

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE OKUL
İKLİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Cihad ŞENTÜRK

NİĞDE - 2010

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN
LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE OKUL
İKLİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Cihad ŞENTÜRK

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mesut SAĞNAK

NİĞDE - 2010

ONAY SAYFASI

Yrd.Doç.Dr.Mesut SAĞNAK danışmanlığında Cihad ŞENTÜRK tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Eğitim BilimleriAnabilim Dalı Eğitim ve Öğretim Programları Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

21.01.2010

JÜRİ :

Danışman : Yrd.Doç.Dr.Mesut SAĞNAK

Üye : Yrd.Doç.Dr.Ayhan DİKİCİ

Üye : Yrd.Doç.Dr.Mehmet MUTLU

M. Sağnak
A. Dikici
M. Mutlu

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu’nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

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

Doç. Dr. Selen DOĞAN
Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karşılaştırılması

Cihad ŞENTÜRK

Niğde Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Ocak – 2010, Sayfa: 151

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik davranışını ve okul iklimini belirlemek, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının ve okul ikliminin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve okul müdürlerinin liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, liderlik davranışlarını betimleme ölçeği (LBDQ) ve örgüt iklimini betimleme ölçeği (OCDQ) ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Niğde il ve ilçe merkezindeki 57 ilköğretim okulunda görevli 723 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yüzde, frekans, ortalama, tek yönlü varyans analizi, LSD, Tukey, t testi ve Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği kullanılarak yorumlanmıştır.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri en çok yapıyı kurma (görev yönelimli) liderlik davranışı sergilemektedir. Yine öğretmen algılarına göre okul ikliminde moral ve anlayış gösterme yüksek, çözülme ve uzak durma ise düşüktür. Bu bulguya göre, ilköğretim okullarında iklim

tiplerinden “açık iklim” hâkimdir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu yapıyı kurma ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönde, anlamlı ilişki vardır. Yapıyı kurma ile samimiyet, moral, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönde, anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu anlayış gösterme ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma boyutları arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Anlayış gösterme ile yakından kontrol, moral, samimiyet, işe dönüklük, anlayış gösterme arasında pozitif yönde, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik davranışları, okul müdürü, okul iklimi, eğitim yönetimi.

ABSTRACT

Master Thesis

Comparison of The Elementary Schools Principals' Leadership Behaviour and School Climate.

Cihad ŞENTÜRK

Niğde University

Institute of Social Science

Department of Educational Sciences

January – 2010, 151 Pages

The purpose of this study was to investigate school principals' leadership behaviors and the school climate based on the perceptions of elementary school teachers, determine whether school principals' leadership behaviors and the school climate differ according to some variables and to put forward the relationship between the school principals' leadership behaviors and the school climate.

The survey method was used in the research. The data were collected with the leadership behaviors description questionnaire (LBDQ) and the organizational climate description scale (OCDQ). The sample of the study consists of 723 teachers from 57 elementary schools who work in the center of Niğde and its districts. The data were interpreted by using the statistical techniques percentage, frequency, mean, one-way anova (Variance), LSD, Tukey, t-test and the pearson moments correlation coefficient.

As it was found out in the study, the school principals mostly demonstrate the initiation of structure (task-oriented) leadership behavior based on the perceptions of the teachers who work in elementary schools. Based on the perceptions of the

teachers again, it was found out that morale and consideration resulted as high, but disengagement and aloofness resulted in low mean scores. According to this finding, it can be stated that “open climate” is dominant in elementary schools. On the other hand, according to the data obtained in the study, there is a meaningful relationship between the schools principals’ leadership behaviors and the school climate.

There is a meaningful negative relationship between the initiation of structure of the sub-dimension of the leadership description scale and the disengagement, hindrance and aloofness dimensions of the organizational climate. A positive meaningful relationship was found out between the the initiation of structure with the intimacy, esprit, production emphasis, thrust and consideration dimensions. On the other hand, a negative meaningful relationship was found between the consideration of the leadership description questionnaire’s sub-dimension and the disengagement, hindrance and aloofness dimensions of the organizational climate. A positive relationship was found out between the consideration and the production emphasis, esprit, intimacy, thrust and the consideration dimensions.

Keywords: Leadership behaviors, school principal, school climate, educational administration.

ÖNSÖZ

Son yıllarda geleneksel yönetim anlayışının dışında, okul müdürlerinin liderlik davranışları ön plana çıkmaktadır. Liderlik, organize olmuş bir grubun davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşılmasını sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Okul iklimi, liderlerin örgütsel hedefleri başarmak için liderler tarafından yönetilen önemli bir değişkendir. Bir okulun etkili olabilmesi için olumlu bir iklime sahip olması gerekir. Uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul müdürünün liderlik davranışları arasında yer almaktadır.

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile görev yaptıkları okulun iklimi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Yüksek Lisans öğrenim sürem boyunca bilimsel süreç becerilerime ve akademik gelişimime katkı sağlayan değerli hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Yüksek Lisans ile ilgili çalışmalarım süresince her zaman benden yardımlarını esirgemeyen, özellikle anketlerin dağıtılması hususunda büyük emeği olan değerli arkadaşım ve meslektaşım Kerem BOZDOĞAN'a, tezimin istatistiğinde ve İngilizce metinlerin çevirisinde bana her zaman yardımcı olan değerli arkadaşım ve meslektaşım Gökhan BAŞ'a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mesut SAĞNAK'a araştırmam boyunca gösterdiği büyük anlayış, destek ve yardımları için en içten saygı ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca çalışmalarımın her safhasında büyük bir özveride bulunarak bana destek olan, kendisine ayırmam gereken zamandan fedakârlık gösteren değerli eşim Arzu ŞENTÜRK'e de teşekkür ediyorum.

Cihad ŞENTÜRK

Niğde, Ocak-2010

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL TEMELLER.....	8
2.1. LİDERLİK.....	8
2.2. Liderlik Kavramı	8
2.3. Liderlik Nedir?	10
2.4. Lider ve Özellikleri?	16
2.5. LİDERLERİN ETKİ KAYNAKLARI.....	20

2.6. LİDERLİK YAKLAŞIMLARI.....	23
2.6.1. Özellikler Yaklaşımı	26
2.6.2. Davranışçı Yaklaşımlar	29
2.6.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları	31
2.6.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları.....	33
2.6.3. Durumsal Yaklaşımlar	35
2.6.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı.....	37
2.6.3.2. Yol Amaç Kuramı.....	39
2.6.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı	42
2.6.3.4. Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı.....	42
2.7. LİDERLİKTE YENİ PARADİGMALAR.....	43
2.7.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik.....	44
2.7.2. Sürdürümcü (Transactional) Liderlik.....	47
2.7.3. Karizmatik Liderlik.....	48
2.7.4. Vizyoner Liderlik	49
2.7.5. Eğitimsel Liderlik.....	49
2.8. EĞİTİM YÖNETİMİ	51
2.8.1. Okul Yönetimi.....	51
2.8.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları	52
2.8.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Sorumluluğu.....	53
2.9. ÖRGÜT İKLİMİ.....	54
2.9.1. Örgütsel İklim Tipleri (Halpin ve Croft).....	56
2.9.1.1. Açık İklim (Open Climate)	56
2.9.1.2. Bağımsız İklim (Autonomous Climate)	57

2.9.1.3. Kontrollü İklim (Controlled Climate).....	57
2.9.1.4. Samimi İklim (Familiar Climate).....	57
2.9.1.5. Babaca İklim (Paternal Climate).....	58
2.9.1.6. Kapalı İklim (Closed Climate).....	58
2.9.2. Örgüt İklimi Boyutları.....	58
2.9.2.1. Öğretmen Grubu Davranışları.....	59
2.9.2.2. Yönetici Grubu Davranışları.....	60
2.10. OKUL İKLİMİ.....	60
2.10.1. Okul İklimi Tipleri	62
2.10.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İklimi	63
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	65
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	65
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	65
3.1.1. Liderlik İle İlgili Araştırmalar.....	65
3.1.2. Örgüt İklimi İle İlgili Araştırmalar.....	69
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	72
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	75
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	75
4.1. Araştırma Modeli	75
4.2. Evren ve Örneklem	76
4.3. Veri Toplama Yöntemi	77
4.3.1. Veri Toplama Araçları	77
4.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	78

4.3.1.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği (LBDQ)	78
4.3.1.3. Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (OCDQ)	80
4.3.2. Verilerin Toplanması.....	82
4.4. Veri Çözümleme Yöntemi	85
BEŞİNCİ BÖLÜM	86
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	86
5.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular	86
5.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin.....	87
Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	87
5.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	88
5.2.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	89
5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	89
5.2.4. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları	91
5.2.5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları.....	94
5.3. İlköğretim Okulu İklimine İlişkin Bulgular	96
5.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması.....	97

5.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları	98
5.4.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları	100
5.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları....	101
5.4.4. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları	105
5.4.5.Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları.	108
5.5. İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı ile Okul İkliminin Karşılaştırılması	112
ALTINCI BÖLÜM	117
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	117
6.1. SONUÇLAR	117
6.1.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar.	117
6.1.2. İlköğretim Okulu İklimine İlişkin Sonuçlar	118
6.1.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	122
6.2. ÖNERİLER	123
KAYNAKÇA	125
EKLER.....	142
EK-I. Anket İzni.....	143
EK-II. Anket Formları.....	144
Özgeçmiş.....	150

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
<i>Tablo 2.1. Gerçek Lider ve Sahte Lider Karşılaştırması</i>	19
<i>Tablo 2.2. Stogdill'in Liderlik Özellikleri ile İlgili Gruplandırması.....</i>	28
<i>Tablo 2.3. Liderin Karar Verme Süreci ve Liderlik Stilleri</i>	43
<i>Tablo 2.4. Dönüştürücü Liderliğin Boyutları</i>	46
<i>Tablo 2.5. Sürdürücü Liderliğin Boyutları.....</i>	48
<i>Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi, Öğrenim Durumu, Branşı ve Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları</i>	76
<i>Tablo 4.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği Boyutları</i>	79
<i>Tablo 4.3. Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği Boyutları</i>	81
<i>Tablo 4.4. Okullara Verilen ve Geri Dönen Geçerli Anket Sayıları.....</i>	82
<i>Tablo 5.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları Puanları.....</i>	86
<i>Tablo 5.2. Cinsiyete Göre Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışı Puanlarına İlişkin t Testi</i>	88
<i>Tablo 5.3. Branşa Göre Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları Puanlarına İlişkin t Testi</i>	89
<i>Tablo 5.4. Mesleki Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı Alt Boyutlar İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....</i>	90

Tablo 5.5. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	91
Tablo 5.6. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı Alt Boyutlar İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	92
Tablo 5.7. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	92
Tablo 5.8. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin LSD Testi.....	93
Tablo 5.9. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı Alt Boyutlar İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri...	94
Tablo 5.10. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	95
Tablo 5.11. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi.....	95
Tablo 5.12. İlköğretim Okulu İklimi Puanları	96
Tablo 5.13. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t Testi	98
Tablo 5.14. Branşa Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t Testi..	100

Tablo 5.15. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt İklimi Alt Boyutlar ve Toplam Puan İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	102
Tablo 5.16. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	103
Tablo 5.17. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi.....	104
Tablo 5.18. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt İklimi Alt Boyutlar ve Toplam Puan İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	106
Tablo 5.19. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	107
Tablo 5.20. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt İklimi Alt Boyutlar ve Toplam Puan İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	108
Tablo 5.21. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	109
Tablo 5.22. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin LSD ve Tukey Testi	110
Tablo 5.23. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İkliminin Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
<i>Şekil 2.1. Bir Kavram Olarak Liderlik.....</i>	<i>12</i>
<i>Şekil 2.2. Liderliğe İlişkin Kavramsal Bir Model</i>	<i>14</i>
<i>Şekil 2.3. Liderliğe Farklı Bir Bakış</i>	<i>15</i>
<i>Şekil 2.4. Liderlik Gücünün Üç Önemli Kaynağı</i>	<i>23</i>
<i>Şekil 2.5. Davranışçı Liderlik Yaklaşımları.....</i>	<i>35</i>
<i>Şekil 2.6. Fiedler Liderlik Modeli</i>	<i>38</i>
<i>Şekil 2.7. Yol Amaç Kuramında Liderlik Süreci</i>	<i>40</i>
<i>Şekil 2.8. Özetle Yol-Amaç Kuramı.....</i>	<i>41</i>
<i>Şekil 2.9. Liderlik Yaklaşımları Gelişim Süreci.....</i>	<i>44</i>
<i>Şekil 3.1. Okul İklimini Şekillendiren Değişkenler</i>	<i>61</i>

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Davranışçı yaklaşımların doğuşuyla birlikte, yönetim bilimi konuları arasında sayılmaya başlanan liderlik konusu, eğitim yönetiminde, özellikle sistemci görüşlerden sonra giderek önem kazanmış ve eğitim yöneticisinin, liderlik rolü oynadığı zaman başarılı olabileceği ileri sürülmüştür. Çağdaş yönetim anlayışı ile de eğitim yöneticisinin liderlik rolü ağırlık kazanmıştır. Eğitim yöneticisi gerçekten etkili olmak istiyorsa grubun lideri olarak eylemde bulunmalıdır. Lider, grubunu koordine eden, işlerini plânlayan ve grubu adına konuşan kişidir. Liderin ana amacı, belirli görevlerin başarıyla yerine getirilmesini sağlamaktır. O halde eğitim yöneticisi konumundaki kişiler de bulunduğu eğitim kurumunu en verimli, en ussal bir biçimde işler duruma getirebilmek için, aynı zamanda lider olmak zorundadır (Kaya, 1999: 138-139).

Günümüz modern yönetim anlayışında “yönetici” kavramı yerine “lider” kavramı karşımıza çıkmaktadır. Modern yönetim anlayışında, rutin işlerin ötesine gidemeyen klasik yöneticiler yerine, organize olmuş bir grubun davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşılmasını sağlayan liderler ön plana çıkmaktadır. Son yıllarda ekonomik, sosyal, toplumsal alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmeler, okulların yapı ve işleyişini etkileyerek, okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır. Buna göre insan ilişkilerinin yoğun olduğu eğitim kurumlarını dinamik bir hale getiren, okuldaki tüm bireyleri ortak amaç etrafında toplayabilen ve ortak hedefler doğrultusunda güdülenmiş grubun

davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşılmasını sağlayan okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları, bulundukları okulu tüm boyutlarıyla etkilemektedir (Gümüşeli, 2001).

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin çalışmaların geçmişi çok eski olmasa da, bu alanda son 20-30 yılda yapılan çalışmalarla çok önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların ışığında okul yönetimi ve liderliği, artık kendisine özgü ilkeleri, kuralları ve uygulamaları olan bir bilim alanı olma yolunda hızla ilerlemektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda okul yöneticiliği ile ilgili yeterli alanları ve liderlik davranışlarına ilişkin birçok tanımlama yapılmıştır. Ancak bu tanımlamalara rağmen yine de çağdaş okul müdürünün sahip olması gereken temel liderlik alanları konusunda tam bir görüş birliğine varıldığı söylenemez. Bununla birlikte, günümüzdeki hızlı sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümlerin etkisiyle okul müdürlüğünün geçmiş yıllara oranla daha karmaşık bir duruma geldiği, yeni koşulların okul müdürlerinin birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmalarını zorunlu hale getirdiği konusunda bilim adamları ve uygulamacılar arasında güçlü bir görüş birliği oluşmuştur (Gümüşeli, 2004).

Her toplum ihtiyaçlarını karşılayabilmek, gelişmek, ilerlemek, bünyesinde oluşan sorunları çözebilmek ve refahını artırabilmek için birtakım kurumlara ihtiyaç duyar. İhtiyaçların ve sorunların çeşidine göre oluşan bu toplumsal kurumların kuruluş amaçlarını gerçekleştiren birimler örgütlerdir (Terzi, 2000: 1). Eğitim kurumları da toplumun eğitim ihtiyaçlarına cevap veren örgütlerdir.

Örgüt bir yapıdır. Yönetim ise bu yapıyı işleten bir süreçtir. Diğer yandan örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür. Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen topluma giden insan oluşudur. Böylece okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımlardan büyük önem taşır. Böylece okul yöneticisi, daha çok informal bir ortam içinde çalışmak, yetkiden fazla

etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 2005).

Her bireyin bir kişiliği olduğu gibi her okulun da kendine özgü bir kişiliği yani bir iklimi vardır. Okul iklimi, çalışanların davranışlarını etkileyen, okuldaki psikolojik ortamı yansıtan ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okullardaki örgüt ikliminin oluşturulmasında temel görev okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürü etkili bir okul kültürü ve örgüt iklimi oluşturarak öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunu artırabilir ve sağlıklı bir okul ikliminin gelişmesine katkıda bulunabilir (Çelik, 2000). Bir eğitim örgütünün ikliminde rol oynayan en önemli iki etken öğretmen ve yöneticidir. Bu konuda yapılan bir inceleme bir eğitim örgütü ikliminin sekiz boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Okul ikliminde öğretmenin olumlu davranış gösterilerini moral, samimiyet; olumsuz davranış gösterilerini de çözülme ve engelleme simgelemektedir. Yöneticilerin buna paralel olarak olumlu davranış gösterileri, kendini işe verme ve anlayış gösterme; olumsuz davranış gösterileri de yüksekten bakma (uzak durma) ve yakından kontroldür (Bursalıoğlu, 2005).

Olumlu örgüt ikliminin oluşturulabilmesi için okul müdürlerinin birer lider olması ve liderlik davranışlarını da eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan araştırmalar, müdürlerin liderlik davranışlarının örgüt iklimini belirleyici en önemli faktörlerden biri olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkilerini belirleme çalışmaları büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının okullardaki örgüt iklimine etkisini araştırmaya yöneliktir. Liderlik davranışlarına yönelik araştırmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte var olan araştırmalar da eğitim kurumları haricindeki kurumlarda yapılmıştır. Bu nedenle bu araştırma, bu alanda yapılan diğer çalışmalara yeni bir boyut kazandıracaktır. Araştırma, farklı bir bakış açısı ortaya koyarak, var olan boşluğu da doldurmayı hedeflemektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

- 1- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları nedir?
- 2- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında;
 - a. Cinsiyet
 - b. Branş
 - c. Mesleki kıdem
 - d. Bulunduğu okuldaki görev süresi
 - e. Öğrenim durumudeğişkenlerine göre farklılık var mıdır?
- 3- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul iklimi algıları nedir?
- 4- İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algıları arasında;
 - a. Cinsiyet
 - b. Branş
 - c. Mesleki kıdem
 - d. Bulunduğu okuldaki görev süresi
 - e. Öğrenim durumudeğişkenlerine göre farklılık var mıdır?
- 5- İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bilgi çağı olarak kabul edilen bu yüzyılda, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişimin beraberinde getirdiği birçok yeni duruma eğitim kurumları da her yönüyle kendini hazırlamak zorundadır. Kuşkusuz bunu gerçekleştirecek olanlar ise okulları yöneten okul müdürleridir. Günümüzde artık eğitim kurumlarına bakıldığında liderliğe ne kadar ihtiyaç duyulduğu gerek yurt içinde yapılan gerekse yurt dışında yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur. Bu nedenle eğitim kurumlarında yönetici konumunda olan bireylerin bu hızlı değişim içinde liderliğin gereğini ve önemini anlayarak, bu gereğe uygun liderlik davranışları sergileme zorunluluğu bulunmaktadır.

Liderlik eğitim yönetimi literatüründe son yıllarda üzerinde dikkatle ve önemle durulan bir kavramdır. Artık günümüzde okul müdürleri sadece okullarındaki teknik konularla ilgilenip, çeşitli bürokratik yönetim süreçlerini uygulayan ve mevcut olanı koruyan bir anlayıştan uzaklaşarak, okullarını daha etkili yönetmek amacıyla, okulun başarısı için değişimi hedefleyen ve bunu yaparken de okul toplumundaki bireyleri etkileme yöntemiyle yönlendirmeyi amaçlamalıdır. Bunu başarmak için de geleneksel yönetici profilinden, eğitim liderine doğru bir geçiş yapmaları gerekmektedir.

Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin liderlik davranışları ile görev yaptıkları okulun iklimi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu güne kadar yapılan yurt içi araştırmalar taranmış ve konu ile ilgili benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Genellikle çalışmalar liderlik üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda liderlik ile iş doyumu, örgüt sağlığı, sınıf yönetimi, çatışma yönetimi, örgüt kültürü, örgütsel tükenmişlik, karar verme stratejileri gibi konular karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmanın, alandaki bu boşluğa sağlayacağı katkıdan dolayı önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere, ayrıca ülkemizde öğretmen yetiştiren kurum ve kuruluşlara farkındalık kazandırma ve veri sağlama açısından önemlidir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları, Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeğinde (LBDQ) yer alan “Yapıyı Kurma” ve “Anlayış Gösterme” boyutlar ile sınırlıdır.

Araştırmada okul iklimi, Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeğinin öğretmen grubu davranışları kapsamında yer alan “Çözülme”, “Engelleme”, “Moral” ve “Samimiyet” boyutları ile yönetici davranışları kapsamında yer alan “Yüksekten Bakma”, “Yakından Kontrol”, “İşe Dönüklük” ve “Anlayış Gösterme” boyutları ile sınırlıdır.

Araştırma Niğde il merkezinde ve ilçelerde bulunan ilköğretim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırma ayrıca 2008-2009 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Müdürü: Okul müdürü, okulu, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarını Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları ve temel ilkeleri ile okulun özel amaçları çerçevesinde etkili bir şekilde organize ederek yöneten kişidir (Taymaz, 1995).

Liderlik: Liderlik, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır (Eren, 2003: 525).

Okul Lideri: Okulun amaçlarını gerçekleştirebilen, yapısını yaşatabilen, havasını koruyabilecek i ve dış dinamikleri, amaçlar doğrultusunda harekete geçirerek insan kaynakları tarafından benimsenen ve değer verilen kişidir (Bayrak, 2003, 210).

Örgüt İklimi: Örgüte kimliğini kazandıran, bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir. (Ertekin, 1978: 6).

Okul İklimi: Okul iklimi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden i özellikler bütünüdür (elik, 2002: 32).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL TEMELLER

2.1. LİDERLİK

2.2. Liderlik Kavramı

Liderlik (leadership), liderlik etmek (Lead) ve lider (leader) kelimelerinin Anglosakson kökü, "yol", ya da "yön" anlamına gelen "lead"dir. Lead, "seyahat etmek" veya "gitmek" anlamına gelen "laeder" fiilinden gelmektedir. Anglosaksonlar bu kelimenin manasını, insanların bu yolda veya yönde yaptıkları seyahatler olarak genişletmişlerdir. Pers ve Mısır dillerinde de aynı anlamda kullanıldığı tespit edilmiştir. Yunanca'da karşılığı "hegemon" olup, Romalıların lider anlamına gelen "dux" kelimesi de "yol" ya da "seyahat" anlamına denk düşmektedir. Latince'de geminin dümencisi manasına gelen "gubernatör" ya da "governor" de (yönetici) bu anlam iyice netlik kazanmaktadır (Kurtuldu, 2007).

Liderik son elli yılda, üzerinde önemle ve dikkatle durulan bir kavramdır (Gregorc & Ward, 1977; Myers, 1980; Bass, 1985; Kuhnert & Lewis, 1987; Kirby, Paradise & Kmg, 1992; Akt, Yacapsin ve Stick, 2007). Yirminci yüzyılda yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmalar yapıldığı, hem kuramcılarının hem de uygulayıcıların çözümlemek için çaba harcadıkları önemli konuların başında gelmektedir (İnandı ve Özkan, 2006). Liderlik yönetim bilimi literatüründe olduğu kadar eğitim yönetimi literatüründe de üzerinde çok durulan bir konudur. Geçen yüzyılın başından itibaren bir bilim dalı olarak gelişmeye başlayan yönetim bilimi öncüleri ile başlayarak günümüze kadar liderlikle ilgili çeşitli tanımlar yapılmış,

teoriler ve modeller geliştirilmiştir. Ancak bu kavramın tanımı ve ne ifade ettiği hususunda yönetim bilimciler tarafından ortak bir noktaya varılamamıştır. 1950'lerden itibaren ayrı bir alan olarak gelişme gösteren yönetim bilimi alanında liderlikle ilgili bu güne kadar pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda konuya, okul yöneticisi, öğretmen ve denetçiler açısından yaklaşılmıştır (Şişman, 2004: 2).

Liderlik tarihin her devrinde vardı. Hiyerarşik bir doğası olan insanların gelecekte de liderlerden vazgeçmeyeceği ve liderlere ihtiyaç duyacaklarını söylemek yanlış olmayacaktır. İnsan her zaman bireysel olarak gerçekleştiremeyeceği ya da karşılayamayacağı ihtiyaçlarını, benzer ihtiyaç ve çıkarların baskısı altında bulunan insanlarla bir araya gelerek oluşturdukları grup sayesinde gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu durum da liderliğin önemini ortaya koymaktadır (Eren, 2007: 431).

İnsanlar, sosyal nitelikli canlılar oldukları için grup halinde yaşarlar ve aynı zamanda uygarlığın da en değerli üyesidirler. İnsanlar; oluşturdukları bu grupları yönetecek, hedeflerine ulaştıracak lider ve yöneticilere ihtiyaç duyarlar. Zira liderden yoksun bir örgüt veya grup, insan ve makine topluluğundan başka bir anlam ifade etmez. Bu yüzden tarih öncesi ilkel toplumlardan tutun da, sanayi devri ve sonrası ile günümüz modern çağında da liderlik uygulaması olmuş ve her zamanda olacaktır. Bazı yazarlar dünyada demokrasi hareketlerinin ve katılımcı davranışların yaygınlaşması gibi sebeplerden dolayı liderliğe olan ihtiyacın azaldığını savunurlar. Ancak insan çabalarının birleştirilmesi, koordine edilmesi gerektiğinde liderlere ihtiyaç duyulur (Kocatürk, 2007: 10).

Aşırı ve düşük edim gösteren bireylere her örgütte rastlanabilir. Bir bireyin güdülenme eksikliği varsa veya ilerlemeye karşı bir tutum içinde ise, yönlendirmeye ihtiyacı var demektir. Bu bireyleri yönlendirecek, geliştirecek birisine ihtiyaç vardır. Bunu yapacak olanlar da liderlerdir. Lider böylece örgütün insan kaynaklarını, örgütün amaçları doğrultusunda yönlendirmek suretiyle, örgütün amaçlarını daha kısa sürede ve daha az maliyetle gerçekleştirmesini sağlar (Demiray, 2008: 24).

2.3. Liderlik Nedir?

"Liderlik" İngilizce bir kelime (leadership) olup kelimenin aslı fiil olarak "lead" şeklindedir. Anlamı; yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek, rehberlik yapmaktır. "Leader" kelimesi ise; rehber, kılavuz, önder, baş, lider anlamlarını taşımaktadır (Başaran, 2006; Şişman, 2004). Oxford İngilizce Sözlükte, lider kelimesinin varlığının 1300'lere kadar dayandığı ama liderlik olgusunun yeni bir kavram olup, 19. yüzyılın ilk yansında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Brestrich, 1999). Türkiye Türkçe'sinde ise liderlik karşılığı olarak "önderlik" ve "yederlik" kelimeleri önerilmişse de, yaygın olarak "liderlik" kelimesi kullanılmaktadır (Şişman, 2004: 3).

