdaş ve etkindir.

İçinde bulunulan yüzyılda, bireysel farklılıkları, değerleri, gelenekleri ve fikirleri korumanın en güvenli yolu demokrasidir, demokrasi. Demokrasinin alternatifi yoktur. Demokrasiyi savunan felsefeciler, liderlik-izleyici ilişkisinde eşitliğin bozulduğunu savunarak, liderliğe karşı çıkmata dırlar, ancak demokrasinin gerçekleşebilmesi ve amacına

ulaşması için liderlik gereklidir. Demokrasi bir gelişim sürecidir ve özgürlük ile eşitlik en önemli iki öğesidir. Bu iki öğe devamlı çatışma halindedir ve bu çatışma sonucunda liderlik stili belirlenir. Çünkü özgürlük en az karışılan, eşitlik ise en çok karışılan yönetime ihtiyaç duyar. Demokrasi eğitim sayesinde var olur. Bundan çıkacak varsayım, eğitimde fırsat eşitliğini kolaylaştırır ve yönetilen ile yönetici eğitimden yararlanır (Bursalıoğlu, 1991:673).

Demokratik liderlik davranışı sergileyen okul yöneticileri öğretmenleri ve okulun diğer öğelerini karar alma sürecine dâhil eder, eğitim sürecinde onlarla iş birliği içinde olur. Demokratik liderler, yetkilerini paylaşan, iletişim becerileri yüksek, tartışmalara ve eleştirilere izin veren, grubu karar alma sürecine dâhil eden iletişime açıktır, grup tartışmalarına izin verirler ve grupla karar vermeye önem verirler. Yetkilerini dağıtırlar ve iş süreçlerinde sorumluların etkili katılımını sağlarlar. Demokratik liderlik davranışı sergileyen kadın okul yöneticileri, okulda yüksek iş doyumunu sağlarlar ve öğretmenin okula bağlılığını artırır (Şimşek, 2005).

### **2.2.3 Serbest Bırakıcı Lider**

Serbest bırakıcı liderlik sözde var olan bir liderliktir. Liderlik davranışlarını sergilemediklerinden dolayı; yönlendirme yapmazlar. Serbest bırakıcı lider demek aynı zamanda örgüt çalışanına sınırsız yetki veren, örgüt çalışanını yetkilendiren lider demektir (Gündüz ve Doğan, 2009). Bass (1994) serbest bırakıcı liderliği, örgüt çalışanları ile etkileşimin kurulmadığı ve liderliğin olmadığı bir durum olarak tanımlamaktadır. Serbest bırakıcı liderlik için risk almaktan korkan ve risk almayan, etkileşim kurmayan, çalışanına sınırsız yetki veren, kendi yetkilerine sahip çıkmayan, liderlik tipi olarak tanımlamak mümkündür (Eren, 2004).



Serbest bırakıcı liderlik davranışı sergileyen okul yöneticisi, okulun yönetimi esnasında amaçlarını açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koymazlar. Öğretmen ve öğrenci motivasyonu için çaba harcamadığı gibi izleyenlerini kendi planlarını yapmaları, kaynak ve program oluşturmaları konusunda serbest bırakırlar. Bu tür liderlik stili sergileyen yöneticilerin okullarında başıboşluk özgürlük gibi algılanmaktadır. Üretkenlik ve iş başarımları açısından en düşük oranların yaşandığı liderlik türü serbest bırakıcı liderliktir. Bu liderlik tarzının olduğu okul ortamında düzenden, başarıdan, motivasyondan bahsedilemez. Okulda kaotik bir ortam vardır (Eren, 1993).

Serbest bırakıcı liderlik davranışı sergileyen liderler makam masasından ayrılmaz, çalışanlarının gelişimi, ihtiyaçları ile ilgilenmez, mevcut düzenin bozulmasını istemezler. Ayrıca serbest bırakıcı liderlik davranışı sergileyen yöneticiler risk ve sorumluluktan almaktan uzak durur, kararları erteler, geciktirir, geri bildirim vermez ve izleyenlerinin ihtiyaçları ve sıkıntılarını gidermek için herhangi bir çaba sarfetmezler (Hoy ve Miskel, 2010; Northouse, 2007). Rowold ve Scholtz (2009) yaptıkları araştırma sonucunda serbest bırakıcı liderlik ile örgüt çalışmasının motivasyonu, memnuniyeti, performansı arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymaktadırlar.

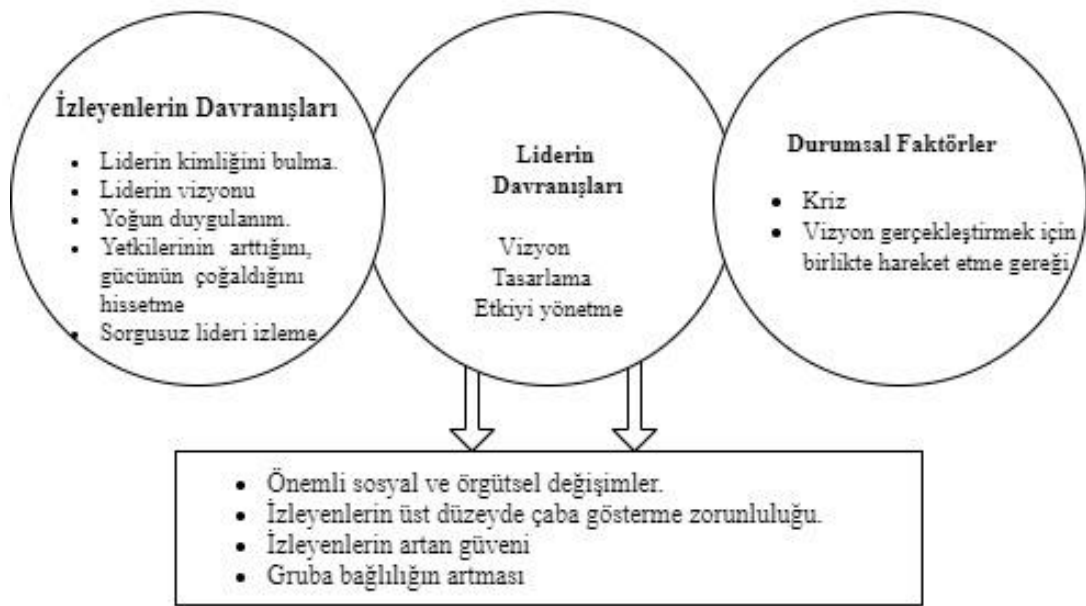
#### **2.2.4 Dönüşümcü Liderlik**

İçinde bulunulan çağın gerekliliği olarak, yöneticiler mevcut durumu sorgulama, ileriye dönük kurumun amaçlarına yönelik ortak bir hedef oluşturma, izleyenlerine rol model olma ve izleyenlerinin motivasyonu yükseltmek gibi olması zorunlu görevler üstlenmişlerdir. Karip (1998) bu görevleri dönüşümcü liderliğin işlevleri olarak tanımlamıştır. Dönüşümcü liderlik davranışı, yöneticilik özelliklerini, davranışlarını olağan seyrinde ve değişimin içinde liderin yerine getirmesi gereken görevleri kapsayacak şekilde inceler.

Berber (2000) yaptığı çalışmalar sonucunda dönüşümcü liderlerin sahip olduğu bazı özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Dönüşümcü lider vizyon belirleyebilen liderdir.
- Dönüşümcü lider etrafına güven veren, güçlü değer yargılarına sahip bireydir.
- Dönüşümcü liderler cesaretlidir. Değişim zorlu bir süreçtir. Değişimi sağlayan, alışılmış fikirleri ve eylemleri değiştiren, değişime olan dirençle mücadele eden ve her türlü olumsuz duruma rağmen bunu başaran liderlerin cesareti olduğu söylenebilir.
- Dönüşümcü liderler gelişim içindedir. Lider için güncel ve gelişimin bir parçası olmak zorunlu bir durumdur. Gelişim olmazsa olmaz bir özelliktir. Bu özelliği taşıyan birey devamlı bir öğrenme süreci içindedir.
- İzleyenlerinden daha farklı düşünen, araştıran, sorgulayan, kendini geliştiren bireylerdir. Dönüşümcü liderlerin kendisi değişimin bir parçasıdır.
- Dönüşümcü liderler yeteneklidirler. Bu liderler sosyal yeteneklerini ve kavramsal yeteneklerini iyi kullanırlar. Hitap ettikleri örgütü bir bütün olarak görerek, örgütün etkileşim içinde olduğu unsurları yakından takip ederek, her bir birey ile ilgilenir ve her bir bireyi örgütün bir bütünü haline getirir.
- Dönüşümcü liderler bireylere inanırlar. Birey onun için önemlidir ve bireyin sorunu ile yakından ilgilenir ve sorununa çözüm bulur.
- Dönüşümcü liderler hiçbir zorluk karşısında pes etmez her türlü belirsizlik ile mücadele edebilirler.

Dönüşümcü liderlik Bass'ın çalışmalarında ortaya çıkmış bir liderlik türüdür. Bu liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran temel özellik, bu liderler, basit bir değişim yönetmenin ötesinde, takipçilerinin de zihinlerinde değişim ve dönüşümü sağlarlar (Bass, 1985). Herriegel, Slocum ve Woodman (1995; Aktaran: Erçetin,2000) yaptıkları çalışmalar sonucunda dönüşümcü liderliğe ilişkin kavramsal çerçeveyi Şekil 2.3'teki gibi açıklamışlardır.



Şekil 2.3 Dönüşümcü Liderliğe İlişkin Kavramsal Çerçeve

Dönüşümcü liderlik davranışının dört önemli boyutu bulunmaktadır: Bunlar, karizma, ilham, kişisel düşünce ve zihinsel teşviktir. Lider karizmatik özelliği ile çalışanlar arasında model olarak davranır. Paylaşılan vizyon yaratarak çalışanların zihninde de geleceğin örgütünün nasıl olacağını canlandırır. Değişim ve dönüşüm yolunda çalışanların paylaşılan vizyonu birlikte hissetmesini sağlar, yolda karşılaşılabilecek engeller öncesinde çalışanları teşvik ederek yolda kalmalarını ve değişim ve dönüşümü bırakmalarını engeller. İlham vermenin yanı sıra, değişen amaç ve misyonu izlemek için beraberindekilere yetki

verir. Bu liderler, sadece örgütü değil, örgütün temelini oluşturan insanın da anlayış ve zihninin değişim ve dönüşümünü sağlarlar (Hoy ve Miskel, 1991).

Dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar, bu liderlik stili sergileyen liderlerin duygusal zekâlarının diğer liderlik stilleri sergileyen liderlere göre daha yüksek olduğunu, izleyicilerini daha kolay etkileyerek ve yönlendirerek, örgütün amacını gerçekleştirmede etkili bir liderlik stili olduğunu göstermektedir. (Buluç, 2009)

Burns (1978), sürdürücü liderliğin, özel bir boyutu olarak kabul edilen dönüşümcü liderlik ile işlemci liderliğin arasındaki ilişkiyi, bir bütünün devamlı olarak iki zıt kutbu olarak tanımlamıştır. Bass (1985), dönüşümcü ve işlemci liderlik tipini ele alırken, yöneticilerin bazen işlemci, bazen de dönüşümcü liderlik stilini gösterebileceğini belirtmiştir. Stashevsky ve Koslowsky (2006) yaptıkları araştırma incelendiğinde, karizmatik lider olarak da tanımlanan dönüşümcü liderlerin astları arasında iyi ilişkiler kurdukları, örgüt verimliliğini ölçmek için objektif ölçme araçları kullandıkları, çalışanları arasındaki kaynaşmayı, işlemci liderlere göre daha fazla gerçekleştirdikleri görülmektedir.

### **2.2.5 Etkileşimci Liderlik**

Etkileşimci liderlik özellikleri gösteren kadın okul yöneticisi, çaba gösteren çalışanlar üzerine odaklanır ve onların başarılı olmaları için ödüllerle o kişileri motive ederler. Etkileşimci liderler, beklenti ve amaçlar doğrultusunda hareket eder ve örgütün başarısında da günü düşünür, geleceği, gelecekte örgütün nerede olacağı ile pek ilgilenmez. Ödül ve teşviklerle örgütün amaçlarını gerçekleştirmeyi planlarlar (Lievens, Van Geit ve Coetsier, 1997). Bu tarz liderlik türü, durağan dönemlerde kısmen etkili gibi olsa da değişim dönüşüm gerektiren, kaotik dönemlerde işi yönetme açısından sıkıntılar yaratabilir hatta örgütün gerekli değişim ve dönüşümü gösteremediği için yok olmasına bile neden olabilir (Robbins ve Judge, 2013).

Etkileşimsel liderlik davranışı, diğer liderlik stillerinden farklı birtakım özelliklere sahiptir. Etkileşimsel liderlik davranışında, örgüt hedefleri geniş bir zamana yayılır, örgütün hedeflerine ulaşması için örgütteki bireysel çıkarlar ön plana çıkarılır ve ödül bireyin performansına bağlı olarak verilir. Burns (1978), etkileşimsel liderlik davranışını, örgüt lideri ile örgütte bulunan her bir birey arasındaki alışverişli ilişkisi olarak tanımlamıştır. Bu liderlik davranışına sahip yöneticilerin yapmaları gereken görevler vardır (Çalıköğlü, 2004: 22) ve bu görevlerin yerine getirilebilmesi için çalışanlarını, motive etmek için ödüllendirmeyi kullanır. Etkileşimsel liderlik davranışında iş ve çaba önemli olup çalışanların yaratıcı ve yenilikçi olması önemli değildir. Etkileşimsel liderlik davranışının olumlu yanı geçmişe dönük iyileştirmelerin yapılması olup, olumsuz yönü ise yenilikçiliğe ve yaratıcılığa önem vermemesidir (Eren, 2004).

Akdoğan (2002) ve Tengilimoğlu (2005) yaptıkları çalışmalarda, etkileşimsel liderlik davranışının yapısı gereği gelenekçi olmasına rağmen az büyüme sağlayan ve tasarruf odaklı performans sergileyen örgütlerde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

### **2.3. Toplumsal Cinsiyet İçerisinde Kadın**

Ünlü yazar Brigham Young, bir erkeğin eğitilmesinin bir adamı eğitmek olduğunu, oysa bir kadının eğitilmesinin bir kuşağın eğitilmesi olduğunu yazmıştır. Çok eski çağlardan beri kadın ve erkek kendine yönelik roller edinmiş ve bunları benimsemiştir. Kadınlar hayatın içinde, mesleki rol, annelik rolü, eşlik, ev kadınlığı, akrabalık, vatandaşlık ve kendini gerçekleştirme rolleri ile var olmaya çalışırlar (Kasapoğlu, 1994). Kadın için bütün roller bir bütündür ve ayrılamaz. Kendisine doğuştan birlikte verilen ve hayatı boyunca sürdürmesi gereken rollerdir. Sanayi devriminden önce rolü sadece evinin içinde ev işi ve el işi yapmak olan kadın, sanayi devrimi ile iş hayatına girmiş, yönetim literatüründe kendine yer bulmaya başlamıştır.

Kadınların iş hayatındaki rollerinin artması ile birlikte, kadın çalışanlar üzerine yapılan çalışmalar artmıştır. Bu çalışmaların hemen hepsi kadınların iş hayatında yaşadıkları zorluklar üzerine yapılan araştırmalardır. Kadın yöneticilik rolü üzerine yapılan araştırmalar ise erkekleri referans alarak kadınları ve erkekleri karşılaştıran araştırmalardır.

1970'lerden itibaren yönetim literatüründe yer almaya başlayan liderlik ve cinsiyet çalışmalarının çoğunda yinelendiği üzere, kadın ve erkeklerin etkili liderliği konusunda cinsiyete bağlı farklılaşmaların olmamasına rağmen kadınların tarihsel süreç boyunca erkeklere oranla düşük düzeylerde liderlik pozisyonlarına ulaştıkları görülmektedir. Erkeklerin mesleki yaşamda daha ön planda olmalarını sağlayan etkenler ve toplumsal bakış açısının getirdiği ve kadınların iş yaşamında güç sahibi olmasını etkileyen içsel engeller olarak ortaya çıkan "cam tavan" olgusunu beslediği görülmektedir. Buna karşın özellikle bilginin ön plana çıktığı, 21.yüzyılda, bilginin cinsiyetten bağımsız ve bilgi görevlerinin her iki cinsiyet açısından eşit erişilebilir olmasının, bilgi çalışmalarının üst basamaklarında ve üst yönetim kademelerinde erkekler kadar kadınlarında yer alması sağlayacağı söylenebilir (Güçlü ve Koşar, 2016).

### **2.3.1 Türkiye'de Kadın**

Tarih boyunca, Türk toplumunda, kadın önemli bir yere sahiptir. Çin ve Bizans kaynakları incelendiğinde, M.Ö. 200'lü yıllarda Orta Asya'da göçebe olarak yaşayan Türklerde kadınların ailede ve toplumda önemini, Osmanlı arşivleri ve seyahatnameler incelendiğinde ise Osmanlı medeniyetinin üç kıtaya yayılmasında Osmanlı kadınının etkisini görmek mümkündür. Türkiye'de kadınlar Kurtuluş Savaşı sırasında gerek cephede gerekse cephe gerisinde tüm gücü ile hizmet vermiştir.

Günümüz Türk toplumu incelendiğinde kadınlar hem aldıkları eğitim ile hem de meslek hayatlarındaki konumlarıyla toplum içerisinde söz sahibidirler. Ancak üst düzey yöneticilik pozisyonu ve karar verici olma konusunda sayısal olarak yeterli düzeyde

değildirler. Bu bölümde kadınlara ait bazı istatistiki veriler yer almaktadır. Bu sayede insanlar Türkiye'deki kadınların nüfusu, eğitim durumu, mesleki durumu, hakkında daha detaylı bilgiye sahip olacaklardır. Bunun yanı sıra kadınların iş ve sosyal hayatlarında güçlendirilmelerini sağlayacak bazı yasal düzenleme ve uygulamalara da yer verilmiştir.

**Nüfus:** Türkiye nüfusu, 2018 yılı TÜİK verilerine 82 milyon 3 bin 882 dir. Kadın nüfusu %49,8 dir. Erkek nüfusun oranı da %50,2'dir. Sayısal orana baktığımızda nüfusun yarısını kadınlar oluşturmaktadır (TÜİK,2018).

**Eğitim:** Eğitim, gelişen ve değişen dünya içerisinde bireylerin yüksek hayat kalitesine ulaşmak için kullandığı bir anahtardır. Eğitim cinsiyetler arası eşitsizliklerin ve farklı toplulukların kabulü içinde olmazsa olmaz bir önkoşuldur Kadınların toplum içerisinde etkin bir rol oynayabilmesi için eğitim olanaklarından eşit bir şekilde faydalanması sağlanmalıdır. Özellikle kız çocuklarının eğitime ulaşılabilirliği, gelecekteki toplumun şekillenmesi için çok önemlidir.

Milli Eğitim Temel Kanununun 4. maddesinde eğitim kurumlarının dil, ırk cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin herkese açık olduğu, 8. maddesinde de eğitimde kadın erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanması ifadeleri yer almaktadır.

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2018 yılı sonuçlarına göre 2.198.088 kişi okuma-yazma bilmemekte olup bunların 1.872.537'sini kadınlar oluşturmaktadır. Okuma yazma bilmeyen kadınların %95,5'i (1.789.652) 50 ve üzeri yaş grubundadır (TÜİK,2018).

Çizelge 2.1.

*Türkiye 2018 Nüfus (6+ Yaş) Cinsiyete Göre Okuma –Yazma Durumu*

Okuma-Yazma Durumu	Toplam Nüfus	Kadın	Erkek
Okuma-Yazma Bilmeyen	2.198.088	1.872.537	325.551
Okuma-Yazma Bilen	70.316.685	34.336.648	35.980.037
Bilinmeyen	590.420	302.596	287.824
Toplam	73.105.193	36.511.781	36.593.412

Kaynak: TÜİK ADNKS Eğitim, Kültür ve Spor Veritabanı 2018 Sonuçları

Çizelge 2.1 incelendiğinde, hemcinsleri içerisinde 6 yaş ve üstü kadın okumaz-yazmazlık oranı %5,1 15 yaş ve üstü kadın okumaz-yazmazlık oranı ise %6,08'tir.