Liderlik, bilim adamları tarafından yıllardır incelenen ve tarihin her döneminde göze çarpan bir kavramdır. İnsanoğlunun doğuşu ve toplum halinde yaşamaya başlamasından beri liderler her toplumda mutlaka olmuş ve olmaya devam etmektedir. Değişen ise sadece liderlik kavramının kapsamı ve algılanma biçimidir. Tarihi süreç incelendiğinde her dönemde mekâna, duruma, zamana ve şartlara göre değişik türde liderlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Çünkü toplumlar sürekli değişim ve gelişim gösterdiğinden, insanlar ve çevre koşulları da değişmekte ve daha önce geçerli olan liderlik tarzı ve davranışları da geçerliliğini kaybetmektedir. Buna bağlı olarak yeni lider tipleri ortaya çıkmaktadır (Buluç, 2008).

Liderlik kavramı ile ilgili yüzlerce tanım yapılmıştır. Liderlikle ilgili konu üzerinde çalışan bilim adamları tarafından 350'den fazla yapılan tanımdan söz edilmiştir. Ayrıca her geçen gün gündeme gelen bazı kavramlaştırmalara da bağlı olarak (etik liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, öğretisel liderlik vb.) sürekli yeni liderlik tanımları yapılmaktadır (Şişman, 2004: 3). Araştırmacılar liderliği genellikle, liderlerin bireysel görüşlerine, ilgilendikleri konuya ve bakış açılarına göre tanımlamışlardır (Aykan, 2004: 215).

Liderlik, çokça yazılan, formal olarak araştırılan, informal olarak tartışılan bir konudur (Luthans, 1992: 268). Stodgill (1974), kapsamlı liderlik çalışmaları

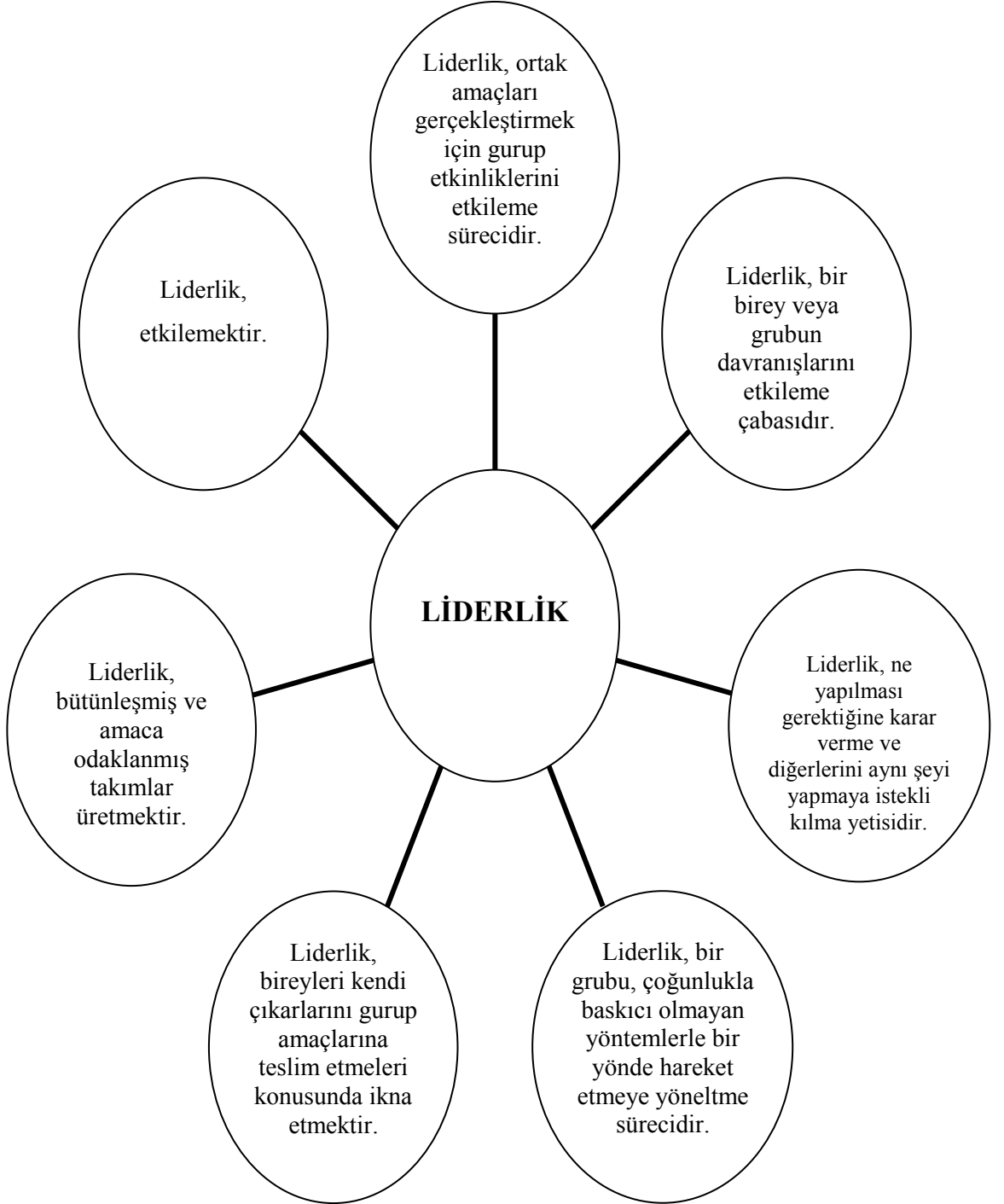
sonucunda; “Liderliği tanımlamaya çalışan ne kadar insan varsa, o kadar da liderlik tanımı vardır.” kanısına ulaşmıştır.

İlk ağlardan beri düşünür ve yazarların ilgisini çeken bir kavram olan liderlik, diğer kişi ya da grupları bir amaç etrafında toplayarak, bu amaç doğrultusunda etkilemek üzere harekete geçmek ya da davranmaktır (alışkan, 2001). Liderlik, hem örgütün hem de örgütteki kişilerin faydalarını artırmak ve ortak amaca ulaşmak için başkalarının davranışlarını etkileme sanatı olarak da tanımlanabilir (Acar, 2001). Liderlik, insanları amaçlarına, hedeflerine ulaştıracak yolları bulmada onlara yardımcı olmaktır. Liderlik yatay ve dikey iletişimden meydana gelen, destekleme, güdüleme, harekete geçirme, motive etme, rehberlik etme gibi özel gayretleri gerektiren bir süreçtir (Erden ve Erden, 2007).

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları kadar, oluşturdukları grupları yönetecek, yönlendirecek, hedeflerine götürecek lider ve yöneticiler ile aralarında hiyerarşık bağlılığa ihtiyaç duyan varlıklardır (Eren, 2003: 525). Birey kendi arzu, ihtiyaç ve isteklerinden bir kısmını gerçekleştirmek, kişisel hedeflerine erişebilmek için bir gruba ihtiyaç duyar. Bir grup halinde hareket etme zorunluluğu hisseder. Yalnız insan, zayıftır, güçsüzdür, cesaretsizdir, arzu ve enerjileri azalmış, korkudan yetenekleri büzüşmüş durumdadır. İnsanları belirli hedeflere götürebilmek için bu hedeflere ulaşmada onların sağlayacakları kişisel arzu ve ihtiyaçları ile çıkarlarının neler olduğunu takip etmek, daha sonra da bu insanları bir grup etrafında toplayarak güçlerini, cesaretlerini, arzu ve enerjilerini arttırmak gerekir. Grubu oluşturan insanların bireysel çıkarlarını açıkça ve somut olarak belirlemek g ise bu takdirde onların milli duygularına, müşterek olan sosyal ahlaksal ve dinsel değerlerine hitap etmek gerekir (akıroğlu, 2006: 35). İşte bu noktada liderlik devreye girmektedir. O halde liderlik, bireysel ya da gruplar halinde insanları belirli hedeflere yönlendirmek, onları bu hedeflere güdülemek, bu hedefler doğrultusunda onları ikna etmek, isteklendirmek ve harekete geçirmek olarak tanımlanabilir.

Liderlik hakkında alanyazında çeşitli tanımlar vardır. Bilim adamları tarafından yapılan bu tanımlara Şekil 2.1.'de yer verilmiştir (Fiedler, 1967; Argyris, 1976; Block, 1993; Bass ve Avolio, 1993; Kline ve House, 1995; Akt, Şimşek, 2007: 154).

Şekil 2.1. *Bir Kavram Olarak Liderlik*



Liderlik, bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır. Lider de, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşturulamayan ortak düşünce, istek ve arzuları, kabul edilebilir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaçlar etrafında faaliyete geçiren kimsedir (Eren, 2003: 525). Liderlik, bir kimsenin belirli şartlar altında, belirli kişisel amaçları ya da grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2001: 465).

Liderlik, bir statü ve otorite işlevinden çok, lider ile izleyiciler arasındaki karşılıklı etkileşimin, ilişkinin ve iletişimin kalitesiyle ilgili bir süreçtir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004). Liderlik her şeyden önce bir vizyon geliştirme ve buna bağlı olarak da aksiyon geliştirmedir. Liderlik hassas bir şekilde öğrenilmesi ve uygulanması gereken bir sanattır. (Walters, 2006).

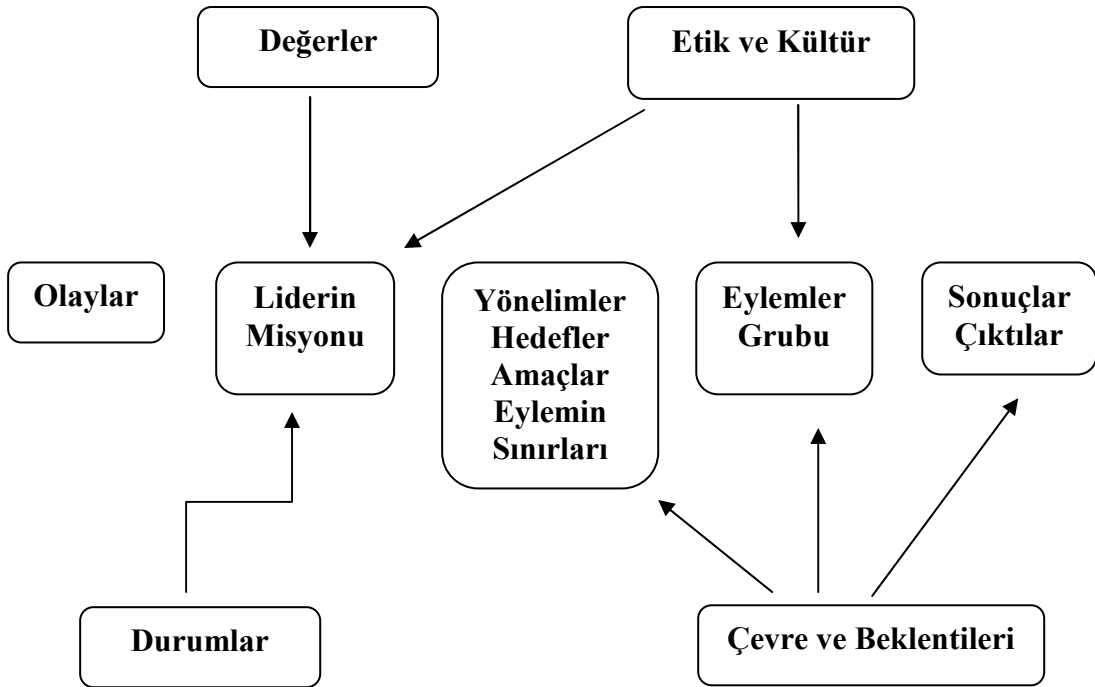
Son 25 yılda yazarlar tarafından yapılan liderlik tanımlarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Temen, 2002: 167-168):

- Hemphill & Coons (1957), "Liderlik, bir kişinin, paylaşılan bir amaç için bir grubun hareketlerini yönlendirmesi işidir."
- Janda (1960), "Liderlik, iki taraf arasında olan bir etkileşimdir. Bu etkileşimde taraflardan biri, diğeri tarafından emredilmeye ve davranışlarının bir grup üyesi olarak belirlenmesine razıdır."
- Tannenbaum (1958), "Liderlik, belirlenmiş bir amaç ya da amaçlara ulaşmak için, kişilerarası etkinin iletişim yoluyla kullanılmasıdır."
- Jacobs (1970), "Liderlik, kişilerarası bir etkileşimdir. Bu etkileşimde bir taraf bilgi sağlarken, diğeri taraf bu öneri ya da davranış sayesinde gelişeceğine ikna olmuş ve onu kabul etmiştir."
- Katz & Kahn (1978), "Liderlik, organizasyonel yönergeler sonucu, mekanik uyumu sağlayan baskı ve etkidir".
- Stodgill (1974), "Liderlik, beklenti ve karşılıklı ilişkilerin başlamasını ve süregelmesini sağlayan etkidir."

- Rauch & Behling (1984), "Liderlik, organize olmuş bir grubun davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşılmasını sağlamaktır."
- Bedian (1993), "Liderlik, amaca ulaşılması için kişileri etkileme işidir."

Immagert, liderliği tanımlamanın güçlüğüne vurgulamış, liderliği açıklamak için de Şekil 2.2.'de verilen kavramsal bir model geliştirmiştir (Erçetin, 2000: 8).

Şekil 2.2. *Liderliğe İlişkin Kavramsal Bir Model*



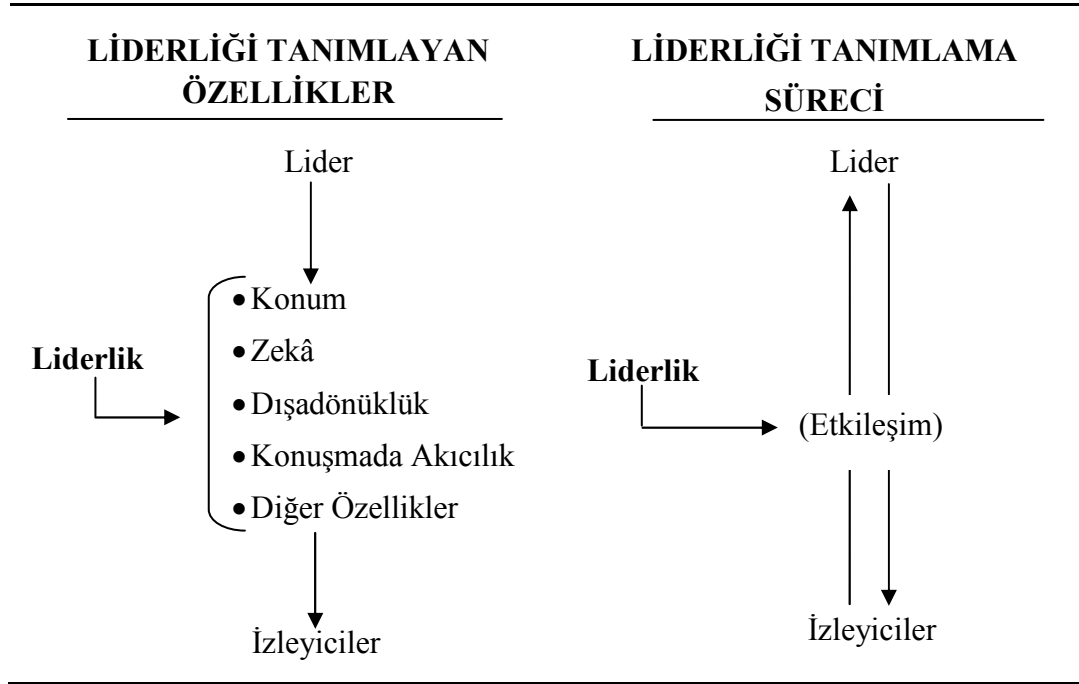
Kaynak: Erçetin, Ş. Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon.

Liderlik rasyonellikten öte, duygusal boyutu ağır basan bir kavramdır ve diğer insanları etkilemeyi, yüreklendirmeyi onlara şevk ve heyecan vermeyi, yol göstermeyi ve rehberlik etmeyi ifade eder. Liderlik geleceği görmeyi, örgütün geleceğine ilişkin vizyon ve hedefler oluşturmayı ve insanları da bunları gerçekleştirmek için seferber etmeyi, güdülemeyi içerir (Şişman, Turan, 2002: 49).

Yönetim alanında liderlikle ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar içerisinde ortak noktalar liderliğin; “amaç veya amaçların başarılmaması için diğer

insanları ikna edebilme, etkileyebilme ve güdüleme yeteneği” olduğudur (Leblebici, 2008: 64). Northouse (2007) ise liderliği daha önce yapılan tanımlamalardan biraz farklı bir şekilde tanımladığını belirtmiş ve bunu Şekil 2.3.’te belirtmiştir.

Şekil 2.3. Liderliğe Farklı Bir Bakış



Kaynak: Northouse, P. G. (2007). Leadership (Theory and Practice).

Katz ve Kahn, liderliğin niteliği ve anlamını betimlemede üç temel öge üzerinde durmaktadır. Bunlar; konumun niteliği, bireyin özelliği ve gerçek davranış kategorisidir. Örgütlerde öyle bireyler vardır ki, bir otorite konumunda bulunmadıkları halde, diğer bireyleri bir etkileme gücüne sahiptirler ve bunu zaman zaman kullanırlar. Diğer yandan, otorite konumlarında bulundukları halde bu otoriteyi kullanmayan kimseler de vardır. Bir başka durum da, belli bir konumda ya da durumda liderlik yapabilen bir bireyin, bir başka konum ya da durumda liderlik yapamadığıdır. Liderlik kavramı, lideri izleyen bir grubun varlığını da ifade eder ve izleyenlerin bulunmadığı bir durumda liderlikten söz etmek mümkün değildir. Ancak, izleyen gruplar ve bireyler, koşullara ve duruma göre değişebilir. Buna göre liderlik, sadece konuma, davranışa ve bireysel niteliklere değil; durumun özelliklerine de bağlı

bir kavramdır. Bu da liderlik kavramının tam olarak anlaşılıp açıklanmasını zorlaştırmaktadır (Aydın, 2007: 129-130).

2.4. Lider ve Özellikleri?

Lider takım üyelerince, kesin kararlar alabilen, üst yönetimle çalışabilen ve ihtiyaç duyulduğunda takıma yön veren birey olarak algılanmalıdır. Takım lideri, takım başarılarına katkıda bulunacak bir anlayış ve kabul edilmiş ilkeler geliştirilmesine yardımcı olarak liderlik sağlayabilmelidir. Bu ilkelerde, takım içerisinde uygulanması için örneklere, başarıyı değerlendirmek için kriterlere, performansın kalitesine karar vermek için standartlara ve takımın başarısını takdir etmek için tanımlanmış ödüllendirme sistemlerine yer verilmelidir. Bütün ışığında liderlerin genel özelliklerine bakıldığında şu genellemelere varmak mümkündür:

1. Lider insan sevgisine sahip olan kimsedir.
2. Lider insanlar arasındaki ilişkileri yönetebilme becerisine sahiptir.
3. Lider, kendine olan inancı ve güvenini kaybetmeyen kimsedir.
4. Lider, iş tutkunudur.
5. Lider bir vizyoner olarak yön tayin eder.
6. Lider demokratik kültürün ve katılımcı yönetimin geliştirilmesi için çaba gösterir.
7. Lider, bir değişimin aktörüdür. Lider aksiyon insanıdır.
8. Lider, çalışanlarının başarılarından mutlu olur.
9. Lider, bir mesajın sahibidir.
10. Lider, örgütte heyecan ve adanmışlık duygusunu yaratan ve bunu diğer insanlara da aşılayan kimsedir.
11. Liderler, yalnızca insanları değil, aynı zamanda bilgiyi yönetmeyi bilen kimselerdir (İnce, Bedük ve Aydoğan, 2004).

Liderlik özellikleri, makam ve statüden ziyade, kişilik ürünüdür ve liderin sosyal durumlardaki ilişkileri oranında etkili olur. Bu nedenledir ki, bu özellikleri birer birer

incelemek yoluyla, liderin özelliklerini aramak ve bulmak girişimi eksik kalmaya mahkûmdur (Bursalıoğlu, 2005: 213). Bennis (1995)'e göre ise, geleceğin liderlerinin şu sekiz özelliğe sahip olmaları gerekmektedir (Akt, Doğan, 2007: 36-37):

* **Güçlü Bir Vizyon Sahibi Olma:** Bennis'e göre lider ileriye dönük düşünmeli ve çalışmalıdır. Ona göre, geleceğe bakabilen ve geleceği görebilen yöneticiler değişen dengelere daha çabuk adapte olabilecek, rekabet güçlerini artırıp oyunu kurallarına göre oynayabilecektir.

* **Motivasyon Yeteneği:** Yönetici, çevresindeki insanlara emirler veren, sonra onları bu emirleri yerine getirmeye iten, kovalayan, hatta sıkıştıran, istediği sonuca ulaşamadığında hataları yüze vuran, cezalandıran bir kişidir. Lider ise, hedeflerine ulaşmak için çevresindekilere yol göstererek yardımcı olan, örnekler vererek rehberlik eden, bir model oluşturan kişidir. Lider takdir etmeyi bilir ve ekibinin zayıf yanlarını değil, güçlü yanlarını ortaya koyar. Tüm bunları yaparken de, fikir sahibini ödüllendirmeyi ihmal etmez ve çalışanlar arasındaki motivasyonu körükler.

* **Yaratıcılık ve Disiplin:** Bennis'e göre, liderlik için yaratıcılık kadar sistemli düşünmek ve disiplin de önemlidir.

* **Başarı İçin Deneyim:** Bir yönetici için başarı ne kadar önemli ise, bu başarının devam ettirilmesi de o denli önemlidir. Başarının devam ettirilebilmesi içinse deneyim şarttır. Bennis, yöneticinin başarının büyümesine ve güvenine kapılıp, hatalar yapabileceğini; liderin ise, her işe deneyimlerinin ışığında, yeni bir heyecan ve özenle başlayacağını söylemektedir.

* **Doğru Ekip Oluşturma:** Doğru eleman seçebilme yeteneği, liderliği belirleyici faktörlerin en önemlilerinden biridir. Lider, ekip oluştururken, kendi eksikliklerini ve ekibinin ihtiyaçlarını tamamlayabilecek kişileri tercih etmelidir.

* **Hızlı Karar Alma:** Günümüz lideri, değerlendirme ve hızlı karar alma, sorunlara acil olarak sağlıklı çözümler getirebilme özelliğine de sahip olmalıdır. Lider, her ortamda her zaman hızlı karar verebilmelidir. İster önseziden, ister gerçeklerden yola çıksın, cesaretli kararlar her zaman başarının sihirli anahtarıdır.

* **Karakterli Yönetici:** Liderlikte karakter yapısı da çok önemli bir unsurdur. Bennis, liderin karakterini üç ayaklı güç olarak nitelendirmektedir: "Hırs - enerji +

yetki - deneyim + disiplin". Ancak, bazı araştırmacılar Bennis'in bu formülüne katılmamakta ve bu formülün eksik olduğunu ileri sürmektedirler. Onlara göre, liderlik karakteri üçlü değil, dördü güç olmalıdır: "vizyon + cesaret + disiplin + önsezi".

Gökçe ve Şahin'e göre (2001), günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve değişimler, liderlerin de özelliklerinde değişimlere yol açmıştır. Artık günümüz liderleri kendilerini bu gelişen çağa ayak uydurmak zorunda hissetmişlerdir. Çünkü liderler, ortalama insandan daha fazla bilgi ve beceri ve özelliklere sahip olması gereken kişilerdir. Tüm bu donanıma sahip olan bireyler grubun lideri olabilir. Bu anlamda günümüzde bir liderde olması gereken temel liderlik özellikler şöyle sıralanabilir: Lider öncelikle kendini tanımalı, dinlemeyi bilmeli, işinde uzman olmalı ve işleri basitleştirmelidir. Grup üyelerini iyi tanımalı ve onlara güvenmeli, amaçları belirlemeli, doğru ve hızlı karar almalı ve sonuçları denetlemelidir. Lider, demokratik olmalı, grup üyelerini karara katmalı, zıt görüşleri davet etmelidir. Lider, geleceği görebilmeli, geleceğin getireceği olumsuzluklara karşı sürekli olarak tetikte olmalı ve sağduyulu plânlar yapmalıdır. Ödün vermeyeceği amaçlar için, sabırla, kararlılıkla ve yüreklilikle direnmeli, en zor koşullarda bile umutsuzluğa kapılmamalı, çevresine sürekli güven vererek moralini yüksek tutmalıdır. Lider her şeyden önce tasarımcı olmalı, varsayımları test etmeli ve açığa çıkarmalıdır. Lider, alçak gönüllü olmalı, zamanı iyi kullanmalı, dürüst ve erişilebilir olmalı, çalışanlarının moralini yüksek tutmalı, takım çalışmasını ve birlikteliği özendirmeli, gerektiği zaman risk almalı, hedefleri ve standartları belirlemeli, aşırı denetleme yapmamalı, eleştirilmekten korkmamalıdır (Akt, Şahin ve Temizel, 2007).

Tüm bu bilgiler ışığında aşağıda Tablo 1'de gerçek ve sahte lider arasındaki fark açık bir şekilde görülmektedir. Ayrıca tabloda gerçek liderlerin sahip olması gereken karakteristik özellikler betimlenmiştir.

Tablo 2.1. Gerçek Lider ve Sahte Lider Karşılaştırması

Gerçek Lider	Sahte Lider
Ekibini başarıya götürür.	Başarıları kendine mal eder.
Bilgiyi yayar.	Bilgiyi saklar.
Hatasını itiraf eder, hata yapanı affeder.	Hatasını kabul etmez, hata yapanı da affetmez.
Ekibini korur.	Kendinden başkasını düşünmez.
Herkesin potansiyelinin ortaya çıkmasına rehberlik eder.	Herkesin kendisi gibi davranmasını ister.
Sorunları basite indirger.	En basit bir sorunu bile karmaşık hale getirir.
Sevincini ve kederini personeliyle paylaşır.	Sevincinden neşesinden, kederinden gazabından yanma yaklaşmaz.
Personeliyle beraber olmaktan mutluluk duyar.	Personeliyle beraber olmaktan rahatsızlık duyar.
Dinlemesini bilir.	Konuşmaya bayılır.
Personeline zaman ayırır.	Kendisine ulaşmak zordur.
Başarısını personelinin güçlü yanlarıyla açıklar.	Başarısızlığına personelinin zayıf yönlerini bahane eder.
İnsanlara güvenir.	Hiç kimseye güveni yoktur.
Kriz anında soğukkanlı ve rahattır.	Kriz anında panik yapar ve kontrolü kaybeder.
Onunla çalışmak bir zevktir.	Onunla çalışmak bir eziyettir.
İnsanlara adil davranır.	Adaletsizdir.
Sözünün eridir.	Sözünü tutmaz.
İşe zamanında gelir-gider.	İşe geç gelir, erken gider.
Ekibiyle gurur duyar	Kendisiyle gurur duyar.
İlişkilerinde sıcak ve samimidir.	İlişkilerinde soğuk ve riyakârdır.

Kaynak: Özden, Y. (2005). Eğitimde Yeni Değerler.

Örgüt yöneticilerinin başarılı olabilmeleri, liderlik yeteneklerine ve niteliklerine ne derecede sahip olduklarına bağlıdır. Düşünme ve muhakeme, öğrenme, hafıza, zekâ, geniş bir kavrama kabiliyeti, irade, dayanıklılık, sebat, genel kültür, uzağı görme, plân ve program yapma, insanları motive edebilme, işleri uyumlaştırma, amaca yönelme, örgütün

faaliyet alanıyla ilgili teknik bilgileri bilme bu niteliklerin en önemlileri olarak sayılabilir (Bingöl, 1997: 245).

Son zamanlarda en yaygın lider örneklerinden biri olarak gösterilen Fatih Terim, kendisiyle yapılan bir röportajda, liderliği şu şekilde açıklamaktadır: “Liderlerin özelliklerini maddeler halinde sınırlandıramazsınız. Her zaman o maddelere yenileri eklenecektir. Kimse yeni maddeleri bilemez ama onlar eklerler.” (Erdoğan, 2008: 53). O halde liderlerin özellikleri de zamana, duruma, koşullara göre değişebilmektedir.

2.5. LİDERLERİN ETKİ KAYNAKLARI

Liderin grup üzerinde etkili olmasını sağlayan çeşitli etki ya da güç kaynakları vardır. Liderin iyi anlaşılabilmesi için önce liderin güç kaynakları analiz edilmelidir. (Çelik, 2007: 4). French, Raven ve Yukl liderlerin kullandıkları beş çeşit güçten bahsetmişlerdir (Seçgel, 2005: 10). Literatürde en sık kullanılan bu beş çeşit güç şu şekilde özetlenebilir (Çelik, 2007: 4-5):

Yasal Güç: Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içindeki konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. Yasal güç kişiden bağımsız hiyerarşik pozisyondan ileri gelmektedir. Kişinin makamından, mevkisinden kaynaklanır. Yasal güç, liderin astları üzerindeki yetkisine dayanan ve astlar tarafından kabul edilen bir güçtür. Örneğin okul örgütlerinde yöneticinin büyük bir yasal gücü vardır. Okul yöneticisi okulun hiyerarşik yapısı içinde öğretmenlere karşı gücünü kullanabilmektedir. Yasal güç lidere ya da yöneticiye örgütsel hiyerarşi tarafından sağlanan güçtür, tanımlanmış bir makamın hak edilmesi ile elde edilmektedir (Doğan, 2007).

Ödül Gücü: Liderler genellikle örgütteki ödül gücünden yararlanarak astlarının yeteneklerini değerlendirirler. Ödül gücü, liderin insanları ödüllendirerek etkileme, yönlendirme ve amaca ulaşmalarını sağlamada kullandığı güçtür. Liderler

işgörenlerin istediği ödül kontrol ederler. Kime ne kadar ödül verileceğine liderler karar verir (Celep, 2004: 4). Örneğin, ödül gücü ücret, yükseltme, değerlendirme ve övgü gibi güçleri kapsayabilir. Eğitim sistemimizde okul yöneticileri, doğrudan öğretmenlerin ücretini belirleme gibi bir yetkiye sahip değillerdir. Ancak, öğretmenlerin sicilini değerlendirme, yükseltme ve aylıkla ödüllendirme gibi konularda okul yöneticisi ödül gücünü kullanabilir (Çelik 2007).

Zorlayıcı Güç: Bu güç, ödül gücünün zıddı olan bir güçtür. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda onları kontrol etme ve cezalandırma gücünü ifade eder. Örneğin, zorlayıcı güçler, rütbe indirme, ücret artışını engelleme, davranışları cezalandırma, kötü sicil notu verme gibi güçleri içermektedir. Okul yöneticisinin yasal gücüne bağlı olarak zorlayıcı gücü de bulunmaktadır. Okul yöneticisinin öğretmenini azarlaması, düşük sicil notu vermesi ya da yasalara aykırı davranması durumunda onu cezalandırması zorlayıcı gücünü oluşturmaktadır. Bazı yazarlar zorlayıcı gücü “Ceza Gücü” olarak da ifade etmektedirler.

Uzmanlık Gücü: Bu güç, grubun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak liderin sahip olduğu özel yetenek ve bilgilerdir. Lider analiz etme, uygulama ve kontrol etme yeteneğine sahiptir. Çağdaş okul örgütlerinde uzmanlık gücü, daha çok okul yöneticisinin eğitim ve deneyim durumuna bağlıdır.

Eğer, lider astları tarafından bilgili ve deneyimli olarak algılanıyorsa, o yöneticinin astlarına liderlik etmesi, onları etkilemesi daha kolay olacaktır. Bilgi ne kadar önemli olursa ve ne kadar az kişi tarafından bilinirse, liderin uzmanlık gücü de o kadar fazla olacaktır ve liderin izleyicilerini etkileme düzeyi artacaktır. Ancak, burada liderin dikkat etmesi gereken nokta, bilmediği veya yapamayacağı işleri veya görevleri üstlenmemesi gerektiğidir. Aksi takdirde, onların izleyicilerinin gözündeki uzmanlık gücü de zayıflayacaktır (Doğan, 2007: 53).

Karizmatik Güç: Karizmatik güç, liderin izleyenler üzerinde sahip olduğu güçlü etkiye dayanır. Bu karizmaya dayalı güç, liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtmaktadır. Tarihsel süreç içindeki karizmatik liderlerden Atatürk, Mahatma Gandhi ve Martin Luter King önemli örnekleri oluşturmaktadır.

Şişman'a göre (2004) liderler, yukarıda bahsi geçen güçlerden başka şu güçlere de sahip olmalıdır:

İnsani Güç: Bireyler arası ilişkilerle ilgili olup insani yönden yeterli lider, "insan mühendisliği" rolünü benimsemektedir. Bu role sahip lider de, insanlar arası ilişkiler, güdüleme, teşvik, destek, insan gücünü geliştirme, katılımlı karar verme, insan kaynağının moralini yükseltme gibi konulara önem vermektedir. Burada liderin temel amacı, örgüt içindeki insanların mutluluğuna katkıda bulunmaktır.

Eğitsel Güç: Eğitim, öğretim, öğrenme süreçleri ve okul hakkında yeterli bilgi sahibi olmakla ilgili olup eğitsel yönden yeterli lider, kendini "klinik bir uygulamacı" olarak görmektedir. Lider, öğretimin etkililiği, eğitim programını geliştirme, klinik denetim, değerlendirme gibi konulara ve bunlarla ilgili mesleki bilgilere önem vermektedir.

Sembolik ve Kültürel Güç: Örgütle ilgili önemli durum, sembol ve değerler üzerinde yoğunlaşmakla; sembolik ve kültürel yönden yeterli lider, önemli amaçlar ve davranışlar için model oluşturmakta, neyin önemli ve değerli olduğu konusunda çevresindekilere çeşitli sembollere bağlı olarak mesajlar vermektedir.

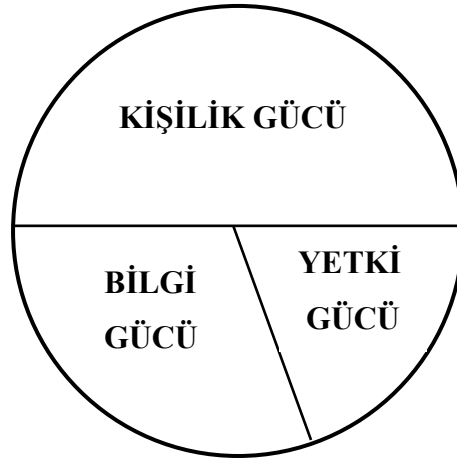
Chapman'a (1997) göre liderlik gücünün kişilik, rol ve bilgi gücü olarak üç kaynağı vardır. Chapman, bu üç kaynağın en önemlisi olarak kişilik gücünü göstermektedir.

Kişilik gücü; değişik fiziksel özelliklerin önemsenmesi, en iyi zihinsel özelliklerin belirlenmesi ve daha otoriter ses kullanımı v.b özellikler şeklinde betimlenebilir.

Rol gücü; liderin sorumlu olduğu makam ya da pozisyondan gelir. Bu bilgi ve deneyimden kaynaklanan bir güç değildir. Sadece o anki konumdan kaynaklanır.

Bilgi gücü; verilen görevle ilgili davranışları yerine getirebilmek için gerekli bilgi, yetenek ve teknikleri anlamayı içerir. Bilgi ve teknoloji çağında bilgi gücü daha önemli hale gelmektedir (Akt; Doğan, 2007; Sezer, 2005).

Şekil 2.4. Liderlik Gücünün Üç Önemli Kaynağı



Kaynak: Doğan, S. (2007). Vizyona Dayalı Liderlik.

2.6. LİDERLİK YAKLAŞIMLARI

Liderlik etmek ve liderlik altında bulunmak gereksinimi insanın doğal niteliğidir. Her grupta her örgütte, her toplumda lider ya da liderin ve izleyicilerin bulunmasının temel nedeni de budur. Bununla birlikte, "Lideri lider yapan nedir?" sorusuna, bugüne dek kesin yanıt verilememiştir. Tersine, liderliği oluşturan etkenlerin ne olduğu ya da hangi faktörlerin liderliği geliştirmede önemli olduğu konusunda farklı yaklaşımlar gelişmiştir (Kaya, 1999:140). Liderliği açıklama konusunda bilim adamları çeşitli teoriler geliştirmiş ve farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Stodgill'in (1974) de dediği gibi liderlik üzerinde ne kadar çalışan kişi varsa o kadar liderlik tanımları ortaya çıkmıştır.

Bazı yazarlar liderliği kişilik özelliklerine bağlamışlar ve liderliğin doğuştan geldiğini ve çocukluk çağında bazı niteliklerle geliştirildiğini ifade etmişler; bazı yazarlar da liderliğin sonradan kazanıldığını, evre koşullarının ve değişik durumların liderliği oluşturmada etkili olduğunu belirtmişleridir. Birtakım yazarlar da liderliği açıklamada liderin davranışına ve insanları ya da grubu etkileme derecesine bakarak liderlik kavramını açıklamaya çalışmışlardır.

Liderlik kuramının gelişim sürecine bakıldığında, bu alan üzerinde yapılan araştırmalar;

- 1920-1950 yıllar arasında liderliğin özellikleri,
- 1950-1960 yılları arasında etkin liderliğin davranışları,
- 1960-1970 yılları arasında çevresel şartların liderlik üzerindeki etkileri,
- 1970-1980 yılları arasında liderlerin sembolik rolleri,
- 1980-1990 yılları arasında liderlerin özellikleri ve davranışları üzerine geri dönüş yapan çalışmalar,
- 1990'dan sonra ise liderliğin kültürler arası değişimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Koçak, 2006: 24-25).

Liderlikle kavramı ile ilgili, başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetim literatüründe bir takım teori ve modeller geliştirilmiştir. Bu araştırmalarda liderlerin bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler, yönetsel davranışlar gibi konular üzerinde durulmuştur (şişman, 2004).

Liderlik yaklaşımlarının, alanyazın incelendiğinde çeşitli biçimlerde gruplandırıldığı grlmektedir. Değişik bakış açılarından kaynaklanan gruplandırmalar iirik olarak birbirine yakın olmakla beraber, ifade ediliş bakımından farklılık arz etmektedir. şişman (2004) ve Eren (2007), bu yaklaşımları (a) zellikler kuramı, (b) davranışsal kuram, (c) durumsal kuram olarak üç başlıkta toplamakta; Kaya (1999), ise liderlik yaklaşımlarını, a. zelliklere ağırlık veren yaklaşımlar, b. “lideri zaman yaratır” yaklaşımı, c. karşılıklı etkileşim ve grup yaklaşımı şeklinde sınıflamakta; Koçel (2001) de evrensel (universalistic) liderlik

teorileri ve durumsallık/koşul bağımlılık (contingency) liderlik teorileri şeklinde bir sınıflamaya gitmektedir. Ayrıca yukarıdaki liderlik yaklaşımlarına ilaveten, Genç ve Halis (2006), modern liderlik yaklaşımları olarak kabul ettikleri yönetsel (transactional) ve dönüşümcü (transformational) liderlik yaklaşımlarını, modern liderlik yaklaşımları başlığı altında ele almaktadırlar. Bensimol ve diğerleri (1989), liderlik ile ilgili çalışmalarını altı kategoride gruplandırmışlardır. Bunlar;

1. Liderlik pozisyonlarında bir kişinin yeteneğinin (kabiliyetinin) gelişmesine katkıda bulunan ve başarılı bir şekilde işlemesini sağlayan spesifik kişilik özelliklerini açığa çıkarma üzerine odaklanan **özellik teorileri**,
2. Liderliği, kaynağın ve liderlere haiz gücün miktarı, liderlerin bu gücü izleyenleri üzerinde ya tek taraflı ya da karşılıklı ilişkilerle tatbiki ekseninde ele alan **güç ve etki teorileri**,
3. Liderliği, liderin faaliyet kalıpları, yönetsel rolleri ve davranış kategorileri içerisinde inceleyen **davranışsal teoriler**,
4. Etkili liderliği anlamaya yönelik olan, bir grup ya da dış çevrenin doğası tarafından uygulanan görevin yapısı gibi durumsal faktörlerin önemini vurgulayan **durumsal teoriler**,
5. Örgütsel yaşama anlam katan, paylaşılan inanç ve değerler sisteminin devamını sağlayan ve bunların yeniden yorumlanmasında liderin etkisi üzerinde çalışmalar yürüten **kültürel ve sembolik teoriler**,
6. Liderliği, insanların belirsiz (muğlâk), çabuk değişkenlik gösteren ve karmaşık dünyayı anlamasına olanak veren, sosyal bir öznitelik olarak ifade eden **bilişsel teorilerdir**. (Akt; Wen, 1999: 29-30).

Celep (2004) ise liderlik yaklaşımlarını, a. Özellik Kuramı b. Davranışçı Kuramlar c. Durumsallık Kuramları d. Karizmatik Kuramlar olmak üzere dört kategoride incelemektedir. Yukarıda sözü edilen liderlik yaklaşımları, literatürde en çok kabul gören şekliyle ele alınacaktır.

2.6.1. Özellikler Yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre yaşadıkları döneme damgasını vuran lider kişilerin kişisel özellikleri incelenerek liderlik için gerekli olan bireysel ya da toplumsal özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlik ile ilgili çalışmalar da askeri ya da bürokrat yöneticilerin kişisel özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Bu kurama göre lider olunmaz, lider doğulur. Bir kimsenin toplumca lider olarak kabul edilmesi onun doğuştan getirdiği yetenekler sayesinde. Doğuştan gelen bu yetenekler sayesinde lider diğer insanlardan ayrılır.

Bu yaklaşımclar; liderlerin, gruplarında zekâ, akademik yetenek, güvenilirlik, eyleme geçme, girişkenlik, kendine güven, sevgi, bilgi, birleştiricilik, güzel konuşma, tanınma, inandırıcılık, üretkenlik, ihtiras, ısrarlılık, yargılama, eleştirel düşünme, duygusal denge, bağlılık, iletişim becerileri, dikkat, ileri görüşlülük, sağlık boy-pos v.b. nitelikler yönünden diğer insanlardan üstün olduklarını ileri sürmüşlerdir (Kaya, 1999: 141).

Özellik odaklı bu kuramın oluşturulmasında araştırmacılar lider durumunda bulunan bireylerin lider olmalarına yardımcı olan ve onları diğer insanlardan ayıran bazı önemli özelliklere değinmişlerdir. Bu kurama göre, insanlar "lider olarak doğarlar, sonradan lider haline gelmezler". Yine bu kurama göre, bazı insanlar doğuştan sahip oldukları birtakım üstün kabiliyetler sayesinde diğerlerinden ayrılırlar. Başarılı liderler, başarılı olmayan liderlere kıyasla belirli niteliklere daha fazla oranda sahiptir (Zel, 2001).

Ralph Stogdill, 1904 ve 1947 yılları arasında yapılan 124 ampirik çalışmayı analiz etmiş ve liderlerin izleyicilerden farkını beş temel özelliğe bağlamıştır (Özcan, 2006: 87):

1. Kapasite (Zeka, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama).
2. Başarı (Eğitim, bilgi ve atletik başarı).
3. Sorumluluk (Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği).

4. Katılma (Etkinlik, sosyallık, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık).

5. Konum (Sosyo-ekonomik konum ve popülerite).

Özellikler yaklaşımına göre liderlerin; kişisel, duygusal, sosyal ve fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlik ile ilgili olarak belirlenmeye çalışılan fiziksel ve kişisel özellikler şu şekilde sıralanabilir (Eren, 2007; Genç, 1997; Şimşek, 1999; Şişman, 2004; Yeniçeri, 1993; Zel, 2001):

Fiziksel Özellikler:

- ✓ Boy
- ✓ Yaş
- ✓ Cinsiyet
- ✓ Ağırlık (kilo)
- ✓ Güçlülük
- ✓ Yaş
- ✓ Çehre
- ✓ Fiziksel olgunluk belirtileri
- ✓ Sağlık durumu
- ✓ Irk
- ✓ Yakışıklılık
- ✓ Fiziki Görünüm
- ✓ Güzel Konuşma
- ✓ Hareketlilik

Kişisel Özellikler:

- ✓ Zekâ
- ✓ Hitabet yeteneği
- ✓ Bireylerarası ilişkiler ve haberleşme yeteneği
- ✓ Açık sözlülük
- ✓ Kararlılık
- ✓ İnisiyatif sahibi olma
- ✓ Güvenilir olma, güven verme
- ✓ Girişimcilik ve riski göze alma
- ✓ Kendine güven ve cesaret
- ✓ Kişisel Bütünlük
- ✓ Becerikli olma
- ✓ Strese dayanıklı olma
- ✓ İleriyi görebilme
- ✓ Hissi olgunluk

Araştırma sonuçlarına bakarak liderlerin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Daha zeki olmalıdır.
2. Çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim ve işbirliği sağlamalıdır.
3. Gerçekleştirilecek görevlerde daha yeterli olmalıdır.

4. Amaçlara daha çok ilgi duymalı, daha çok güdülemelidir.
5. Çalışanların gücünü daha iyi değerlendirerek, yerli yerinde kullanabilmelidir (Başaran, 1992; Özcan, 2006).

Tarihsel süreç içinde “Özellikler Yaklaşımları” kapsamında yapılan çalışmaların ilki, Thomas Carlyle (1795-1881) ile başlar. Ona göre bazı insanlar lider olarak doğar ve insanlık tarihini etkilerler. Bu sav, 1800’lü yıllarda gelişen sosyal, politik, olaylar nedeniyle en uygun olanın yaşamını sürdürebileceği düşüncesini içeren “Sosyal Darwinizm” gibi felsefi yaklaşımlarca da desteklenmiştir. Daha sonraki yıllarda yapılan detaylı araştırmalar da “Özellikler Yaklaşımı”na katkıda bulunmuştur. Stogdill tarafından da daha önce belirlenen 300 tane lider özelliği yeniden gözden geçirilmiş, gruplandırılmış ve sınanmıştır. Bu özelliklerin özeti Tablo 2.2.’de verilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre bu özelliklere sahip olan her insanın, liderlik yapabileceğine ilişkin kesin göstergeler olmadığı sonucuna varılmıştır (Erçetin, 2000: 28).

Tablo 2.2. *Stogdill’in Liderlik Özellikleri ile İlgili Gruplandırması*

Fiziksel Özellikler	Sosyal Geçmiş	Zekâ	Kişilik	İşle İlgili Özellikler	Sosyal Özellikler
-Yaş	-Eğitim	-Yargılama	-Bağımsızlık	-Başarı gereksinimi	-Denetleme yeteneği
-Kilo	-Devingenlik	-Kararlılık	-Kendine güven	-Başlaticılık	-İşbirliği eğilimi
-Boy	-Sosyal statü	-Etkili konuşma	-Zorbalık	- Sorumluluk gereksinimi	-Dürüstlük
			-Saldırganlık	-İnsanlara ilgi	-Güç gereksinimi
				-Sonuçlara ilgi	
				-Güvenlik gereksinimi	

Kaynak: Erçetin, Ş. Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon.

Araştırma sonuçlarına rağmen özellik kuramları, liderleri diğer insanlardan farklı kılan özellikleri ortaya koyma açısından yeterli olamamıştır. Bu yetersizliğe yol açan dört temel sebep vardır. İlk olarak önemli olabilecek özellikler listesinde yer alan özellik sayısı çok fazladır ve toplumdaki her gelişme pek çok yeni özellikleri de beraberinde getirmektedir, ikinci olarak liderinin özelliklerinin anlam kazanması için izleyicileriyle iyi bir iletişimi olması gereklidir aksi takdirde liderinin çok iyi özellikleri olsa bile onları izleyicilerine aktaramadığı için başarısız olabilir. Üçüncü olarak bir durum için gereken liderlik özellikleri diğer bir durum için gerekli olmayabilir, bir polis ekibinde gereken liderlik özellikleriyle bir araştırma geliştirme merkezinde gereken liderlik özellikleri aynı değildir. Son olarak özellik kuramları kişinin iş başındaki davranışlarını incelemezler. Bütün bu sorunların yanı sıra kültürel bir sorun vardır; bir kültür için gerekli olan liderlik özellikleri diğer bir kültürde etkili olmayabilir (Gezici, 2007: 7-8).

Özellikler kuramı sadece “lider” üzerine odaklanmışlar, liderin özelliklerinden hareketle liderlik ile ilgili çıkarımlarda bulunmuşlardır. Araştırmalar sonucu bazı insanların, liderlerin özelliklerinden daha fazla özelliklere sahip olmasına karşın bu kişilerin lider olarak ortaya çıkmadıkları saptanmıştır. Bu durumda lideri ortaya çıkaran diğer etmenlerin göz önüne alınması gerektiği yargısına varılmıştır.

Özellikler yaklaşımının liderlik sürecini açıklamakta yetersiz kalması üzerine araştırmacılar, dikkatlerini liderliğe konu olan grupların yapısına ve işleyişine çevirmişlerdir. Liderlerin sahip olduğu özellikler yerine lideri takip eden izleyicilerin özelliklerine, liderin nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır. Böylece karşımıza Davranışsal Liderlik Teorileri çıkmıştır (Koçel, 2001: 470).

2.6.2. Davranışçı Yaklaşımlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması üzerine araştırmacılar liderlerin davranışları üzerine yoğunlaşmışlar ve liderlerin davranışlarını incelemeye yönelmiştir. Davranışçı kuramlar, liderlerin davranışlarını

analiz etmiş ve lider davranışlarının temel yönelimlerini belirlemeye çalışmıştır. Davranışçı kuramlar, lider davranışının iki önemli boyutuna değinmişlerdir. Bunlar; görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır (Çelik, 2007: 10-11).

Görev yönelimli liderlik davranışı, doğrudan örgütsel amaçları ilgilendirmektedir. Bu boyut; örgütlenme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, işgörenler arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsar. İlişki yönelimli liderlik davranışı ise, liderin izleyenlere saygı, güven ve samimiyetini yansıtır (Özcan, 2006: 90).

1940'ların sonlarına doğru araştırmacılar liderliğe, gözlemlenebilen süreçler veya faaliyetler olarak bakmışlar ve özellik yaklaşımından uzaklaşmaya başlamışlardır. Davranışsal yaklaşım, özellik yaklaşımlarının çok verimli ve etkin olmaması sebebiyle geliştirilen bir perspektiftir. Davranışsal yaklaşımın amacı, davranışların etkin liderlikle nasıl bütünleştirileceğini belirlemek ve bir liderin etkin lider olması için neler yapması gerektiği sorusuna cevap aramaktır (Keçecioğlu, 2003: 157). Liderin Davranışları Yaklaşımına göre etkin liderin ortaya koyduğu fark, onun özelliklerinden çok liderlik yaparken gösterdiği davranışlardadır. Liderin astlarına yetki veriş şekilleri, haberleşme stilleri, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirlemede izlediği yol gibi davranışları, liderin etkililiğini belirleyen faktörlerdir (Yüksel, 2007: 78).

Özellik kuramında, lideri tanımlamada kişisel özellikler önemli rol oynamaktayken, davranışçılık kuramında ise, bir liderin ne yaptığı ve etrafındakilere nasıl davrandığı önemlidir. Bu kuramın, özellik kuramından farkı ise, kişilerin lider olmak için eğitilebilmeleridir. Etkili liderlik, temelde bir liderin davranış biçimi ve astlarının bu davranış biçimine gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerle açıklanmaktadır (Ata, 2006: 62; Celep, 2004: 11; Yakut, 2006: 22). Bu kuramda, başarılı olmuş liderlerin davranışları incelenerek etkili liderlik profili çıkarılmaya çalışılmıştır.

Özellik kuramında savunulan “lider olunmaz, lider doğulur” anlayışı bu kuramda kabul görmemiş ve belli bir eğitim sonunda insanların lider olabileceği

düşüncesi desteklenmiştir. Genel olarak davranışçı kuramlar liderin sergiledikleri davranışlara ve takipçilerinin de bu davranışlara karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkileri incelemeye çalışmışlardır.

Davranışçı yaklaşımların özellik yaklaşımlarına kıyasla üç açıdan daha faydalı olduğu söylenebilir. Bunlar:

1. Özellikleri araştırmaktansa davranışları ortaya koymak biçimsel liderlerin yanında, biçimsel olmayan liderleri de ortaya çıkarır.
2. Eğer lideri tanımlayabilecek etkili davranış biçimleri ortaya çıkarılırsa, eğitim yoluyla liderlik davranışları bireylere kazandırılabilir.
3. Liderin davranış biçimlerine karşılık, grubun diğer üyelerinin (izleyenlerin) davranışları, lider ile izleyenlerin davranışları arasındaki ilişkiyi ve etkileşimi yakından inceleme fırsatı doğurur (Zel, 2006: 124-125).

Davranışçı kuramların gelişmesinde çeşitli uygulamalı ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur. Bu çalışmaların sonunda çeşitli liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Bu çalışmalar sırayla ele alınacaktır.

2.6.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State üniversitesinin çalışmaları ikinci dünya savaşından hemen sonra başlamıştır. Bu çalışmada LBDQ anketi (Leader Behavior Description Questionnaire) geliştirilmiştir. Bu anket daha sonra Halpin ve Winer tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu anket yoluyla lider davranışlarının görev yönelimli ve ilişki yönelimli boyutları ölçülmeye çalışılmıştır (Çelik, 2007).

Araştırmalar sonunda araştırmacılar binden fazla liderlik davranışıyla karşı karşıya kalmışlar ve uygulanan analiz sonucunda iki genel liderlik davranışı bulunmuştur. Bunlar (Celep, 2004):

- Görev yönelimli
- İlişki yönelimli

Görev yönelimli liderlik davranışına göre lider, örgütsel amaçları elde etmeye yöneltici davranışlarda bulunur. Görev analizi yapma, çalışanları örgütleme, planlama, çalışanların performanslarını değerlendirme gibi davranışları da içermektedir.

Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyen kişiler; özellikle üyelerin görevlerini yerine getirmesine, belirlenen performans standartlarının sürdürülmesine ve tek biçim kurallara uymaya önem verirler (Çelik 2007: 12). İlişki yönelimli liderlik ise işgörenlerin duygu ve düşüncelerine saygı duyarak karşılıklı güven geliştirme, arkadaşça iletişim kurma, duygusal etkileşimde bulunma gibi liderlik davranışlarını gerektirir (Celep, 2004).

Griffin (1996) ise iki genel liderlik davranışlarını şu şekilde açıklamaktadır:

İşe ağırlık verme ya da yapıyı kurma; amaçlara ulaşmak için liderin kendi rolünü ve astlarının rolünü tamamlama ve yapılandırma derecesidir. Lider kendisinin ve izleyicilerinin görev ve rollerini açık bir şekilde belirler, herkes bunları bilir ve kabul ederek harekete geçer.

Kişiyi dikkate alma ya da anlayış gösterme; bir kişinin karşılıklı güvene, astların fikirlerine saygı ve düşüncelerine ilgi göstermeye dayalı iş ilişkileri olarak tanımlanır. Bu tür liderler, izleyenlerin rahatına, refahına, statüsüne ve tatminine ilgi gösterir. Lider örgütte, arkadaş ortamı ve destekleyici bir iklim oluşturur.

Halpin, Ohio State Üniversitesinde LBDQ konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları şöyle özetlemiştir (Hoy & Miskel, 1991; Akt, Çelik, 2007):

1. Liderlik Davranışını Betimleme Anketi (LBDQ) tarafından görev ve ilişki yönelimli olmak üzere liderin iki temel davranış boyutu belirlenmiştir.

2. Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışıdır.
3. Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışı üzerinde dururken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.
4. Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleri yanında, kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik görülmektedir.
5. Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin sergilediği davranışlara ilişkin betimlemeleri arasında zayıf bir ilişki vardır.
6. Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır.

2.6.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Michigan Üniversitesinin liderlik ile ilgili araştırmaları Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarla aynı döneme rastlar. 1947 yılında Rensis Likert yönetiminde yapılan bu araştırmaların amacı, grubun performansını ve güvenliğini artırmada en etkili liderlik davranışını tespit etmek olmuştur. Bu araştırmalar sonucu lider davranışları iki boyutta kavramlaştırılmıştır. Bunlar; işe yönelik (iş merkezli) liderlik davranışı ve kişiye yönelik (birey merkezli) liderlik davranışlarıdır (Çelik, 2007; Aykan, 2002).

İşe yönelik lider, grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve makama dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir. Liderin ya da yöneticinin dikkati, daha çok izleyenlerin ya da astların yaptığı işe, işin başarılmasına yoğunlaşmıştır. Bu nedenle iş merkezli lider davranışı; yakın denetim, iş performansının değerlendirilmesi, makam ve ceza gücünün göstergesi olan eylemleri ifade etmektedir (Zel, 2006; Can, 2002). İşe yönelik lider personeli daha sık kontrol eder, ayrıntılı talimatlar verir, yakından nezarete bulunur, yapılan değişiklikler için

sebepe gösterme gereksinimi duymaz. Herhangi bir hata yapıldığı takdirde de sert cezalar verir.

Kişiyeye yönelik liderler ise, yetki devrini esas alan, grup üyelerini memnun edecek çalışma ortamı geliştiren, grup üyelerinin kişisel gelişme ve ilerlemeleriyle yakından ilgilenen davranışlar sergiler. Araştırmalar sonunda, kişiyeye yönelik liderlerin yüksek moral ve başarı seviyesine ulaşmada daha etkili oldukları, işe yönelik liderlerin ise, moralin bozulmasına ve başarının düşmesine sebepe oldukları sonucuna varılmıştır. (Zel, 2006: 128-129).

Michigan Üniversitesi araştırmalarında etkili ve etkili olmayan liderler arasındaki farklar bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucu en etkili liderin, yüksek edimli, ve etkili iş grubunu kurabilmek için işgörenlerin gereksinimlerine öncelik veren liderler oldukları saptanmıştır. Michigan Üniversitesi araştırmaları bir liderin verimliliğinin başlıca beş boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Bu boyutlar:

- Rol tanımı,
- Çalışma grubuna yaklaşım,
- Liderin yakınlığı,
- Grup ilişkilerinin kalitesi,
- Üstlerin uyguladığı denetimin türü şeklinde ele alınmaktadır (Celep, 2004).

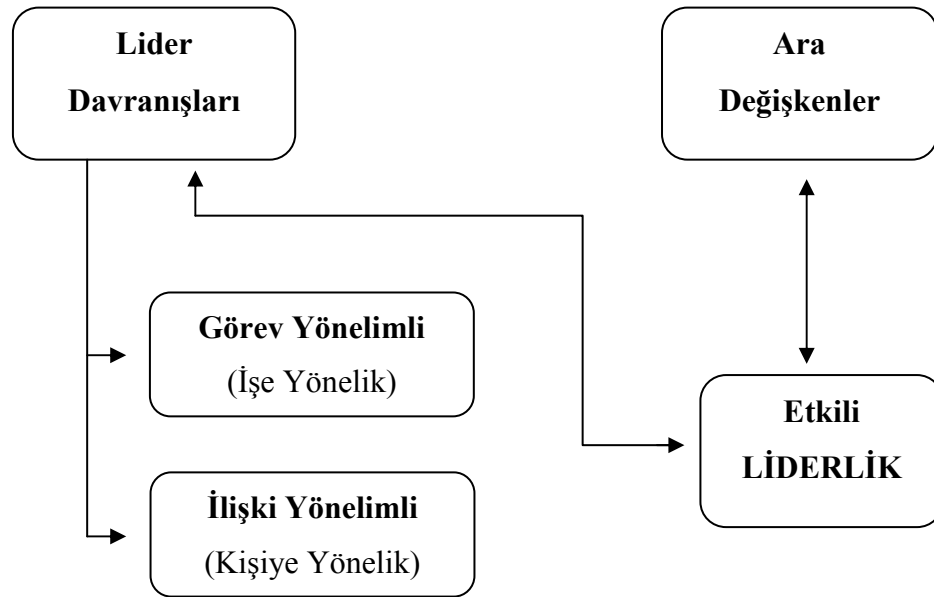
Davranışsal Yaklaşımlar'ın iki önemli araştırması ve sonuçları şöyle değerlendirilebilir (Erçetin, 2000: 35):

- ✓ İki önemli araştırmada da yapıyı kurma/iş merkezli davranış ile anlayış gösterme/birey merkezli davranış olmak üzere iki temel liderlik davranışı, bu davranışların bir örüntüsü olarak, liderlik biçemi tanımlanmıştır. Oysa liderlik davranışları sadece iki boyutla sınırlandırılmayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur.

- ✓ Her iki araştırmada da evrensel olarak en etkili olduğu kabul edilebileceği düşünülen bir liderlik biçemi önerilmektedir. Oysa modern toplumları ve örgütleri göz önüne aldığımızda böyle bir önerinin pek de geçerli olmadığı söylenebilir.
- ✓ Her iki araştırmanın desenlenmesine ilişkin bir kısım tartışmalar söz konusudur. Bu tartışmalarda en çok vurgulanan nokta, örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim vb. durumsal değişkenlerin dikkate alınmamasıdır.

Davranışçı yaklaşımla ilgili bu çalışmalar, bazı liderlik davranışlarının grup üzerindeki olası etkilerini tartışmaya açması ve sınırlı da olsa sağladığı ipuçlarından yararlanılabilir olması açısından önemlidir. Davranışçı yaklaşımlar kısaca Şekil 2.5.'te kısaca özetlenmiştir.

Şekil 2.5. *Davranışçı Liderlik Yaklaşımları*



2.6.3. Durumsal Yaklaşımlar

Durumsal liderlik yaklaşımını savunan araştırmacılar, liderin özellikleri ve liderin davranışları ile liderlik sürecinin açıklanamayacağını belirterek, liderliğin

koşullara ve duruma göre değiştiğini savunmuşlardır. Araştırmacılara göre liderlik özelliklerine veya liderlik davranışlarına sahip bireylerin, her zaman ve her durumda etkili liderlik yapamadıklarını tespit ederek liderliğin duruma ve koşullara göre şekillendiğini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımı savunan araştırmacılara göre, içinde bulunulan durum ve izleyicilerin olgunluk düzeyi, etkili liderliği ortaya çıkaran temel faktörlerdir.

Durumsal liderlik kuramı, lideri izleyen izleyicilere, iş görenlere ağırlık vermektedir. Liderin özellikleri ve davranışları bundan önceki kuramların ana konusuydu. Durumsal liderlik kuramına göre, lidere ortam hazırlayan değişken, onu izleyenlerin özellikleridir. Bu kurama göre, bir lideri lider yapan temel unsur, onu izleyenlerin olgunluk düzeyidir. Lider, kendini izleyenleri olgunlaştırarak üzerindeki etkinliğini yükseltebilmektedir (Can, 2002: 20-21). Durumsallık yaklaşımı çalışmaları, özellikler ve davranışsal yaklaşımlardan farklı olarak, bu özellik ve davranışların hangi durumlarda etkili olacağı konusu üzerine yoğunluk kazanmaktadır. Bu yaklaşıma göre her zaman geçerli olabilecek bir liderlik tarzı yoktur. Bu durumu belirleyen ve liderin başarısını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır (Aykan, 2002: 77).

Toplumsal değişim süreci sonucu, insanlar ve çevre koşullarında değişimler meydana gelmekte, daha önce aynı yerde geçerli, aynı zamanda etkili olan liderlik biçimi ve davranışları bu özelliğini artık koruyamamaktadır. O halde kısaca diyebiliriz ki; liderlik yere ve zamana göre değişim gösteren, karmaşık bir sistemin belirlediği yönetsel bir rol davranışdır (Eren, 2007: 441). Durumsal yaklaşımlarda liderlik, liderin içinde bulunduğu ortam, sahip olduğu güç, yapılan iş, liderden beklentiler, izleyicilerin durumu gibi pek çok farklı faktör açısından ele alınmıştır (Zencir, 2004: 17).

Fred Fiedler'in "Durumsallık Yaklaşımı", Robert House ve Martin Evans'ın "Yol-Amaç Teorisi", Vroom ve Yetton'un "Normatif Kuramı" durumsal liderlik yaklaşımlarının önde gelenleridir. Durumsal yaklaşımlarla ilgili kuramlar sırasıyla ele alınacaktır.

2.6.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

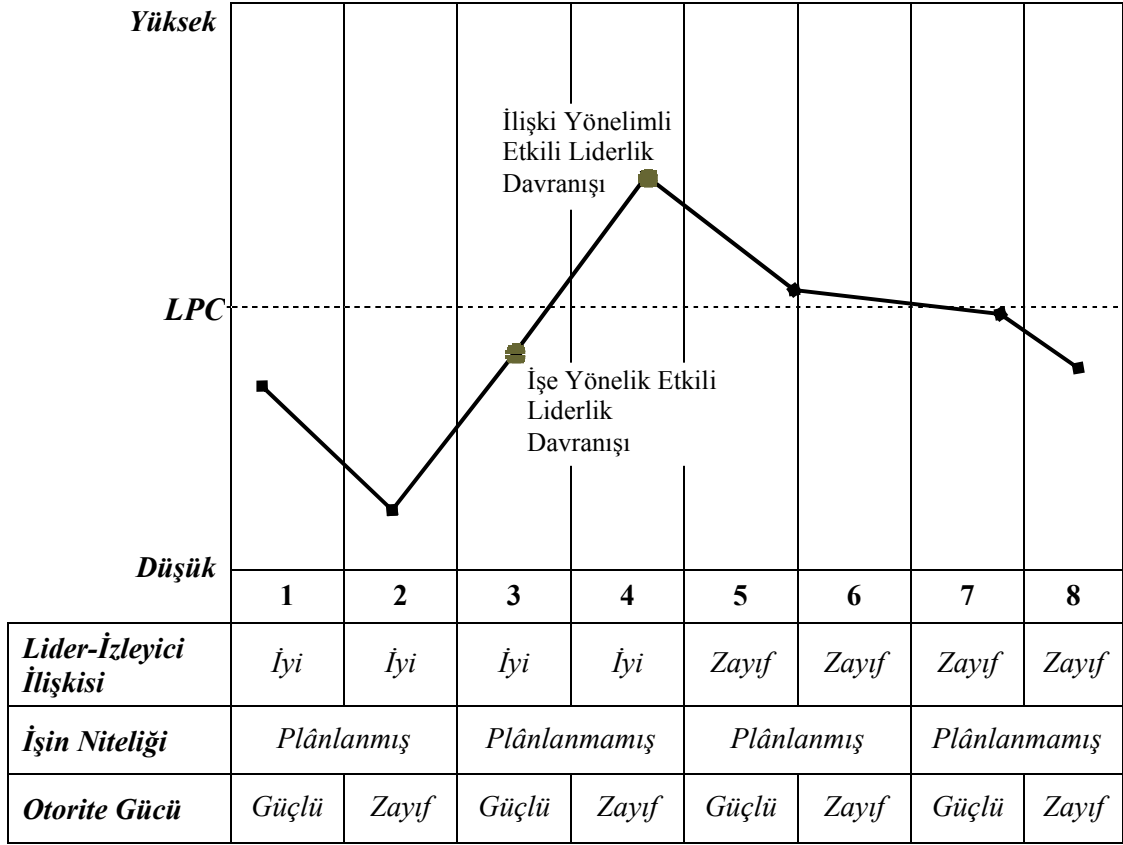
İlk durumsallık kuramı Fred Fiedler tarafından geliştirilmiştir. Fiedler askeri yöneticiler, yönetim kurulları, spor takımları gibi yüzlerce grup üzerinde uzun yıllar yaptığı çalışmaları 1967 yılında “Durumsallık Liderlik Modeli” adı altında ortaya koymuştur (Tunalı, 2006: 46). Fiedler, liderlik tarzlarını ölçmek için LPC (Least Preferred Co-worker) adında bir ölçek oluşturmuştur. Ölçeğin uygulanması sonucunda, davranışa-yönelik (relationship oriented) ve işe-yönelik (task oriented) olmak üzere iki liderlik tarzı bulmuştur. Davranışa yönelik tarza sahip liderler, astlarıyla sıkı ve iyi ilişkiler kurmayı hedeflerlerken, işe yönelik tarza sahip liderler ise, verilen işleri tamamlamayı amaçlarlar. Fiedler'e göre ancak durumun gerektirdiği tarzda davranan liderler etkili olmayı başarırlar (Ata, 2006: 70-71). Kuramın ana fikri; liderlik stilini, başarı için en uygun durum ile eşleştirmektir. En uygun eşleşme, liderlik tipleri ve organizasyonel durumun karşılaştırılmasıyla bulunabilir (Yakut, 2006: 25).

Durumsal liderlik yaklaşımları konusunda en çok bilinen bu modele göre liderlik davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli durumsal değişken vardır. Bunlar (Koçel, 2001: 477-478):

1. Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler (Leader-member relations)
2. Başarılacak işin niteliği (Task structure)
3. Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi (Position power)

Fiedler'in bu kuramına göre, bu üç durumsal faktörün alacağı değerler ile oluşan her durumda değişik liderlik davranışı etkin olacaktır. Şekil 2.6.'da durumsal faktörler ve bu faktörlere göre oluşan liderlik davranışları modellenmiştir.

Şekil 2.6. Fiedler Liderlik Modeli



Kaynak: Boone, L. E., Kurtz, D. L. (1992). Management.

Sonuç olarak Fiedler'in durumsal liderlik kuramına göre, liderlik ile ilgili çalışmalarda birkaç boyut yerine liderliğin çeşitli boyutları üzerinde durulmalıdır. Ayrıca etkili liderlik, liderde bulunması gereken özellikler veya davranışlarla değil, duruma uygun hareket tarzı ile belirlenmektedir.

Fiedler'in durumsallık kuramına çeşitli eleştiriler yöneltilmiştir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Erçetin, 2000: 40-41):

- ✓ Karmaşık olmaları nedeniyle durumsal değişkenleri değerlendirmek güçtür. Örneğin, lider-izleyen ilişkilerinin, görevin yapısının ne durumunu, liderin makam gücünün ne düzeyde olduğunu belirlemek gibi.

- ✓ Stres, grubun kültürü ve homojenliği gibi kültürel diğer durumsal değişkenler göz önünde bulundurulmamıştır.
- ✓ Bu kuramda izleyenlerin özellikleri dikkate alınmamıştır.
- ✓ Liderin ve astların aynı teknik yeterliliklere eşit düzeyde sahip oldukları varsayılmıştır.
- ✓ Yapılan diğer çalışmalarda kullanılan araca ilişkin korelasyonların düşük ve istatistiksel olarak anlamlı olmayışı, aracın güvenilirliğini tartışmalı hale getirmektedir.

2.6.3.2. Yol Amaç Kuramı

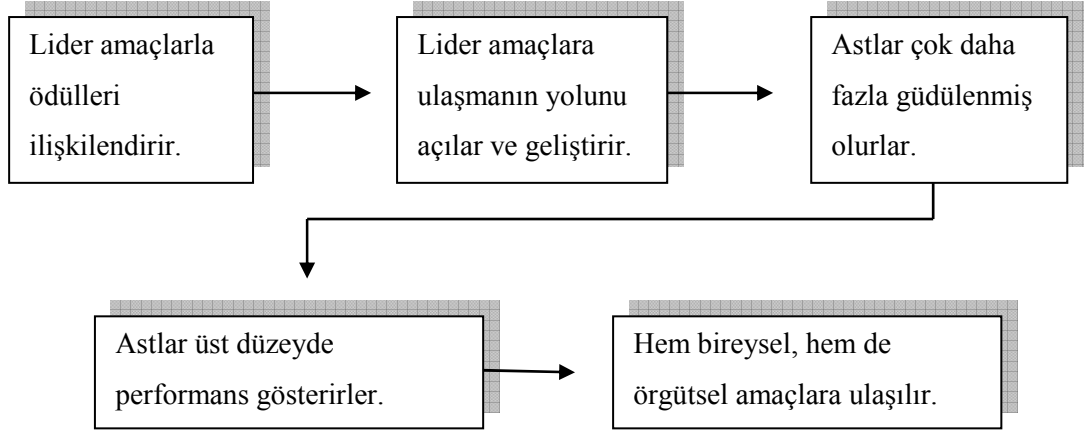
Robert House ve Martin Evans tarafından beklenti kuramından faydalanılarak geliştirilmiştir. Yol-Amaç Kuramı'nda grubun ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için liderlerin astlarını nasıl ve hangi davranışlarla güdüleyecekleri sorularına cevap aranmıştır (Erçetin, 2000: 46; Tahaoğlu, 2007: 28). Kurama göre liderlerin benimsemesi gereken üç temel ilke şöyledir (Erçetin, 2000: 46-47):

1. Örgütte astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları belirlemek.
2. Astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları sağladıktan sonra; örgütsel amaçlarda üst düzeyde performans göstermelerini sağlama, bunu başarmaları için de onları ödüllendirmek.
3. Astların bireysel ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek için, üst düzey performans gösterebileceklerini inanmalarını sağlamak.

Bu kurama göre örgüt amaçlarını gerçekleştirmenin yolu, bireysel amaçları gerçekleştirme ve astları veya izleyenleri güdelemeden geçer. Kendi bireysel amaçlarını gerçekleştirmiş bireyler örgütsel amaçları gerçekleştirmede daha etkili olurlar. Bireysel amaçlarını gerçekleştirememiş, zihninde çeşitli problemler olan bireyleri de örgütsel amaçları gerçekleştirmeye motive etmek oldukça zordur. O halde bireyler; bireysel ve örgütsel amaçları gerçekleştirebileceklerine inandırılmalı, bu konuda üst düzey performans sergilemeleri sağlanmalı ve gerekli ödüllendirmeler

de yapılmalıdır. Ayrıca bu kurama göre lider, amaca giden yolu çok iyi açıklar ve amaçlarla ödülleri ilişkilendirir.

Şekil 2.7. *Yol Amaç Kuramında Liderlik Süreci*



Kaynak: Erçetin, Ş. Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon.

Diğer durumsal kuramlar gibi Yol-Amaç Kuramı da etkili liderlik için durumsal faktörleri dikkate almamızı önermektedir. Bu kuram; personelin kişisel özellikleri, çevrenin ya da bulunulan ortamın özellikleri gibi durumsal faktörleri merkeze almaktadır. Fiedler'in durumsallık kuramına karşı Yol-Amaç kuramına göre lider, özel bir durumla karşılaştığı zaman davranışlarını ya da liderlik stilini değiştirebilir (Griffin, 1996: 518).

Yol-Amaç kuramında lider, durumun niteliğine göre şu dört liderlik tarzını sergileyebilir (Celep, 2004: 20-21):

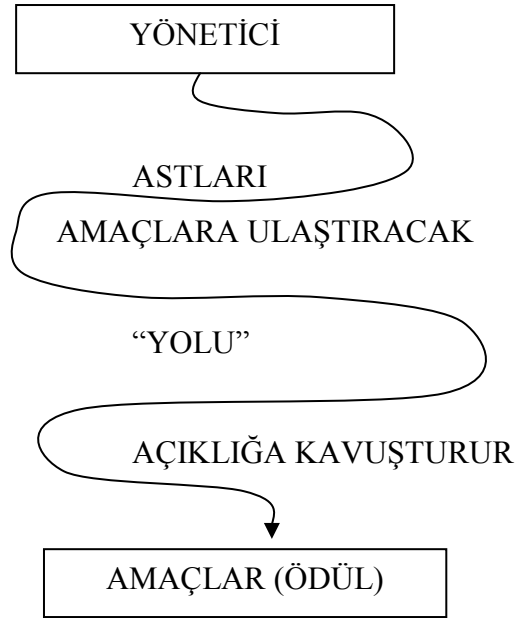
Destekleyici Liderlik: Bu liderlik, işgörenlerle samimi ilişkiler kurma, onlarla yakından ilgilenme, onların kişisel ihtiyaçlarını karşılama gibi olumlu örgüt iklimi oluşturma çabalarını içerir.

Yönlendirici Liderlik: Yönlendirici liderlik, liderin izleyenlere beklentilerini açıklamasıdır. Yani onlardan tam olarak neler beklediğini açıkça ifade etme durumudur. Buna göre lider, plânlama, program hazırlama, performans standartları oluşturma, kurallar ve düzenlemeler üzerinde durur.

Başarı Yönelimli Liderlik: Liderler, amaçlar önündeki engelleri kaldırma, performans geliştirme, işgörenlere güven verme, onların yüksek standartlar kazanmalarını sağlama gibi davranışlar geliştirirler.

Katılımcı Liderlik: Lider, personelin karar verme süreçlerine katılımları sağlar. Örgütsel amaçlara ulaşmada onların düşüncelerine de başvurur. Ayrıca onları, karar verme süreçlerine katılmaları hususunda cesaretlendirir, teşvik eder.

Şekil 2.8. Özetle Yol-Amaç Kuramı



Kaynak: Koçel, T. (2001). İşletme Yöneticiliği

Yol-Amaç kuramına göre liderler astlarının davranışlarını etkileyebilecek çeşitli araçlara sahiptirler. Bunların başında ise ödüllendirme gücü ve bu ödülleri elde edebilmek için astların neler yapması gerektiğini açıklığa kavuşturma imkânı gelmektedir (Koçel, 2001: 481). Tüm bu bilgiler ışığında Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen Yol-Amaç Kuramı Şekil 2.8.'de özetle sunulmuştur.

2.6.3.3. Hersey ve Blanchard’ın Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı

Hersey ve Blanchard tarafından 1982 yılında geliştirilmiştir (Lin, 1999: 9). Hersey ve Blanchard’ın durumsal liderlik kuramına göre etkili liderliği sağlamak için çeşitli durumlar ile liderlik davranışları arasında ussal bir bağ kurmaya çalışılmıştır. Bu kuramda liderlik davranışları görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta ele alınmış ve bu davranışlarla izleyenlerin olgunluk düzeyleri arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu kurama göre liderlik davranış biçimleri; a) yöneltici, b) öğretici, c) destekleyici, d) yetki göçerici şeklinde yeniden tasnif edilmiştir. Lider, bu liderlik davranış biçimlerinin en iyi bileşimine karar vermek için izleyenlerin durumunu ve olgunluğunu sürekli takip etmelidir (Erçetin, 2000: 42-43).

2.6.3.4. Vroom ve Yetton’un Normatif Durumsallık Kuramı

Bu kurama göre çağdaş liderlikte temel sorun, karar verme süreçlerine katılımdadır. Çağımız örgütlerinin karmaşıklığı karar verme süreçlerine personelin de katılımını gerekli kılmaktadır. Böylece etkili liderliğe ulaşılmış olur (Aydın, 1998: 257). Bu kuramda liderlik davranışları ile örgütte katılım ilişkilendirilmektedir. Örgütteki görev yapıları farklı faaliyetleri gerektirdiğinden, liderlik davranışları da görev yapısını yansıtacak şekilde sergilenmelidir (Yüksel, 2007: 77).

Bu kuram ilk önce Victor Vroom ve Philip W. Yetton tarafından geliştirilmiş ve daha sonra da Vroom ve Jago tarafından yaygınlaştırılmıştır. Kurama göre, aynı liderin farklı liderlik stilleri sergileyebileceği üzerinde durulur. Vroom-Yetton-Jago modeli, liderin karar verme ve izleyenlerin de karara katılma süreci üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yüzden bu kuram “Karar Ağacı Modeli” şeklinde de ifade edilmektedir (Zel, 2006: 158; Dirican, 2007: 38).

Bu kuramda liderlerin astlarını karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyicidir. Liderin karar verme şekline göre karar verme süreci, “otokratik süreç, danışıcı süreç ve grup süreci” olarak sınıflanmaktadır. Liderin karar verme stili aynı zamanda liderlik stilini de belirler. Bu durum Tablo 2.3.’te açıkça görülmektedir.

Tablo 2.3. Liderin Karar Verme Süreci ve Liderlik Stilleri

Liderlik Stili	Liderin Karar Verme Süreci
<i>O (I)</i>	Lider eldeki verileri kullanarak yalnızca kendisi karar verir.
<i>O (II)</i>	Lider aslarının görüşünü alır ancak kararı tek başına verir.
<i>D (III)</i>	Lider bireysel olarak astlarıyla görüşür. Onların düşünce ve değerlendirmelerini alır. Sonunda kararı kendisi verir.
<i>D (IV)</i>	Lider ve astlar grup halinde bir araya gelirler, durumu tartışırlar. Durum muhasebesinden sonra lider, kararı kendisi verir.
<i>G (V)</i>	Lider ve astlar grup halinde bir araya gelirler, durumu tartışırlar. Durum değerlendirmesi sonunda lider, grup üyeleri ile birlikte karar verir.
<i>O: Otokratik Süreç</i>	<i>D: Danışıcı Süreç</i> <i>G: Grup Süreci</i>

Kaynak: Duncan, W. J. (1983). Management.