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından hazırlanan "Ulusal Eğitim İstatistikleri" ne göre 6 ve yukarı yaş grubunda bitirilen eğitim düzeyine ilişkin bilgiler aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Çizelge 2.2

*Türkiye 2018 Nüfus (6+ Yaş) Bitirilen Eğitim Düzeyi ve Cinsiyet Oranları*

Bitirilen eğitim düzeyi	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	2.198.088	325.551	1.872.537
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	7.739.232	3.250.584	4.488.648
İlkokul mezunu	18.282.367	8.037.156	10.245.211
İlköğretim mezunu	8.832.635	5.067.482	3.765.153
Ortaokul veya dengi okul mezunu	9.725.445	5.326.551	4.398.894
Lise veya dengi okul mezunu	14.785.993	8.380.125	6.405.868
Yüksekokul veya fakülte mezunu	9.754.499	5.235.988	4.518.511
Yüksek lisans mezunu	989.432	559.339	430.093
Doktora mezunu	207.082	122.812	84.270
Bilinmeyen	590.420	287.824	302.596

Kaynak: TÜİK ADNKS Eğitim, Kültür ve Spor Veritabanı 2018 Sonuçları

2018-2019 eğitim-öğretim yılında kız çocukları %92 ve erkek çocukları %91,7 oranı ile ülke genelinde ilkokul düzeyinde okullulaşma oranı %91,9, ortaokul düzeyinde kız çocukları %92,9 ve erkek çocukları %92,9 toplam oran %93,6 olmuştur. Okullulaşma oranı iller arasında farklılık sergilemekte olup, günümüzde kız çocuklarının ilkokul düzeyinde okullulaşma oranı en düşük olan iller Gümüşhane (%68,88), Çankırı (%76,69) ve Tokat (%85,74) ve en yüksek olduğu iller ise Şanlıurfa (%94,12), Diyarbakır (%94,07), Iğdır (%94,06) olduğu görülmüştür (TÜİK,2018).

**Yükseköğretim:** Kadınların yükseköğretim okullulaşma oranı 2005-2006 yılında %17,41



iken 2018/2019 öğretim yılında %46,3'e yükselmiştir.

Çizelge 2.3.

*Yüksek Öğretim Kurumu (Ocak 2019) Yükseköğretimde Öğrenci Sayıları*

	Erkek	Kadın	Toplam	Kadın Oran%
Önlisans	1.488.558	1.462.054	2.950.612	%49
Lisans	2.416.915	2.069.122	4.486.037	%46
Yüksek Lisans	240.926	174.151	415.077	%41
Doktora	54.094	42.587	97.491	%43,6
Toplam	4.201.303	3.747.914	7.949.217*	47,1

\*AÖF dahildir (Devlet, Vakıf, KKTC)

Kadının durumuna akademik personel açısından bakıldığında, Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi, Uzman, Çevirici ve Okutman kadroları içinde cinsiyet açısından kadın oranının %50,08 olduğu görülmektedir. Rektörlük gibi üst pozisyonlarda ise oran %8,5 ile çok düşüktür. Bu oran erkek egemenliğini göstermektedir (TÜİK,2018).

**Eğitimciler ve Eğitim Yöneticileri:** 2018-2019 öğretim yılı verilerine göre;

- ✓ Okulöncesi kurumlarında görev yapan 93.303 öğretmenin %94,4'ü, (88.062),
- ✓ İlkokul kurumlarında görev yapan 300.732 öğretmenin %64'ü (192.537),
- ✓ Ortaokul kurumlarında görev yapan 354.198 öğretmenin %58,3'ü (206.666),
- ✓ Ortaöğretim kurumlarında görev yapan 371.234 öğretmenin %50,8'i (188.480) kadın öğretmendir. (MEB, 2019)

Kız çocuklarının okullulaşmasında kadın öğretmenlerin etkisi olduğu gibi kadın öğretmenlerdeki son yıllardaki artış da kız çocuklarının okullulaşma oranıyla doğru orantılıdır. Bu açıdan kadın öğretmenlerin sayısındaki artış gibi kadın okul müdür ve müdür yardımcılarının da sayısının artması oldukça önem taşımaktadır. 2019 Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığının Ocak 2019 istatistik oranlarına göre Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde merkez teşkilatında görevli görevli ve/veya kadrolu statüde

görev yapan 1.342 yöneticinin 520'si (%38,75) kadındır. Millî Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatı yöneticilerinin cinsiyete göre sayıları şu şekildedir: 81 İl Millî Eğitim Müdürden 3'ü (%3,70) kadın, 815 İlçe Millî Eğitim Müdürden 8'i (%0,98) kadın. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okullarda görev yapan 29.050 okul müdürünün 2.471'i (%8,51), 2.442 müdür başyardımcısının 216'sı (%8,85), 49.571 müdür yardımcısının ise 11.838'i (%23,88)'i kadındır (MEB,2019).

### 2.3.2 Siyaset ve Karar Alma Mekanizmalarına Katılım

Türkiye Cumhuriyeti, 1930 yılında yerel seçimlerde, 1934 yılında da milletvekili seçimlerinde kadınlara seçme ve seçilme hakkını, dünyadaki birçok ülkeden önce vermiştir. Buna rağmen günümüzde kadınların siyasetteki oranı erkeklere göre düşük seviyededir. Ülkemizde en son yapılan, 24 Haziran 2018 Genel Seçimlerinde Parlamentodaki kadın milletvekili sayısı 104, kadın temsil oranı ise %17,45 olarak belirlenmiştir. Bu seçim ile uygulanmaya başlanan Cumhurbaşkanlığı Hükümet sisteminde 2 kadın bakan, bakan yardımcılarının 5'i (%8,9) kadındır (YSK,2019).

#### Çizelge 2.4.

##### *Türkiye'de Kadın Milletvekili Oranları*

Seçim yılı	Parlamentodaki Milletvekili Sayısı	Kadın Milletvekili sayısı	Toplam İçindeki Pay (%)
1935	395	18	4.6
1939	400	15	3.8
2011	550	79	14.4
2015(Haziran)	550	98	17.8
2015(Kasım)	550	81	14,73
2018	600	104	17,45

Kaynak: TBMM Milletvekillerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.

31 Mart 2019 yerel seçim sonuçlarına göre 30 büyükşehir belediye başkanından 3'ü, 1389 belediye başkanından 42'si kadın olup Türkiye genelinde toplam 1086 kadın muhtar seçilmiştir (YSK,2019).

Yükseköğretimde oranlar kadın açısından yüksek olup, üniversitelerde kadın öğretim görevlileri oranı %50,08'dir. Profesörler içerisinde kadın oranı %31,4, doçentler içerisinde kadın oranı %39,3, Dr. öğretim üyeleri içerisinde kadın oranı %43,1, araştırma görevlileri içerisinde kadın oranı %50,6'dır. Türkiye'de bulunan 200 üniversitenin 17'sinde (%8,5) kadın rektör görev yapmaktadır. Kadın dekan oranı ise %17,5'tir (YÖK, 2019).

Çizelge 2.5.

*Kamu Kurum Ve Kuruluşlarında İstihdam Edilen Personel Verileri*

Unvanlar *	Kadın Çalışan	Toplam Düzy (**)	Üst Çalışan	Oran (%)
Vali	2	81		2,4
Genel Müdür	12	152		7,89
Genel Müdür Yardımcısı	43	345		12,46
Başkan	5	35		14,29
Başkan Yardımcısı	7	119		5,88
Daire Başkanı	403	2.729		14,77
Kaymakam	17(***)	848		2,36
Bölge Müdürü	4	199		2,01
Bölge Müdür Yardımcısı	19	457		4,16
İl Müdürü	18	912		1,97
<b>Toplam Üst Düzey</b>	<b>532</b>	<b>5.877</b>		<b>9,05</b>

(\*) Devlet Personel Başkanlığı'nın 28.11.2018 tarihi verileri

(\*) Üst Düzey Unvan Tanımı 657 sayılı DMK da yapılamamış olup Yönetici pozisyonunda olan bazı unvanlar gruplandırılarak verilmiştir.

(\*\*) Büyükşehir Belediyeleri, kuruluşları ve Belediyelerin Üst Düzey Unvanları dahil değildir.

(\*\*\*) İçişleri Bakanlığı Ocak 2019 verisi baz alınmıştır.

Bürokraside üst düzey yöneticiler içerisinde kadın yöneticilerin oranı (%9,05), üst düzey erkek yöneticilerin oranına (% 90,95) göre düşük olduğu görülmektedir. Kamuda çalışanların %38,41'i kadın, %61,89'u ise erkektir (İçişleri Bakanlığı, 2019).

### 2.3.3 Kadının Güçlendirilmesine Yönelik Yapılan Ulusal Mevzuat Düzenlemeleri:

Türkiye'de son yıllarda, Türk kadını hayatın her alanında güçlendirmek amacıyla ulusal mevzuat düzenlemeleri yapılmıştır. Bunlardan; Anayasa'nın 10., 41., 66. ve 90. Maddelerinde, 2001, 2004 ile 2010 yılları arasında değişiklik yapılarak, kadın-erkek

eşitliği ilkesi güçlendirilmesi, 1 Ocak 2002 tarihinde yürürlüğe giren Yeni Türk Medeni Kanunu ile kadını aile ve sosyal hayatta daha etkin yer alması, kadın-erkek ayrımını ortadan kaldırması amaçlanmıştır. Yeni Türk Medeni Kanunu'nun kabulü ile birlikte 9 Ocak 2003 yılında Aile Mahkemeleri kurulmuştur. Kadına yönelik aile şiddetin engellenmesi amacıyla, 20 Mart 2012 tarihinde "6284 sayılı Ailenin Korunması ve Kadına Şiddetin Önlenmesine Dair Kanun" yürürlüğe girmiştir. Türk Kadınının iş hayatında korunmasını amaçlayan, 10 Haziran 2003 tarihinde yürürlüğe giren İş Kanun'da kadınların sahip oldukları hakla net bir şekilde belirlenmiş, iş hayatında güçlenmelerini sağlamak hedeflenmiştir. 1 Haziran 2005 tarihinde yürürlüğe giren Türk Ceza Kanununda, "Kadın, kız ayrımı" biçimindeki tanım madde metninden çıkarılmış, 18.06.2014 tarihinde yapılan değişiklikle cinsel suçlara ilişkin cezalar arttırılmış, işyerinde cinsel taciz kavramı getirilmiş, aynı iş yerinde çalışmış olmanın getirdiği kolaylıktan yararlanarak kişiye karşı cinsel tacizde bulunulması suçun temel şekline göre daha ağır ceza ile cezalandırılmıştır.

Devlet Memurları Kanunu'nda yapılan değişiklikler ile kadın çalışanların, doğum izni, analık izni, süt izni, vardiya ve nöbet izinlerinde iyileştirilmeler yapılarak, anne olan kadın çalışanı güçlendirmek hedeflenmiştir. 16 Ağustos 2013 tarihinde "Gebe veya Emziren Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtlarına Dair Yönetmelik" Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 24 Temmuz 2013 tarihinde, "Kadın Çalışanların Gece Postalarında Çalıştırılma Koşulları Hakkında Yönetmelik" Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

10 Şubat 2016 tarihinde 6663 sayılı Gelir Vergisi Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, kadın çalışanlar ve ebeveynlerin özlük haklarına yönelik birçok iyileştirme yapılmıştır. 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu ve 2926 Sayılı Tarımda Kendi Adına ve Hesabına Çalışanlar Sosyal Sigortalar Kanununda

yapılan değişiklik ile kadın çiftçilerin sigorta kapsamında sayılması için aile reisi olmaları koşulu kaldırılmıştır.

### **2.3.4 Kadının Güçlendirilmesine Yönelik Yayınlanan Politika Belgeleri**

Ülkemizde kadın erkek eşitliğinin sağlanması, kadınların hak ve fırsatlardan eşit şekilde yararlanarak güçlenmesi, kadına yönelik şiddetin yok edilmesi amacıyla, 2008-2013 yılları arasında “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Ulusal Eylem Planı” uygulanmıştır. Bu eylem planı kadınların temel sorunlarını ve bu sorunların çözümlerini içeren, “Kadın ve Kız Çocuklarının Eğitimi”, “Kadın ve Sağlık”, “Kadın ve Ekonomi”, “Kadın ve Yoksulluk”, “Kadın ve Çevre”, “Kadın ve Medya”, “Yetki ve Karar Alma Mekanizmalarında Kadın” ve “Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi” sekiz ana başlıktan oluşmuştur.

Günümüzde ise kadının iş ve sosyal hayatta güçlenmesi, hak ve fırsatlardan eşit şekilde yararlanması, kadın erkek eşitliğinin devlet politikasına yansımaları amacıyla, 2018-2023 yıllarını kapsayacak, “Kadının Güçlenmesi Strateji Belgesi ve Eylem Planı” sürdürülmektedir. Bu eylem planı, “Eğitim”, “Ekonomi”, “Sağlık”, “Karar Alma Mekanizmalarına Katılım”, “Medya” beş temel politikayı kapsamaktadır.

Aynı zamanda ülkemizde kadına yönelik şiddetin yok edilmesi amacıyla, “Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele 3.Ulusal Eylem Planı (2016-2020)” yürütülmektedir. Bu eylem planı, “Mevzuat Düzenlemeleri”, “Farkındalık yaratma ve zihniyet dönüşümü”, “Koruyucu ve önleyici hizmet sunumu ve şiddet mağdurlarının güçlenmesi”, “Sağlık hizmetlerinin düzenlenmesi ve uygulanması”, “Kurum kuruluşlar arası iş birliği ve politika” olmak üzere 5 temel alanda güçlendirmeler yapmayı amaçlamaktadır.

### 2.3.5 Kadınların Kariyer Engelleri

Dünya üzerinde bulunan ülkelerin sınırlarının ekonomik alanda yok olmasıyla birlikte değişim ve gelişme beraberinde rekabet ortamını da doğurmuştur. Bu gelişme ile kadınlar sosyal ve iş hayatında kendilerini göstermeye başlamış, iş hayatının yanında yöneticilik pozisyonunda da yer edinmiştir. Ancak bu süreçte kadınlar birçok kariyer engeli ile karşılaşmıştır. Kadının yönetici pozisyonuna yükselirken karşılaştıkları engeller, kendi koydukları, erkekler tarafından konulan ve hem cinsleri tarafından konulan engeller olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Kadının kendi kendine ve erkekler tarafından konulan görünmez engellere “Cam Tavan Sendromu” ya da “Cam Duvar Sendromu” denilirken zorlukları çıkarmanın yine kadın olduğu savunulan Kraliçe Arı Sendromu” birçok araştırmaya konu olmuştur.

#### 2.3.5.1 Cam Tavan Sendromu

Kadın yöneticilerin önündeki en büyük engellerden birisi de cam tavan sendromudur. Etkili liderliğin olmazsa olmazlarından olan analitik düşünme, risk alma, rasyonel kararlara imza atma gibi yeteneklerin erkeklere özgü olarak, yöneticiliğin sadece erkeklere uygun olarak görülmesi kadınların önünde camdan bir tavan oluşturmaktadır. Bu sendrom kadınların yönetim kademelerinde bulunmalarını engelleyebilmekte ve başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Cam tavan (glass ceiling) veya cam tavan sendromu (glass ceiling syndrome) kavramları, üst kademelerde bulunan, kadınların karşılaştıkları görünmez engelleri tanımlamak için, ABD’de 1970’lerde kullanılmaya başlanmıştır (Wirth, 2001).

Cam tavan sendromu, kadının çalışma hayatında erkek-kadın yöneticiler tarafından konulan engeller ve kadının kendisine koyduğu engeller olarak ifade edilebilir. Bu üç engel cam tavan sendromunun ya da görünmez engellerin üç ana boyutunu

oluşturmaktadır. Cam tavan literatüründe, cam tavana takılan kadınlardan söz edilirken, erkekler göz ardı edilmektedir (Aycan, 2005). Ögüt (2006), cam tavan kavramını kadın ile sınırlandırmamış, erkekler ve etnik azınlıkların iş hayatlarında, üst kademelere yükselirken karşılaştıkları engelleri tanımlamak içinde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Kadın çalışan iş hayatına, 25-35 yaş arasında hamilelik veya çocuk büyütme için ara verdiklerinden ya da yarı zamanlı çalıştıklarından dolayı; kadınların kariyerlerindeki grafik “m” eğrisi şeklindedir. Bu durum doğal olarak, terfi etme ve kazançlarını etkilemekte, erkek meslektaşlarına göre daha geride kalmalarına sebep olmaktadır. Günümüzde kadınlar “pembe yakalı” olarak tanımlanan mesleklerde yoğunlaşmaktadırlar. Öğretmenlik, hemşirelik ile kamu ve özel sektördeki büro işleri, “pembe yakalı” işler olarak tanımlanmaktadır. Pembe yakalı işler, mavi yakalı işlere göre hem statü sağlamakta hem de daha temiz, rahat, az beden gücüne ihtiyaç duymakta ve kadınların aldığı eğitimlere uygun olmaktadır, fakat zamanla maddi ve kariyer kaybına uğramaktadır (Özkaya, 2003)

Adlandırmadan anlaşılacağı gibi cam tavan sendromu aslında kırılabilen geçilebilen bir engeli ifade etse de kadınlar zamanla bu engelle karşılaştıkça, öğrenilmiş çaresizlikle çaba göstermez olmuşlardır. Öğrenilmiş çaresizlik zamanla kadınlarda azalan kendilerine güvenin yerini almıştır (Güler, 2006).

### **2.3.5.2 Kraliçe Arı Sendromu**

Kadın yöneticiler için söylenebilecek bir diğer olgu ise kraliçe arı sendromudur. Kraliçe arı sendromu kadınların kendileri tarafından oluşturulan ve sonra da kendi önlerine koydukları bir engeldir. Kadınlar yöneticiler, zamanla liderlik davranışlarında erkek yöneticilerin davranışlarını sergileyerek, erkek yöneticilerin davranışlarına yakın davranışlarda bulunurlar. (Zel, 2002). Kraliçe arı sendromunda kadın

yöneticiler, kendi cinslerinin önlerine çeşitli engeller koyarak onları kendileri ile rekabet edemez duruma getirmektedirler.

### 2.3.6 Kadın Liderlik

Durrah'ın (2009) araştırmasında; öğretmen algısına göre kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışlarının farklı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenler erkek yöneticileri risk almaktan korkmayan, kadın yöneticileri ise samimi, takım ruhu oluşturan lider olarak tanımlamışlardır.

Lewis ve arkadaşlarına (1990) göre, kadın yöneticiler kişisel özelliklerini ve yeteneklerini güç olarak kullanırlar. Bununla birlikte sergilemiş oldukları liderlik davranışı dönüşümsel liderliktir ve ekip çalışması öncelikli olmakla birlikte, çalışanlarının ihtiyaçlarına yönelik, insan ve ilişki merkezli, astlarının kendi amaçlarını gerçekleştirerek, örgütün amaçlarının gerçekleşmesine olanak sağlarlar. Sargut (2001), Türk insanın yaşayış ve kültürel yapısının yönetim davranışını etkilediğini belirtmiştir.

Kadının çalışmasına uygun iş kollarının artması, aile içi ekonominin yetersiz olması, teknoloji ile birlikte kadının ev içindeki işlerinin azalması, hükümet politikalarında kadın çalışanların desteklenmesi ve çalışmanın kadınlar tarafından özgürlük olarak algılanması, kadına çalışmanın yollarını açmıştır. Bununla birlikte, çalışma hayatında yer alan kadınlar, kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rolleri gereği, ailesini ve çocuklarını ihmal etmeyeceği öğretmenlik gibi kadınsı meslekler tercih etmekte, uzun mesai saatlerinden, iş seyahatlerinden ve çalışma temposundan dolayı yöneticilik mesleğini tercih etmemektedirler (Akdoğan, 2002:48).

Özellikler yaklaşımına göre yapılan liderlik tanımlamalarında; liderlerin fiziksel özellikleri boy, kilo, yaş, sağlık durumu gibi kavramlarla, kişilik özellikleri de güç, cesaret, özgüven, güven veren ve güvenilir olan, iletişim becerilerine sahip gibi



kavramlarla tanımlanmıştır. Fakat fiziksel özellikler içerisinde kadınlara has olan güzellik, sempatiklik gibi kavramlara yer verilmemiştir (Eren, 1993).

Kadın yöneticiler için güç, kişisel özellikleri, karizmaları, kişisel becerileri ve ilişkileridir. Erkek yöneticiler için ise güç makamlarından aldıkları yetki ile ödül ve ceza sistemini kullanabilmeleridir. Kadınlar insan odaklı liderlik davranışı sergilerken erkekler görev odaklı liderlik davranışı sergilemektedir (Rigg ve Sparrow, 1994).