2.7. LİDERLİKTE YENİ PARADİGMALAR

1950’li yıllardan sonra liderlik üzerine yapılan çalışmalar artmaya başlamıştır. Özellikle 1980’li yılların başında liderlikle ilgili yeni yaklaşımlar ortaya konulmuştur (Wu, 2009). Bu zaman zarfında liderlik ile ilgili çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır. Bunlar; dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, öğretimsel (eğitimsel) liderlik, karizmatik liderlik, toplumsal liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik şeklinde sıralanabilir.

Yeni liderlik teorileri ile lider ve izleyen arasında rol oynayan dinamikler belirlenmeye çalışılmış, özellikle davranışçı ekolün geliştirdiği ve daha çok verimlilik ve etkililiği artırıcı liderlik anlayışı olan "etkileşimci liderlik" (transcational leader) yaklaşımı üzerinde durulmuş ve zaman içerisinde etkili okul çalışmaları sonucunda da dönüşümcü liderlik (transformational leader) anlayışı gündeme gelmiştir. Dönüşümcü liderliğin etkileşimci liderlikten farklılıkları da yeni

araştırma konularını oluşturmuştur. 19. yüzyılın liderlik ve yönetim anlayışı geleneksel bir yapıya dayanmaktayken, hızlı bir değişimin olduğu günümüzde yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmaya başlamıştır. Ortaya çıkan liderlik paradigmalarında da en çok ilgiyi dönüşümcü yaklaşım çekmektedir (Yıldırım, 2006).

Şekil 2.9. *Liderlik Yaklaşımları Gelişim Süreci*



Kaynak: Wu, F. Y. (2009). The Relationship Between Leadership Styles and Foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult English Cram Schools: Evidences in Taiwan.

Liderlik konusunda yapılan çalışmalar günümüzde de devam etmekte ve liderlik ile ilgili yeni gelişmeler kaydedilmektedir. Bu bölümde liderlik ile ilgili son zamanlarda kaydedilen yeni gelişmelere ve bu gelişmelerin yoğunlaştığı konulara değinilecektir.

2.7.1. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Dönüşümcü liderlik, liderlik literatürüne yeni girmiş bir kavramdır. 1978 J.M. Burns ve B.M. Bass, yaptıkları araştırmalar sonunda klâsik ve geleneksel liderlik

davranışlarının yanında yeni bir ayırımın yapılmasının zorunluluğuna işaret ettiler. Bu ayırım geleneklere ve geçmişe daha bağlı Transaksiyonel liderlik ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük olan Transformasyonel liderlik liderlik biçimleri şeklinde ortaya konulmuştur (Eren, 2007: 460).

Günümüzde hızla gelişen ve değişen dünyada insanların ve örgütlerin ilgi, istek ve gereksinimleri değişmektedir. Değişimi gerçekleştiremeyen örgütler ya da kurumlar ise varlıklarını sürdürememektedir. İşte dönüşümcü liderlik, gerekli değişimi sağlayarak örgütlerin yeniden yapılandırılmasını, zamanın şartlarına uydurulmasını, örgütün amaç ve vizyonunu, çalışanların inanç, tutum ve değerlerini gerekli dönüşümü sağlayarak çağın şartlarına uydurma eylemidir.

Tüm bu açıklamalardan hareketle dönüştürücü liderliği kısaca şu şekilde ifade edebiliriz: Dönüşümcü liderlik, örgütte değişen çevre koşullarının gereklerine uygun bir dönüşüm süreci başlatarak yapıyı harekete geçirme; saygınlık, güven ve cesaret uyandıran özelliklerle izleyicilerin inanç, tutum ve değerlerini etkileyerek, örgütün misyon ve amaçlarına ulaşma sürecidir (Özalp ve Öcal, 2000: 211).

Dönüşümcü liderlik değişen koşullara karşı duyarlı olarak bilgi ve becerileri bu değişime uydurmaktır. Dönüşümcü liderler; personel gelişimine, işbirliğine dayalı çalışmaya, profesyonel okul kültürüne önem verirler. Ayrıca dönüşümcü okul liderleri öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini destekleyerek onlara imkân sunar ve öğretmenlerin problemlerinin çözümünde etkin rol alırlar (Lin, 1999: 31-32).

Dönüşümcü liderliğin dört temel boyutu vardır. Bu boyutlar; idealleştirilmiş etki, ilhamla güdüleme, entelektüel benzeşim, bireyselleştirilmiş etki şeklinde sıralanabilir (Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003). Dönüşümcü liderliğin temel boyutları olan bu boyutlar, Tablo 2.4.'te daha detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Tablo 2.4. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

<i>İlham Verici/Karizmatik</i>	<i>Vizyon ve misyon kazandırır. Saygı ve dürüstlüğü vurgular. Hayranlık uyandıracak ve güven sağlayacak davranışlar sergiler. İnsanlara ilham olur ve onları güdüler. Geleceğe iyimser bakar, hayata canlılık ve anlamlılık katar.</i>
<i>İlhamla Güdüleme</i>	<i>Yüksek beklentileri belirtir, çabalara odaklanmada sembolleri kullanır, basit yöntemlerle önemli amaçları açıklar.</i>
<i>Entelektüel Benzeşim</i>	<i>Soru sormaya, sorunları yeniden ele almaya çalışanları cesaretlendirir. Eski çözüm yollarına yeni bir bakış açısı geliştirir. Anlayış ve akılcılığı iletir.</i>
<i>Bireyselleştirilmiş Etki</i>	<i>Çalışanların her birine rehberlik ederek onlara kişisel dikkat kazandırır. Çalışanların potansiyellerini geliştirmeleri ve gelişmeleri için fırsatlar oluşturur. Her çalışanın istek ve gereksinimlerini göz önünde bulundurur.</i>

Kaynak: Şahin, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler (İzmir İli Örneği).

Sonuç olarak dönüşümcü liderlik çağımızda her kurumun ihtiyaç duyduğu bir liderlik tipidir. Çünkü değişimin ve yapısal dönüşümlerin yaşandığı günümüzde, bu süreçleri yönetecek ve yönlendirecek niteliğe sahip liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle Türkiye gibi büyük hedefleri olan ve çok yüksek potansiyele sahip bir ülke için dönüşümcü liderlik kritik bir önem kazanmaktadır. Çünkü dünya baş döndürücü bir hızla değişmekte ve öğrenilen ya da ortaya konulan pek çok şey çok kısa bir sürede geçerliliğini yitirmektedir. Bu sebeple, uluslararası rekabet sürecinde geri kalmamak elbette değişen dünyanın, dönüşen kurallarına uyum sağlamak yoluyla olacaktır (Eraslan, 2004).

Günümüzde eğitim kurumlarımız, yaşanan teknolojik ve kültürel değişim sürecinde yeni değerler oluşturmak zorunda kalmaktadır (Şentürk, 2008). Bunun için eğitim kurumlarımızın; gereken dinamizmi sağlamak, yenilikleri takip etmek, örgütsel amaçları gerçekleştirmek, mevcut kaynakların etkin ve verimli bir şekilde kullanımını sağlamak için dönüşümcü liderliğe önem vermeleri gerekmektedir.

2.7.2.Sürdürümcü (Transactional) Liderlik

Sürdürümcü ya da transaksyonel liderlik, organizasyonun geçmişten gelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile geleneklere bağlı kalarak iş yapma ve yaptırma sürecidir. Bu yaklaşımı benimseyen liderler, yetkilerini, çalışanlarını ödüllendirme, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar (Eren, 2001 ve Eren, 2007). Yeniliklere karşı ilgileri azdır. Geleneği sürme çabası içindedirler.

Sürdürümcü liderlik kavram olarak ilk defa Hollander (1978) tarafından kullanılmıştır. Ona göre bu liderlik, lider ile takipçileri arasında çift yönlü gerçekleşen karşılıklı etkileşim sürecidir. Sürdürümcü liderliğe göre çalışanlar, ödül almak için ya da cezadan kurtulmak için çalışırlar (Hoover ve diğ., 1999). Sürdürümcü lider, hedeflere uymasına göre izleyenleri ödüllendirir ya da cezalandırır (Demirbilek, 2003: 23).

Sürdürümcü liderlik, biraz gelenekçi yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından yararlı hizmetlerde bulunur. Atılım yapmak ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda transformasyonel liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da transaksyonel liderlik biçimi etkili olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005: 6).

Sürdürümcü liderlik çeşitli boyutları içermektedir. Bunlar; koşullu ödüllendirme, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) dir (Antonakis,

Avolio ve Sivasubramaniam, 2003). Bu boyutlar Tablo 2.5.’te daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Ancak, Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam (2003), “müdahale etmeme (laissez-faire)” boyutunu “nontransactionel laissez-faire leadership” başlığı altında ele alırken Şahin (2005), sürdürümcü liderliğin boyutları arasında “müdahale etmeme (laissez-faire)” boyutuna değinmemektedir. İraz ve Şimşek (2004) ve Çelik (2005) de “müdahale etmeme (laissez-faire)”yi sürdürümcü liderliğin bir boyutu olarak ele almıştır.

Tablo 2.5. Sürdürümcü Liderliğin Boyutları

Koşullu Ödüllendirme	<i>Yüksek performansa dayalı ödül verme, başarılar takdir etme.</i>
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	<i>Ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırma ve kusursuz eylemde bulunma.</i>
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	<i>Ölçütlere karışmama ve ölçüt geliştirmeme.</i>
Müdahale Etmeme (Laissez-faire)	<i>Sorumlulukları bırakma ve karar vermekten kaçınma.</i>

Kaynak: Çelik, V. (2005). Liderlik.

2.7.3. Karizmatik Liderlik

Karizma (Charizma) kelimesi modern sözlüklere Max Weber tarafından 1947 yılında giren bir kavramdır (Doğan, 2007). Günümüzdeki literatüre göre karizmatik liderlik genellikle liderin izleyenler üzerindeki etkisi ve lider-izleyici ilişkisine göre tanımlanmaktadır. Karizmatik liderlik kurulu düzene bağlı kalmayıp izleyiciler üzerinde etki bırakarak ahlaki değerler ışığında radikal değişimleri gerçekleştirme sürecidir (House, 1976).

Karizmatik lider takipçileri üzerinde bir kreasyon oluşturur. Lider ile izleyiciler arasındaki ilişki çok önemlidir. Çünkü bu ilişki diğer otorite tiplerinden farklı bir şekilde karizma denen etkileşimi gerçekleştirir. Weber’e göre lider ile izleyiciler

arasında meydana gelen bu etkileşim genellikle, insanların karşı karşıya kaldıkları ruhsal, fiziksel, ekonomik, politik, etnik, dinsel gerilim anlarında ortaya çıkar (Duttweiler, 1981). Bazı yazarlara göre, karizmatik liderlik, dönüşümcü ve vizyoner liderlikle iç içedir. Bunlar arasında açık ve belirgin bir ilişki vardır.

2.7.4. Vizyoner Liderlik

Vizyoner liderlik, demografi, bilim, teknoloji, eğitim, beşeri ihtiyaçlar gibi alanlarda geleceğe ilişkin değişiklikleri bir sentezle görmek ve bu alanlarda öngörülen değişimlere göre, açık, belirli, kesin ve özgün bir vizyon geliştirmektir (Fehlis, 2005). Kısaca vizyoner liderlik, geleceğe ilişkin öngöründe bulunarak geleceğin resmini çizmek ve buna göre de üyelerde geleceğe yönelik bir bakış açısı oluşturma eylemidir.

Vizyoner lider, geleceğe yeni bir bakış açısıyla bakabilir ve bu yeni bakış açısını üstün bir yetenekle analiz ve sentez edebilir. Vizyoner lider, geliştirdiği vizyonu örgütün bütün kademelerine başarıyla iletebilir ve kurumsallaştırabilir (Durukan, 2006: 281-282).

Okulların etkililiği vizyoner liderlerin varlığına bağlıdır. Her alanda olduğu gibi eğitimde de hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde, çağdaş eğitim kuramlarından hareket ederek kuvvetli bir öngörüyle geleceğe ilişkin eğitim vizyonu oluşturan, oluşturduğu bu vizyon etrafında öğretmen öğrenci ve velileri toplayabilen okul yöneticilerine ihtiyaç vardır.

2.7.5. Eğitimsel Liderlik

Eğitimsel liderlik; okulda, öğretmenlerin bireysel olarak kendilerini geliştirmelerine katkı sağlayan, öğrenci başarısını yükselten, okulda etkililiği ve verimliliği artıran önemli bir anahtardır (Chell, 1995: 4).

Eğitim liderliğini tanımlamak ve eğitim liderliği davranışlarını belirlemek amacıyla birçok araştırma yapılmış, eğitim lideri olarak seçilen bazı okul müdürlerinin liderliği nasıl tanımladıkları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu eğitim liderliğinin kendine özgü yönlerini ortaya koyan tanımların birkaçı şöyle ifade edilmiştir (McEvan, 1995; Akt, Gümüşeli, 1996):

- "Eğitim liderliği eğitim işini başarmak için okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalışabilecekleri bir örgüt iklimi oluşturulmasıdır."
- "Eğitim lideri belirli hedefleri olan, eğitim süreçleri ve öğrenme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlarla iletişim becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip bir kişidir."
- "Eğitim lideri daha fazla öğretme hırsına ve okul vizyonuna sahip bir kişidir. Eğitim lideri olan bir okul müdürü, okul için önemli olan üç sorunun cevabını iyi düşünüp verebilen bir yönetmendir. Bu üç soru şunlardır: Çocuk nasıl öğrenir? Çocuğa nasıl öğretmemiz gerekir? Konuyu nasıl sunmalıyız?"
- "Eğitim lideri, öğretme ve öğrenmeyle beslenen, devamlı olarak tüm öğrencilerin öğrenebileceği okul ve öğretimi nasıl organize edeceğini düşünen kimsedir."

Eğitim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri öğrenme öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Eğitim liderliğine ilişkin tanımlara bakıldığında, genel olarak eğitim liderliği; okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüşeli, 2001; Kırılmaz, 2005).

Okul müdürleri, okulu yönetmenin aslında eğitim programı ve öğretimi yönetme işi olduğunu bilerek öğretimsel lider olmak için sürekli kendilerini yetiştirip geliştirmek zorundadırlar. Görev başında olan yöneticilerin öğretimsel liderlik rollerine uygun olarak düzenlenmiş hizmet içi eğitim programları ile geliştirilmeleri,

görev alacak yeni müdürlerin ise hizmet öncesi eğitim programları ile yetiştirilmeleri gerekmektedir. Tüm bunlar sağlandığı takdirde okulun amaçlarına ulaşarak okullarda etkililiğe ulaşılabilir (Aksoy, 2006).

2.8. EĞİTİM YÖNETİMİ

Yönetim bilimi, diğer bilim dallarında olduğu gibi çeşitli dallara ayrılmıştır. Bu dallardan biri de “Eğitim Yönetimi”dir. Eğitim yönetimi de kendi içinde çeşitli dallara ayrılır. Örneğin, okul yönetimi eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanda uygulanmasıdır.

Eğitim yönetimi, eğitimle ilgili kuruluş ve okulların, amaçlarına ulaşabilmeleri için, insan ve ilgili araç ve gereçlerin en etkili bir biçimde konumlandırılmasını ya da kullanılmasını inceleyen bilim dalıdır (Binbaşoğlu, 1983). Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere, insan ve madde kaynaklarını sağlayarak bu kaynakları etkin bir şekilde kullanmaktır. Eğitim yönetimi, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulama sürecidir. Eğitim yöneticileri, kurumlarını Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kurumun özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludurlar (Taymaz, 1995: 15).

Kısaca eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütlerini, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1996: 12).

2.8.1. Okul Yönetimi

Okul yönetimi, bir bakım, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler. Eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uyarlanmasından meydana geldiği gibi okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uyarlanması sonucu oluşan uygulamalardan meydana gelmektedir (Bursalıoğlu, 2005: 5).

Okul yönetiminin amacı, okuldaki insan ve madde kaynaklarını organize ederek, onları amaca uygun kullanmaktır. Ayrıca Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri ile kurumun özel amaçları çerçevesinde okul faaliyetlerini düzenlemek ve sürdürmek okul yönetiminin amaçları arasındadır.

2.8.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları

Okul müdürü, okulu, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için insan ve madde kaynaklarını Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve temel ilkeleri ile okulun özel amaçları çerçevesinde etkili bir şekilde organize ederek yöneten kişidir.

Okul müdürlerinin öncelikli görevi, liderliğini yaptıkları okullarını amaçlarına ulaştırmaktır. Okul müdürlerinden beklenen rollerden biri de, liderlik kuramlarının varsayımları ile ilişki olduğundan, farklı liderlik kuramlarında belirtilen liderlik özelliklerini taşımalarıdır (Yavuz, 2006). Son dönemlerde, okulun vizyonunu ve misyonunu belirleyerek buna göre okul iklimini oluşturan liderlik becerileri yüksek yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda öğrenme ekibi oluşturma, okul için stratejik plânlara geliştirme, çağdaş eğitim uygulamalarını okula taşıma, okulu öğrenen okullara çevirme, insani ilişkilerde samimi olma, ikna kabiliyetine sahip olma, risk alabilme, yetki devri gerçekleştirebilme okul müdürlerinden beklenen liderlik davranışlarıdır.

Dale (1990), etkili okul konusunda yapılmış bazı araştırmaların sonuçlarını tarayarak etkili okullarda görev yapan okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla ilgili özellikler belirlemiştir. Bunlardan bazıları şunlardır:

- ❖ Grup süreçleri ve karar süreçleriyle ilgili becerilere sahip olma,
- ❖ Açık okul amaçları oluşturma,
- ❖ Okulun amaçlarına ulaşmayı sağlayacak görevleri gerçekleştirme,
- ❖ Okul ve eğitim-öğretimle ilgili yüksek beklentiler oluşturma,
- ❖ Okulla ilgili sorunları ustalıkla çözme,

- ❖ Öğretim liderliği rollerine sahip olma,
- ❖ Mesleki bilgi sahibi olma,
- ❖ İkna etme becerilerine sahip olma,
- ❖ Motive edici olma,
- ❖ Değişmeyi başlatma ve yönetme,
- ❖ İyi yargılamada bulunma,
- ❖ Eleştirel ve analitik düşünme becerilerine sahip olma,
- ❖ Zamanı etkili yönetme,
- ❖ Planlama ve örgütleme becerilerine sahip olma (Akt; Şişman, 2002: 140-141).

Yukarıdaki liderlik davranışlarını sergileyen okul müdürleri, öğretmenleri, hedefleri gerçekleştirme düzeyi bakımından üst düzeyde güdüleyerek kurumlarındaki etkililiği ve verimliliği artırmaktadırlar.

2.8.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Sorumluluğu

Okul müdürü, liderlik teorilerini takip ederek çalışma ortamında, öğretmenlerin hayal kırıklıklarını azaltmak, onların olumsuz tutum ve tavır geliştirmelerini önlemek için kendi yeteneklerini geliştirmeli, personeline rehberlik etmelidir. Okul müdürü ayrıca öğretmen ve öğrenci üretkenliğini geliştirici okul iklimi oluşturmali, gerekli desteği sağlayarak öğretmenlerin etkililiğini ve verimliliğini artırmalıdır (Koopman, 2006).

Bir lider olarak okul müdürü okulun misyonunun belirlenmesinde ve okul için bir vizyon geliştirmede öncülük eder. Okul müdürünün liderliğinde; öğretmenler, öğrenciler, veliler, sivil toplum kuruluşu temsilcilerinin katılımıyla belirlenen okulun misyonu ve vizyonu yine okul müdürünün liderliğinde uygulanmalıdır. Okul müdürü değişimi başlatan ve değişimin öncülüğünü yapan kişi olmalıdır. Ayrıca okul müdürü, eğitim ve eğitim yönetimi alanında dünyadaki gelişmeleri takip ederek eğitimdeki yeniliklerin öncülüğünü yapan bir okul lideri olmalıdır.

2.9. ÖRGÜT İKLİMİ

Örgüt iklimi kavramı sosyal bilimler literatürüne Lewin, Lippitt ve White (1939) tarafından kazandırılmıştır (Ashkanasy, Wilderom ve Peterson, 2000: 22). Örgüt iklimi kavramı 1960’lardan bu yana örgüt kuramcıları, araştırmacılar ve uygulayıcıların ilgisini çekmektedir. İklim kavramı her şeyden önce örgütlerin kişi ve kişilik üzerine etkisini anlamaya yardımcı olmaktır. Örgüt iklimi ile ilgili oldukça fazla çalışma ve bu çalışmalar neticesinde ortaya atılan tanımlamalar vardır. En genel anlamda örgüt iklimi; “Örgüte kimliğini kazandıran, bireylerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan tüm özellikler dizisidir.” şeklinde tanımlanabilir (Ertekin, 1978: 1-6).

Örgütün boyutlarından biri olan iklim, kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünüdür. Ayrıca örgüt amaçlarının gerçekleşmesi ile örgütteki üyelerin gereksinimlerinin karşılanması arasındaki oranın da örgüt iklimi üzerindeki etkisi büyüktür (Bursalıoğlu, 2005: 24). Örgüt iklimi en geniş anlamda; çevresel şartlar, koşullar ve durumlarla bağlantılı olarak, kişinin ya da grupların benzer durum ya da problemlerle karşılaştıklarında farklı şekillerde davranmaları olarak açıklanabilir (Tagiuri, 1968).

Örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte oluşturduğu hava veya ortamdır. İnsanlar günlük hava tahmin raporlarını dinleler. Bu yolla, ertesi gün veya o gün hava koşullarının nasıl olabileceğine ilişkin bilgiler edinirler. Bu bilgiler, birtakım izlenimler, algılar ve duygular uyandırır. Örneğin; şu tür niteleme ve betimlemelerde bulunulur:

"Yarın hava iyi/kötü olacak"

"Pırıl pırıl bir hava"

"Karanlık, sisli/dumanlı bir hava"

"Sıkıcı, bunaltıcı bir hava"

"Bahar havası"

Bununla bağlantılı ve toplumsal içerikli atasözü ve deyimler de vardır: "Kurt dumanlı havayı sever", "bulanık suda balık avlamak" bunlara örnek olarak verilebilir. Günlük, iş, aile vb. yaşamımızdaki durumlara ilişkin olarak kullandığımız ve yukarıdakilerin benzeri olan yargılar veya nitelemeler de vardır:

"Ne sıkıcı bir ortam"

"Buranın havası bozulmuş..."

"Her şey güllük gülistanlık"

Bütün bunlar gösteriyor ki, insanlar, gerçek-fiziksel hava koşullarından etkileniyorlar. O koşulların bazıları, bizde iyi duygular, canlılık, neşeli bir durum, kısacası, bizi hoşnut edici, moralimizi yükseltici, mutluluk verici etkide bulunurlar. Bazıları ise, sıkıcı, bunaltıcı, iç karartıcı, bir başka deyişle mutsuz edici etkide bulunurlar. Aynı şeyler, ailedeki, çevredeki ve iş yaşamımızdaki ilişkilerimiz bakımından da geçerlidir. Bir başka deyişle, iş yaşamımızda da bizde iyi duygular oluşturan, mutluluk veren bir ortam olabileceği gibi, tersine, kötü duygular ve mutsuzluk uyandıran bir ortam da olabilir. Bu sebeple, örgüt iklimi, örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava olarak tanımlanmaktadır (Varol, 1989: 219-220).

Kurumlarda örgüt iklimi zayıf ise planlama, organizasyon, personel zenginliği, motivasyon gibi unsurlar başarısızlığı önleyemeyebilir. Bundan dolayı örgüt ikliminin faktörleri iklim açısından büyük önem taşımaktadır. Örgüt iklimini etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 1997):

- | | |
|------------|-------------------|
| ❖ Amaçlar | ❖ Coğrafi yer |
| ❖ Yapı | ❖ Fiziki yerleşim |
| ❖ Ödüller | ❖ Normlar |
| ❖ Büyüklük | ❖ İletişim |

Örgüt iklimi alanyazında bilim adamları tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Karşlı (2004: 33) örgüt iklimi tiplerini;

- Soğuk, Ilık, Sıcak
- Demokratik, Otokratik
- Yumuşak, Sert, şeklinde sınıflandırılmaktadır.

Litwin ve Stringer yaptıkları deneysel araştırmalara göre üç değişik iklim tipi saptamışlardır. Bunlar:

- ❖ Otoriter Yapılı İklim
- ❖ Demokratik Yapılı İklim
- ❖ Başarıya Yönelik İklim şeklinde sıralanabilir (Öge, 1996: 19-20).

Halpin ve Croft ise yaptıkları nitelikli araştırmalar sonucu altı örgütsel iklim tipi belirlemişlerdir. Bunlar; “Açık İklim, Bağımsız İklim, Kontrollü İklim, Samimi İklim, Babacan İklim, Kapalı İklim” şeklinde sıralanmaktadır (Paknadel, 1988: 33-34 ve Karcıoğlu, 1997: 61).

2.9.1.Örgütsel İklim Tipleri (Halpin ve Croft)

Halpin ve Croft çalışmaları sonucunda ise altı örgütsel iklim tipi saptamışlardır. Bu araştırmada da kabul edilen bu örgütsel iklim tipleri açıktan kapalıya doğru sıralanmış gibi düşünülmemelidir. Ancak Halpin, iklim tiplerinin açıktan kapalıya doğru bir sıra üzerinde düşünmenin pratikte yarar sağlayacağını belirtmiştir. Faktör analizi sonucu saptanan bu örgütsel iklim tipleri ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Paknadel, 1988 ve Peker, 1978):

2.9.1.1. Açık İklim (Open Climate)

Ortalamaya göre çözülme, engellenme, uzak durma ve yakından kontrol boyutlarının düşük moral, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarının yüksek olduğu iklim tipidir. Yönetici ve öğretmenler büyük bir uyum içindedir. Öğretmenlerin morali yüksektir. Görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar. Müdür kişisel kurallar koymaz. Öğretmenlerin eleştirilerine açıktır. Öğretmenlerin liderlik yapabilmeleri için ortam hazırlar.

2.9.1.2. Bağımsız İklim (Autonomous Climate)

Açık iklimden en belirgin farkı, samimiyet ve uzak durma boyutlarının ortalamadan yüksek oluşudur. Okulda sosyal gereksinimlere fazlaca önem verilmesine karşın, yönetici öğretmenlerle arasına psikolojik bir uzaklık koymaktadır. Toplantılar okul müdürünün duyurularda bulunduğu ve emir verdiği tek yönlü iletişim kurma biçimidir. Okul müdürü öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırmak ve yönetim işlerliğini arttırmak için ilke ve kurallar getirmiştir. Konulan kurallara uyulmasını ister. Öğretmenlerle arasında belirli uzaklık koyar.

2.9.1.3. Kontrollü İklim (Controlled Climate)

Engellenme ve yakından kontrol boyutları olması gerekenden fazla, samimiyetle anlayış gösterme boyutlarının düşük olduğu iklim tipidir. Biçimsel işler ve gereksiz çalışmalar yoğundur. Sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar için pek zaman yoktur. Moral düşüktür. Okul müdürü etkili ve emredici olarak tanımlanır her şeyin emrettiği biçimde yapılmasında ısrar eder. Genelgeler ve emirler yağdırır. Önemli olan görevlerin belirlenen yöntemlere göre yapılmasını ister. Benim önerdiğim yol doğrudur, başkalarının düşünceleri beni ilgilendirmez düşüncesi hâkimdir.

2.9.1.4. Samimi İklim (Familiar Climate)

Açık iklime göre, çözülme ve anlayış gösterme boyutları yüksek, moral ortalamaya eşit, işe dönüklük boyutu düşüktür. Örgütsel amaçlara ulaşmada gurup etkinliklerinin yönetim ve denetiminin az olmasına karşın sosyal gereksinimlerin doyumu yüksektir. Okul müdürü aşırı anlayışlıdır, iş görenler bir ailenin mutlu üyeleri gibidir. İşlerin yapılması konusunda karar veren çok kişi vardır. Biçimsel işler ve gereksiz çalışmalar azdır. Kural ve ilkeler öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırıcı niteliktedir.

2.9.1.5. Babaca İklim (Paternal Climate)

Çözölme yakından kontrol boyutları beklenen ortalamanın çok üstünde, moral, samimiyet ve işe dönüklük boyutlarının düşük olduğu iklim tipidir. Hem öğretmenlerle birlikte olmak isteyen hem de onları kontrol etmek isteyen başarısız müdür ile bezgin ve moralleri düşük öğretmenlerin bulunduğu okul tipidir. Okul müdürü çalışmaları ile iyi örnek olmadığı için öğretmenleri de güdeleyemez. Müdürün, öğretmenleri kontrol etme ve sosyal gereksinimlerini karşılama çabaları etkisiz kalmaktadır. “En iyisini büyükler bilir.” düşüncesi hâkimdir.

2.9.1.6. Kapalı İklim (Closed Climate)

Açık iklime göre çözölme, engellenme, yakından kontrol boyutları çok yüksek; maral, samimiyet, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarını çok düşük olduğu iklim tipidir. Öğretmenler birlikte çalışamazlar, arkadaşlık davranışları görülmez, moralleri düşüktür. Okul müdürü emredicidir. Çalışmaları ile iyi örnek olmaz. İşlerin yapılması konusunda kişisel kurallar koyar. Tutarsız davrandığı için beklenen başarıyı gösteremez. Anlayış göstermeyen bir kişi olarak tanınır.

2.9.2. Örgüt İklimi Boyutları

Örgüt ikliminin boyutları, araştırmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediğini varsaydığı etmenlerdir. Örgüt ikliminin boyutları örgütün birçok farklı yönleri, yapılan işe, örgütsel yapıdaki konuma, örgüt üyelerinin eğitim durumlarına ve mesleklerine, örgütsel gelenek ve göreneklere, yönetici seçimine, siyasal etkilere ve giderek tüm topluma bağlı olarak değişen niteliklerdir (Ertekin, 1978: 18-19).

Litwin ve Stringer örgütsel iklimle ilgili örgüt üyelerinin algılarından yola çıkarak sekiz boyut geliştirmişlerdir. Bu boyutlar; “Sorumluluk, Dayanışma ve arkadaşlık, Ödüller ve cezalar, Örgüt içi çatışmalar, Etkinliklerin ölçülmesi, Örgütü benimseme (Özdeşleşme), Tehlikeyi göze alma (Risk), Örgüt yapısı” şeklindedir (Boztaş; 2007: 14; Gürkan, 2006: 67; Ertekin, 1978: 24-26).

Jorde- Bloom, örgüt ikliminin 10 boyutu olduğunu savunur. Bu boyutlar; “Çalışanlar arası ilişkiler, Profesyonel gelişim, Yönetici desteği, Açıklık, Ödül sistemi, Karar alma, Ortak amaç, Görev dağılımı, Fiziksel çevre, Yenilikçilik” olarak sıralanmaktadır (Akt; Acarbay, 2006: 8-9).

Hoy'un, okul iklimini ölçmek için geliştirdiği örgütsel iklim ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; “Mesleki liderlik, Mesleki öğretmen davranışları, Başarı vurgusu, Örgütsel/kurumsal güvenlik açığı” şeklindedir. (Börkan ve diğ, 2003: 4-5). Koys ve Decotis örgüt iklimini belirlemek için sekiz farklı boyuta odaklanmanın gerektiğini savunmaktadırlar. Bu boyutlar; “Özerklik, İşbirliği, Güven, Baskı, Destek, Fark edilme, Adalet, Yenilikçilik” şeklindedir (Akt; Aksoy, 2006: 7). Özdemir (1996), yaptığı araştırmada örgüt iklimini “Örgüt boyutu, Yönetim boyutu, Birey boyutu” olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

Örgüt ikliminin boyutlarına ilişkin ilk temel sınıflandırmayı Halpin ve Croft yapmıştır ve okulların iklimine ilişkin sekiz boyut elde edilmiştir. Bu alt boyutların dördü öğretmen grubunun davranışı, dördü ise lider olarak yöneticinin davranış özelliklerine aittir. Bu boyutlar şu şekilde açılanabilir (Aksu, 1994; Paknadel, 1988; Peker, 1978):

2.9.2.1. Öğretmen Grubu Davranışları

Halpin ve Croft'un örgüt ikliminin boyutlarına ilişkin yaptığı sınıflamada okul iklimine ait öğretmen grubunun davranışına ilişkin dört alt boyutu şunlardır (Aksu, 1994; Paknadel, 1998; Peker, 1978):

- 1. Çözülme (Disengagement):** Öğretmenlerin birlikte olmak istemedikleri, işle ilgili grup oluşturmama halini ifade eder.
- 2. Engellenme (Hindrance):** Öğretmenlerde, yöneticilerin kendilerine gereksiz, meşgul edici görevler vermeleri nedeniyle engellendikleri ya da işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdığı kanısının oluşmasını açıklamaktadır.

3. **Moral (Esprit):** Öğretmenlerin kişisel gereksinimlerinin karşılandığını anlamaları ve işlerinden hoşlanma boyutunu yansıtmaktadır.
4. **Samimiyet (Intimacy):** Öğretmenlerin, birbiriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler sonucu aldıkları hazzı ifade eder. Bu boyut öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini karşılama ile ilgilidir.

2.9.2.2. Yönetici Grubu Davranışları

Halpin ve Croft'un yaptığı sınıflamada okul ikliminin boyutlarından yönetici davranışına ilişkin dört alt boyutu şunlardır (Aksu, 1994; Paknadel, 1998; Peker, 1978):

1. **Uzak Durma (Aloofness):** Yöneticilerin, mevzuatın gerektirdiği kurallar ve ilkeler doğrultusunda, yüz yüze ilişkilerden daha çok formal davranış biçimidir. Öğretmenlerle arasındaki psikolojik uzaklığı ifade eder.
2. **Yakından Kontrol (Production Emphasis):** Yöneticinin, sıkı kontrol ve empoze edici davranış biçimidir. Öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirimlere duyarlı olmayan tek yönlü iletişimi ifade eder
3. **İşe dönüklük (Thrust):** Örgütü dinamik hale getirme çabasında olan yönetici davranışını göstermektedir, işe dönük davranış, yakın denetimle değil, yöneticilerin öğretmenlerde görmek istediği davranış kendisi göstererek örnek davranış ile öğretmenleri güdüleme davranışıdır.
4. **Anlayış Gösterme (Consideration):** Öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan, insan ilişkilerine oldukça fazla önem veren yönetici davranışlarını gösterir.

2.10. OKUL İKLİMİ

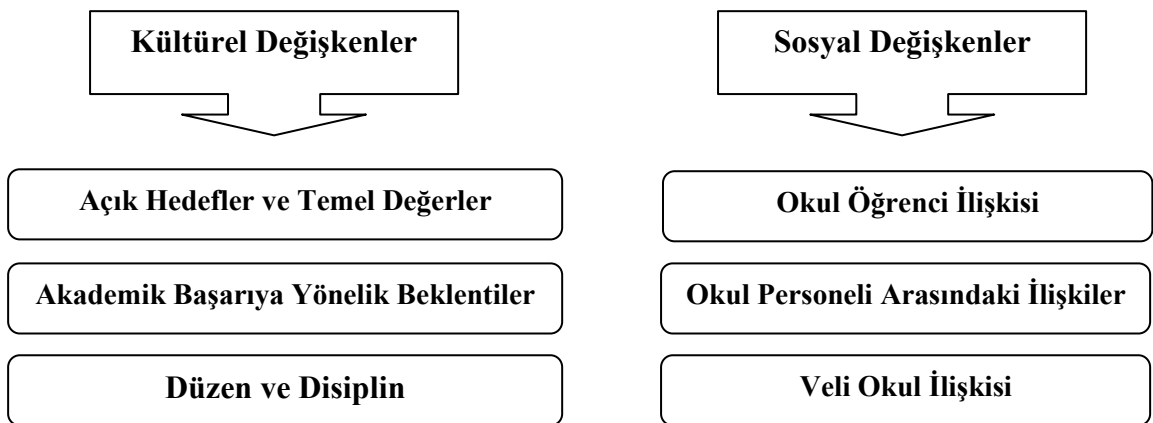
Okulların etkililiği öğrenci başarısına bağlı olduğu düşünülse de 1970 ve 1980'li yıllarda yapılan araştırmalar, öğrenci başarısının yanında, personelin üretkenliği ve okul ikliminin, okulların başarısında önemli rol oynadığına ilişkin belirgin bulgular ortaya koymuştur (Gonder ve Hymes, 1994: 6).

Okul iklimi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi, okulun kişiliği olarak da görülebilir. Okulun sahip olduğu iklim, sınıfın iklimini de etkiler. Öğrenci, öğrenim gördüğü okulun iklimini soluklar (Çelik, 2002: 32). Okul iklimi okulda bulunan kişilerin tutum ve davranışlarıyla yüksek derecede ilişkilidir.

Son yirmi yılda, bilim adamları, okulların tipik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine dikkat çekilmiştir. Teorik olarak okul iklimi; eğitim, öğretim ve öğrenme sürecini etkileyen çevresel faktörler olarak tanımlanmıştır. Okul iklimi kişinin okul hakkındaki izlenimlerini tasvir eden objektif ve subjektif göstergeler olarak tanımlanabilir. Örneğin, Rouche ve Baker okul iklimini, okulun ortamı, değerleri, paylaşılan inançları ve kişiliği olarak tanımlamışlardır (Gantes, Phelps ve diğ, 1995).

Kültürel ve toplumsal değişkenler okul ikliminin şekillenmesini ve akademik başarıyı önemli ölçüde etkiler (Smey-Richman, 1991: 7). Okul iklimini şekillendiren, biçimlendiren kültürel ve toplumsal değişkenleri özetle Şekil 3.1’de görebiliriz.

Şekil 3.1. Okul İklimini Şekillendiren Değişkenler



Kaynak: Smey-Richman (1991). School Climate and Restructuring for Low Achieving Students.

Tüm bu bilgilerden hareketle özetle okul iklimi okulu oluşturan fiziksel çevre, okulun kurumsal çatısı altında bulunan öğretmen, yönetici ve öğrencilerin davranışları, tutumları, değerleri, inançları, normları, birbirleri ile olan ilişkileri, moral düzeyleri, kararlılıkları, v.b. değişkenlerden oluşmaktadır. Yüksek beklentiler içinde olan ve çalıştığı kurumu içselleştiren, benimseyen, sahiplenen bireylerin bulunduğu bir okulda, pozitif sonuçların elde edilmesi muhtemeldir.

2.10.1. Okul İklimi Tipleri

Hoy ve arkadaşları (1991) yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak dört iklim tipi tanımlamışlardır. Bunlar; açık iklim, bağlı iklim (engaged) iklim, çözülmüş iklim ve kapalı iklimdir (Ballard, 2008: 29-30; Karacaoğlu, 2008: 22-23):

Açık İklım (Open Climate): Açık iklimde okuldaki öğretmenler ve yöneticinin davranışları açıktır. Bu iklim işbirliği, saygı, açıklık (hem çalışanlar hem de çalışan-yönetim arası ilişkilerde) ile karakterize olur. Yönetici, çalışanların destekçisi ve öğretmenlere öğretim işlerini yerine getirirlerken gerekli özgürlüğü sağlayan kişidir. Yönetici ve öğretmenlerin her ikisinin de davranışları samimi ve açıktır.

Bağlı İklım (Engaged Climate): Öğretmenlerin davranışları açıkken yöneticinin davranışları kapalıdır. Yönetici katı ve otoriter, aynı zamanda çalışanların profesyonel uzmanlıklarına ve kişisel ihtiyaçlarına saygı göstermez. Bağlı iklimde öğretmenler yetersiz liderliğe rağmen verimlidirler. Öğretmenler hedeflerini gerçekleştirebilmek için birlikte çalışırlar, kendilerini öğrencilerine adarlar ve işbirliği içinde çalışırlar. Öğretmenler, birbirine bağlı, adanmış, destekleyici ve ilgilidirler.

Çözülmüş İklım (Disengaged Climate): Bağlı iklimin tersidir. Yani, yöneticinin davranışları açıkken öğretmenlerin davranışları kapalıdır. Bu tür okulda, yöneticinin liderliği öğretmenlerin destekçisidir. Yönetici, bürokratik engelleri en alt düzeye indirir. Fakat buna rağmen çalışanlar liderliğe cevap vermezler ve sorumluluk

üstlenmezler. Bu iklime sahip okulda öğretmenler, yöneticinin liderlik teşebbüslerini sabote ederler.

Kapalı İklim (Closed Climate): Kapalı iklim ise, öğretmen ve yöneticinin davranışlarının kapalı olmasıyla diğerlerinden ayrılır. Yönetici destek olmayan, katı, kısıtlayıcı ve kontrollüyen çalışanlar da toleranssız, ilgisiz ve yöneticiye karşı şüphelidir.

2.10.2. Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İklimi

1980'li yıllar boyunca okul yönetimi üzerine artan ilgiye paralel olarak, günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde de önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Okul yöneticisi, dünün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren, geleneksel, otokratik”, okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenilmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Okul müdürü, okulunun misyonu, vizyonunu ve stratejik hedeflerini belirleyerek, okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştirmeli, ayrıca bunlara okulca ulaşabilmek için “nasıl davranılması gerektiği” nin hesabını yapmalı ve okul iklimini buna göre oluşturmaktadır (Yavuz, 2006: 659).

Son yıllarda, okul yöneticilerinde eğitim yöneticiliğinden, eğitim liderliğine doğru bir geçiş ve eğilim bulunmaktadır. Okul yöneticileri sadece okullarındaki teknik konularla ilgilenip, çeşitli bürokratik yönetim süreçlerini uygulayan ve mevcut olanı koruyan bir anlayıştan uzaklaşarak, okullarını daha etkili yönetmek amacıyla, okulun başarısı için değişimi hedefleyen ve bunu yaparken de okul toplumundaki bireyleri etkileme yöntemiyle yönlendirmeyi amaçlamaktadırlar. Bunu başarmak için geleneksel yönetici profilinden, eğitim liderine doğru bir geçiş yapmaları gerekmektedir. Okul yöneticisi, okulunda çağın gereklerine uygun dönüşümü sağlamak için öncelikli olarak kendisinin değişmesi gerektiğini ve bu değişimi

evresine göstermek zorunda olduğunun farkında olmalıdır (Arslan ve Beytekin, 2004).

Okul müdürünün liderlik davranışları okul ikliminin şekillenmesinde etkilidir. Okul müdürünün liderlik davranışları okuldaki havayı belirler. Bu atmosfer de hem öğretmenlere, hem öğrencilere, hem velilere hem de okuldaki diğer personele yansır. Okul müdürünün davranışları, insanla arası iletişimi, yönetim ilkeleri, inançları, tutum ve tavırları okul ikliminin şekillenmesinde en temel unsurlardan birisidir. Okul müdürünün rollerinden birisi de okulda olumlu bir iklim oluşturma olarak belirtilebilir. Bir lider olarak okul müdürü, diğer insanlarla güçlü ilişkiler kurarak, onlara değer veren birey olmanın yanı sıra, eğitim topluluğunun doğal ve diğer çalışanları ile eşit olan bir yesi olmalıdır.

Birçok yazara göre okul iklimi, liderlerin örgütsel hedefleri başarmak için liderler tarafından yönetilen önemli bir değişkendir (Krug, 1992: 5). Bir okulun etkili olabilmesi için olumlu bir iklime sahip olması gerekir. Uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul müdürünün liderlik davranışları arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin gelişimi ve akademik başarıları okul iklimine bağlıdır. Pozitif iklimi sahip okullarda etkili iletişim, karar verme sürecine katılım, ğretmen, ğrenci, veli ve yönetici arasında kişililer arası iletişimi geliştirme olmalıdır (Allen, Thompson ve diğ, 1997). Okul müdürü, okul iklimini geliştirme sorumluluğuna sahiptir. Okul iklimini geliştirmek için iletişime önem vermeli ve ğretmen, ğrenci, veli ve diğer personel arasında iletişim çemberi oluşturmada liderlik etmelidir. Okul ikliminin olumlu olması okulun etkililiğini ve ğrenci başarısını artırmaktadır. Bu durum da okul müdürünün sergileyeceği liderlik davranışları ile doğrudan ilişkilidir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan kaynak taraması ile liderlik davranışları ve örgüt iklimi ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara özetle aşağıda değinilmiştir.

3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

3.1.1. Liderlik İle İlgili Araştırmalar

Can (2002) “Resmi ve Özel Okullardaki Okul Yöneticileri ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışı Yönünden Karşılaştırılması” adlı araştırmasında; resmi ve özel okullarda hem yöneticilerin, hem de beden eğitimi öğretmenlerinin "yapıyı kurma" boyutuna önem ve değer verdiklerini, bunun yanında özel okulların lehine farklılaşmanın olmasından dolayı resmi okul yöneticilerinin yasa, yönetmelik ve kuralları uygulayan merkeziyetçi bir yönetim anlayışı sergilediklerini, özel okullardaki okul yöneticilerinin ise; buna benzer yönetim anlayışı göstermeleriyle birlikte, öğretmenlerin arasında iyi bir uyum, işbirliği ve iletişim ağı kurarak onlardan daha fazla verim almayı hedefleyen bir yönetim anlayışı sergilediklerini tespit etmiştir. Ayrıca bu araştırmadaki diğer bulgulara göre, resmi ve özel okullarda hem yöneticilerin, hem de beden eğitimi öğretmenlerinin "anlayış gösterme" boyutuna önem verdiklerini belirlemiştir.

Yılmaz (2004), yaptığı araştırmada; okul yöneticilerinin göstermiş oldukları destekleyici liderlik davranışlarının, öğretmenlerin müdüre güvenini yüksek, diğer

öğretmenlere, öğrencilere ve velilere güvenini orta düzeyde etkilediği sonucuna varmıştır. Araştırmacı ayrıca, okul yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının, öğretmenlerin okuldaki güvene ilişkin görüşlerini, ayrıca yine okul yöneticilerinin göstermiş olduğu destekleyici liderlik davranışlarının da öğretmenlerin müdüre, meslektaşlarına, öğrencilere ve velilere olan güvenini etkilediği sonucuna varmıştır.

Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005) yaptıkları araştırmada; okul müdürlerinin yapıyı kurma, anlayış gösterme davranışına ilişkin öğretmen algıları ve ilköğretim okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark saptamıştır. Araştırmacılar, ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin, yapıyı kurma liderlik davranışlarını daha fazla sergilediği sonucuna varmışlardır.

Terzi ve Kurt (2005), ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini araştırmış ve şu sonuçları elde etmiştir: Öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki yöneticileri büyük bir çoğunlukla demokrat olarak nitelediği tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere nazaran yöneticileri daha otoriter ve daha ilgisiz bulduğu sonucuna varılmıştır. Demokratik yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Demokratik yönetici davranışları, öğretmenlerin örgütlerine, yani okullarına bağlılığını artırdığı sonucuna varılmıştır.

Bir başka araştırma Yakut (2006) tarafından eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla, İstanbul'un Küçükçekmece ilçesinde yapılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Eğitim yöneticilerinin Yapıyı Kurma davranışları, Anlayış Gösterme davranışlarına oranla daha ön plandadır.

- Yapıyı Kurma boyutundaki lider davranışları Anlayış Gösterme boyutuna göre daha tutarlıdır.
- Yöneticiler, kendilerini öğretmenlere göre daha işe odaklı ve daha fazla insana yönelik olarak görmektedirler.
- Müdürler kendilerini müdür yardımcılara göre daha işe odaklı görmektedirler. Müdür ve müdür yardımcılarının insana yönelik davranışlarına ilişkin algılarında ise bir farklılık söz konusu değildir.

Yavuzylmaz (2008), ilişkisel tarama modeli kullanarak yapmış olduğu araştırma ile ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışma yönetimini yönetme düzeylerinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evreni 2007-2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan 377 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler okul müdürlerinin liderlik davranışlarını benimsemektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik düzeylerini algılamalarında, yaş, medeni durum, mesleki kıdem değişkenine göre farklılık bulunamamıştır. Okul müdürlerinin liderliğine ilişkin öğretmen algılarında, bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre bulunduğu okuldaki görev süresi 10 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik davranış düzeyleri hakkında daha olumlu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Gül (2009) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin gösterdiği dönüştürücü ve işlemci liderlik davranışları arasında önemli bir farklılık görülmediği; yöneticilerin gösterdiği dönüştürücü liderlik davranışlarının daha düşük, işlemci liderlik davranışlarının daha yüksek bulunduğu; okul yöneticilerinin hem "dönüştürücü" hem de "işlemci" liderler olarak görüldüğü sonucunu elde etmiştir. Öğretmen algılarından, okul yöneticilerinin dönüştürücü lider olmaktan çok işlemci liderler olarak görüldüğü, böyle liderlerin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktan çok mevcut durumun sürdürülmesine katkı sağlayacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Çetin (2009), ilköğretim öğretmenlerinin ve müdür yardımcılarının algılarına göre müdürlerinin liderlik yeterlikleri isimli bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya İstanbul'un Anadolu yakasında ilköğretim kurumlarında görevli 310 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticilerin liderlik yeterliklerine dair öğretmen görüşlerine ilişkin toplam puanların ortalamanın üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, yöneticilerin liderlik yeterliliklerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir başka araştırma Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2006) tarafından, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemek amacıyla, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki 13 eğitim bölgesine bağlı 31 ilköğretim okulunda görev yapan 719 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre;

- İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin değerlendirmelerinde öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, en son mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okullardaki kıdem ve görev değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin ön plana çıkması açısından liderlik rollerini titizlikle yerine getirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik rollerini yerine getirmesi konusunda genellikle "kararsız" oldukları belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en fazla vizyoner liderlik rollerini, en az da kültürel liderlik rollerini yerine getirdikleri sonucuna varılmıştır.

3.1.2. Örgüt İklimi İle İlgili Araştırmalar

Paknadel (1988), "örgütsel iklim ve iş doyumu" başlıklı araştırma ile ilkokullarda görevli müdür ve öğretmenlerin, örgütsel iklim ve iş doyumuna ilişkin algılarını, örgütsel iklim ve iş doyumu arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

- Müdürlerin algılarına göre, örgütsel iklimin "moral" ve "işe dönüklük" boyutları ile müdürlerin "saygınlık" ve "kendini gerçekleştirme" gereksinim alanlarındaki doyumları arasında, ayrıca; örgütsel iklimin "samimiyet" boyutu ile müdürlerin "saygınlık" gereksinim alanlarındaki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin algılarına göre, örgütsel iklimin "engellenme", "uzak durma", "yakından kontrol" boyutları ile öğretmenlerin "iş doyumu" arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, buna karşın, örgütsel iklimin "çözülme", "moral", "işe dönüklük" ve "anlayış gösterme" boyutlarının, öğretmenlerin "iş doyumu" ile anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Örgütsel iklimin "samimiyet" boyutu ile öğretmenlerin, "sosyal" ve "saygınlık" gereksinim alanlarındaki doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Okulların örgütsel iklim tiplerine göre, öğretmenlerin iş doyumları anlamlı bir fark göstermektedir, örgütsel iklim tipi, "kapalı" dan "açık" iklim tipine doğru yöneldikçe, öğretmenlerin iş doyumunun artmakta olduğu sonucuna varılmıştır.
- Okul müdürü ve öğretmenlerin örgütsel iklimin "engellenme", "moral", "samimiyet" ve "yakından kontrol" boyutlarına ilişkin algıları anlamlı fark göstermektedir. "Çözülme", "uzak durma", "işe dönüklük" ve "anlayış gösterme" boyutlarına ilişkin müdür ve öğretmenlerin algıları arasında ise anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
- Okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir fark olmadığı, müdür ve öğretmenlerin özellikle "sosyal" gereksinim alanında, yüksek doyumsuzluk algıladıkları belirlenmiştir.

- Okulların örgütsel ikliminin, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre "moral" boyutunda; yaşlarına göre "samimiyet" boyutunda; cinsiyetlerine göre ise "moral" ve "samimiyet" boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.
- İş doyumuna ilişkin algılarda ise, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, "güvenlik" gereksinim alanında; cinsiyetlerine göre ise "kendini gerçekleştirme" gereksinim alanlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Akar (2006), ilköğretim okullarında öğretmen algılarına göre, yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısını araştırmıştır. Bu araştırmanın çalışma evrenini, Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki normal öğretim yapan ilköğretim okulları oluşturmuştur. Bu evrenden rastgele seçilen üç ilçeden, yine rastgele seçilen, normal öğretim yapan ilköğretim okulları örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada; cinsiyet, yaş grubu, kıdem, eğitim düzeyi ve görev türü değişkenlerine göre, 30 maddeden oluşan örgüt iklimi ölçeğine verilen cevaplarda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu bulunmuştur. Buna göre, yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı, öğretmenler tarafından üst düzeyde algılandığı sonucuna varılmıştır.

Karataş (2008), okul müdürlerinin etkililiğinin ve okul iklimine etkisini araştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır: Örgütsel iklimde, cinsiyete göre samimiyet boyutunda; mesleki kıdeme göre çözülme, moral, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında; görev yaptıkları okuldaki kıdemlerine göre moral, samimiyet ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Okul müdürlerinin genel, kavramsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerine ilişkin puanları ile okul ikliminin moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutları arasında doğrusal, pozitif ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2009) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu (örneklemini), İstanbul'daki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri arasından rastgele yöntemle (random) seçilmiş 109'u kadın ve 114'ü erkek, toplam 223 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulguları şu şekildedir:

Araştırma sonucunda öğretmenlerin, yöneticilerini daha çok işe dönük olarak algıladıkları görülmüştür. Ancak erkek öğretmenlerin, yöneticilerini işe dönüklük dışında başka işlerle de meşgul olarak gördükleri bulunmuştur. Yine araştırmada genç öğretmenlerin örgüt iklimini, diğer öğretmenler kadar olumlu algılamadıkları görülmüştür. Bu da araştırmaya katılan yöneticilerin, okul kültürünü oluşturmada yeterince başarılı olamadıkları tespit edilmiştir. Bu araştırmada, okul yöneticileri öğretmenlerce yüksekte bakan, her şeyi kendileri bilen kişiler olarak algılanmışlardır. Bu durumun, okulda olumlu bir okul iklimin oluşturulması bakımından bir engel olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalık, Özbay, Özer, Kurt, Kandemir (2009), ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi konulu araştırmalarında şu sonuçlara ulaşmışlardır: Araştırma bulgularına göre olumlu örgüt iklimi ile zorbalık davranışları arasında zıt yönlü ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu anlamda okul ikliminin daha olumlu hale getirilmesinin öğrencilerin zorbalık davranışlarının azalmasına katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca olumlu okul iklimi ile öğrencilerin prososyal davranışları arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre okul ikliminin iyileştirilmesi ile birlikte, öğrenciler arasındaki prososyal davranışların artacağı sonucuna varılmıştır.