#### **2.4.Okul İklimi**

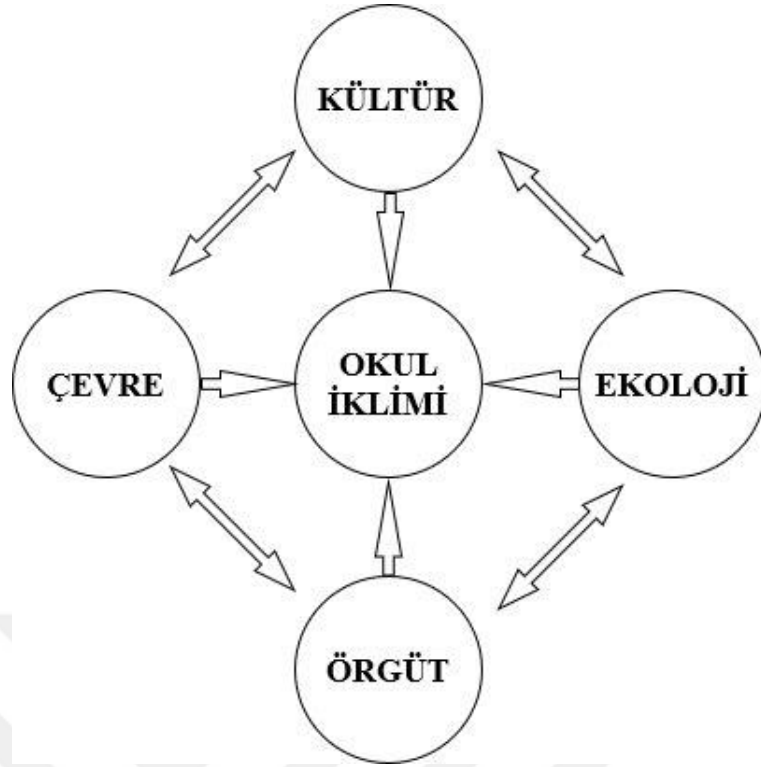
Okul iklimi çalışanların davranışlarını etkileyen ve yine çalışanlar tarafından algılanan baskın karakterdir (Ertekin, 1978). Okul iklimi aynı zamanda örgüt içindeki kişi ve grupların ilişkilerinin bir sonucudur (Bursalıoğlu, 2002). Okul iklimi, örgütün fiziksel yapısından tutun da örgüt çevre ilişkisine kadar örgütün iç ve dış tüm özelliklerini kapsamaktadır (Loukas ve diğerleri, 2006). Bu tanımlar incelendiğinde, kolektif algı, insanın davranışlarını etkileme ve örgüte ait özellik kavramlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Okul iklimi, bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Okul iklimi okulun kişiliği olarak tanımlanabilmektedir. Okul örgütündeki en önemli öge olan okul yöneticisinin liderlik stili okuldaki havayı belirler ve okul iklimini şekillendirir (Korkmaz, 2005). Okul iklimi okul çalışanlarını, öğretmenler ve öğrenciler etkiler. Bundan dolayı olumlu bir okul iklimi oluşturmak okul liderinin görevleri arasında sayılmaktadır.

Okul bazında değerlendirildiğinde ise okul iklimi, okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların yaşamlarını etkileyen okula ait iç ve dış çevre olarak değerlendirilmektedir (Tableman, 2004). Her okulun iklimi de birbirine göre farklılık göstermektedir. Aslında denilebilir ki her okul kendine özgü bir iklime sahiptir ve bu onun içinde bulunan aktörlerin birbiri ile iletişiminin yanı sıra okulun iç ve dış özelliklerinin bir

yansıması olarak ortaya çıkar (Welsh, 2000). Okul ikliminin okuldaki insanların davranışlarını etkileyen faktörler incelendiğinde bunların okulun fiziksel özellikleri, okuldaki insanların demografik ve kültürel özgeçmişi, insan ilişkilerinin niteliği ve okuldaki bireylerin paylaştıkları normlar, değerler veya inançlar olduğu görülmektedir (Tableman, 2004). Bu faktörleri göz önüne alındığında okul ikliminin, örgütün içsel değişkenleri ve dışsal değişkenlerinden etkilendiği söylenebilir. Okul iklimi, örgütün kadın çalışanlara karşı tutum ve davranışlarını biçimlendirdiğinden dolayı, cam tavan üzerine olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu ifade edilebilir.

Owens (1998), yaptığı çalışmada okul iklimini etkileyen öğelerini; kültür, ekoloji, örgüt ve çevre olarak Şekil 2-3'teki gibi belirtmiştir. Owens (1998) okul iklimini etkileyen kültürü; psiko-sosyal özellikler, normlar, inanç sistemleri ve değerler olarak, ekolojiyi; fiziksel faktörler, bina büyüklüğü, bina tasarımı ve teknoloji olarak, örgütü; öğretsel yapı, öğretim programı, karar alma süreci, iletişim olarak ve son öğe çevreyi; bireylerin özellikleri, motivasyon, mesleki doyum ve moral olarak tanımlamıştır.



Şekil 2.4 Okul İklimi ve Etkileşimi

Okul iklimi konusunda Balcı (2002) bireyin bir durum karşısında gösterdiği tepki ya da algıların toplamı olarak değerlendirme yapmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak da, örgütte meydana gelen direnme, karara katılım, iş doyumu, örgütsel bağlılık, sinizm gibi olumlu ya da olumsuz durumlara yol açacağını belirtmiştir. Kısaca belirtmek gerekirse, okul iklimi, okuldaki tüm insanların, okulun çalışma ortamı hakkında paylaştıkları ortak algılarına işaret etmektedir.

Örgütsel iklim, bireylerin kendi günlük çalışma çevresi hakkında sahip oldukları algılarının bir ortalaması olarak da tanımlanır. Bireylerin görev yaptıkları örgütlerini algılama biçimleri, onların örgütteki davranış biçimlerini ve performanslarını etkileyen önemli bir etkidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler sağlıklı bir çalışma ortamının ve olumlu okul ikliminin, öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal gelişimleri için ön şart olduğunu bilir (Hoy ve diğerleri, 1991). Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, olumlu okul iklimi öğretmenlerin adanmışlık ve iş doyumu düzeyini artırmaktadır.

Ayrıca açık okul iklimi, öğrenci başarısını artırmakta ve yabancılaşma duygusunu azaltmaktadır (Goddard ve diğerleri, 2000).

Meslektaşları ile açık ve sağlıklı iletişim içinde olan öğretmenler güçlü bir örgüt kültürü ile birlikte sınıf içinde daha yüksek performans göstermekte ve öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadırlar (Baykal, 2007). Alan yazında okul iklimi ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle liderlik stilleri ve okul iklimi arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Bazı araştırmalarda ise okul iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Örgüt ikliminin incelenmesinde uzunca bir süre Halpin ve Croft (1963)'ün geliştirdiği "Örgüt İklimi Betimleme Anketi" kullanılmıştır. Bu anketin zaman içinde bazı geliştirilmiş halleri ortaya çıkmış ve genel olarak okul türlerine göre farklılık gösterse de odaklandıkları nokta okul müdürlerinin ve öğretmenlerin davranışları olmuştur. Eğer okul yöneticisinin davranışları destekleyici, yönlendirici ve sınırlayıcı ise buna göre okul iklimi de değişmektedir. Yine öğretmen davranışları, işbirlikçi, samimi ve ilgisiz ise, okul iklimi buna göre farklı şekillere bürünmektedir (Hoy ve Clover, 1986). Örgüt ikliminin boyutları konusunda ortaya çıkan bir başka çalışma da Forehand ve Gilmer'e (1964) aittir. Onlar da ölçeklerinde örgütün büyüklüğü ve tasarımı, okuldaki liderlik stilleri, insanlar arası iletişim, örgütsel amaca bağlılık ve karar verme sürecinin işleyişi olmak üzere toplam beş boyuta odaklanmışlardır. Okul iklimi konusunda en derli toplu araştırmalardan birisini 2009 yılında Cohen, McCabe ve Pickeral yapmıştır. Kendi dönemlerinden önceki araştırmaları inceleyen bu araştırmacılar, okul ikliminin dört temel boyutta –güvenlik, eğitim öğretim, ilişkiler ve çevre- irdelenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Okul iklim tiplerinin tanımı konusunda da birçok çalışma ortaya konulmuştur. Halpin ve Croft (1963), açık iklim ve kapalı iklim arasında seyir eden altı iklim tipi ortaya koymuşlardır. Bu iklim tipleri: açık iklim, özerk iklim, kontrollü iklim, samimi iklim,

babacan iklim ve kapalı iklimdir. Bundan birkaç yıl sonra, Litwin ve Stringer (1968), otokratik yapılı iklim, demokratik yapılı iklim ve başarı yönelimli iklim diye okul ikliminin tiplerini üç farklı şekilde ortaya koymuşlardır. Hoy ve diğerleri (1991:33) ise açık iklimden kapalı iklim yapısına doğru giden ve öğretmen ve müdür davranışlarını da içeren matris yapıda bir okul iklim tipi profili oluşturmuşlardır. Bu profilde eğer iklim açık iklimse ve okul yöneticisi de destekleyici bir tavır sergiliyorsa, okul ortamında öğrenci başarısı, motivasyon, örgütsel bağlılık vb. değişkenlere ait düzeyler de yüksek çıkmaktadır. Diğer olasılıklara ait okul iklim tipi profili Çizelge 2.6’da yer almaktadır.

Çizelge 2.6. *Okul İklim Tipi Profili*

		İklim Tipleri				
		Davranışlar	Açık	Bağlanma	Çözülme	Kapalı
Müdür	davranışları	Destekleyici	Yüksek	Düşük	Yüksek	Düşük
		Yönlendirici	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
		Sınırlayıcı	Düşük	Yüksek	Düşük	Yüksek
		İşbirlikçi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Öğretmen	davranışları	Samimi	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
		İlgisiz	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek

## 2.5.Liderlik Stilleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişki

Okul, içinde barındırdığı çalışanları, yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri, kültürü, barındırdığı değerleri ile sosyal bir sistemdir ve kendisine has bir iklimi vardır (Wei, 2003). Burada “iklim” olarak belirtilen kavram; öğretmenlerin okulda yapmış

oldukları bütün insani faaliyetlerin oluşturduğu atfosmerdir ve öğretmenlerin çalışmak istedikleri okul ortamıdır (Göcen ve Kaya, 2014). Okul iklimi, okul koridoruna ayak basıldığı andan itibaren, okulun koridorlarında, dersliklerinde, bahçesinde ve okul nüfusunu oluşturan bireylerin hal ve hareketlerinde hissedilen ama tarif edilmesi zor bir kavramdır. Okul iklimi dışarıdan gözlemlenebildiği gibi okul sahip olduğu iç dinamiklerin davranışlarını etkileyen, psikolojik atfosmeri yansıtan bir yapıya sahiptir. Uluslararası Okul İklimi Konseyi (2020), okul iklimi kavramının içini dolduran değerlerin deneyimler, kurallar, okulun misyonu, vizyonu, çalışanları arasındaki iletişim, eğitim-öğretim faaliyetleri, etkinlikler ve yönetim faaliyetleri olduğunu belirtmiştir. Okul iklimi bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen, okul içi çevreyle ilgili tüm niteliklerdir. Okul çalışanların okul iklimi üzerine ve okul ikliminin çalışanların üzerindeki etkisi inceleniğinde, okul iklim kavramı eğitim için önemli bir unsur haline gelmektedir. Okul atmosferi, okul kişiliği ve okul karakteri gibi isimlendirmeler ile tanımlansada bütün bu kavramalar okul iklimi çatısı altında toplanmaktadır.

Günümüzde okul iklim kavramı ilgi görmeye başlamış, tanımı, boyutları ve çalışanları üzerine etkisi konularında pek çok araştırmaya konu olmuştur. Ülkemizdeki çalışmaların geneli liderlik stilleri ile öğretmen üzerine yoğunlaşırken, yurtdışında yapılan çalışmalarda öğrenci, öğretmen, veli, okul çalışanlarının okul hayatı, sosyal, ahlaki, etik, akademik başarı ve farklı kavramlar üzerine yoğunlaşmıştır (Baykal, 2007).

Hoy (1991) okul iklimini; okulun fiziksel özellikleri, okul toplumu üyelerinin kültürel ve demografik altyapısı, çalışanlar arasındaki ilişkilerin niteliği ve okulda hâkim olan paylaşılan normlar, değerler ve inançlar gibi faktörlerin oluşturduğunu belirtmektedir.

Okul iklimini oluşmasında, okulun her bir bireyi önemli etkiye sahip olsada, en önemli etkiye sahip birey okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, resmi yetkilerini kullanarak,

okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını geliştirecek ve yaşatacak, olumlu bir okul iklimi yaratarak, olumlu okul iklimini koruyacak ve bu iç öğelerin lideri olacak bireydir. Resmi yetkilerinin yanı sıra bir yöneticinin lider olabilmesi için okulda çalışanlar tarafından kabul edilip, benimsenmesi gerekir. Bunun gerçekleşmesi için okul yöneticisinin okulun amaçları ile okulun iç öğelerinin yani üyelerin gereksinimleri arasında denge kurması, uyumlu insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir iklim yaratabilmesine bağlıdır (Bursalıoğlu,2002:40). Okul yöneticisi iken okul lideri olarak kabul görmüş bireyler için, okul liderliği, içinde bulunan çağın gerekleri olarak, toplumun ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak, değişim konusunda öğretmenleri eyleme geçirme süreci demektir(Çelik,2005:193).

Okullar, insanlar tarafından sonradan oluşturulan sosyal gerçekliklerdir (Özdemir ve Kavak, 2019). Sistem yaklaşımı bağlamında bakılacak olursa eğer örgütsel işlev ve süreç içersinde liderlik stilleri ile okul ikliminin birbiriyle etkileşim içinde olan kavramlar olduğunu söylemek mümkündür (Ergeneli,2004:62). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, okulun ikliminin oluşmasında, okul yöneticisinin sergilediği liderlik stilleri en önemli etkenlerden birisidir. Lider özelliğine sahip okul yöneticileri okulun amaçlarına ulaşması için birey ve grupları güdüleyen ve onların çalışmalarını eşgüdümleyen, etkileme yetkisine sahip olan kişidir. Okul yöneticisinin lider olarak kabul görmesi için, liderlik özelliklerini yöneticinin barındırdığının öğretmenler tarafından onanması ve özelliklerin öğretmenlere ve okulun diğer paylaşılarına bağlıdır. Okul liderinin en önemli sorumluluğu denetlemek yöneltmek ve eşgüdümlemektir. Bunu gerçekleştirmek isteyen liderler değişik davranış biçimi sergileyebilir, karmaşık ilişkiler içinde bulunabilirler. Liderin bu davranışları örgüt ikliminin oluşmasını önemli ölçüde etkiler (Ertekin,2004:15). Ensari'nin (1993:47-50) eğitim yönetiminde kadın konulu çalışmasının sonucu göstermektedir ki, okul yöneticisinin sergilemiş olduğu liderlik stili,

okulun iklimini, okulda süreç içinde gerçekleşen değişimi ve yeniliği, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların moral ve motivasyonunu, öğretmenlerin profesyonelliğini etkilediğini bundan hareketle okulun etkililiğini ve başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Bir başka araştırmacı, Demir (2008), okul ikliminin öğretmen verimliliğini nasıl etkilediğini ortaya koymak için yaptığı çalışma sonucunda okul ikliminin, öğrenci başarısını ve öğretmen verimliliğini anlamlı şekilde etkilediği yönünde bulgulara ulaşmıştır. Özdemir (2012), okul iklimini, öğrenci başarısı açısından incelendiğinde, okul ikliminin öğrenci başarısını olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebileceği sonucuna varmıştır. Söz konusu araştırmanın bir diğer bulgusu ise okul yöneticisinin yeniliğe bakışı, samimiyeti, işbirlikçi çalışma yapabilmesi, çalışanları ile iletişim kaynaklarının açık ve sıcak olması okul iklimini olumlu yönde etkilediğidir. Bu çalışma sonucundan yola çıkılarak, liderlik stillerinin okul iklimini, okul ikliminin öğrenci başarısını doğrudan etkilediği söylenebilir.

Günümüzde, okullarda yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında nesil farkı bulunmaktadır. Genellenecek olursa eğer, yöneticiler X nesli, öğretmenler Y nesli ve öğrenciler ise alfa kuşağı olarak adlandırılmaktadır. Çoban ve Bozkurt (2020), X-Y nesli öğretmenlerine göre iş özellikleri yaklaşımı ve örgütsel bağlılık üzerine yaptıkları araştırma sonucu göstermektedir ki, okul liderinin liderlik stili öğretmenin okula bağlılığını ve etkililiği doğrudan etkilemekte, bundan hareketle öğrenci başarısını dolaylı yönde etkilemektedir.

Karadağ ve arkadaşları (2008), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin algılarına göre, okul faaliyetleri ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda okul faaliyetlerinin, okulun ikliminden ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte okul ikliminin, okula özgü değerler kazandırdığını, özgünleştirdiğini,



diğer okullardan ayırdığını, okula bir iklimlik kazandırdığını, öğretmenlerde iş doyumunu sağladığını ve kurumsallaştırdığını gözlemlemişlerdir.

Okulda akademik başarının yüksek olması, öğretmen moral ve motivasyonunun artması için okul ikliminin kendine has değerleri barındırması gereklidir. Bu değerleri oluşturmada ve değerli kılmada en büyük etken okulda bulunan her bir bireyin ilişkileri, kültürleri ve etkileşimleridir. Okul iklimi bu boyutta nelerin değerli nelerin değersiz olduğunun, okulun nasıl hareket edeceğinin genel çerçevesini oluşturur. Bu oluşum sonucunda okulda etkileşim içinde bulunan her bir birey arasında algılanan bazı değerler oluşur ki, oluşum esnasında ortaya çıkan olumlu-olumsuz düşünce, fikir, his ve yorumlar o o okulun genel iklimini oluşturur (Cohen ve diğerleri, 2009).

Lider özelliğine sahip okul okul yöneticisi, öğretmenlere karmaşıklığı anlama, sorunları çözüme görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini sürekli geliştirme fırsatı sağlamakla yükümlüdür (Elma ve Demir, 2000). Okulun paydaşlarından olan dış çevrenin okulu desteklemesini sağlayan, hemde bu paydaşların baskına karşı öğretmenleri koruyan okul yöneticileri okul lideri rolüne sahip olabilirler.

Gilmer ve Forehand (1964), örgüt ikliminin belirlenmesinde önemli rol oynayan beş boyuta vurgu yapmışlardır. Bu boyutlar; örgüt büyüklüğü ve tasarım, liderlik stilleri, iletişim ağı, amaç yönelimi (örgütsel amaçlar) ve karar verme sürecidir. Alanyazın incelendiğinde görülmektedir ki, eğitim örgütlerinin iklimine yönelik açıktan kapalıya doğru dört farklı iklim türünden bahsedilmektedir (Hoy, 1991).

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, çalışma evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Karaman ilinde bulunan okullarda görev yapan kadın okul yöneticilerin birlikte çalıştıkları öğretmenlerin algılarına göre kadın okul yöneticilerin liderlik stilleri ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamaya yönelik ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırmalarıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, ilişkisel araştırma olarak adlandırılır. Korelasyon ve nedensel araştırma yöntemleri, ilişkisel araştırmanın örneklerindedir. Diğer yandan korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin derecesinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi söz konusudur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Karaman ilinde bulunan kadın okul yöneticilerin görev yaptığı 25 okulda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Karaman ilinde; anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise türü okullarda toplamda 8 kadın okul müdürü, 17 kadın ise okul müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Araştırma evrenini kadın okul yöneticileri ile çalışan 651 öğretmenden oluşmaktadır.

Çizelge 3.1.

*Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayısı*

Değişkenler	Evren	Örneklem
Okul Sayısı	25	25
Öğretmen Sayısı	651	325

Evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü  $\alpha= 0,05$ 'lik (%95'lik güven aralığında) bir standart sapma esas alınarak hesaplanmış (Cochran, 1962, akt. Balcı, 2010: 102), ortalama 242 kişiye ulaşılmasının yeterli olacağı görülmüştür. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış ancak doldurmayı kabul etmeyen ve doldurmasına rağmen eksik ve hatalı doldurulan ölçekler çalışmaya dâhil edilmediğinde, dağıtılan veri toplama araçlarından 325'inin istatistiksel değerlendirmeye uygun bulunduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Çizelge 3.2.'de yer almaktadır.