3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

John ve Taylor (1999), liderlik stilleri, okul iklimi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı konulu çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacını, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek olarak açıklamışlardır. Çalışmanın örneklemini Filipin’lerdeki 20 okulda çalışan 227 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, Liderlik Görüş Ölçeği (Leadership Opinion Questionnaire), Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (Organizational Climate Description Questionnaire) ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği (Organizational Commitment Questionnaire) kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre şu bulgulara ulaşılmıştır: Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul iklimi ve öğretmenlerin bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin de bağlılık düzeyleri arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile açık iklim arasında anlamlı, pozitif ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin bağlılık düzeyi artmakta olduğu ve bu durumun da okul iklimini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mendel, Watson ve MacGregor (2002), ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması üzerine bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimine ilişkin algıları ile ilköğretim okulu müdürlerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının karşılaştırılması olarak ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, birisi okul müdürlerinin liderlik davranışlarını, diğeri ise ilköğretim okullarının örgüt iklimini betimlemeye çalışan iki boyuttan oluşmakta olan bir anket ile elde edilmiştir. Öğretmenlere göre, okulda daha çok işbirlikçi liderlik stili sergileyen bir okul müdürünün, doğrudan ya da dolaylı olarak liderlik sergileyen okul müdürlerine göre okul iklimi üzerine daha fazla etki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuna göre, okul müdürlerinin daha çok işbirlikçi bir liderlik stili sergilediğini sonucuna ulaşılmıştır.

Mooney (2003), Batı Pesilvanya'daki ilköğretim okullarındaki dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 59 ilköğretim okulu müdürü ve 425 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını tüm boyutlarıyla yüksek düzeyde sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Dönüşümcü liderlik boyutları ile okul ikliminin boyutları karşılaştırıldığında, aralarında güçlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik ile açık iklim arasında da ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre, dönüşümcü liderliğin, pozitif okul ikliminin oluşumunda etkili olduğu sonuca varılmıştır.

Williamson (2007), öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışı ile okul iklimi arasındaki ilişkinin tanımlanması konulu araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, kuzeybatı Ohio'daki ilköğretim okullarında görev yapan 323 öğretmen ve 19 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile liderlik davranışları ve okul iklimi ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu araştırmada, öğretmen ve okul müdürleri arasındaki açık iletişim ile sağlıklı okul iklimi arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Bir başka araştırmada Ballard (2008), Baltimore-Washington, D.C. Metropol bölgesindeki Amerikan okullarındaki öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stili ve okul iklimine yönelik algıları üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada, Baltimore-Washington, D.C. metropol bölgesindeki Amerikan okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik stili ve okul iklimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Katılımcılar, okullarda araştırmayı yürütmeden önce izin alınarak araştırma kapsamına alınan ilköğretim okulu öğretmenleridir. Öğretmenler araştırma kapsamında iki adet ankete cevap vermişlerdir. Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ-5X) okul müdürlerinin liderlik stillerini tespit etmek amacıyla, Örgütsel İklim Betimleme Anketi (OCDQ) ise okul iklimini betimlemek için kullanılmıştır.

Araştırmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamayabilmek amacıyla betimsel ve ilişkisel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca, araştırmada dönüşümsel liderlik ile açık ya da kapalı okul iklimi arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve veri çözümleme yöntemi açıklanmıştır.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeyi ve bu ilişkinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006: 77). Betimsel yöntemi kullanan araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların gurupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu inceleyen, değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalardır (Wiersma, 1995; McMillan ve Schumacher, 2001). Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler envanterler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Niğde İli Merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki (Altunhisar, Bor, Çamardı, Çiftlik, Ulukışla) ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Niğde il merkezinde ve ilçe merkezlerinde bulunan 57 ilköğretim okulundan görevli toplam öğretmen sayısı 1170'dir. Tesadüfi örneklem yöntemiyle bu okullarda çalışan 820 öğretmen seçilmiş ve bu öğretmenler araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Örneklem çalışma evreninin %70.08'ini oluşturmuştur. Anketler 820 kişiye uygulanmış ancak 723 anket geçerli kabul edilmiştir. Buna göre örnekleme giren bireylerin cinsiyet, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi, öğrenim durumu, branşı ve yaşlarına göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Katılımcıların Cinsiyet, Branş, Mesleki Kıdem, Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi ve Öğrenim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları*

DEĞİŞKENLER		Öğretmen Sayısı	
		f	%
Cinsiyet	Kadın	360	49,8
	Erkek	363	50,2
Branş	Sınıf öğretmeni	366	50,6
	Branş öğretmeni	357	49,4
Mesleki Kıdem	5 yıldan az	119	16,5
	5-10 yıl arası	190	26,3
	10-15 yıl arası	152	21,0
	15-20 yıl arası	106	14,7
	20 yıldan fazla	156	21,6
Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	508	70,3
	6-10 yıl	142	19,6
	11-15 yıl	54	7,5
	16-20 yıl	17	2,4
Öğrenim Durumu	Eğitim enstitüsü	79	10,9
	Yüksekokul	79	10,9
	Fakülte	525	72,6
	Yüksek lisans	26	3,6
	Doktora	-	-
Toplam	Toplam	723	100

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin; cinsiyet, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi, öğrenim durumu ve branş değişkenleri ele alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,8’i kadın, %50,2’si erkektir.

Mesleki kıdemlerine göre, öğretmenlerin %16,5’i 5 yıldan az, %26,3’ü 5-10 yıl arası, %21’i 10-15 yıl arası, %14,7’si 15-20 yıl arası, %21,6’sı 20 yıldan fazla mesleki kıdeme sahiptir.

Bulunduğu okuldaki görev süresine göre öğretmenlerin, %70,3’ü 1-5 yıl, %19,6’sı 6-10 yıl, %7,5’i 11-15 yıl, %2,4’ü 16-20 yıl arası bulundukları okulda görev yapmışlardır.

Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, %10,9’u eğitim enstitüsü, %10,9’u yüksekokul, %72,6’sı fakülte ve %3,6’sı lisansüstü eğitim düzeyinde oldukları görülmektedir. Branşlarına göre öğretmenlerin, %50,6’sı sınıf öğretmeni, 49,4’ü de branş öğretmenidir.

4.3. Veri Toplama Yöntemi

Anket uygulama izni (Ek-1) alınarak Niğde ili merkezi ve ilçelerdeki 57 ilköğretim okulunda görevli 820 öğretmene "Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği" ve "Okul İklimini Betimleme Ölçeği" (Ek-2) olmak üzere iki bölümden oluşan anketler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ayrıca okullara dağıtılan ve geri dönen anket sayısı da Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

4.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği” ve “Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği” kullanılmıştır.

4.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu öğretmenler tarafından doldurulan ve öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu hakkında bu form aracılığıyla öğretmenlerden bilgi alınmaya çalışılmıştır.

4.3.1.2. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği (LBDQ)

Araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada temel veri toplama aracı olarak; Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği (The Leader Behavior Description Questionnaire: LBDQ) kullanılmıştır.

Liderlik Davranışını Betimle Ölçeği J.K. Hemphill ve A.E. Coons (1950) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra ise; A. W. Halpin ve B. J. Winer LBDQ'yu geliştirmişler ve aracın iki temel boyutunun "'Yapıyı Kurma" ve "Anlayış Gösterme" olduğunu tespit etmişlerdir.

Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği'ni (LBDQ) ülkemizde ilk kullanan Önal (1979) dur. Ölçek, Ergün (1981) tarafından gözden geçirilerek yeniden adapte edilmiştir. Ergene (1990) tarafından 32 öğretmen üzerinde üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirliği, yapıyı kurma boyutu için .82 ($p < .001$), ilişki boyutu için .77 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Yine Ergene'nin çalışmasında iş doyumu ölçeği ile ölçüt-bağıntı geçerliliği yapıyı kurma alt boyutu için .91 ($p < .001$), anlayış gösterme boyutu için de .87 ($p < .001$) ölçüt bağıntılı geçerlilik katsayıları bulunmuştur. Ölçeğin bu haliyle güvenilir ve geçerli olduğu savunulabilir (Yakut, 2006: 67).

Halpin (1957), LBDQ'nun iki boyutunu şöyle belirtmektedir: "Yapıyı Kurma"; lider ile iş grubunun üyeleri arasındaki ilişkileri, iyi tanımlanmış bir örgüt yapısı kurma çabalarını, iletişim kurallarını ve iş yaptırma yollarını içermektedir. "Anlayış Gösterme" ise; gruptaki dostluğa ilişkin davranışları, lider ve grup üyeleri arasındaki sıcaklığı, karşılıklı güveni ve saygıyı içermektedir (Akt; Alıç, 1985).

Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği, son yıllarda ülkemizde çeşitli alanlarda yapılan liderlik araştırmalarında, Can (2002), Tuğsavul (2006), Yakut (2006), Dikerel (2008), Uzun (2008) tarafından kullanılmıştır.

Ölçek yalnızca öğretmenlere uygulanmış olup, ölçeğin maddeleri aynı kalmak koşuluyla, yalnızca yüklemelerin çekim ekleri değiştirilerek öğretmenlere uygun hale getirilmiştir. Örneğin, okul yöneticilerine uygulanan ölçekte kullanılan, "Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm." şeklindeki ifade, öğretmenler için "Eksik ve yetersiz işleri eleştirir." şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada LBDQ ölçeğindeki ilk 15 madde, iyi bir yöneticide bulunması beklenen yapıyı kurma boyutuna ilişkin ideal ve gerçek liderlik davranışları için, bu maddeleri takip eden diğer 15 madde ise; yine iyi bir yöneticide bulunması beklenen anlayış gösterme boyutuna ilişkin ideal ve gerçek liderlik davranışlarını belirlemek için düzenlenmiştir. Özetle Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği (LBDQ), yapıyı kurma ve anlayış gösterme şeklinde tanımlanan iki alt boyuta sahiptir. Yapıyı kurma puanı yüksek çıkan okul müdürünün daha çok görev ya da iş yönelimli; anlayış gösterme puanı yüksel çıkan okul müdürünün de kişi ya da ilişki yönelimli olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2. *Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği Boyutları*

Liderlik Davranışları Boyutları	Anket Madde Numaraları
1-Yapıyı Kurma	1-15
2-Anlayış Gösterme	16-30

LBDQ ölçeğinin maddeleri beşli likert tipi puanlanarak, olumlu maddeler "Her zaman" 5, "Çoğu zaman" 4, "Ara sıra" 3, "Nadiren" 2, "Hiçbir zaman" 1 şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddeler ise ters puanlanmıştır. Yapıyı kurma boyutunda 3. ve 7. maddeler; anlayış gösterme boyutunda ise 20., 22., 23. ve 24. maddeler ters puanlanmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçekten maksimum 150, minimum 30 puan; alt boyutlarda ise maksimum 75, minimum 15 puan alınabilmektedir. Bu araştırmada, müdürler hangi alt boyuttan daha fazla puan almışsa, "o alt boyuta ilişkin liderlik davranışına sahip" şeklinde tanımlama yoluna gidilmiştir (Çemberci, 2003; Dikerel, 2008; Uzun, 2008).

4.3.1.3. Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (OCDQ)

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul iklimi algılarını belirlemede Halpin ve Croft tarafından geliştirilen Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği (Organizational Climate Description Questionnaire, OCDQ) kullanılmıştır. Ölçek, Peker (1978) tarafından orta dereceli okullarda görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin çalıştıkları okulların örgütsel iklimini saptamak amacıyla hazırlanan doktora tezi ile Paknadel (1988) tarafından ilkokullarda görevli müdür ve öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma çerçevesinde iki kez Türkçe'ye uyarlanmıştır (Akt; Dağlı, 1996).

Peker, OCDQ ölçeğinin çeviri ve uyarlamasını yapmış, daha sonra ise orijinali ile birlikte, eğitim yönetiminde uzmanlaşmış kişilere vererek eleştirilerini almış, eleştiriler ışığında yapılan düzeltmelerden sonra yeniden uzmanların görüşüne başvurmuştur. Çeviri ve uyarlama işlemlerinden sonra araç yeterince çoğaltılıp, eğitimde uzmanlaşmış iki Türkçe öğretmeni ile Ankara liselerinde çalışan 22 öğretmene verilerek, aracın ifade yönünden açıklığı saptanmıştır. Aracın deneme sonuçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine göre gerekli düzeltmeler yapılmış ve bilgi işlem uzmanları ile de görüşülerek ölçeğe son şekli verilmiştir. Paknadel (1988) de, OCDQ aracını İngilizce'den Türkçe'ye çevirisini yapmış daha sonra

yapılan çeviriyi İngiliz Dili ve Edebiyatı uzmanları ile Yönetim Bilimi uzmanlarıyla tartışmış ve dilimize uyarlayarak ilgili araştırmasında kullanmıştır. (Dağlı, 1996: 44).

Ölçeğin güvenirliliğinin bir ölçütü olarak kabul edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, 65 okulda 1014 yönetici ve öğretmen üzerinde gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin güvenirliliği konusunda daha detaylı bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Balcı (2006) da, Cronbach Alpha katsayısı bulunarak aracın güvenirliğinin hesaplanabileceğini belirtmektedir. Analiz sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .861 olarak bulunmuştur. Aynı Alpha katsayısı yönetici davranışı boyutları için .871, öğretmen grubu davranışı boyutları için ise .663 olarak bulunmuştur. Anılan katsayılar ölçeğin güvenirliği için yeterli bir düzey olarak görülmüştür. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin analiz sonuçları birlikte düşünüldüğünde, Türkiye koşullarında kullanılabilirliği olan güvenilir bir araç olarak kabul edilmiştir (Dağlı, 1996: 44).

Tablo 4.3. Örgütsel İklimi Betimleme Ölçeği Boyutları

Örgütsel İklim Boyutları	Anket Madde Numaraları
<i>Öğretmen Grubu Davranışları</i>	1-33
1-Çözülme	1-10
2-Engelleme	11-16
3-Moral	17-26
4-Samimiyet	27-33
<i>Yönetici Davranışları</i>	34-64
1-Uzak Durma	34-42
2-Yakından Kontrol	43-49
3-İşe Dönüklük	50-58
4-Anlayış Gösterme	59-64

OCDQ öğretmen grubu ve yönetici davranışlarını ölçen 64 sorudan oluşmaktadır. 64 soru iki bölüm halindedir. İlk 33 soru öğretmen grubu davranışlarını ve sonraki sorular ise yönetici davranışlarını içermektedir. Örgütsel iklim boyutları Tablo 4.3.'te görüleceği gibi sekiz boyuttan oluşmaktadır. Boyutların yanında madde numaraları belirtilmektedir. Tablo 4.3.'te görülen öğretmen ve yönetici davranışlarının ilk ikisi olumsuz, son ikisi olumlu davranışlardır (Paknadel, 1988: 104).

OCDQ'de 15, 16, 33, 41 ve 42. maddeler negatif, diğerleri pozitif puanlanmıştır. 64 maddeden oluşan ölçeğin yönergesinde öğretmenlerden “Hemen hemen her zaman”, “Sık sık”, “Bazen”, “Çok seyrek” seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Pozitif puanlamalarda “Hemen hemen her zaman” 4 puan, “Sık sık” 3 puan, “Bazen” 2 puan, “Çok seyrek” 1 puan olarak puanlanmıştır. Negatif maddeler ise “Hemen hemen her zaman” 1 puan, “Sık sık” 2 puan, “Bazen” 3 puan, “Çok seyrek” 4 puan şeklinde puanlanmıştır (Paknadel, 1988: 105).

4.3.2. Verilerin Toplanması

Niğde İl Merkezi ve ilçe merkezlerindeki 57 ilköğretim okulunda görevli 820 öğretmene anketler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Geri dönen ve geçerli sayılan anket sayısı 723'tür. Uygulanan okullara verilen, geri dönen geçerli anket sayısı ve dönme oranları Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Okullara Verilen ve Geri Dönen Geçerli Anket Sayıları

Sıra No	Okulun Adı	Verilen Anket Sayısı	Dönen Geçerli Anket Sayısı	Geri Dönme Oranı
1	Atatürk İlköğretim Okulu	20	17	% 85
2	Sakarya İlköğretim Okulu	15	15	% 100
3	Murtaza ve Naile Uyanık İlköğretim Okulu	20	19	% 95
4	Mehmet ve Emet Aydoğan İlköğretim Okulu	20	19	% 95
5	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	42	40	% 95
6	Dr. Sadık Ahmet İlköğretim Okulu	26	24	% 92
7	Alparslan İlköğretim Okulu	10	9	% 90
8	Hazım Tepeyran İlköğretim Okulu	24	22	% 92
9	Kemal Çetintürk İlköğretim Okulu	12	9	% 75
10	Behzat Ecemiş İlköğretim Okulu	10	8	% 80
11	Ali Ulvi Arıkan İlköğretim Okulu	12	10	% 83
12	Dumlupınar İlköğretim Okulu	26	24	% 92
13	İnönü İlköğretim Okulu	24	21	% 88
14	Kemal Aydoğan İlköğretim Okulu	20	19	% 95
15	75. Yıl Mustafa Altuncu İlköğretim Okulu	22	20	% 91
16	5 Şubat İlköğretim Okulu	18	14	% 78
17	Gazi İlköğretim Okulu	36	34	% 94
18	Selçuk İlköğretim Okulu	42	39	% 93
19	23 Nisan Havacılar İlköğretim Okulu	38	33	% 87
20	Bor Kemerhisar Sümer İlköğretim Okulu	5	5	% 100
21	Bor Hacı Ali Sebat Çorum İlköğretim Okulu	11	11	% 100
22	Bor Bekir Sami Baran İlköğretim Okulu	5	5	% 100
23	Bor Merkez Asım Eren İlköğretim Okulu	18	14	% 78
24	Bor Kamil Alakuş İlköğretim Okulu	8	6	% 75
25	Bor Toki İlköğretim Okulu	18	17	% 94
26	Bor Veli Bengü İlköğretim Okulu	12	10	% 83
27	Bor Yunus Emre İlköğretim Okulu	9	9	% 100
28	Bor Kemerhisar Cumhuriyet İlköğretim Okulu	5	4	% 80

29	Bor Kemerhisar Hisar İlköğretim Okulu	15	14	% 93
30	Bor Fahri Kirt İlköğretim Okulu	10	7	% 70
31	Bor Merkez 29 Ekim İlköğretim Okulu	12	11	% 92
32	Bor Mahmut Özenç İlköğretim Okulu	10	7	% 70
33	Bor 100. Yıl Yatılı Bölge İlköğretim Okulu	10	7	% 70
34	Bor Mehmet Rasim Dede İlköğretim Okulu	8	5	% 63
35	Bor Kenan Evren İlköğretim Okulu	10	7	% 70
36	Bor Zafer İlköğretim Okulu	6	6	% 100
37	Bor Kemerhisar Etiler İlköğretim Okulu	5	5	% 100
38	Bor Merkez Gazi İlköğretim Okulu	6	5	% 83
39	Bor Atatürk İlköğretim Okulu	12	9	% 75
40	Bor Cumhuriyet İlköğretim Okulu	25	23	% 92
41	Nezihe Ve Tahsin Kitapçı İlköğretim Okulu	16	13	% 81
42	Ulukışla İnkılâp İlköğretim Okulu	10	8	% 80
43	Ulukışla Kemalpaşa İlköğretim Okulu	8	6	% 75
44	Ulukışla Hasangazi İlköğretim Okulu	15	12	% 80
45	Ulukışla Kurtuluş İlköğretim Okulu	15	15	% 100
46	Ulukışla Mustafa Küçükavşar YİBO	10	10	% 100
47	Eminlik Şehit Yıldıray Kılınç İlköğretim Okulu	11	11	% 100
48	Çamardı Atatürk İlköğretim Okulu	9	6	% 67
49	Çamardı Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	14	12	% 86
50	Çamardı Yatılı Bölge İlköğretim Okulu	8	6	% 75
51	Çiftlik Mahmutlu İlköğretim Okulu	6	5	% 83
52	Çiftlik Çiftlik İlköğretim Okulu	7	6	% 86
53	Çiftlik Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	6	5	% 83
54	Çiftlik Şehit Şakir Tekin İlköğretim Okulu	9	8	% 89
55	Altunhisar Mustafa Necati İlköğretim Okulu	7	6	% 86
56	Altunhisar İstiklal İlköğretim Okulu	7	6	% 86
57	Altunhisar Barbaros İlköğretim Okulu	5	5	% 100
Toplam		820	723	% 88

4.4. Veri Çözümleme Yöntemi

Veriler SPSS 13.0 paket programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde varyans analizi, t-testi, Tukey testi, Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma istatistik teknikleri kullanılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden anket ile elde edilen verilerin analizleri yapılmış ve analiz sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular çizelgelerde gösterilmiş olup; yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, varyans analizi, t-testi Tukey ve LSD testi sonuçları da tablolarda gösterilerek yorumları yapılmıştır.

5.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin bulgulara değinilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin istatistiki değerler Tablo 5.1.'de verilmiştir.

Tablo 5.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları Puanları

Liderlik Davranışları	N	$\bar{X}$	ss	sh
Yapıyı Kurma	723	59,43	8,055	.299
Anlayış Gösterme	723	57,90	10,767	.400

Tablo 5.1.'de örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, yöneticilerin yapıyı kurma boyutundan aldıkları ortalama puan 59,43; anlayış gösterme boyutunda aldıkları ortalama puan ise 57,19 olarak bulunmuştur. Öğretmenler, Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeğini

yöneticilerini algıladıkları şekilde doldurmuşlardır. Bu ölçeğin toplam liderlik puanından alınabilecek maksimum değer 150'dir. Her bir alt ölçekten alınabilecek maksimum değer ise 75'tir. Ölçeğin puanlama sistemine göre hangi alt ölçeği ortalaması yüksek ise, yöneticilerin o liderlik davranışını benimsedikleri kabul edilmektedir. Buna göre; öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en çok yapıyı kurma (görev yönelimli) liderlik davranışını benimsedikleri saptanmıştır. Bu bulgu; Çağlar, Yakut ve Karadağ (2005), Uzun (2008) ve Yakut (2006)'nın yaptığı okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Buna göre okul müdürlerinin, grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve makama dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterdikleri söylenebilir.

5.2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında;

- a.** Cinsiyet
- b.** Branş
- c.** Mesleki kıdem
- d.** Bulunduğu okuldaki görev süresi
- e.** Öğrenim durumu

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre yapıyı kurma, anlayış gösterme boyutlarına ilişkin görüşleri ve analiz sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin, boyutlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmaktadır.

5.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Cinsiyete göre boyutlara ilişkin t testi sonuçları Tablo 5.2.'de verilmiştir.

Tablo 5.2. *Cinsiyete Göre Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışı Puanlarına İlişkin t Testi*

Liderlik Ölçeği	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t - testi		
					t	sd	p
Yapıyı Kurma	Kadın	360	59,00	8,42	1,412	721	.158
	Erkek	363	59,85	7,66			
Anlayış Gösterme	Kadın	360	57,01	10,85	2,231*	721	.026
	Erkek	363	58,79	10,61			

* $p < .05$

Tablo 5.2'de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin yapıyı kurma boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Liderlik ölçeğinin boyutlarından anlayış gösterme boyutunda, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Anlayış gösterme boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanı kadın öğretmenlerin ortalama puanından fazladır. Bu bulgudan hareketle erkek öğretmenlere göre, okullardaki okul müdürlerinin, duygu ve düşüncelere saygı duyma, karşılıklı güven geliştirme, arkadaşça iletişim kurma, duygusal etkileşimde bulunma gibi liderlik davranışlarını daha fazla sergilediği söylenebilir.

5.2.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Branşlar, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olarak iki kısımda incelenmektedir. Branşlara göre boyutlara ilişkin t testi sonuçları Tablo 5.3.'te verilmiştir.

Tablo 5.3. *Branşa Göre Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları Puanlarına İlişkin t Testi*

Liderlik Ölçeği	Branş	N	$\bar{X}$	ss	<i>t - testi</i>		
					t	sd	p
Yapıyı Kurma	Sınıf Öğretmeni	366	59,89	7,86	1,576	721	.115
	Branş Öğretmeni	357	58,95	8,23			
Anlayış Gösterme	Sınıf Öğretmeni	366	58,37	10,87	1,178	721	.239
	Branş Öğretmeni	357	57,42	10,65			

Branş değişkenine göre, okul müdürlerinin öğretmenlerden aldıkları yapıyı kurma ve anlayış gösterme liderlik davranışları puanları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında sınıf öğretmenlerinin okul müdürleri için verdikleri ortalama puanların daha fazla olduğu görülmektedir. Liderlik davranışları puanlarına bakılacak olursa sınıf öğretmenleri, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını branş öğretmenlerine göre daha yüksek bulmaktadır.

5.2.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında mesleki kıdemlerinin farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmaktadır. Mesleki kıdemler, 5 yıldan az, 5-10 yıl

arası, 10-15 yıl arası, 15-20 yıl arası, 20 yıldan fazla şeklinde beş kısımdan oluşmaktadır. Mesleki kıdemlere göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin veriler Tablo 5.4.'te yer almaktadır. Ayrıca mesleki kıdemlere göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.5.'te verilmiştir.

Tablo 5.4. *Mesleki Kıdeme Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı Alt Boyutlar İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Liderlik Ölçeği	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss
Yapıyı Kurma	5 yıldan az	119	59,50	7,52
	5-10 yıl arası	190	58,69	8,26
	10-15 yıl arası	152	59,75	7,92
	15-20 yıl arası	106	60,02	7,55
	20 yıldan fazla	156	59,55	8,65
Anlayış Gösterme	5 yıldan az	119	58,57	10,55
	5-10 yıl arası	190	57,35	10,75
	10-15 yıl arası	152	58,58	10,94
	15-20 yıl arası	106	57,33	10,70
	20 yıldan fazla	156	57,80	10,87

Tablo 5.4.'e göre, yapıyı kurma boyutunda en yüksek ortalama, 60,02 ile mesleki kıdemi 15-20 yıl arası olan gruba aittir. Anlayış gösterme boyutunda en yüksek ortalama puan, görev süresi 10-15 yıl arası olan gruba aittir. En yüksek ortalama anlayış gösterme alt boyutunda, 58,58 olarak bulunmuştur. En düşük ortalamalar ise yapıyı kurma alt boyutunda 58,69 ile mesleki kıdemi 5-10 yıl arası olan, anlayış gösterme boyutunda 57,33 ile mesleki kıdemi 15-20 yıl arası olan öğretmenlerden elde edilmiştir.