Çizelge 3.2.  
Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Kişisel Bilgiler		Sayı (n)	Yüzde (%)
1.Cinsiyet	Kadın	164	50,5
	Erkek	161	49,5
	Toplam	325	100
2.Yaş	21-30	56	17,2
	31-40	161	49,5
	41-50 + üstü	108	33,2
3.Eğitim Durumu	Lisans (Eğitim)	239	73,5
	Lisans (Diğer)	45	13,8
	Yüksek Lisans/Doktora	41	12,6
4.Kıdem Yıl	1-10	113	34,8
	11-20	130	40,0
	21-30 + üstü	82	25,2
5.Branş	Sınıf Öğretmeni	52	16,0
	Okul Öncesi Öğretmen	53	16,3
	Branş Öğretmeni	220	67,7
6.Medeni Hal	Evli	255	78,5
	Bekar	70	21,5

Çizelge 3.2'deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 164'ünün (%50,5) kadın, 161'inin (%49,5) erkek olduğu; 255'inin (78,5) evli ve 70'inin (21,5) bekar olduğu; 56'sının (% 17,2) 21-30 yaş aralığında, 161'inin (% 49,5) 31-40 yaş aralığında, 108'inin (% 33,2) 41-50 yaş ve üstü olduğu; öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde, 239'unun (73,5) lisans (eğitim), 45'inin (13,8) lisans (diğer) ve 41'inin (12,6) yüksek lisans ve doktora mezunu olduğu; mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin en fazla 11-20 yıl aralığında (n=130; %40), en az ise 21 yıl ve üzeri (n=82; %25,2) kıdem

aralığında oldukları görülmektedir. Ayrıca, araştırmaya en fazla branş öğretmenlerinin (n=220; %67,7), en az ise sınıf öğretmenlerinin (n=52; %16) katıldığı belirlenmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Taş, Çelik ve Tomrul (2007) tarafından geliştirilen Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği ile Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğretmenlere ait kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu alt bölümde, kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler ile güvenilirlik ve geçerliliğe ilişkin sonuçlar verilmiştir.

#### *Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği*

Taş, Çelik ve Tomul (2007) tarafından geliştirilen Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği LTDÖ, 59 madde 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: Otokratik Liderlik (1-10.madde), Demokratik Liderlik (11-23.madde), Serbest Bırakıcı Lider (24-34.madde), Dönüşümcü Liderlik (35-49.madde) ve Etkileşimci Liderlik (50-59.madde) alt boyutlarıdır. Ölçeğin 24, 25, 29 ve 32 maddeleri ters puanlanmaktadır.

Ölçek maddeleri; “Her Zaman” (4.20-5.00), “Çoğunlukla” (3.40-4.19), “Ara Sıra” (2.60-3.39), “Nadiren” (1.80-2.59), “Hiç” (1.00-1.79), beşli derecelendirilmiş likert tipi biçiminde düzenlenmiştir. Bu ölçeğin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için araştırmacı tarafından Taş ve Çelik’ten izin alınmıştır (EK 2).

Araştırma kapsamında toplanan verilerin güvenilir olup olmadığı test edilmiştir. Analiz sonucunda, LTDÖ’nin genel ortalamasına ilişkin Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısının ,88 olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde ise Cronbach's Alpha değerinin Otokratik Liderlik alt boyutunda ,84, Demokratik Liderlik alt boyutunda ,95, Serbest Bırakıcı Lider alt boyutunda ,72, Dönüşümcü Liderlik alt boyutunda ,96, Etkileşimci Liderlik alt boyutunda ,60 olduğu saptanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için Büyüköztürk (2012) Cronbach Alpha katsayısı'nın ,70 ve daha yüksek

olması gerektiğini, Özdamar (2002) ve Tavşancıl (2006) ise bir ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .40'dan düşük olması güvenilir olmadığını, .40-.59 arası düşük güvenilirlikte, .60-.79 arası oldukça güvenilir, .80-1.00 arası ise yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bütün bunlar göz önüne alındığında ölçeğin bu araştırma için güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Geçerlik çalışması kapsamında Liderlik Tarzı Davranış Ölçeğinin mevcut araştırma verileriyle doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (EK 6). Çizelge 3.3'te Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği DFA sonucunda elde edilen yol şeması sunulmuştur.

#### *Okul İklimi Ölçeği*

Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği (OİÖ) (School Climate Scale (SCS)) 23 maddeden oluşmaktadır. 23 madde 5 alt boyuta sahiptir. Bunlar: Demokratiklik ve Okula Adanma boyutu (1-6.madde), Liderlik ve Etkileşim boyutu (7-12.madde), Başarı Etkenleri boyutu (13-16.madde), Samimiyet boyutu (17-19.madde), Çatışma boyutudur (20-23.madde) olmak üzere 5 boyuttur. Ölçeğin 20, 21, 22 ve 23 maddeleri ters puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde (5) Her zaman, (4) Çoğunlukla, (3) Bazen, (2) Nadiren ile (1) Hiçbir zaman arasında değişen, beşli derecelendirilmiş likert tipi biçiminde düzenlenmiştir. Bu ölçeğin araştırma kapsamında kullanılabilmesi için araştırmacı tarafından Demirtaş'tan izin alınmıştır (EK 3).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı; Demokratiklik ve Okula Adanma boyutu için “.60”, Liderlik ve Etkileşim boyutu için “.91”, Başarı Etkenleri boyutu için “.93”, Samimiyet boyutu için “.82” Çatışma boyutu için “.89” olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için Büyüköztürk (2012:171) Cronbach Alpha katsayısının .70 ve daha yüksek olması gerektiğini, Özdamar (2002:667) ve Tavşancıl (2006) ise bir ölçeğin

Cronbach Alpha katsayısı .40'dan düşük olması güvenilir olmadığını, .40-.59 arası düşük güvenilirlikte, .60-.79 arası oldukça güvenilir, .80-1.00 arası ise yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bütün bunlar göz önüne alındığında ölçeğin bu araştırma için güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Geçerlik çalışması kapsamında Okul İklimi Ölçeğinin mevcut araştırma verileriyle doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır (EK 7). Çizelge 3.3'te Okul İklimi Ölçeği DFA sonucunda elde edilen yol şeması sunulmuştur.

Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinin, özgün formunda bulunan boyutların önerilen faktör yapısının sınanması amacıyla LISREL (Jöreskog ve Sörbom, 1996) programının 8.8 sürümünden yararlanılarak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır.

DFA sonucunda, liderlik tarzı davranış ölçeğinin uyum indeksleri  $X^2 = 5342,29$ ,  $df = 1642$ ,  $(X^2/df) = 3,25$ ,  $RMSEA = .83$ ,  $NFI = .95$ ,  $CFI = .97$  ve  $IFI = .97$  olarak bulunmuştur. Uyum indeksleri incelendiğinde,  $RMSEA$  değerinin kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda madde 34 ile madde 33, sonrasında madde 22 ile madde 23, daha sonra madde 37 ile madde 38 arasında üç kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında, liderlik tarzı davranış ölçeğine ilişkin uyum indeksleri  $(X^2 = 4813,92$ ,  $df = 1639$ ,  $(X^2/df) = 2,94$ ,  $RMSEA = .07$ ,  $NFI = .95$ ,  $CFI = .97$  ve  $IFI = .97$  olarak bulunmuştur.

Modele ait uyum indeksleri Çizelge 3.3'te toplu olarak gösterilmektedir.

Çizelge 3.3  
*Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri*

	$\chi^2/df$	RMSEA	NFI	CFI	IFI
Liderlik Tarzı	2.94	.07	.95	.97	.97
Okul İklimi	4.01	.09	.96	.97	.97
Kabul Edilebilir Değer*	<5	<0,08	>0.90	>0.90	>0.90
İyi Uyum*	<3	<0,05	>0.95	>0.95	>0.95

DFA sonucunda, okul iklimi ölçeğinin uyum indeksleri ise  $X^2 = 1378,23$ ,  $sd = 220$ ,  $(X^2/df) = 6,26$ ,  $RMSEA = .127$ ,  $NFI = .95$ ,  $CFI = .96$  ve  $IFI = .96$  olarak hesaplanmıştır. Uyum indeksleri incelendiğinde,  $(X^2/df)$  ve  $RMSEA$  değerlerinin kabul edilebilir durumda olmadığı gözlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda madde 22 ile madde 23, sonrasında madde 20 ile madde 21 arasında iki kere modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında okul iklimi ölçeğine ilişkin uyum indeksleri ( $X^2 = 874,61$ ,  $df = 218$ ,  $(X^2/df) = 4,01$ ,  $RMSEA = .09$ ,  $NFI = .96$ ,  $CFI = .97$  ve  $IFI = .97$  olarak bulunmuştur. Modele ait uyum indeksleri de Çizelge 3.3'te gösterilmektedir.

Çizelge 3.3'te de görüldüğü gibi, her iki ölçeğin de yapı geçerliliğinin sınanması için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum iyiliği değerlerinden ki-karenin serbestlik derecesine oranı  $(X^2/df)$ , uyarlanmış uyum iyiliği indeksleri incelenmiştir.

Kline (2005)'a göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması gerekmektedir. Byrne ve Campbell (1999) ise uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğu, RMR ve RMSEA için ise 0.08 ve daha aşağısı olduğunu belirtmiştir.

Bulgular, uyum indekslerine ait genel ölçütlerle karşılaştırıldığında değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu ve bu doğrultuda her iki modelin de anlamlı



olduğu söylenebilir. Sonuç olarak DFA uyum istatistikleri göz önünde bulundurulduğunda her iki ölçeğin de beş faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır.

#### *Kişisel Bilgi Formu*

Araştırmacı tarafından araştırma evreninin oluşturan öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak amacıyla geliştirilen kısım, öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını, eğitim durumunu, kıdem yılını, branşını ve medeni halini öğrenmeye yönelik 6 (altı) sorudan oluşmaktadır.

### **3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı**

Araştırma, Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 03/09/2019 tarih ve 99371540-44-E.15872012 sayılı yazısı ile uygun görülmüştür (EK 1). Kadın okul liderinin liderlik Stillinin okul iklimi üzerine etkilerinin, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak ölçülmesi amacıyla, Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği (EK 4), araştırmacı tarafından 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Eylül-Kasım ayları arasında 651 öğretmene uygulanmıştır.

Ölçekler uygulanmadan önce öğretmenlere; isimlerinin istenmediğinin, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğunun, sorulara içtenlikle cevap verilmesinin araştırmanın sonucu için önemli olduğunun ve çalışmanın sonuçlarının bilimsel amaçlarla kullanılacağına bilgilendirilmesi yapılmıştır.

Ölçeklerin bir kısmı doldurulmamış, bir kısımda yanlış ya da eksik doldurulmuştur. Bu ölçekler değerlendirmeye alınmamış, araştırmada kullanılacak ölçek sayısı 325 olup, toplam sayının %49'una eşittir. Ölçekler doldurulduktan sonra araştırmacı tarafından numaralandırılmış ve numara sırasına göre veriler SPSS programına işlenmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Veri toplama araçlarının uygun biçimde doldurulma durumu araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş, öğretmenlere ait uygun biçimde doldurulmayan 75 araç

değerlendirme dışı bırakılmıştır. Verilerin analizi için SPSS for Windows paket programının 25.0 sürümü kullanılmıştır. Araştırmamızda kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha analizi yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan “kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri görev yaptıkları okullardaki öğretmen algılarına göre ne düzeydedir?” sorusu ile ikinci alt probleminde yer alan “kadın okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmen algılarına göre okul iklimi ne düzeydedir?” sorusunun çözümlenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Ortalamaların sözel ifade edilmesi için ortalama aralıkları hesaplanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul iklimi algılarının ne düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu düzeylerin belirlenmesinde kullanılan 5’li likert ölçeklerinin derecelendirme değerleri 4,20-5,00 arasında her zaman, 3,40-4,19 çoğunlukla, 2,60-3,39 ara sıra, 1,80-2,59 nadiren ve 1,00-1,79 hiç şeklinde değerlendirilmiştir.

Bunun yanında, araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt probleminde yer alan, öğretmenlerin algılarına göre, kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul iklimine ilişkin algılarının, öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, kıdemine, branşına ve medeni durumuna) göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlemek amacıyla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı söylenebilir (Kalaycı, 2014: 6). Cinsiyet ve medeni durum değişkeni açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere bağımsız örneklem t-testinin, yaş, kıdem yılı, eğitim durumu ve branş değişkeni açısından karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin saptanmasına yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz yapılmıştır. Bunun yanında ilişkinin derecesi için korelasyon katsayısı (r) ,00-,29 arasında olduğunda zayıf, ,30-.70 arasında olduğunda orta ve ,71-1,00 arasında olduğunda yüksek olarak ele alınmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Araştırmanın altıncı alt problemi olan kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını saptamaya yönelik çoklu doğrusal Regresyon analizi yapılmıştır.



## 4. BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlerin sırasına göre verilmiş araştırma bulguları yer almaktadır. Bu kapsamda, ilk olarak öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul iklimi düzeyine ilişkin algılarına bakılmıştır.

### 4.1. Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri

#### Düzeğine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt problemi, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerin algılarına göre ne düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Bu alt problemin analizine yönelik, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri düzeyine ilişkin algılarının betimlenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin liderlik stili düzeyine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Çizelge 4.1’de yer almaktadır.

Çizelge 4.1

*Öğretmen Algılarına Göre Kadın Yöneticilerin Liderlik Stilleri Düzeyine İlişkin Algılarının Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	Değişkenler	n	$\bar{X}$	Ss
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Otokratik Liderlik	325	3,63	,86
	Demokratik Liderlik	325	1,99	,89
	Serbest Bırakıcı Lider	325	3,39	,65
	Dönüşümcü Liderlik	325	2,07	,91
	Etkileşimci Liderlik	325	2,77	,55

Çizelge 4.1 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre kadın okul yöneticileri görece olarak en fazla otokratik liderlik davranışı ( $\bar{X} = 3,63$ ) ve serbest bırakıcı lider davranışı ( $\bar{X} = 3,39$ ) gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte kadın okul yöneticileri görece olarak nadiren demokratik liderlik davranışı ( $\bar{X} = 1,99$ ) sergiledikleri tespit edilmiştir. Bunun nedeni kadın yöneticilerin erkek yöneticileri taklit ederek daha sert davranma yolunu seçmelerinden kaynaklanabilir. Serbest bırakıcı liderlik davranışı sebebi ise kadın okul yöneticilerinin toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak daha hoşgörülü davranmasından kaynaklanıyor olabilir. Demokratik liderlik davranışı nadiren sergilemelerinin sebebi ise yöneticilik alanında kendilerine rol model olacak kadın yönetici sayısının azlığından kaynaklanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, medeni durumuna, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, branşı) göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemektir.

Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı söylenebilir (Kalaycı, 2014). Cinsiyet ve medeni durum değişkeni açısından farklılaşma durumunu test etmek üzere t-testinin, yaş, kıdem yılı, eğitim durumu ve branş değişkeni açısından karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları Çizelge 4.2’de yer almaktadır.

Çizelge 4.2

*Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Kadın n=164		Erkek n=161		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Liderlik Tarzi Davranış Ölçeği	Otokratik Liderlik	3,70	,86	3,56	,87	-1,36	,174
	Demokratik Liderlik	1,92	,85	2,05	,93	1,35	,177
	Serbest Bırakıcı Lider	3,50	,65	3,28	,63	-3,16	<b>,002*</b>
	Dönüşümcü Liderlik	2,04	,87	2,10	,96	,63	,529
	Etkileşimci Liderlik	2,77	,51	2,78	,59	,04	,967

\* p<.05, \*\* p<.01

Çizelge 4,2'ye göre, öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının cinsiyetleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin otokratik liderlik [ $t_{(323)}=1,36; p >.05$ ], demokratik liderlik [ $t_{(323)}=1,35; p >.05$ ], dönüşümcü liderlik [ $t_{(323)}=,63; p >.05$ ], ve etkileşimci liderlik [ $t_{(323)}=,04; p >.05$ ], algılarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları serbest bırakıcı liderlik [ $t_{(323)}=3,16; p <.05$ ], algılarının cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, kadın öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stiline yönelik algılarının ( $\bar{X}=3,50$ ) erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X}=3,28$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenler, kadın yöneticileri erkek yöneticilere göre daha serbest bırakıcı olarak görüyor olabilirler. Erkek yöneticilerin okullarında kadın yöneticilere göre daha kurallara ve düzenlemelere bağlı olduğunu düşünüyor olabilirler.

Öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları Çizelge 4.3'te yer almaktadır.

Çizelge 4.3

*Öğretmenlerin, Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Medeni Durumlarına Göre t-testi Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Evli n=255		Bekar n=70		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Otokratik Liderlik	3,58	,90	3,82	,67	-2,04	<b>,042*</b>
	Demokratik Liderlik	2,07	,89	1,68	,85	3,25	<b>,001**</b>
	Serbest Bırakıcı Lider	3,37	,64	3,46	,65	-1,02	,301
	Dönüşümcü Liderlik	2,16	,92	1,75	,81	3,37	<b>,001**</b>
	Etkileşimci Liderlik	2,78	,54	2,75	,56	,35	,724

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Çizelge 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 255 öğretmen evli, 70 öğretmen bekârdır. Öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının medeni durumları açısından incelendiğinde, öğretmenlerin, serbest bırakıcı liderlik [ $t_{(323)} = 1,02$ ;  $p > .05$ ], ve etkileşimci liderlik [ $t_{(323)} = ,35$ ;  $p > .05$ ], algılarının medeni durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları otokratik liderlik [ $t_{(323)} = 2,04$ ;  $p < .05$ ], demokratik liderlik [ $t_{(323)} = 3,25$ ;  $p < .05$ ] ve dönüşümcü liderlik [ $t_{(323)} = 3,37$ ;  $p < .05$ ], algılarının medeni durumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre, bekâr öğretmenlerin ( $\bar{X} = 3,82$ ) kadın okul yöneticilerinin otokratik liderlik stiline yönelik algılarının evli öğretmenlere ( $\bar{X} = 3,58$ ) göre daha yüksek olduğu ancak bekâr öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin demokratik liderlik stiline yönelik algılarının ( $\bar{X} = 1,68$ ) evli öğretmenlere ( $\bar{X} = 2,07$ ) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderlik algılarına bakıldığında, bekâr öğretmenlerin algılarının ( $\bar{X} = 1,75$ ) evli öğretmenlere göre ( $\bar{X} = 2,16$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere kıyasla demokratik liderlik ve dönüşümcü liderlik algıları düzeyi bekar öğretmenlere göre yüksektir. Bunun nedeni bekar öğretmenlerin aile

düzenlerinin evli öğretmenlere göre daha rahat ve daha esnek olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmanın bu kısmında, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının yaş değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bunun yanında varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Söz konusu değerlere bakıldığında, otokratik liderlik düzeyi (Levene=,71,  $p>,05$ ) ile demokratik liderlik (Levene=,46,  $p>,05$ ), serbest bırakıcı liderlik (Levene=0,40,  $p>,05$ ), dönüşümcü liderlik (Levene=0,33,  $p>,05$ ) ve etkileşimci liderlik (Levene=0,64,  $p>,05$ ) boyutlarında varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu test etmek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının yaş değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.4'te yer almaktadır.



Çizelge 4.4

*Öğretmenlerin, Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Yaş Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark (LSD)
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Otokratik Liderlik	A) 21 – 30 Yaş	56	3,77	,78	1,23	,29	
		B) 31 – 40 Yaş	161	3,64	,93			
		C) 40 + Yaş	108	3,54	,79			
	Demokratik Liderlik	A) 21 – 30 Yaş	56	1,88	,92	,63	,53	
		B) 31 – 40 Yaş	161	1,98	,92			
		C) 40 + Yaş	108	2,05	,83			
	Serbest Bırakıcı Lider	A) 21 – 30 Yaş	56	3,48	,71	3,42	<b>,03*</b>	A, C
		B) 31 – 40 Yaş	161	3,45	,65			
		C) 40 + Yaş	108	3,26	,59			
	Dönüşümcü Liderlik	A) 21 – 30 Yaş	56	1,96	,90	,53	,58	
		B) 31 – 40 Yaş	161	2,09	,96			
		C) 40 + Yaş	108	2,11	,85			
	Etkileşimci Liderlik	A) 21 – 30 Yaş	56	2,67	,55	1,32	,26	
		B) 31 – 40 Yaş	161	2,78	,52			
		C) 40 + Yaş	108	2,82	,58			

\* p<.05, \*\* p<.01

Çizelge 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin otokratik liderlik [ $F_{(2,322)}=1,23; p>.05$ ], demokratik liderlik [ $F_{(2,322)}=.63; p>.05$ ], etkileşimci liderlik [ $F_{(2,322)}=1,32; p>.05$ ], ve dönüşümcü liderlik [ $F_{(2,322)}=.53; p>.05$ ], algılarının yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik [ $F_{(2,322)}=3,42; p<.05$ ], algılama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD yapılmıştır. LSD sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 40 yaş üstü öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik düzeylerinin ( $\bar{X}=3,26$ ), diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere kıyasla daha düşük seviyede çıktığı görülmüştür. Başka bir ifade ile 40 yaş üstü öğretmenler kadın yöneticilerin serbest bırakıcı liderlik tarzı sergilemediklerini düşünmemektedirler. Daha

genç olan öğretmenlerin kadın yöneticilerin serbest bırakıcı liderlik tarzı sergilediklerinin düşüncelerinin nedeni Y nesli bakış açısına sahip olmaları olabilir.

Öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının kıdem yılı değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) sonuçları Çizelge 4.5'te yer almaktadır.

Çizelge 4.5

*Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Kıdem Yılı Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Kıdem Yılı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark (LSD)
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Otokratik Liderlik	A) 1 – 10 Yıl	113	3,50	,87	5,05	<b>,007**</b>	<b>A, B B, C</b>
		B) 11 – 20 Yıl	130	3,82	,88			
		C) 20 + Yıl	82	3,51	,77			
	Demokratik Liderlik	A) 1 – 10 Yıl	113	1,95	,84	,98	,37	
		B) 11 – 20 Yıl	130	1,94	,96			
		C) 20 + Yıl	82	2,10	,85			
	Serbest Bırakıcı Lider	A) 1 – 10 Yıl	113	3,36	,67	1,74	,17	
		B) 11 – 20 Yıl	130	3,47	,67			
		C) 20 + Yıl	82	3,31	,57			
	Dönüşümcü Liderlik	A) 1 – 10 Yıl	113	2,09	,87	,61	,54	
		B) 11 – 20 Yıl	130	2,01	1,05			
		C) 20 + Yıl	82	2,15	,83			
	Etkileşimci Liderlik	A) 1 – 10 Yıl	113	2,68	,53	2,95	<b>,05*</b>	<b>A, C</b>
		B) 11 – 20 Yıl	130	2,79	,57			
		C) 20 + Yıl	82	2,87	,51			

\* p<.05, \*\* p<.01

Çizelge 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının kıdem yılı değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin, demokratik liderlik [ $F_{(2,322)} = ,98; p > .05$ ], serbest bırakıcı liderlik [ $F_{(2,322)} = 1,74; p > .05$ ] ve dönüşümcü liderlik [ $F_{(2,322)} = ,61; p > .05$ ] algılarının kıdem yılı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin otokratik liderlik [ $F_{(2,322)} = 5,05; p < .05$ ] ve etkileşimci liderlik [ $F_{(2,322)} = 2,95; p < .05$ ] algılama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Hangi kıdem yılına sahip öğretmenler arasında farklılık olduğunun tespit

edilmesi için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Otokratik liderlik algı düzeylerine göre 1-10 yıl ( $\bar{X}=3,50$ ) arası kıdem yılına sahip öğretmenler ile 11-20 yıl ( $\bar{X}=3,82$ ) ve 20 yıl ( $\bar{X}=3,51$ ) üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılığa raslanmıştır. Buna göre 11-20 yıl arası kıdem yılına sahip öğretmenlerin otokratik liderlik algı düzeyinin diğer kıdem yılına sahip öğretmenlerin algılarına göre yüksek olduğu olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun nedeninin daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerin liderlik stilleri hakkında detaylı bilgi ve tecrübe eksiklikleri olabilir. Daha yüksek kıdem yılına sahip öğretmenlerin ise liderlik stilini karşılaştırmak için fazla tecrübeye sahip olmaları gösterilebilir.

Öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının eğitim durumu değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.6'da yer almaktadır.

Çizelge 4.6

*Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark (LSD)
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Otokratik Liderlik	A) Lisans (Eğitim)	239	3,67	,88	1,31	,27	-
		B) Lisans (Diğer)	45	3,61	,58			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	3,43	1,04			
	Demokratik Liderlik	A) Lisans (Eğitim)	239	1,97	,89	,31	,72	-
		B) Lisans (Diğer)	45	2,08	,82			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	1,99	,98			
	Serbest Bırakıcı Lider	A) Lisans (Eğitim)	239	3,41	,67	,29	,74	-
		B) Lisans (Diğer)	45	3,36	,58			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	3,33	,57			
	Dönüşümcü Liderlik	A) Lisans (Eğitim)	239	2,06	,93	,14	,86	-
		B) Lisans (Diğer)	45	2,14	,81			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	2,06	,97			
	Etkileşimci Liderlik	A) Lisans (Eğitim)	239	2,77	,53	1,09	,33	-
		B) Lisans (Diğer)	45	2,70	,50			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	2,88	,65			

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Çizelge 4.6 incelendiğinde, araştırmaya katılan 239 öğretmen lisans eğitimini eğitim fakültesinde tamamlamış, 45 öğretmen lisans eğitimini diğer fakültelerde tamamlamış ve 41 öğretmende yüksek lisans ve doktora yapmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin, otokratik liderlik [ $F_{(2,322)}=1,31; p > .05$ ], demokratik liderlik [ $F_{(2,322)}=,31; p > .05$ ], serbest bırakıcı liderlik [ $F_{(2,322)}=,29; p > .05$ ], dönüşümcü liderlik [ $F_{(2,322)}=,14; p > .05$ ] ve etkileşimci liderlik [ $F_{(2,322)}=1,09; p > .05$ ] algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının branş değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.7’de yer almaktadır.

Çizelge 4.7

*Öğretmenlerin Kadın Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Stilleri Algılarının Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Branş	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark (LSD)
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Otokratik Liderlik	A) Sınıf Öğretmeni	52	3,77	,83	3,07	<b>,04*</b>	B, C
		B) Okul Öncesi Öğretmen	53	3,83	,88			
		C) Branş Öğretmeni	220	3,55	,86			
	Demokratik Liderlik	A) Sınıf Öğretmeni	53	1,87	,73	2,10	,12	-
		B) Okul Öncesi Öğretmen	52	1,81	,72			
		C) Branş Öğretmeni	220	2,05	,96			
	Serbest Bırakıcı Lider	A) Sınıf Öğretmeni	53	3,49	,60	8,49	<b>,000**</b>	A, C B, C
		B) Okul Öncesi Öğretmen	52	3,68	,52			
		C) Branş Öğretmeni	220	3,30	,66			
	Dönüşümcü Liderlik	A) Sınıf Öğretmeni	53	2,04	,87	1,76	,17	-
		B) Okul Öncesi Öğretmen	52	1,87	,79			
		C) Branş Öğretmeni	220	2,13	,95			
	Etkileşimci Liderlik	A) Sınıf Öğretmeni	53	2,73	,46	,17	,84	-
		B) Okul Öncesi Öğretmen	52	2,79	,48			
		C) Branş Öğretmeni	220	2,78	,58			

\* p<.05 \*\* p<.01

Çizelge 4.7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri algılarının branş değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin, demokratik liderlik [ $F_{(2,322)} = 2,10; p > .05$ ], dönüşümcü liderlik [ $F_{(2,322)} = 1,76; p > .05$ ] ve etkileşimci liderlik [ $F_{(2,322)} = ,17; p > .05$ ] algılarının eğitim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, kadın okul yöneticilerinin sergilemiş

oldukları liderlik stilleri algıları otokratik liderlik [ $F_{(2,322)}=3,07; p <.05$ ] ve serbest bırakıcı liderlik [ $F_{(2,322)}=8,49; p <.05$ ] algılarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Hangi branşlar arasında anlamlı farklılık olduğunun tespit edilmesi amacıyla post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Otokratik liderlik stili algı düzeyinde branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,55$ ) algılarının, okul öncesi öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,83$ ) algılarına göre düşük seviyede olduğu, serbest bırakıcı liderlik stili algı düzeyinde okul öncesi öğretmenler ( $\bar{X}=3,68$ ) algı düzeyleri, sınıf öğretmenleri ( $\bar{X}=3,49$ ) ve branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=3,30$ ) göre görece olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeninin okul öncesi öğretmenlerin çalışmış oldukları kurumlardaki iş ve işleyiş ile öğrencilerin yaş gruplarının küçük olmasından dolayı kadın okul yöneticilerinin onlara daha esnek davranmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

#### **4.2. Öğretmenlerin Okul İklimi Düzeyine İlişkin Algılarının Karşılaştırılması**

Araştırmanın ikinci alt problemi, kadın okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki öğretmenlerin algılarına göre okul ikliminin ne düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Bu alt problemin analizine yönelik, öğretmenlerin okul iklimi düzeyine ilişkin algılarının betimlenmesi için ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi düzeyine ilişkin algılarının betimsel istatistikleri Çizelge 4.8'de yer almaktadır.

Çizelge 4.8

*Öğretmen Algılarına Göre Okul İklimi Düzeyine İlişkin Algularının Betimsel İstatistikleri*

Ölçek	Değişkenler	n	$\bar{X}$	Ss
Okul İklimi Ölçeği	Liderlik ve Etkileşim	325	4,11	,82
	Başarı Etkenleri	325	4,08	,96
	Samimiyet	325	4,03	,87
	Çatışma	325	4,07	,80
	Demokratiklik ve Okula Adanma	325	2,91	,69

p&lt;.05

Çizelgede 4.8'e göre, okul iklimi konusunda öğretmen görüşleri incelendiğinde okulda liderlik ve etkileşim ikliminin ( $\bar{X}$  =4,11) görece olarak yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenler okulda demokratik ve okula adanma ( $\bar{X}$  =2,91) görece olarak düşük olduğunu belirtmektedirler. Bunun nedeni kadın okul yöneticilerinin kişisel iletişime ve etkileşime erkek yöneticilere göre fazla önem vermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Demokratik iklimin düşük seviye olmasının nedeni kadın yöneticilerin erkek yöneticileri rol model olarak görmeleri ve bu doğrultuda da otoriter bir yapı oluşturmaya çalışmalarından kaynaklanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmenlerin, okul iklimi algılarının öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, medeni durumuna, yaş, eğitim durumu, kıdem yılı, branşı) göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemektir.

Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı söylenebilir (Kalaycı, 2014: 6). Cinsiyet ve medeni durum değişkeni açısından farklılaşma durumunu

test etmek üzere t-testinin, yaş, kıdem yılı, eğitim durumu ve branş değişkeni açısından karşılaştırmalar için Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin, okul iklimi algılarının cinsiyetlerine göre t-testi sonuçları çizelge 4.9'da yer almaktadır.

Çizelge 4.9

*Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Kadın n=164		Erkek n=161		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Okul İklimi Ölçeği	Liderlik ve Etkileşim	4,16	,84	4,07	,79	,35	,357
	Başarı Etkenleri	4,06	1,01	4,09	,90	,80	,806
	Samimiyet	4,04	,86	4,02	,88	,83	,837
	Çatışma	4,15	,80	3,98	,79	,06	,069
	Demokratiklik ve Okula Adanma	2,91	,68	2,91	,70	,94	,942

\* p<.05, \*\* p<.01

Çizelge 4.9'a göre öğretmenlerin okul iklimi algıları cinsiyetleri açısından incelendiğinde, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet çatışma ve demokratiklik ve okula adanma boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin, okul iklimi algılarının medeni durum değişkenine göre t-testi sonuçları çizelge 4.10'da yer almaktadır.



Çizelge 4.10

*Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Evli n = 255		Bekar n=70		t	p
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss		
Okul İklimi Ölçeği	Liderlik ve Etkileşim	4,05	,81	4,34	,80	-2,65	<b>,008**</b>
	Başarı Etkenleri	3,99	,99	4,40	,77	-3,23	<b>,001**</b>
	Samimiyet	3,96	,88	4,31	,77	-3,00	<b>,003**</b>
	Çatışma	3,99	,79	4,34	,75	-3,21	<b>,001**</b>
	Demokratiklik ve Okula Adanma	2,93	,67	2,85	,76	,849	,397

\* p&lt;.05, \*\* p&lt;.01

Çizelge 4.10'a göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının medeni durumları açısından incelendiğinde, demokratiklik ve okula adanma boyutları [ $t_{(323)} = ,849$ ;  $p > ,05$ ] algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Diğer alt boyutlar için ise medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır sonucuna varılmıştır. Buna göre, liderlik ve etkileşim alt boyutunda [ $t_{(323)} = -2,65$ ;  $p < ,05$ ] bekar öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin algıları ( $\bar{X}=4,34$ ), evli öğretmenlere ( $\bar{X}=4,05$ ) göre görece olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Başarı etkenleri alt boyutunda [ $t_{(323)} = -3,23$ ;  $p < ,05$ ], bekar öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,40$ ) başarı alt boyutu algılarının, evli öğretmenlere ( $\bar{X}=3,99$ ) göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Samimiyet etkenleri alt boyutunda [ $t_{(323)} = -3,00$ ;  $p < ,05$ ] bekar öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,31$ ) algılarının evli öğretmenlere ( $\bar{X}=3,96$ ) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çatışma etkenleri alt boyutunda [ $t_{(323)} = -3,21$ ;  $p < ,05$ ] bekar öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,34$ ) algılarının evli öğretmenlere ( $\bar{X}=3,99$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda bu dört alt boyut için de bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun nedeni, bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha rahat ve daha esnek bir hayata sahip olmaları ve okulda daha fazla zaman geçirme imkanları olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın bu kısmında, öğretmenlerin okul iklimi algılarının yaş değişkenine farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı görülmüştür (EK 5). Bunun yanında varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Söz konusu değerlere bakıldığında, liderlik ve etkileşim (Levene=,01,  $p<,05$ ), başarı etkenleri (Levene=,98,  $p>,05$ ), samimiyet (Levene=0,42,  $p>,05$ ), çatışma (Levene=,01  $p<,05$ ) ve demokratiklik ve okula adanma (Levene=,29,  $p>,05$ ) boyutlarında varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin normal dağılım sağladığı görülmüş ve yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu test etmek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul iklimi algılarının yaş değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Çizelge 4.11’de yer almaktadır.

Çizelge 4.11

*Öğretmenlerin, Okul İklimi Algılarının Yaş Değişkenlerine Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark (LSD)
Okul İklimi Ölçeği	Liderlik ve Etkileşim	A) 21 – 30 Yaş	56	4,26	,80	2,49	,08	
		B) 31 – 40 Yaş	161	4,15	,90			
		C) 40 + Yaş	108	3,98	,66			
	Başarı Etkenleri	A) 21 – 30 Yaş	56	4,21	,92	3,56	<b>,02*</b>	A,C B,C
		B) 31 – 40 Yaş	161	4,16	,98			
		C) 40 + Yaş	108	3,88	,93			
	Samimiyet	A) 21 – 30 Yaş	56	4,25	,76	3,35	<b>,03*</b>	A,C
		B) 31 – 40 Yaş	161	4,06	,92			
		C) 40 + Yaş	108	3,89	,83			
	Çatışma	A) 21 – 30 Yaş	56	4,28	,78	3,58	<b>,02*</b>	A,C
		B) 31 – 40 Yaş	161	4,08	,86			
		C) 40 + Yaş	108	3,93	,68			
Demokratiklik ve Okula Adanma	A) 21 – 30 Yaş	56	2,83	,69	1,49	,22		
	B) 31 – 40 Yaş	161	2,88	,73				
	C) 40 + Yaş	108	3,00	,63				

\*  $p<,05$ , \*\*  $p<,01$

Çizelge 4.11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul iklimi algılarının yaş değişkeni açısından incelendiğinde, öğretmenlerin liderlik ve etkileşim [ $F_{(2,322)}=2,49; p >.05$ ] ile demokratiklik ve okula adanma [ $F_{(2,322)}=1,49; p >.05$ ] algılarının yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin başarı etkenleri [ $F_{(2,322)}=3,56; p <.05$ ], samimiyet [ $F_{(2,322)}=3,35; p <.05$ ] ve çatışma [ $F_{(2,322)}=3,58; p <.05$ ] algılama düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi yaş grubuna sahip öğretmenler arasında olduğunu ortaya koymak için post hoc testlerinden LSD testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 40 yaş üstü öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,88$ ) başarı etkenleri düzeylerinin, diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere kıyasla daha düşük seviyede çıktığı görülmüştür. Başka bir bulguya göre yine 40 yaş üstü öğretmenlerin başarı etkenleri düzeyleri ( $\bar{X}=3,88$ ) ve samimiyet düzeyleri ( $\bar{X}=3,89$ ), 21-30 yaş arasındaki öğretmenlere göre düşük seviyede çıkmıştır. Daha genç olan öğretmenlerin okul ikliminin başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma düzeylerinin yüksek olmasının sebebi Y nesli bakış açısına sahip olmaları olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul iklimi algılarının kıdem yılı değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi sonuçları Çizelge 4.12’de yer almaktadır.

Çizelge 4.12

*Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Kıdem Yılı Değişkenine Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Kıdem Yılı	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark (LSD)
Okul İklimi Ölçeği	Liderlik ve Etkileşim	A) 1 – 10 Yıl	113	4,10	,89	4,65	<b>,01**</b>	B,C
		B) 11 – 20 Yıl	130	4,26	,80			
		C) 21+ Yıl	82	3,91	,69			
	Başarı Etkenleri	A) 1 – 10 Yıl	113	4,06	1,04	4,27	<b>,01**</b>	B,C
		B) 11 – 20 Yıl	130	4,24	,83			
		C) 21+ Yıl	82	3,85	,99			
	Samimiyet	A) 1 – 10 Yıl	113	4,00	,93	3,15	<b>,04**</b>	B,C
		B) 11 – 20 Yıl	130	4,17	,80			
		C) 21+ Yıl	82	3,87	,86			
	Çatışma	A) 1 – 10 Yıl	113	4,11	,87	2,20	,11	
		B) 11 – 20 Yıl	130	4,13	,79			
		C) 21+ Yıl	82	3,91	,67			
	Demokratiklik ve Okula Adanma	A) 1 – 10 Yıl	113	2,94	,67	,68	,50	
		B) 11 – 20 Yıl	130	2,86	,75			
		C) 21+ Yıl	82	2,96	,62			

\* p<.05, \*\* p<.01

Çizelge 4.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul iklimi algılarının kıdem yılı değişkeni açısından incelendiğinde, çatışma [ $F_{(2,322)}=2,20; p >.05$ ] ile demokratiklik ve okula adanma [ $F_{(2,322)}=,68; p >.05$ ] algılarının kıdem yılı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem yılı değişkeni açısından incelendiğinde, liderlik ve etkileşim [ $F_{(2,322)}=4,65; p <.05$ ], başarı etkenleri [ $F_{(2,322)}=4,27; p <.05$ ] ve samimiyet [ $F_{(2,322)}=3,15; p <.05$ ] algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Anlamlı farkın hangi kıdem yılına sahip öğretmenler arasında gerçekleştiğini saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu teste göre, öğretmenlik kıdemi 21 yıl üstü olanların liderlik ve etkileşim ( $\bar{X}=3,91$ ), başarı etkenleri ( $\bar{X}=3,85$ ) ve samimiyet ( $\bar{X}=3,87$ ) alt boyutlarına ait algıları, kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin liderlik ve etkileşim ( $\bar{X}=4,26$ ), başarı etkenleri ( $\bar{X}=4,24$ ) ve samimiyet ( $\bar{X}=4,17$ ) alt boyutları algılarına göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeni 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerle, 11-20 yıl kıdeme sahip

öğretmenler arasındaki nesil farkı olabilir. Bir diğer husus da kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin yıllar içerisindeki okul iklimi tecrübelerinin kıdem yılı düşük olanlara göre fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul iklimi algılarının eğitim durumu değişkenine göre değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Çizelge 4.13'te yer almaktadır.

Çizelge 4.13

*Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	F	p	Fark (LSD)
Okul İklimi Ölçeği	Liderlik ve Etkileşim	A) Lisans (Eğitim)	239	4,11	,85	,43	,64	-
		B) Lisans (Diğer)	45	4,21	,65			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	4,05	,80			
	Başarı Etkenleri	A) Lisans (Eğitim)	239	4,07	1,01	,15	,86	-
		B) Lisans (Diğer)	45	4,15	,75			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	4,06	,86			
	Samimiyet	A) Lisans (Eğitim)	239	4,04	,90	,96	,38	-
		B) Lisans (Diğer)	45	4,13	,60			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	3,87	,95			
	Çatışma	A) Lisans (Eğitim)	239	4,05	,82	,30	,74	-
		B) Lisans (Diğer)	45	4,15	,58			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	4,07	,85			
	Demokratiklik ve Okula Adanma	A) Lisans (Eğitim)	239	2,91	,68	1,67	,18	-
		B) Lisans (Diğer)	45	3,04	,74			
		C) Yüksek Lisans Doktora	41	2,77	,68			

Çizelge 4.13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna göre, okul iklimi alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Okul iklimi alt boyutları incelendiğinde şu değerler bulunmuştur: Liderlik ve etkileşim [ $F_{(2,322)} = ,43; p > .05$ ], başarı etkenleri [ $F_{(2,322)} = ,15; p > .05$ ], samimiyet [ $F_{(2,322)} = ,96; p > .05$ ], çatışma [ $F_{(2,322)} = ,30; p > .05$ ] ile demokratiklik ve okula adanma [ $F_{(2,322)} = ,1,67; p > .05$ ].

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul iklimi algılarının branş değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Çizelge 4.14'te yer almaktadır.

Çizelge 4.14

*Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Branş Değişkenine Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

Ölçekler	Değişkenler	Branş	n	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (LSD)
Okul İklimi Ölçeği	Liderlik ve Etkileşim	A) Sınıf Öğretmeni	52	4,21	,72	1,05	,35	-
		B) Okul Öncesi Öğretmen	53	4,21	,99			
		C) Branş Öğretmeni	220	4,07	,79			
	Başarı Etkenleri	A) Sınıf Öğretmeni	52	4,17	,93	,34	,70	-
		B) Okul Öncesi Öğretmen	53	4,10	1,09			
		C) Branş Öğretmeni	220	4,05	,93			
	Samimiyet	A) Sınıf Öğretmeni	52	4,25	,74	3,97	<b>,02*</b>	A,C B,C
		B) Okul Öncesi Öğretmen	53	4,21	1,01			
		C) Branş Öğretmeni	220	3,94	,85			
	Çatışma	A) Sınıf Öğretmeni	52	4,15	,67	1,33	,26	-
		B) Okul Öncesi Öğretmen	53	4,19	1,04			
		C) Branş Öğretmeni	220	4,02	,75			
Demokratiklik ve Okula Adanma	A) Sınıf Öğretmeni	52	2,83	,52	4,77	<b>,009**</b>	B,C	
	B) Okul Öncesi Öğretmen	53	2,67	,47				
	C) Branş Öğretmen	220	2,99	,75				

\* p<.05, \*\* p<.01

Çizelge 4.14 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre okul iklimi algıları, liderlik ve etkileşim [ $F_{(2,322)}=1,05; p >.05$ ], başarı etkenleri [ $F_{(2,322)}=,34; p >.05$ ] ve çatışma [ $F_{(2,322)}=1,33; p >.05$ ] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bununla birlikte demokratiklik ve okula adanma [ $F_{(2,322)}=4,77; p <.05$ ] ve samimiyet [ $F_{(2,322)}=3,97; p <.05$ ] alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Anlamlı farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu saptamak için post hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre; samimiyet alt boyutunda branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3,94$ ) algı düzeylerinin, sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}= 4,25$ ) ve okul öncesi öğretmenlere ( $\bar{X}=4,21$ ) göre daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}=2,99$ ) demokratiklik ve okula adanma algı düzeylerinin, okul öncesi öğretmenlerin ( $\bar{X}=2,67$ ) algılarına göre görece olarak yüksek olduğu görülmüştür. Okul ikliminde samimiyet alt boyutunun branş öğretmenlerinde daha düşük çıkmasının nedeni, sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenlerine göre okulda daha az zaman geçirmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla birlikte demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda branş öğretmenlerinin görece olarak daha yüksek algıya sahip olmalarının sebebi daha fazla sınıfta ders işledikleri için okul içi uygulamalarda karara katılımlarının daha fazla olmasından kaynaklanabilir.

### **4.3. Öğretmenlerin Algılarına Göre Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okul İklimi Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi**

Araştırmanın beşinci alt problemi, kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkileri saptamaya yöneliktir. Bu doğrultuda, Pearson momentler çarpımı korelasyon analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları, Çizelge 4.15'te yer almaktadır.

Çizelge 4.15 Öğretmenlerin Algularına Göre Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okul İklimi Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	(1) Otokratik Liderlik	-								
	(2) Demokratik Liderlik	-,46**	-							
	(3) Serbest Bırakıcı Liderlik	,32**	-,23**	-						
	(4) Dönüşümcü Liderlik	-,47**	,81**	-,16**	-					
	(5) Etkileşimci Liderlik	-,13*	,46**	,15**	,54**	-				
	(6) Liderlik ve Etkileşim	,37**	-,35**	,18**	-,34**	-,06	-			
Okul İklimi Ölçeği	(7) Başarı Etkenleri	,34**	-,37**	,18**	-,38**	-,06	,77**	-		
	(8) Samimiyet	,35**	-,32**	,12*	-,36**	-,03	,75**	,79**	-	
	(9) Çatışma	,31**	-,27**	,11*	-,27**	,01	,78**	,67**	,74**	-
	(10) Demokratiklik ve Okula Adanma	-,17**	,18**	-,13*	,21**	,05	-,07	-,11*	-,08	,03

\* p&lt;.05, \*\* p&lt;.01



Çizelge 4.15 incelendiğinde, öğretmen algılarına göre kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul iklimi alt boyutları arasında istatistiki olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, kadın okul yöneticilerinin otokratik liderlik davranışları ile liderlik ve etkileşim ( $r=,37$ ;  $p<,01$ ), başarı etkenleri ( $r =,34$ ;  $p <,01$ ), samimiyet ( $r =,35$ ;  $p <,01$ ) ve çatışma ( $r =,31$ ;  $p <,01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Buna göre otokratik liderlik davranışı arttıkça, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma artmaktadır. Otokratik liderlik davranışının, demokratiklik ve adanma ( $r = -, 17$ ;  $p <,01$ ) okul iklimi alt boyutu düzeyi ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuş olup, bu sonuçtan otokratik liderlik davranışı arttıkça demokratiklik ve okula adanma düzeyi azalmaktadır.

Bir diğer bulgu da, kadın okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışları ile okul iklimi alt boyutlarından liderlik ve etkileşim ( $r = -,35$ ;  $p <,01$ ), başarı etkenleri ( $r = -,37$ ;  $p <,01$ ), samimiyet ( $r =-,32$ ;  $p <,01$ ) ve çatışma ( $r = -,27$ ;  $p <,01$ ) ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu şeklindedir. Başka bir ifade ile kadın okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça, okuldaki başarı seviyesi, öğretmenler arasındaki samimiyet ve çatışma azalmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışları ile demokratiklik ve adanma ( $r = ,18$ ;  $p <,01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Buna göre kadın okul yöneticilerinin demokratik liderlik davranışı arttıkça, öğretmenlerin demokratikliği ve okula adanma düzeyleri artmaktadır.

Otokratik liderlik ile ilgili bulunan bulguların bir benzerine serbest bırakıcı liderlikte rastlanmıştır. Bu doğrultuda, kadın okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik davranışları ile okul iklimi alt boyutlarından liderlik ve etkileşim ( $r=,18$ ;  $p <,01$ ), başarı etkenleri ( $r =,18$ ;  $p <,01$ ), samimiyet ( $r =,12$ ;  $p <,05$ ) ve çatışma ( $r =,11$ ;  $p <,05$ ) arasında

pozitif yönde ve düşük seviyede anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ayrıca kadın okul yöneticisinin serbest bırakıcı liderlik davranışı ile demokratiklik ve adanma ( $r = -,13$ ;  $p < ,05$ ) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre serbest bırakıcı liderlik davranışı arttıkça, demokratik ve okula adanma okul iklimi düzeyinde azalma olmaktadır.

Kadın okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile okul iklimi alt boyutlarından liderlik ve etkileşim ( $r = -,34$ ;  $p < ,01$ ), başarı etkenleri ( $r = -,38$ ;  $p < ,01$ ), samimiyet ( $r = -,36$ ;  $p < ,01$ ) ve çatışma ( $r = -,27$ ;  $p < ,01$ ) arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler görülmüştür. Okul iklimi alt boyutlarından demokratiklik ve adanma da ( $r = ,21$ ;  $p < ,01$ ) ise pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Buna göre, kadın okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışı arttıkça, demokratiklik ve okula adanma artmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik davranışları ile okul iklimi alt boyutları düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ( $p > ,05$ ).

Araştırmanın altıncı ve son alt problemi, kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stili, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının saptanmasına yöneliktir. Bu kapsamda çoklu doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.16

*Öğretmen Algısına Göre Kadın Okul Yöneticisi Liderlik Stilinin Okul İklimini Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Liderlik ve Etkileşim			Başarı Etkenleri			Samimiyet			Çatışma			Demokratiklik ve Okula Adanma		
	$\beta$	t	p	$\beta$	t	P	$\beta$	t	p	$\beta$	t	p	$\beta$	t	p
Sabit		9,7	<b>,00</b>		8,5	<b>,00</b>		9,20	<b>,00</b>		9,70	<b>,00</b>		10,36	<b>,00</b>
Otokratik Liderlik	,21	3,57	<b>,00</b>	,15	2,57	<b>,01</b>	,21	3,57	<b>,00</b>	,20	3,26	<b>,00</b>	-,06	-,93	,35
Demokratik Liderlik	-,16	-1,8	,06	-,14	-1,59	,11	-,05	-,64	,52	-,13	-1,46	,14	-,00	-,08	,93
Serbest Bırakıcı Liderlik	,02	,46	,64	,02	,415	,67	-,05	-,95	,34	-,05	-,91	,36	-,07	-1,24	,21
Dönüşümcü Liderlik	-,18	-1,96	<b>,05</b>	-,29	-3,19	<b>,00</b>	-,34	-3,64	<b>,00</b>	-,18	-1,94	<b>,05</b>	,20	2,05	<b>,04</b>
Etkileşimci Liderlik	,14	2,22	<b>,02</b>	,18	2,94	<b>,00</b>	,21	3,36	<b>,00</b>	,21	3,22	<b>,00</b>	-,05	-,82	,41

Liderlik ve Etkileşim :  $R=.44$ ,  $R^2=.20$ ;  $F_{(5,319)} = 15,92$ ,  $p=000$ ,  $p<.05$

Başarı Etkenleri :  $R=.46$ ,  $R^2=.21$ ;  $F_{(5,319)} = 17,35$ ;  $p=,000$ ,  $p<.05$

Samimiyet :  $R=.45$ ,  $R^2=.20$ ;  $F_{(5,319)} = 16,48$ ;  $p=000$ ,  $p<.05$

Çatışma :  $R=.38$ ,  $R^2=.14$ ;  $F_{(5,319)} = 11,01$ ;  $p=000$ ,  $p<.05$

Demokratiklik ve Okula Adanma :  $R=.24$ ,  $R^2=.06$ ;  $F_{(5,319)} = 4,16$ ;  $p=,001$ ,  $p<.05$

Çizelge 4.16 incelendiğinde, regresyon analizi sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları otokratik liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stilleri ile okul iklimi alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu doğrultuda, kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile liderlik ve etkileşim ( $R=,44$ ,  $R^2=,20$ ,  $p <,01$ ), başarı etkenleri ( $R=,46$ ,  $R^2=,21$ ,  $p <,01$ ), samimiyet ( $R=,45$ ,  $R^2=,20$ ,  $p <,01$ ), çatışma ( $R=,38$ ,  $R^2=,14$ ,  $p <,01$ ) ve demokratiklik ve okula adanma ( $R=,24$ ,  $R^2=,06$ ,  $p <,01$ ) arasında orta düzeyde, anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuca göre, kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları otokratik liderlik davranışı ile etkileşimci liderlik davranışı okul ikliminin bütün alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Kadın okul yöneticilerinin otokratik liderlik davranışı, dönüşümcü liderlik davranışı ve etkileşimci liderlik davranışı, liderlik ve etkileşime ait toplam varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Bununla birlikte başarı etkenlerine ait toplam varyansın yaklaşık %21'ini, samimiyete ait toplam varyansın yaklaşık %20'sini yordamaktadır. Son olarak da çatışmaya ait toplam varyansın yaklaşık %14'ünü ve demokratiklik ve okula adanmaya ait toplam varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Regresyon katsayıları incelendiğinde, otokratik liderlik bağımsız değişkeninin okul iklimi alt boyutları düzeyindeki görelî önem sırası liderlik ve etkileşim ( $\beta=,21$ ), başarı etkenleri ( $\beta=,15$ ), samimiyet ( $\beta=,21$ ) ve çatışma ( $\beta=,20$ ) olarak gerçekleşmiştir. Dönüşümcü liderlik davranışının okul iklimi alt boyutları düzeyindeki görelî önem sırası liderlik ve etkileşim ( $\beta=-,18$ ), başarı etkenleri ( $\beta=-,29$ ), samimiyet ( $\beta=-,34$ ), çatışma ( $\beta=-,18$ ) ile demokratiklik ve okula adanma ( $\beta=,20$ ) olarak gerçekleşmiştir. Etkileşimci liderlik davranışının okul iklimi alt boyutları düzeyindeki görelî önem sırası liderlik ve etkileşim ( $\beta=-,14$ ), başarı etkenleri ( $\beta=,18$ ), samimiyet ( $\beta=,21$ ) ve çatışma ( $\beta=,21$ ) ile demokratiklik ve okula adanma ( $\beta=,20$ ) olarak gerçekleşmiştir. Bu bulgular ışığında kadın okul yöneticilerinin otokratik liderlik davranışları ve etkileşimci liderlik davranışları arttıkça, okul ikliminde etkileşimin,

samimiyetin, çatışmanın ve başarının daha iyi olacağı söylenebilir. Bir diğer sonuç ise kadın okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik stilleri sergilemeleri demokratiklik ve okula bağlanma okul iklimini artıracakları görülmektedir.



## 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların

özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen algılarına dayalı kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen algılarına göre kadın okul yöneticileri en fazla otokratik liderlik davranışı ve serbest bırakıcı lider davranışı sergiledikleri görülmüştür. Bununla birlikte kadın okul yöneticilerinin görece olarak nadiren demokratik liderlik davranışı sergiledikleri tespit edilmiştir. Geçmişte yapılan araştırma bulguları ile bu bulgular tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Şakar (2016) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile işe olan yaratıcı katılımlarını incelediği çalışmada kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla daha fazla otokratik liderlik davranışı sergilediğini saptamıştır. Ayrıca çalışmada özel okulda görev yapan kadın okul yöneticilerinin devlet okullarında görev yapan kadın okul yöneticilerine kıyasla daha fazla otokratik liderlik davranışı sergilediğini belirtmiştir. Alpay (2019) yaptığı çalışma sonucunda kadın okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik düzeylerinin erkek yöneticilere göre yüksek olduğunu belirtmiştir. Rosener (1990) ve Shakeshaft (1986) yapmış oldukları çalışmalarda mevcut çalışmanın bulgusunu desteklemektedir. Kılınç (2017) kadın okul yöneticilerinin liderlik stillerinin incelediği çalışmada, 21-30 kıdem yılına sahip öğretmenlerin algılarına göre kadın okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stilini sergilediklerini saptanmış olup, bu liderlik stilini sergileyen kadın yöneticilerin daha

çok iyimser, mükemmelliyeçi, sabırlı, kurallara itaat eden kişilik özelliklerine sahip kadın okul yöneticileri olduğunu belirtmiştir.

Ancak bu sonuç bazı kadın yöneticilerin liderlik stilleri üzerine yapılan çalışmalarda kadın okul yöneticilerinin daha çok dönüşümcü liderlik stili sergilediklerini saptamışlardır (Cemaloğlu, 2007a; Çelik ve Uysal, 2012; Hackman, 1992; Ross ve Offermann, 1997).

Öğretmen algılarına göre okul iklimi düzeyi incelendiğinde, okul ikliminin alt boyutlarından; liderlik ve etkileşim düzeyinin, görece olarak yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenler okulda demokratik ve okula adanma görece olarak düşük olduğunu belirtmektedirler. Bunun nedeni kadın okul yöneticilerinin kişisel iletişime ve etkileşime erkek yöneticilere göre fazla önem vermesinden kaynaklanıyor olabilir. Sinerjik liderlik teorisinin geliştirilmesi amacıyla yaptığı çalışmalar sonucunda, Shakeshaft'ın (1986) bulduğu veriler araştırmamızı destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre; Kadın okul yöneticileri kendilerini, eğitim lideri olarak tanımlarken, erkek yöneticiler kendilerini sadece yönetici olarak tanımlamışlardır. Buna göre kadın okul yöneticisi okulda daha çok durmakta ve masasında daha az oturmaktadır. Demokratik iklimin düşük seviye olmasının nedeni kadın yöneticilerin erkek yöneticileri rol model olarak görmeleri ve bu doğrultuda da otoriter bir yapı oluşturmaya çalışmalarından kaynaklanabilir. Bilgi çağında başarıya giden yol hiç kuşkusuz ki yenilikçi ve yaratıcı olmaktır. Günümüzde bu görev okullara düşmektedir. Okulların çağın hedeflerine uygun bireyler yetiştirebilmeleri için içindekilerle birlikte bir bütün olmalı ve olumlu okul iklimine sahip olmalıdırlar.

Araştırmamızın bir diğer bulgusunda ise kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri düzeyi ile öğretmenlerin demografik verileri incelenmiş olup, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre serbest bırakıcı liderlik alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Kadın öğretmenlerin, serbest bırakıcı liderlik düzeyinin erkek öğretmenlere

göre yüksek olduğu görülmüştür. Bruegman (1995) ve Papalewis ve Brown'in (1989) yaptıkları araştırmalarda kadın okul liderlerini dinleme, fedakarlık, anlayış, ilgilenme, şefkat gibi özelliklere sahip liderler olarak tanımlamışlardır. Uğurlu ve Hovardaoğlu'nun (2011) çalışmalarının sonucunda liderlik stillerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir ve bulguları bu çalışmanın sonuçlarını destekler durumdadır. Kılınç (2017) kadın okul yöneticilerinin liderlik stillerinin incelenmesi araştırmasında, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kadın okul yöneticilerinin daha serbest bırakıcı liderlik davranışı sergilediklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumu göz önüne alındığında evli öğretmenlerin kadın okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve demokrat liderlik düzeylerinin bekâr öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Bekâr öğretmenlerin otokratik liderlik düzeyi ise evli öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Yaş değişkeni incelendiğinde anlamlı bir farklılığa 40 yaş üstü öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik düzeyinin düşük olduğu görülmüştür. Kılınç'ın (2017) kadın okul liderlerinin liderlik stillerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada araştırmanın bulgularına benzer şekilde öğretmenlerin yaşı ile liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumlarının herhangi etkiye sahip olmadığı görülmüş olup, kıdem yılı 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin algılarına otokratik liderlik düzeyinin diğer kıdem yılına sahip öğretmenlere göre düşük olduğu görülmüştür. Gültekin (2012) okul liderlerinin liderlik stillerinin okul iklimine etkisini araştırdığı çalışmanın sonucu bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Söz konusu araştırmada kıdem yılı 5 olan öğretmenlerin serbest bırakıcı liderlik algı düzeyleri diğer kıdem yılına sahip öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur.

Serbest bırakıcı liderlik için ise branşı okul öncesi öğretmenlik olan katılımcıların algı düzeylerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu



sonucuna varılmıştır. Bu sonuç alanyazında yapılan diğer çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Nair (2018) tarafından yapılan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile politik becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin liderlik stilleri algılama düzeyleri ile branş öğretmenlerinin liderlik stillerini algılama düzeyleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koyulmuştur. Bununla birlikte, Bayrak ve Bayrak (2002) sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmeni lehine bir fark bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulgu ise ya göre, okul ikliminin öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, kıdem yılına ve branşına göre farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırma sonucuna göre 40 yaş üstü öğretmenlerin, diğer yaştaki öğretmenlere göre başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma okul iklimi düzeyi ve 30 yaş altı öğretmenlerin okul iklimi düzeyi diğer yaş gruplarına göre düşük çıkmıştır. Göcen ve Kaya (2014) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yaş değişkeninin okul iklimini algılama düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2008) tarafından yaş, cinsiyet, ailenin ekonomik düzeyi, çalışanın iş ortamı ve okulun hacminin değerlendirdiği çalışmada, okul ikliminin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucunu belirtmiştir. Demir'in (2008) bu çalışması bu yönüyle sonuçları destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin medeni durumlarının etkisi incelendiğinde, bekar öğretmenlerin, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma düzeylerinin evli öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarına ve kıdem yıllarına göre okul iklimi düzeyleri incelendiğinde, branş öğretmenlerinin, samimiyet ile demokratiklik ve okula adanma alt boyutları düzeylerinin diğer öğretmenlere göre düşük olduğu ve 20 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise diğer kıdem yıllarına sahip öğretmenlere göre liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri ve samimiyet düzeylerinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Alpay'ın

(2019) ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, bu çalışmanın aksine, branş değişkeninin okul iklimi üzerine herhangi etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Günbay (2003) ve Çolak ile Altınkurt (2017) yaptıkları araştırmalarda, bu araştırmanın bulgularını destekler sonuçlar elde etmişlerdir. Adı geçen araştırmacılar yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim durumlarının okul iklimi düzeyine herhangi bir etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce yapılan araştırmalarda bu sonuçları destekler niteliktedir. Örneğin; Alpay (2019) liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarının okul iklimi algılama düzeyleri üzerinde herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmış olup, kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ve alt boyutlarının, okul iklimi ile ilişkisi olduğu görülmüştür. Kadın okul yöneticisinin sergilemiş olduğu otokratik liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik değişkenlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Kadın okul yöneticisinin liderlik stili ile okul iklimi arasındaki ilişkinin yönüne bakıldığında, okul iklimi ile dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve demokratik liderlik arasında negatif otokratik ve etkileşimci liderlik ile pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Önceki yapılan çalışmalarda bu bulguları destekler niteliktedir. Örneğin Bucak (2011) yaptığı çalışmada örgüt yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğretmen algılarına göre

kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ile okul iklimi alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bucak (2002) yöneticilerin liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasının sonucunda, örgüt iklimi ve yöneticilerin liderlik davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer araştırmacı Alpay (2019) yapmış olduğu araştırma sonucunda okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan, regresyon analizi sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları otokratik liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stilleri ile okul iklimi alt boyutları; liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet, çatışma ve demokratiklik ve okula adanma arasında orta düzeyde, anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu sonuca göre, kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları otokratik liderlik davranışı ile etkileşimci liderlik davranışı okul ikliminin bütün alt boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Kadın okul yöneticilerinin otokratik liderlik davranışı, dönüşümcü liderlik davranışı ve etkileşimci liderlik davranışı, liderlik ve etkileşime ait toplam varyansın yaklaşık %20'sini açıklamaktadır. Bununla birlikte başarı etkenlerine ait toplam varyansın yaklaşık %21'ini, samimiyete ait toplam varyansın yaklaşık %20'sini yordamaktadır. Son olarak da çatışmaya ait toplam varyansın yaklaşık %14'ünü ve demokratiklik ve okula adanmaya ait toplam varyansın yaklaşık %26'sını açıklamaktadır. Yapılan birçok araştırmanın sonucu bu sonucu destekler durumdadır. Örneğin Şentürk ve Sağnak (2012), ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının sonucunda, okul yöneticisinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmanın çalışmamızın bulgularını desteklemektedir. Bass (1994) ve Burns (1978) yaptıkları çalışmalar sonucunda her iki araştırmacıda çalışmalarında okul yöneticisinin

liderlik stiline okul iklimi üzerine olduğu sonucuna varmışlardır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki üzerine çalışma yapan Alpay (2019), bu araştırmanın sonuçlarını destekler sonuçlara varmıştır. Adı geçen araştırmada liderlik stillerinin okul iklimini anlamlı bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Kadın yöneticilerin önlerinde çok fazla rol model liderlik yapacak ve onlara örnek olacak kadın yönetici bulunmamaktadır. Bununla birlikte, kadın yöneticiler, cam tavan, cam duvar ve kraliçe arı sendromu gibi engellerle uğraşmak zorunda kalmaktadırlar. Kadınların etkili birer lider olabilmeleri için önlerindeki bu engellerin kaldırılması ve daha çok kadının yönetici olarak görev alması gerekmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu alt bölümde yer alan öneriler, ileride yürütülecek araştırmalara, politikalara ve uygulamalara dönük olmak üzere iki alt başlıkta sunulmaktadır.

### 5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Kadın okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri ve okul iklimi kavramı, günümüzde araştırmacıların ve yöneticilerin üzerinde durması gereken kavramlardır. İleriki araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bu araştırma Karaman ili ile sınırlı bir araştırmadır. Türkiye’de farklı illerde yapılacak araştırmalar ile araştırma sonuçları genelleştirilebilir.
2. Bu araştırmada kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı çalışmalar yapılarak kadın okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stillerinin okulun diğer farklı değişkenler üzerine olan etkileri araştırılabilir. Ayrıca, kadınların aile hayatı ve sosyal hayatının onların liderlikleri üzerindeki etkileri de araştırılabilir.
3. Bu araştırmada öğretmen algılarına göre kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılacak farklı bir çalışma ile öğrenciler, müdür yardımcıları ve okul personeli üzerindeki etkileri incelenerek, karşılaştırılabilir.
4. Bu çalışma nicel bir çalışma olup, bu çalışmada ele alınan değişkenlerin etkilerinin derinlemesine incelenebilmesi için nitel çalışma yöntemleri kullanılarak araştırma yapılabilir. Özellikle, kadın okul yöneticilerine yönelik yapılacak bu nitel araştırmalarda, kadın okul yöneticilerinin önlerine senaryolar oluşturulup konabilir ve bu senaryolarda ne gibi liderlik stilleri sergileyecekleri gözlemlenebilir.

### 5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Kadın öğretmen sayısının erkek öğretmen sayısından fazla olmasına rağmen araştırma sonuçlarına göre kadın okul yöneticilerinin sayısı erkek yöneticilere göre çok azdır. Bu nedenle hem okullarda hem de daha üst yönetimlerde kadınların yönetici pozisyonunda rol almasına yönelik yasal düzenlemeler yapılabilir. Örneğin, “okul yöneticilerinden en az birisi kadın okul yöneticisi olmak zorundadır” yasal düzenlemesi ile kadın okul yöneticilerinin sayısı artırılmıştır. Aynı düzenleme genişletilerek, okul müdürlerinin en az %40’ı kadın okul yöneticisi olmalıdır şeklinde dönüştürülebilir. Ayrıca il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde de kadınlara belli oranlarda yönetici olma fırsatı verilebilir. Bu sayede kadınların yönetici olma konusunda elleri daha da güçlenecek ve diğer kadınlara rol model olmalarına fırsat verilmiş olacaktır.
2. Okul iklimi üzerine en fazla olumlu etki yapacak liderlik stillerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda kadın okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışı sergileme düzeylerinin düşük, otokratik ve serbest bırakıcı liderlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür. Kadın okul yöneticilerine yönelik güncel konularla ilgili eğitim, seminer ve konferanslar verilebilir.
3. Okul ikliminin olumlu bir iklim olması, öğretmenlerin okula bağlılıkları, öğrenci başarısının yüksek olması açısından önemlidir. Kadın okul yöneticilerinin okul içi paydaşları bütünleştirici sosyal etkinlikler uygun olacaktır.
4. Öğretmen adaylarına eğitim verilirken liderlik stillerini nasıl geliştirecekleri ve okul ikliminin önemi hakkında dersler verilmelidir.
5. Kadın okul yöneticileri öncelikli olmakla beraber, diğer tüm yöneticileri yüksek lisans yapmaya teşvik edilmedi.

## KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-31.
- Acar, H. (2002). 21. Yüzyıla girerken Milli Eğitim Bakanlığı'nda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde yeni yaklaşımlar. *21'nci Yüzyıl Eğitim Yöneticileri Yetiştirilmesi Sempozyumu* (ss.38-42). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara:Pegem.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2019, Eylül).Erişim tarihi: 18 Şubat 2020, <https://cibs.ailevecalisma.gov.tr/Istatistik>
- Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 170-197.
- Akdoğan E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. TC. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akşit, Y. (2004). *Türkiye'nin gerçek liderlik haritası*. İstanbul: Alfa.
- Aksu, M. B. (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik eğilimleri: Malatya ili örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 3-16
- Alpay, M. Ü. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Arslan, F. (2015). Beden eğitimi öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladıkları dönüşümsel liderlik stilleri ile adanmışlık düzeylerinin ilişkisi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(2), 296-311.
- Aycan, Z. (2005). *Kadın kariyer gelişiminin önündeki engeller*. Ankara: Pegem.
- Badaracco, J. L. ve Ellsworth, R. (1978). *Leadership and the quest for integrity*. Boston: Harward Business School.
- Bakioğlu, A., & Özcan, K. (2001). İlköğretim okul yöneticilerinin kariyer gelişimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 39-57.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2002). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakay, M.E. ve Kalem,G. (2009). Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri. Project Based School Management. Project Number: 142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP. <http://www.pro-school.eu/>. 10.08.2019
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Collier:Macmillan.
- Bass, B. & Avolio, B.(1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. CA: Thousand Oaks.
- Bass, B., & Avolio, B. (1995). *The multifactor leadership questionnaire form 5x*. Palo Alto: CA: Mind Garden.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.



- Bayrak, N. ve Bayrak, C. (2002). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özellikleri*. Eğitim Araştırmaları, 9, 8–23.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. 11. Baskı. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *The strategies for taking charge. Leaders*. New York: Harper.
- Bennis, W. (1989). *Lider olmanın temel ilkeleri, stratejik yönetim ve liderlik*. İstanbul: İz.
- Berber, A. (2000). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik kavramı, gelişimi ve dönüşümsel liderliğin yönetim ve organizasyon içerisindeki rolü. *İÜ İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 11(36), 1-25.
- Bozdoğan, K., & Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(3), 56-59
- Bruegman, D. C. (1995). An Organizational Model for the 21st Century: Adopting the Corporate Model for Higher Education. *Business Officer*, 29(5), 28-31.
- Bucak, E. B. (2011). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: Yönetimde Ast-Üst İlişkisi. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(7),1-7
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper ve Row.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). Eğitimde yenileşme ve demokratik liderlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 669-675.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 17(4),1798-1811
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.
- Cemaloğlu, N., & Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Cemaloğlu, N. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2013). *Liderlik*. Ankara: Pegem
- Cresswell, J. & Fisher, D. (1998). *A qualitative description of teachers' and principals' perceptions of interpersonal behavior and school environment*. New York : Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., & Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 61-80.
- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim.

- Çalıkoğlu, E. (2004). *Muharip Subay ve Astsubayların Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Tarzlarının Muhabere Performansları İle İlişkisi* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Çelik, F. (2005). Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, D., & Uysal, M. (2012). Köşe Yazılarının Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1).
- Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi. 2. Baskı. [School Culture and Its Management] Ankara: Pegem A Yayınevi Tic. Ltd. Sti.
- Çoban, Ö, Bozkurt, S. (2020). X-Y nesli öğretmenlerine göre iş özellikleri yaklaşımı ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (226) , 123-147.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Demir, C. (2008). *Türk dil bilgisi 2: Biçim bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 35(158), 3-13
- Demirtaş, Z. (2010). Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki/The Relationship In High Schools Between School Culture And Student Achievement. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208-223.
- Doğan, S. (2010). Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 101-123.

- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri*. Unpublished Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Durdağı, A. K. A. N., & Sezer, Ş. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyi arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Durrah, T. M. (2009). *A study of gender based school leadership and its perceived influence on the school climate*. Amerika: Union University.
- Elma, C ve Demir, K. (2000). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ensari, H . (2013). Eğitim yönetiminde kadın. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal Of Educational Sciences*, 3 (3) , 107-110.
- Ercan, G., & Altunay, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İzmir İli Örneği)\*. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 120-143.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ.(2004). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Eren, E. (1993). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Ergeneli, A. (2004). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, LII, (14), 187- 199  
http://kamyon.politics.Ankara.edu.tr, erişim tarihi: 24.2.2020)
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.

- Forehand, G. A., & Gilmer, B. Von. (1964). Environmental variations in studies of organizational climate. *Psychological Bulletin*, 6, 361-382.
- Gamage, S. A., Spicer, J. A., Finlay, G. J., Stewart, A. J., Charlton, P., Baguley, B. C., & Denny, W. A. (2001). Dicationic bis (9-methylphenazine-1-carboxamides): relationships between biological activity and linker chain structure for a series of potent topoisomerase targeted anticancer drugs. *Journal of medicinal chemistry*, 44(9), 1407-1415.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Öğretmenlerde a tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gilmer, B.H.(1966). *Industrial psychology*.New-York:McGraw-Hill.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Golandez, H. (2003). Leadersip for creativity: the case of Mughal Emperor Akbar. *In New Paradigms in Leadership. (ed: adel safety), (Çeviri:Halil Güven). İstanbul: Promat.*
- Goleman, D., Boyatzıs, R. ve McKee, A. (2002). *Yeni lider. (Çev. F. Nayır ve O. Deniztekin) 1. Baskı, İstanbul: Varlık Yayınları,*
- Göcen, G., & Kaya, Z. (2014). İmam-hatip liselerinde çalışan öğretmen ve yöneticilerin okul iklim algısı ve bu algıya etki eden faktörler (İstanbul Örneği). *Omufd: Ondokuz Mayıs University Review Of The Faculty Of Divinity*, (36), 67-102
- Güçlü, N. ve Koşar, S. ( 2016). *Eğitim yönetiminde liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güler, H. (2006). *Humeyni sonrası İran sinemasında kadın*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul Üniveristesi. İstanbul.
- Gültekin, C. (2012). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi üzerine etkisi: İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gündüz, HB, Doğan, A. ve ABD, D. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. In *Eğitim Araştırmaları Birinci Uluslararası Kongresi. Çanakkale*. 4-13
- Güney, S. (1997). Yönetici ve yönetilen açısından disiplin ve moral. *21. yy. da Liderlik Sempozyumu*.5-11
- Hackman, JR (1992). Motivation through the design of work: *Test of a theory. Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.
- Halpin, A., & Croft, D. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: The University of Chicago.
- Hesapçıoğlu, M. (1991). Etkin okul araştırmaları. Eğitimde Arayışlar: *Eğitimde Nitelik Geliştirme 1. Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri (ss.11-25)*. İstanbul Kültür Koleji, İstanbul.
- Hickman, L. A. (1990). *John Dewey's pragmatic technology*. America: Indiana University Press.
- Hooijberg, R. ve Di Tomaso, N. (1996). Leadership in an and of demographically diverse organizations. *Leadership Quarterly*, (7), 1-19.

- House, R.J. (1996). Pathgoal theory of leadership: Lessons, legacy and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hoy, W. K., & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. America: Corwin Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve Uygulama* (Çev.S. Turan), Ankara: Nobel.
- Hoy, W. ve Miskel, C. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Turan, S. (2010). *Educational administration: eğitim yönetimi; teori, araştırma ve uygulama; theory, research and practice*. Nobel.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- İnandı, Y. & Özkan, M. (2006). "Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir?". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- Johnson, W. J. (2011). *U.S. Patent No. 8,060,389*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T., & Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(3), 63-71.
- Karatay, Ş. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.
- Karkın, N. (2004). Kamu ve özel sektör yöneticilerinin liderlik davranışları: Bir literatür analizi denemesi. *Türk İdare Dergisi*, 445, 43-83.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi, kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Keçecioglu, T. (2003). *Lider ve Liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayını.
- Kılınç, H. (2017). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik stilleri açısından incelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Ankara.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237-252.
- Koşar, S.(2012). *Okul yönetiminde dinamikler: "güç politika ve etkileme"*, özdemir, s (ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kotter, J. (1990). *How management differs from leadership*. New York: FreePress.
- Wei, T. (2003). Organizational Climate and Effectiveness in JuniorMiddle Schools in China (Unpublished Master's Thesis). University of Regina, Canada.
- Leblebici, D. N. (2008). 21. yüzyılın liderlik anlayışına bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A Century's Quest to Understand School Leadership. J. Murphy, & K. Lois, *Handbook of Research on Educational Administration* içinde. San Fransisco: Jossey-Bass, 2, 45-72.



- Leithwood, K. A., Patten, S. ve Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. doi:10.1177/0013161x10377347
- Lewis, AE ve Fagenson-Eland, EA (1998). Toplumsal cinsiyet ve örgütlenme düzeyinin liderlik davranışlarının algılanmasına etkisi: Benlik ve denetçi karşılaştırması. *Cinsiyet Roller*, 39 (5-6), 479-502.
- Lievens Pascal Van Geit Pol Coetsier, F. (1997). Identification of transformational leadership qualities: An examination of potential biases. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6(4), 415-430.
- Litwin, G.H., Stringer, R.A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard.
- Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491-502.
- MEB,(2019). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmen ve yönetici verileri. Erişim Tarihi: 20.02.2020.Erişim adresi: <http://meb.gov.tr>.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, NM ve Pickeral, T. (2009). Okul iklimi: Araştırma, politika, uygulama ve öğretmen eğitimi. *Öğretmenler koleji kaydı*, 111 (1), 180-213.
- Mintzberg, H. (1973). Strategy-making in three modes. *California Management Review*, 16(2), 44-53.
- Mucuk, İ. (2000). *Modern işletmecilik*. İstanbul: Türkmen.
- Nair, A. (2018). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile politik becerileri arasındaki ilişki* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı).

- Neft, N., & Levine, A. D. (1997). *Where women stand: an international report on the status of women in 140 countries, 1997-1998*. Random House Inc.
- Northouse, PG (2007). *Leadership (Theory And Practice)*. California:Sage Publications.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Diyarbakır.
- Owen, H., Hodgson, V., & Gazzard, N. (2004). *The leadership manual: Your complete practical guide to effective leadership*. Pearson Education.
- Owens, R. (1998). *Organizational Behavior In Education*. USA: A Viacom Company
- Oxford (2019). *English dictionary*. London: Oxford.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. London: Routledge.
- Öğüt, A. (2006). Türkiye’de kadın girişimciliğin ve yöneticiliğin önündeki güçlükler: cam tavan sendromu. *COMÜ İbrahim Bodur Girişimcilik Uygulama ve Araştırma Merkezi, Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 1(1), 56-78*.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18(4), 599-620*.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özdamar K., (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, N. ve Kavak, Y. (2017). *Akademik başarı kısılacındaki okul yöneticileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özkaya, M. O. (2009). Kadın girişimcilere yönelik “strateji geliştirmede” yerel yönetimlerle işbirliği içinde olmak, mümkün mü?. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(11), 56-72.
- Özyılmaz, A. (2016). *Türkiye’de kadın girişimciliği ve girişimci kadınların karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir.
- Pehlivan, İ. (1997). Cincinnati Üniversitesi yönetici yetiştirme akademisi: Okul müdürü yetiştirmede farklı bir yaklaşım. *Eğitim Yönetimi*, (9), 83-96.
- Peterson, K., & Lezotte, L. (1991). New directions in the effective schools movement. *Rethinking effective schools: Research and practice*, 128-137.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452.
- Razi, S. (2002). *İlköğretim yöneticilerinin çağdaş liderlik eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Van.
- Rigg, C., & Sparrow, J. (1994). *Gender, diversity and working styles*. Women in Management Review, 16(1), 9-16.
- Robbins, S. P., Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior*. USA: Pearson.
- Rosener, JB, McAllister, D. ve Stephens, G. (1990). Liderlik çalışması: Uluslararası kadın forumu. *Yönetimi, Irvine, CA Enstitüsü*.
- Ross, SM ve Offermann, LR (1997). Dönüşümcü liderler: Kişilik özelliklerinin ve çalışma grubu performansının ölçülmesi. *Kişilik ve Sosyal Psikoloji Bülteni*, 23 (10), 1078-1086.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York:Greenwood Publishing Group.

- Rowold, J., & Schlotz, W. (2009). Transformational and transactional leadership and followers' chronic stress. *Leadership Review*, 9(1), 35-48.
- Sargut, S. (2001). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Schlechty, P. C., & Özden, Y. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. Ankara: Nobel.
- Seashore, K. R., & Wahlstrom, K. (2008). How teachers perceive principal leadership. *Educational Administration Quarterly*, 44, 498-445.
- Sezgin, F. (2012). Okul yöneticisi ve liderlik. S.Özdemir. (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Shakeshaft, C. (1986). Kadın Örgüt Kültürü. *Eğitim Ufukları* , 64 (3), 117-22.
- Silverthorne, C. ve Wang T. H. (2001). Situational leadership style as a predictor of success and productivity among Taiwanese Business Organizations. *The Journal of Psychology*, Jul 2001; 135, 4, pg. 399
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A., Jr. (1968). *Motivation and organizational climate*. Harvard U: Graduate School of Busi.
- Şakar, M. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile işe olan yaratıcı katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şişman, M. (1997). *Geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi ve eğitimde liderlik*. Deniz Harp Okulu: İstanbul
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2003). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A.

- Şimşek, H. (2005). Örgütler, yönetim ve liderlik: liderliğe çoklu bakış. *KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Semineri* (ss. 5-9).
- Şimşek, M. & Çelik, A. (2012). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tableman, B., & Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best practice briefs*, 31(1), 1-10.
- Taş, A., Çelik, K., & Tomul, E. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzları1. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98.
- Tavşancıl, E.(2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- The National School Climate Council, <http://www.schoolclimate.org/climate /documents/policy/sc-brief-v3.pdf>, erişim tarihi: 06.01.2020
- Thompson, B. (1998). *Yeni yöneticinin el kitabı: Yönetim fonksiyonları*. (Çeviren: Vedat Diker) İstanbul: Hayat.
- Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi. Pegem Atf İndeksi*.1-454.
- Townsend, E. (1997). *Enabling occupation: An occupational therapy perspective*. Canadian Association of Occupational Therapists.
- TÜİK (2018). *Türkiye İstatistik Kurumu nüfus istatistikleri*. Erişim Tarihi: 3 Kasım 2019, [hppt:// www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).
- TÜİK (2018). *Türkiye İstatistik Kurumu eğitim istatistikleri*. Erişim Tarihi: 3 Kasım 2019, [hppt:// www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr).

- TÜİK (2018). *Türkiye İstatistik Kurumu yükseköğretim istatistikleri*. Erişim Tarihi: 3 Kasım 2019, hppt:// www.tuik.gov.tr.
- Uğurlu, O., & Hovardaoğlu, S. (2011). Liderlik davranışının değerlendirilmesinde liderin cinsiyeti, değerlendiren kişinin cinsiyeti ve liderlik stili arasındaki ilişki. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(68), 14-27.
- Vroom, V. H. ve Jago, A. G. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations*. US: Prentice-Hall.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Wirth, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling: women in management*. Geneva: International Labour Office.
- YÖK (2019). *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı İstatistik*. Erişim Tarihi : 23.02.2020. Erişim Adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YSK, (2019). *TBMM milletvekillerinin cinsiyete göre dağılımı*. Erişim Tarihi 22.02.2020. Erişim Adresi: <http://www.ysk.gov.tr>
- Yıldırım, A. (2017). *Kadın okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yılmaz, A. & Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 277-394.
- Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 35-48.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik*. İstanbul: Nobel.

Zaleznik, A. (1977). *Managers and leaders: Are they different*. New York: Harper.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik: Evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar*. Ankara: Seçkin.

Zel, U. (2002). İş arenasında kadın yöneticilerin algılanması ve Kraliçe Arı Sendromu. *Amme İdaresi Dergisi*, 35(2), 39-48.





**EKLER**



**EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ**

KMÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 09.09.2019-8526



T.C.  
KARAMAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99371540-44-E.16030697  
Konu : Araştırma İzni

04.09.2019

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
( Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü )

İlgi : a) 20.08.2019 tarih ve 22845 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 03.09.2019 tarih ve 15872012 sayılı yazısı.  
c) 22.08.2017 tarih ve 2017/25 sayılı genelge.

İlgi (a) yazınızla; Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı öğrencisi Gülsen METİN'in "**Liderlik Stilleri ile Okul iklimi Arasındaki İlişki**" konulu anket kapsamında Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği belirtilmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı ilgi (a) yazıda adı geçen Karaman il merkezinde yer alan resmi ve özel okullarda çalışan öğretmenlere yönelik çalışma yapma isteği Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüştür. Onayda belirtilen şartların uygulanması halinde çalışma yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Abdurrahman KURT  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:  
Valilik Oluru (1 Sayfa)

09.09.2019  
ASLİ İLE AYNI  
4.9.2019

Adres : Hamidiye Mahallesi, Fevzipaşa Caddesi No:18  
70100 Karaman-Merkez  
Elektronik Ağ : www.meb.gov.tr  
E-posta : strateji70@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Strateji Birimi  
Tel : (0 338) 280 70 73  
Faks : (0 338) 280 70 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 47d7-8e91-30a4-89e0-fdd8 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 2. LİDERLİK TARZI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Gmail

Search: kazimcellik@gmail.com

3 ileti dizisinden 2.

**Liderlik Tarzları Ölçeği kullanım izni** Gelen Kutusu x

**Kazım Çelik**  
Alıcı: ben, Ali, Ekber

6 Mart Cum 17:23

Sayın Metin,  
Kullanma izni istediğiniz "Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği" ektedir. Ters maddeler ölçek üzerinde belirtilmiştir. Kullanma izni memnuniyetle izin veriyoruz. Yapabileceğim bir şey olursa iletişim bilgilerim aşağıda yer almaktadır. Kolaylıklar diliyorum.

Prof. Dr. Kazım ÇELİK  
Pamukkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Yönetimi ABD.  
Oda No. A-0406

Prof. Dr. Ali TAŞ

Prof. Dr. Ekber TOMUL

Tel: 0258 296 11 35  
GSM: 0533 658 76 23

Gülsen

**Ali TAŞ**  
Alıcı: ben

11:50 (3 dakika önce)

Gülsen merhaba,  
ölçeği tezinde kullanabilirsin, kolay gelsin, başarılar dilerim.

Prof. Dr. Ali TAŞ  
Kırıkkale Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bil. Böl.  
71450 Yahşihan/KIRIKKALE

liderlik-tarzi-davra...

## EK 3.OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Gmail

hasan.demirtas@inonu.edu.tr

2 ileti dizisinden 2.

**HASAN DEMİRTAŞ** <hasan.demirtas@inonu.edu.tr>  
Alıcı: ben

Gülsen Hanım, öncelikle ilginiz için teşekkür ediyorum. Elbette kullanabilirsiniz.

Gülsen Metin <gulsenmetin2011@gmail.com>, 10 Haz 2019 Pzt, 14:07 tarihinde şunu yazdı:  
\*\*\*

Hasan Demirtaş (Doç. Dr.)  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYD  
B Blok Kat:1 No:120  
Battalgazi-MALATYA

Hasan Demirtaş (Assoc. Prof. Dr.)  
A-İnönü University, Faculty of Education Battalgazi-Malatya, Turkey  
e-mail: [hasan.demirtas@inonu.edu.tr](mailto:hasan.demirtas@inonu.edu.tr)  
P: 90+422-377 44 26 90+532 745 64 38

Gülsen

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

Yakın zamanda gerçekleşen bir sohbet yok

## EK 4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

### Sayın Katılımcı,

Bu veri toplama aracı, üç bölümden oluşmaktadır ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nden Dr.Öğr.Üyesi Ömür ÇOBAN'ın danışmanlığını yaptığı “**Kadın Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” adlı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Birinci bölümde “**Kişisel Bilgiler**”, ikinci bölümde “**Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği**”, üçüncü bölümde ise “**Okul İklimi Ölçeği**” yer almaktadır. Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Veri toplama aracının amaçlarına ulaşması için formu samimiyetle doldurmanız önem taşımaktadır. Veri toplama aracından elde edilecek veriler toplu olarak değerlendirilecektir. Bu nedenle forma isim veya kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gülşen METİN

[gulsenmetin2011@gmail.com](mailto:gulsenmetin2011@gmail.com)

0 535 372 24 30

### BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : 1 ( ) Erkek 2 ( ) Kadın
2. Yaşınız : 1 ( ) 21-30 2 ( ) 31-40 3 ( ) 40 +
3. Eğitim Durumunuz : 1 ( ) Lisans (Eğitim) 2 ( ) Lisans ( Diğer)  
4 ( ) Yüksek Lisans 5 ( ) Doktora
4. Kıdem Yılıınız : 1 ( ) 1-10 yıl 2 ( ) 11-20 yıl 3 ( ) 21-30 yıl 4 ( ) 31+
5. Branşınız : .....
6. Medeni Hal : 1 ( ) Evli 2 ( ) Bekar

## BÖLÜM II - OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ

<b>AÇIKLAMA:</b> Bu bölümde size <b>kadın</b> okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin sorular sorulmaktadır. Size yöneltilen her soru için var olan durumu (X)işareti ile uygun şekilde belirtiniz. Lütfen soruların tümünü işaretleyiniz. <b>(1) Her zaman (2) Genellikle (3) Ara sıra (4) Nadiren (5) Hiç</b>						
<b>Kadın okul yöneticimiz...</b>						
<b>OTOKRATİK LİDERLİK</b>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	emir vererek sorun çözmeyi tercih eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	karar alma yetkisine sahip tek kişidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	güç kaynağı olarak cezayı kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	için önemli olan verimliliklerdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	kendisine bağımlı olunmasından zevk alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	çalışanlar yöneticiye karşı güvensizdirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	yetki devrine karşıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	yönetim tarzı ile çalışanların yaratıcılığını sınırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	çalışanları yakından takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	eleştirilmeyi sevmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>DEMOKRATİK LİDERLİK</b>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	çalışanları karar alma sürecine katar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	çalışanlarla işbirliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	iletişim kanallarını açık tutar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	çalışanların bilgi ve becerilerine önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	çalışanların niteliklerine uygun sorumluluk verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	çalışanlara yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatı verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	ast ile üst arasında sıcak ilişki kurar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	çalışanların moralini yükseltecek bir çalışma ortamı oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	sorun çözen çalışanın gurur duymasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	bilgiyi okulun öğeleriyle paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	kurum içerisinde çatışma çıkmasından korkmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	yetkiyi alt kademelere aktarır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	gücünü yetkisiyle birlikte astlarından alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>SERBEST BIRAKICI LİDER</b>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	amaçların açık ve anlaşılır olması için çalışmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	çalışanların motive olmaları için çaba harcamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	çalışanlar kendi kendilerini motive ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	tüm inisiyatif çalışana bırakılmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	işle ilgili bir şey sorulduğunda ancak görüş bildirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	ceza ve ödül sistemini kullanmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	grubun aldığı kararları uygular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	yetkilerin nerdeyse tamamını astlara aktarmıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	grubun çalışmalarına katılmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	okulumuzda yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	kendini grubun üyelerinden biri olarak görür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<b>DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK</b>		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	çalışanların yöneticiye güvenmelerini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	çalışanlar yöneticiye bağlılık duymasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

3	çalışanları örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinin önemine inandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	izleyenlerin değişimi gerçekleştirmelerini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	farklı ve yeni bakış açısıyla problemlere çözüm bulabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Yöneticimizin örgütsel vizyon oluşturma yeteneği çalışanlar tarafından kabul edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	çalışan desteğini sağlayabilmek için çalışanı güdüleme yollarını bilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	düşünce ve eylemleriyle çalışanları yönlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	büyük beklentiye sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	astlarıyla bireysel olarak ilgilenerek onlara danışmanlık yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	okulumuzu yeniden yapılandırmak için çaba harcar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	değişimi gerçekleştirecek kişiler için öğrenme fırsatları sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	okulda adil bir güç paylaşımı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	bürokratik engellerden kurtuluşu gerçekleştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	her türlü değişime duyarlı esnek kararlar alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	<b>TRANSACTİONAL (ETKİLEŞİMCİ) LİDERLİK</b>	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	yetkilerini daha çok çaba harcayan çalışanları ödüllendirmede kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	süregelen işlerin etkin gerçekleştirilmesi için çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	çalışanların yenilikçi yönleriyle ilgilenmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	geçmişle bugünü bağdaştırmaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	yararlı gelenekleri gelecek nesillere bırakma eğilimindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	gereksinimlerimizi karşılamaya çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	uzun dönemli görüş açısı yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	okul etkililiği ile ilgilenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	sorumlulukları dağıtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	karar almaktan kaçınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

### BÖLÜM III - OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

<b>ACIKLAMA:</b> Bu bölümde size “okul iklimi”ne ilişkin sorular sorulmaktadır. Size yöneltilen her soru için var olan durumu (X)işareti ile uygun şekilde belirtiniz. Lütfen soruların tümünü işaretleyiniz.		<b>Kesinlikle Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Kesinlikle Katılıyorum</b>
1	Okulumuzda öğretmen-öğrenci ilişkileri demokratiktir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulumuzda öğretmenlerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulumuzdaki çalışanlar birbirlerine anlayışlı davranırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulumuzda öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı gösterilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okulumuzdaki öğretmenler okulu sahiplenirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Okulumuzdaki öğretmenler okula ilişkin konularda sorumluluk	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okulumuzdaki öğretmenler isteklerini okul müdürüne rahatlıkla iletir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okul müdürümüz okulla ilgili kararları almadan önce öğretmenlerin	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okul müdürümüz öğretmenlere yönetsel uygulamalar (disiplin uygulamaları, ders dağıtımı, görev dağıtımı vb.) açısından adil davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumuzdaki sorunlar açık bir şekilde tartışılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okul müdürümüz öğretmenlerden neler beklediğini açıkça ifade eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okul müdürümüz öğretmenlere gerekli kaynakları sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumuzdaki öğrenciler başarılarını arttırmak için çabalarlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumuzdaki öğretmenlerin performansı yüksektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumuzdaki çalışanlar sorumluluklarını yerine getirirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumuzdaki öğretmenler öğrencilerini desteklerler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumuzdaki çalışanlar okul dışında da görüşmeye devam ederler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumuzdaki çalışanlar birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1	Okulumuzdaki çalışanlar birbirleriyle uyumludur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulumuzda gergin bir atmosfer bulunmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulumuzda disiplin sorunları yaygın olarak görülür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulumuzdaki çalışanlar arasında sosyal gruplaşmalar bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulumuzdaki çalışanlar arasında iletişim sorunları yaşanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## EK 5. NORMALLİK DAĞILIMLARI

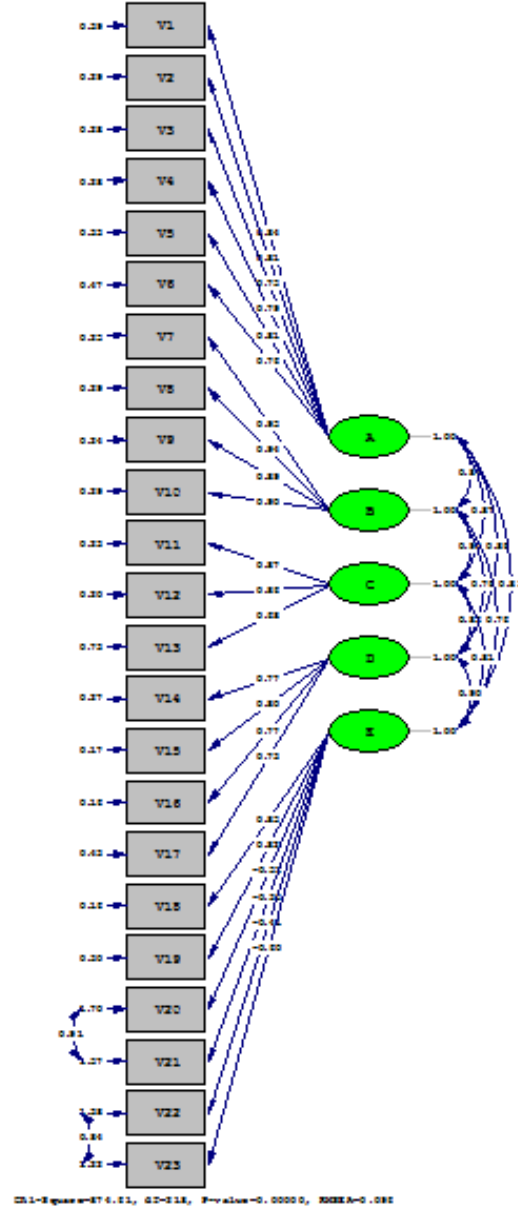
Değişken	Kategori	Cinsiyet		Medeni Durum		Yaş			Kıdem Yılı			Eğitim Durumu				Branş		
		Kadın	Erkek	Evli	Bekar	21 – 30 Yaş	31 – 40 Yaş	40 + Yaş	1 – 10 Yıl	11 – 20 Yıl	20 + Yıl	Lisans (Eğt.)	Lisans (Diğ.)	Yüksek Lisans Doktora	Sınıf Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	Branş Öğrt.	
Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği	Otokratik Liderlik	Çarpıklık	-.88	-.76	-.76	-.69	-.84	-.80	-.86	-.50	-1,23	-.83	-.86	-1,25	-.40	-1,16	-.62	-.83
		Basıklık	,85	-,14	,07	,51	1,04	0,8	,24	-,13	1,28	,44	,46	1,26	-,96	1,27	,06	,23
	Demokratik Liderlik	Çarpıklık	1,23	1,20	1,07	2	1,60	1,15	1,19	1,30	1,39	,89	1,16	1,41	1,52	,97	,94	1,19
		Basıklık	1,29	1,12	,87	4	2	,79	1,64	1,87	1,40	,50	,88	2	2	,59	,35	,92
	Serbest Bırakıcı Liderlik	Çarpıklık	-.38	-.45	-.23	-.93	-.48	-.56	-.16	-.26	-.66	-.11	-.37	-1,17	,28	-.21	,54	-.42
		Basıklık	,49	,91	,78	,56	,34	,92	1,03	,08	1,39	,64	,54	,95	-1,24	,14	,31	49
	Dönüşümcü Liderlik	Çarpıklık	,93	,96	,81	1,77	1,17	1,01	,76	1,03	1,14	,52	,94	,89	1,22	1,17	1,02	,88
		Basıklık	,25	,33	,06	3,28	1,01	,27	,17	,86	,49	-.73	,09	1,58	1,25	1,46	,05	,12
	Etkileşimci Liderlik	Çarpıklık	,04	,70	,54	,11	,08	,51	,52	,22	,48	,78	,24	,14	1,13	,48	-.65	,56
		Basıklık	1,19	2	2	,70	,20	1,79	2	,46	2	,93	1,01	,87	3,6	,33	1,03	1,81
Okul İklimi Ölçeği	Liderlik ve Etkileşim	Çarpıklık	-1,36	-.90	-1,09	-1,50	-1,69	-1,31	-.40	-1,4	-1,24	-.51	-1,09	-1,07	-1,35	-1,39	-1,64	-.91
		Basıklık	2,05	,70	1,38	2,29	3,33	1,46	,004	2,11	1,36	,44	1,11	1,77	2,65	2	2	,68
	Başarı Etkenleri	Çarpıklık	-1,32	-1,10	-1,16	-1,46	-1,28	-1,54	-.86	-1,3	-1,34	-.88	-1,23	-1,25	-1,02	-1,59	-1,32	-1,15
		Basıklık	1,18	,83	,86	1,57	1,02	1,98	,41	1,14	1,83	,15	,87	1,67	1,31	2	1,24	,80
	Samimiyet	Çarpıklık	-1,01	-.95	-.97	-.98	-.85	-1,12	-.81	-1,0	-.99	-.84	-1,01	-.39	-.73	1,84	-1,48	-.73
		Basıklık	1,28	,73	1,02	,19	,09	1,12	1,04	1,06	,95	,80	,90	,50	,32	5,97	1,86	,42
	Çatışma	Çarpıklık	-1,14	-1,01	-.89	-1,24	-1,23	-1,04	-.66	-1,2	-.92	-.38	-.94	-.41	-.83	-.43	-1,53	-.71
		Basıklık	1,88	1,28	1,18	1,54	1,55	1,09	1,45	1,66	1,11	,20	1,11	,25	,14	-.12	1,78	,64
	Demokratiklik ve Okula Adanma	Çarpıklık	1,09	,90	,92	1,24	1,14	1,12	,77	1,08	1,09	,75	,99	,86	1,27	,90	,72	,85
		Basıklık	1,35	1,15	1,32	1,18	,95	1,43	1,44	1,22	1,19	1,64	1,16	,49	3,67	,25	,30	,74





## EK 7. OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ İÇİN DFA SONUCU STANDARTLAŞTIRILMIŞ

## YOL KATSAYILARI



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı Gülsen METİN  
Doğum Tarihi ve Yeri 01.05.1985 / Kars

### Eğitim Durumu

İlkokul Kars Yalınkaya Köyü İlkokulu  
Ortaokul Ankara Etimesgut Zekiye GÜDÜLLÜ ilköğretim Okulu  
Lise Ankara Etimesgut Kız Meslek Lisesi  
Önlisans Selçuk Üniversitesi Karaman MYO – Bilgisayar Programcılığı  
Lisans Mersin Üniversitesi Tarsus Teknik Eğt. Fakültesi Bilgisayar Öğrt.  
Yüksek Lisans: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim  
Yönetimi Programı

Yabancı Dil İngilizce

### İş Deneyimi

2007-2009 Sincan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü / VHKİ  
2009-2010 Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü / VHKİ  
2010-2011 Mersin Muhsin Yanpar İlköğretim Okulu / VHKİ  
2011-2012 Araban Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi  
2012-2015 Kadri Şaman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi  
2015-2019 Karaman Necip Fazıl Kısakürek SBL  
2019- ---- Karaman Bilim ve Sanat Merkezi

E-mail gulsenmetin2011@gmail.com