Tablo 5.5. *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi*

Liderlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yapıyı Kurma	Gruplar arası	159,175	4	39,794	,612	.654
	Gruplar içi	46688,047	718	65,025		
	Toplam	46847,223	722			
Anlayış Gösterme	Gruplar arası	217,917	4	54,479	,468	.759
	Gruplar içi	83493,688	718	116,286		
	Toplam	83711,604	722			

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki farklar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.5.'te sunulmuş ve hiçbir boyutta istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri değiştikçe, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları farklılaşmamaktadır.

5.2.4. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında, bulundukları okuldaki görev süreleri değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Görev süreleri, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl olarak dört değişkene göre incelenmektedir. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev süresi değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin veriler Tablo 5.6.'da yer almaktadır. Bunun yanında boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.7.'de verilmiştir.

Tablo 5.6. *Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı Alt Boyutlar İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Liderlik Ölçeği	Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	ss
Yapıyı Kurma	1-5 yıl	508	59,96	7,622
	6-10 yıl	143	58,13	8,936
	11-15 yıl	54	58,07	7,716
	16-20 yıl	17	57,88	11,757
Anlayış Gösterme	1-5 yıl	508	58,37	10,402
	6-10 yıl	143	56,46	11,988
	11-15 yıl	54	57,11	9,632
	16-20 yıl	17	57,70	13,522

Bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında tüm boyutlarda en yüksek ortalama puan, bulundukları okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmen grubundan elde edilmiştir. En düşük ortalama puanlar ise yapıyı kurma alt boyutunda 57,88 ile bulunduğu okuldaki görev süresi 16-20 yıl arası olan, anlayış gösterme boyutunda 56,46 ile bulunduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl arası olan öğretmenlerden elde edilmiştir.

Tablo 5.7. *Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi*

Liderlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yapıyı Kurma	Gruplar arası	522,969	3	174,323	2,711	.044*
	Gruplar içi	46166,033	718	64,298		
	Toplam	46689,003	721			
Anlayış Gösterme	Gruplar arası	447,059	3	149,020	1,287	.278
	Gruplar içi	83118,076	718	115,763		
	Toplam	83565,136	721			

* $p < .05$

Tablo 5.7.'de bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre liderlik ölçeği puanları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Bulunduğu okuldaki görev süresi değişkeni açısından yapılan varyans analizinde sadece yapıyı kurma için istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Anlayış gösterme boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Yapıyı kurma boyutunda, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi ile gruplar arası farklılık bulunamamıştır. Bu nedenle gruplar arası farklılığı tespit etmek için LSD testi yapılmış ve sonuçlara ilişkin veriler Tablo 5.8.'de sunulmuştur.

Tablo 5.8. *Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin LSD Testi*

Liderlik Ölçeği	N	X	Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl
Yapıyı Kurma	508	59,96	1-5 yıl		*		
	143	58,13	6-10 yıl				
	54	58,07	11-15 yıl				
	17	57,88	16-20 yıl				

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda yapıyı kurma boyutunda farkın bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerle 6-10 yıl olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yapıyı kurma boyutuna ilişkin algıları görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durumun okul müdürlerinin, okuldaki görev süresi az olan öğretmenlere karşı makama dayanan resmi otoriteyi kullanan bir davranış sergilemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

5.2.5.Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında, öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Öğrenim durumu değişkenleri, Eğitim enstitüsü, yüksekokul, fakülte, yüksek lisans, doktora, olmak üzere beş kategoriden ibarettir. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişki veriler Tablo 5.9.'da yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.10.'da verilmiştir.

Tablo 5.9. *Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı Alt Boyutlar İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Liderlik Ölçeği	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss
Yapıyı Kurma	Eğitim Enstitüsü	79	57,56	9,392
	Yüksekokul	79	61,46	8,266
	Fakülte	525	59,11	7,817
	Yüksek Lisans	26	63,50	5,798
	Doktora	-	-	-
Anlayış Gösterme	Eğitim Enstitüsü	79	56,89	11,090
	Yüksekokul	79	59,58	10,786
	Fakülte	525	57,53	10,729
	Yüksek Lisans	26	62,30	8,771
	Doktora	-	-	-

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında tüm boyutlarda en yüksek ortalama puan, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmen grubundan elde edilmiştir. Tüm boyutlarda en düşük ortalama puanlar ise öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlerden elde edilmiştir.

Tablo 5.10. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Liderlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yapıyı Kurma	Gruplar arası	1081,70	3	360,569	5,639	.001*
	Gruplar içi	45078,68	705	63,941		
	Toplam	46160,38	708			
Anlayış Gösterme	Gruplar arası	878,32	3	292,775	2,551	.055
	Gruplar içi	80916,67	705	114,775		
	Toplam	81795,00	708			

* $p < .05$

Tablo 5.10.'da öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasındaki farklar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Öğrenim Durumu değişkeni açısından yapılan varyans analizinde yapıyı kurma boyutu için istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Anlayış gösterme boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Yapıyı kurma boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5.11.'de sunulmuştur.

Tablo 5.11. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi

Liderlik Ölçeği	N	X	Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	Yüksekokul	Fakülte	Yüksek Lisans	Doktora
Yapıyı Kurma	79	57,56	Eğitim Enstitüsü		*		*	
	79	61,46	Yüksekokul					
	525	59,11	Fakülte				*	
	26	63,50	Yüksek Lisans					
	-	-	Doktora					

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda yapıyı kurma boyutunda farkın, öğrenim durumu Eğitim Enstitüsü-Yüksekokul, Eğitim Enstitüsü-Yüksek Lisans, Fakülte-Yüksek Lisans olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur.

Yapıyı kurma boyutunda en yüksek ortalama puan öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmen grubuna aittir. En düşük puan da öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmen grubuna aittir. Bu durumda öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenler, öğrenim durumu eğitim enstitüsü ve fakülte olan öğretmenlere göre, öğrenim durumu yüksekokul olan öğretmenler de öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok yapıyı kurma boyutunda görmektedirler.

5.3. İlköğretim Okulu İklimine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, ilköğretim okulu iklimine ilişkin bulgulara değinilmiştir. İlköğretim okulu iklimine ilişkin istatistikî değerler Tablo 5.12.'de verilmiştir.

Tablo 5.12. İlköğretim Okulu İklimi Puanları

Okul İklimi		<i>N</i>	$\bar{X}$	$\bar{X} /k$	<i>ss</i>
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	723	16,80	1,680	5,567
	Engelleme	723	11,96	1,994	3,005
	Moral	723	29,74	2,975	5,618
	Samimiyet	723	18,95	2,707	4,153
Yönetici Grubu Davranışları	Uzak Durma	723	18,44	2,049	3,931
	Yakından Kontrol	723	17,82	2,546	3,714
	İşe Dönüklük	723	26,11	2,901	6,130
	Anlayış Gösterme	723	17,43	2,906	5,411

Tablo 5.12. incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimi algılarına göre, öğretmen grubu davranışlarında en yüksek ortalama moral boyutunda ($\bar{X} /k=2,97$), en düşük

ortalama ise çözölme boyutunda ($\bar{x}/k=1,68$) görölmeKtedir. Yönetici grubu davranışlarında ise en yüksek ortalama anlayış gösterme boyutunda ($\bar{x}/k=2,90$), en düşük ortalama ise uzak durma boyutunda ($\bar{x}/k=2,04$) görölmeKtedir.

Halpin ve Croft'un belirlediğı iklim tiplerine göre, çözölme, engelleme, uzak durma ve yakından kontrol boyutlarının düşük; moral, anlayış gösterme ve işe dönüklük boyutlarının yüksek olduğı iklim tipi "açık iklimdir" (Paknadel, 1988). Yukarıdaki bulgular bu iklim tipi ile örtüşmeKtedir. Yani ilköğretim okullarında iklim tipi "açık iklim"dir. Bu iklim tipinde öğretmenler görevlerini büyük bir zevk ve gayretle yaparlar.

Öğretmen grubu davranışları verilerine göre öğretmenlerin moral düzeylerinin yüksek olduğı ve öğretmenlerin işinden hoşlandıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin, birlikte olmaktan mutluluk duydukları ve işle ilgili grup oluşturabildikleri düşünölebilir. Yönetici gurubu davranışları verilerine göre ise, öğretmenlere göre okul müdürlerinin, öğretmenlere insanca davranma eğiliminde olan, insan ilişkilerine oldukça fazla önem veren yönetici davranışları gösterdiği söylenebilir. Ayrıca yine öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin, mevzuatın gerektirdiğı kurallar ve ilkeler doğrultusunda, formal davranış biçiminden çok, yüz yüze ilişkilerden oluşın davranış sergilediğı ifade edilebilir.

5.4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında;

- f.** Cinsiyet
- g.** Branş
- h.** Mesleki kıdem
- i.** Bulunduğı okuldaki görev süresi
- j.** Öğrenim durumu

değişkenlerine göre farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre, öğretmen grubu davranışı boyutlarından “çözülme, engelleme, moral, samimiyet” ve yönetici grubu davranışı boyutlarından da “uzak durma, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme” boyutlarına ilişkin görüşleri ve analiz sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin, boyutlara ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, branş, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmaktadır.

5.4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Cinsiyete göre boyutlara ilişkin t testi sonuçları Tablo 5.13.’te verilmiştir.

Tablo 5.13. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t Testi

	Okul İklimi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	<i>t - testi</i>		
						t	sd	p
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Kadın	360	16,63	5,213	-,845	721	.398
		Erkek	363	16,98	5,898			
	Engelleme	Kadın	360	11,73	3,033	-2,035*	721	.042
		Erkek	363	12,19	2,963			
	Moral	Kadın	360	29,18	5,667	-2,724*	721	.007
		Erkek	363	30,31	5,520			
Yönetici Grubu Davranışları	Samimiyet	Kadın	360	19,44	4,205	3,170*	721	.002
		Erkek	363	18,46	4,049			
	Uzak Durma	Kadın	360	18,13	3,720	-2,121*	721	.034
		Erkek	363	18,75	4,111			
	Yakından Kontrol	Kadın	360	17,55	3,724	-1,941	721	.053
		Erkek	363	18,09	3,690			
	İşe Dönüklük	Kadın	360	25,20	6,360	-4,013*	721	.000
		Erkek	363	27,01	5,761			
	Anlayış Gösterme	Kadın	360	16,59	4,698	-4,246*	721	.000
		Erkek	363	18,28	5,924			

* $p < .05$

Tablo 5.13.'e göre okul iklimi ölçeğinin engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olduğu görülmektedir ($p<.05$). Çözülme ve yakından kontrol boyutlarında ise anlamlı fark yoktur. Ekşi (2006) yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında “samimiyet” alt boyutunda, Akar (2006) “yakından kontrol” alt boyutunda Karataş (2008) de “engelleme” alt boyutunda anlamlı bir fark bulmuştur. Tahaoğlu (2007) ise yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı fark bulmamıştır.

Engelleme alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanları bayan öğretmenlerden fazladır. Buna göre erkek öğretmenlerde, bayan öğretmenlere göre yöneticilerin kendilerine daha fazla gereksiz, meşgul edici görevler vermeleri nedeniyle engellendikleri ya da işleri kolaylaştıracak yerde zorlaştırdığı kanısı hâkimdir. Anlamlı fark bulunan moral alt boyutunda da erkek öğretmenlerin ortalama puanları daha fazladır. Buna göre erkek öğretmenler, örgütsel iklimi moral boyutunda bayan öğretmenlerden daha olumlu bulmaktadır. Yani erkek öğretmenler, kişisel gereksinimlerinin karşılandığını ve işlerinden hoşlandıklarını yansıtmaktadır.

Anlamlı farkın bulunduğu bir başka alt boyut olan samimiyet boyutunda ise bayan öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlerden fazladır. Bayan öğretmenler okullarındaki örgütsel iklimi samimiyet boyutunda daha olumlu bulmaktadır. Bu durumun da bayan öğretmenlerin kendi cinsleri ile olan ilişkilerinden ve samimiyetlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Yönetici davranışları grubunun uzak durma boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanları bayan öğretmenlerden fazladır. Örgütsel iklimin uzak durma boyutuna bayan öğretmenler daha olumlu bakmaktadır. Buna sonuca göre erkek öğretmenlerin okul müdürlerini kendilerinden uzak hissettiği söylenebilir. İşe dönüklük ve anlayış gösterme alt boyutlarında da erkek öğretmenlerin ortalama puanları bayan öğretmenlerin ortalama puanlarında fazladır. Erkek öğretmenler örgütsel iklimin bu boyutlarını bayan öğretmenlere göre daha olumlu bulmaktadır.

Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre, okul yöneticilerini daha fazla okulu dinamik hale getirme çabasında ve öğretmenlere insanca davranma eğiliminde gördükleri söylenebilir.

5.4.2. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında branş değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Branşlara göre boyutlara ilişkin t testi sonuçları Tablo 5.14.'te verilmiştir.

Tablo 5.14. Branşa Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algılarına İlişkin t Testi

Okul İklimi	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	<i>t - testi</i>			
					t	sd	p	
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Sınıf Öğretmeni	366	16,17	5,152	-3,134*	721	.002
		Branş Öğretmeni	357	17,46	5,898			
	Engelleme	Sınıf Öğretmeni	366	11,93	2,957	-,243	721	.808
		Branş Öğretmeni	357	11,99	3,057			
	Moral	Sınıf Öğretmeni	366	30,43	5,353	3,328*	721	.001
		Branş Öğretmeni	357	29,05	5,803			
	Samimiyet	Sınıf Öğretmeni	366	18,95	4,121	,022	721	.983
		Branş Öğretmeni	357	18,94	4,191			
Yönetici Grubu Davranışları	Uzak Durma	Sınıf Öğretmeni	366	18,27	3,936	-1,240	721	.215
		Branş Öğretmeni	357	18,63	3,922			
	Yakından Kontrol	Sınıf Öğretmeni	366	17,82	3,749	-,014	721	.988
		Branş Öğretmeni	357	17,82	3,683			
	İşe Dönüklük	Sınıf Öğretmeni	366	26,44	6,038	1,457	721	.146
		Branş Öğretmeni	357	25,77	6,213			
	Anlayış Gösterme	Sınıf Öğretmeni	366	17,64	5,607	1,045	721	.296
		Branş Öğretmeni	357	17,22	5,203			

* $p < .05$

Tablo 5.14.'e göre örgüt iklimi ölçeği, öğretmen grubu davranışlarının çözülme ve moral alt boyutlarında branş değişkenine göre anlamlı fark görülmektedir ($p<.05$). Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark yoktur. Tanrıverdi (2008), yaptığı araştırmada branş değişkenine göre örgüt ikliminin moral alt boyutunda anlamlı fark bulmuştur. Bu bakımdan bu çalışma, örgüt ikliminin branş değişkenine göre incelenmesi sonucu, moral alt boyutunda Tanrıverdi (2008)'in yaptığı araştırma ile paralellik göstermektedir.

Çözülme boyutunda branş öğretmenlerinin ortalama puanı sınıf öğretmenlerinin ortalama puanından fazladır. Branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre, örgütsel iklimi daha yüksek derecede çözülme boyutunda görmektedir. Yani branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre, okullarında çözülmenin daha fazla olduğunu düşünmektedir. Bir başka anlamlı farkın ortaya çıktığı moral boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin ortalama puanı branş öğretmenlerin ortalama puanından fazladır. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin, örgütsel iklimi, moral boyutunda branş öğretmenlerinden daha olumlu bulduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre okullarındaki morali yüksek buldukları söylenebilir.

5.4.3. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algılarında, mesleki kıdemlerinin farklılığa yol açıp açmadığı araştırılmaktadır. Mesleki kıdemler, 5 yıldan az, 5-10 yıl arası, 10-15 yıl arası, 15-20 yıl arası, 20 yıldan fazla şeklinde beş kısımdan oluşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin veriler Tablo 5.15.'te yer almaktadır. Kıdemlere göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları da Tablo 5.16.'da yer almaktadır.

Tablo 5.15. *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt İklimi Alt Boyutlar ve Toplam Puan İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Örgüt İklimi	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	ss	
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	5 yıldan az	119	16,92	5,990
		5-10 yıl arası	190	17,28	5,852
		10-15 yıl arası	152	16,54	5,290
		15-20 yıl arası	106	16,51	5,058
		20 yıldan fazla	156	16,58	5,498
	Engelleme	5 yıldan az	119	11,63	3,093
		5-10 yıl arası	190	12,12	3,107
		10-15 yıl arası	152	11,80	3,000
		15-20 yıl arası	106	11,82	2,797
		20 yıldan fazla	156	12,26	2,949
	Moral	5 yıldan az	119	28,85	6,428
		5-10 yıl arası	190	28,98	5,629
		10-15 yıl arası	152	30,04	5,142
		15-20 yıl arası	106	30,35	5,275
		20 yıldan fazla	156	30,66	5,463
	Samimiyet	5 yıldan az	119	19,52	4,323
		5-10 yıl arası	190	18,85	4,223
		10-15 yıl arası	152	19,35	4,138
		15-20 yıl arası	106	18,52	4,036
		20 yıldan fazla	156	18,53	3,992
Yönetici Grubu Davranışları	Uzak Durma	5 yıldan az	119	18,36	3,369
		5-10 yıl arası	190	18,81	4,215
		10-15 yıl arası	152	17,71	3,262
		15-20 yıl arası	106	18,55	4,080
		20 yıldan fazla	156	18,71	4,385
	Yakından Kontrol	5 yıldan az	119	17,72	3,600
		5-10 yıl arası	190	17,52	3,773
		10-15 yıl arası	152	17,23	3,646
		15-20 yıl arası	106	18,46	3,620
		20 yıldan fazla	156	18,42	3,755
	İşe Dönüklük	5 yıldan az	119	25,75	6,299
		5-10 yıl arası	190	25,76	5,834
		10-15 yıl arası	152	26,71	5,975
		15-20 yıl arası	106	25,98	6,025
		20 yıldan fazla	156	26,32	6,580
Anlayış Gösterme	5 yıldan az	119	17,13	6,321	
	5-10 yıl arası	190	17,48	6,084	
	10-15 yıl arası	152	17,65	4,652	
	15-20 yıl arası	106	17,08	4,560	
	20 yıldan fazla	156	17,64	5,042	

Tablo 5.15.'e göre en yüksek puanlar; çözülme boyutunda mesleki kıdemi 5-10 yıl arası olan, engelleme ve moral boyutunda mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan, samimiyet boyutunda mesleki kıdemi 5 yıldan az olan, uzak durma boyutunda mesleki kıdemi 5-10 yıl arası olan, yakından kontrol boyutunda mesleki kıdemi 15-20 yıl arası olan, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutunda mesleki kıdemi 10-15 yıl arası olan öğretmen grubuna aittir. En düşük puanlar ise çözülme boyutunda mesleki kıdemi 15-20 yıl arası olan, engelleme ve moral boyutunda mesleki kıdemi 5 yıldan az olan, samimiyet boyutunda mesleki kıdemi 15-20 yıl arası olan, uzak durma ve yakından kontrol boyutunda mesleki kıdemi 10-15 yıl arası olan, işe dönüklük boyutunda mesleki kıdemi 5 yıldan az olan, anlayış gösterme boyutunda mesleki kıdemi 15-20 yıl arası olan öğretmen grubuna aittir.

Tablo 5.16. *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi*

Örgüt İklimi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Gruplar arası	72,37	4	18,094	
		Gruplar içi	22305,28	718	31,066	,582
		Toplam	22377,66	722		.675
	Engelleme	Gruplar arası	37,34	4	9,337	
		Gruplar içi	6483,71	718	9,030	1,034
		Toplam	6521,06	722		.389
	Moral	Gruplar arası	388,11	4	97,029	
		Gruplar içi	22407,57	718	31,208	3,109
		Toplam	22795,68	722		.015*
	Samimiyet	Gruplar arası	110,83	4	27,707	
		Gruplar içi	12345,57	718	17,194	1,611
		Toplam	12456,40	722		.170
Yönetici Grubu Davranışları	Uzak Durma	Gruplar arası	121,87	4	30,470	
		Gruplar içi	11035,02	718	15,369	1,983
		Toplam	11156,90	722		.095
	Yakından Kontrol	Gruplar arası	170,22	4	42,556	
		Gruplar içi	9791,16	718	13,637	3,121
		Toplam	9961,38	722		.015*
	İşe Dönüklük	Gruplar arası	103,55	4	25,888	
		Gruplar içi	27029,92	718	37,646	,688
		Toplam	27133,47	722		.601
	Anlayış Gösterme	Gruplar arası	38,77	4	9,694	
		Gruplar içi	21107,35	718	29,397	,330
		Toplam	21146,13	722		.858

* $p < .05$

Mesleki kıdem değişkenine öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri arasındaki farklar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.16.'da sunulmuş ve analiz sonucunda moral ve yakından kontrol boyutlarında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p<.05$). Diğer boyutlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Moral ve yakından kontrol boyutlarında görülen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 5.17.'de sunulmuştur.

Tablo 5.17. *Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tukey Testi*

Örgüt İklimi Ölçeği Boyutları		N	X	Mesleki Kıdem	5 yıldan az	5-10 yıl arası	10-15 yıl arası	15-20 yıl arası	20 yıldan fazla
Öğretmen Grubu Davranışları	Moral	119	28,85	5 yıldan az					
		190	28,98	5-10 yıl arası					*
		152	30,04	10-15 yıl arası					
		106	30,35	15-20 yıl arası					
		156	30,66	20 yıldan fazla					
Yönetici Grubu Davranışları	Yakından Kontrol	119	17,72	5 yıldan az					
		190	17,52	5-10 yıl arası					
		152	17,23	10-15 yıl arası					*
		106	18,46	15-20 yıl arası					
		156	18,42	20 yıldan fazla					

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda moral boyutunda farkın, mesleki kıdemi 5-10 yıl arası olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Yakından kontrol boyutunda ise fark, mesleki kıdemi 10-15 yıl arası olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler arasındadır.

Moral boyutunda mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler, mesleki kıdemi 5-10 yıl arası olan öğretmenlere göre okullarında moral düzeyini yüksek bulmaktadır. Yakından kontrol boyutunda ise yine mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalama puanı, mesleki kıdemi 10-15 yıl arası olan öğretmenlere göre daha fazladır. Bu sonuca göre mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin, okul müdürlerini, emir veren, tek yönlü iletişim kuran bir kişi olarak algıladıkları söylenebilir.

5.4.4. Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, görev yaptıkları okulun iklimine ilişkin algıları arasında, bulundukları okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Görev süreleri, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl olarak dört değişkenden ibarettir. Öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev süresi değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin veriler Tablo 5.18.'de yer almaktadır.

Tablo 5.18.'de verilen aritmetik ortalamalara göre en yüksek puanlar; çözülme boyutunda bulunduğu okuldaki görev süresi 16-20 yıl arası olan, engelleme boyutunda bulunduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl olan, moral ve samimiyet boyutunda bulunduğu okuldaki görev süresi 11-15 yıl olan, uzak durma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutunda bulunduğu okuldaki görev süresi 16-20 yıl arası olan öğretmen grubuna aittir.

En düşük puanlar ise çözülme boyutunda bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan, engelleme boyutunda bulunduğu okuldaki görev süresi 11-15 yıl olan, moral ve samimiyet boyutunda bulunduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl olan, uzak durma, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutunda bulunduğu okuldaki görev süresi 11-15- yıl olan öğretmen grubuna aittir.

Tablo 5.18. *Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt İklimi Alt Boyutlar ve Toplam Puan İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Örgüt İklimi	Okuldaki Görev Süresi	N	$\bar{X}$	ss	
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	1-5 yıl	508	16,50	5,524
		6-10 yıl	143	17,67	5,817
		11-15 yıl	54	17,05	4,889
		16-20 yıl	17	17,88	6,372
	Engelleme	1-5 yıl	508	11,83	3,039
		6-10 yıl	143	12,46	2,904
		11-15 yıl	54	11,77	2,885
		16-20 yıl	17	12,35	3,019
	Moral	1-5 yıl	508	29,64	5,598
		6-10 yıl	143	29,29	5,732
		11-15 yıl	54	31,57	5,332
		16-20 yıl	17	31,05	5,505
	Samimiyet	1-5 yıl	508	18,95	4,143
		6-10 yıl	143	18,67	4,365
		11-15 yıl	54	19,46	3,611
		16-20 yıl	17	19,41	4,472
Yönetici Grubu Davranışları	Uzak Durma	1-5 yıl	508	18,32	3,820
		6-10 yıl	143	18,97	4,155
		11-15 yıl	54	18,03	4,330
		16-20 yıl	17	19,47	3,590
	Yakından Kontrol	1-5 yıl	508	17,72	3,764
		6-10 yıl	143	18,02	3,758
		11-15 yıl	54	17,59	3,056
		16-20 yıl	17	19,76	3,473
	İşe Dönüklük	1-5 yıl	508	26,25	5,945
		6-10 yıl	143	25,78	6,629
		11-15 yıl	54	25,48	6,049
		16-20 yıl	17	26,29	7,456
	Anlayış Gösterme	1-5 yıl	508	17,52	5,540
		6-10 yıl	143	17,11	5,172
		11-15 yıl	54	16,90	4,987
		16-20 yıl	17	19,17	4,811

Ayrıca öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev süresi değişkenine göre boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.19.'da verilmiştir.

Tablo 5.19. *Bulunduğu Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi*

Örgüt İklimi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Gruplar arası	3	58,219		
		Gruplar içi	718	30,912	1,883	.131
		Toplam	721			
	Engelleme	Gruplar arası	3	16,113		
		Gruplar içi	718	9,010	1,788	.148
		Toplam	721			
	Moral	Gruplar arası	3	81,507		
		Gruplar içi	718	31,408	2,595	.051
		Toplam	721			
	Samimiyet	Gruplar arası	3	9,659		
		Gruplar içi	718	17,303	,558	.643
		Toplam	721			
Yönetici Grubu Davranışları	Uzak Durma	Gruplar arası	3	24,688		
		Gruplar içi	718	15,394	1,604	.187
		Toplam	721			
	Yakından Kontrol	Gruplar arası	3	25,903		
		Gruplar içi	718	13,759	1,883	.131
		Toplam	721			
	İşe Dönüklük	Gruplar arası	3	15,693		
		Gruplar içi	718	37,588	,417	.741
		Toplam	721			
	Anlayış Gösterme	Gruplar arası	3	28,231		
		Gruplar içi	718	29,316	,963	.410
		Toplam	721			

Tablo 5.19.'da görüldüğü gibi, örgüt ikliminin tüm alt boyutlarında, öğretmenlerin bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, öğretmenlerin mevcut okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

5.4.5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişki veriler Tablo 5.20.'de yer almaktadır.

Tablo 5.20. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Örgüt İklimi Alt Boyutlar ve Toplam Puan İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Örgüt İklimi	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	ss	
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Eğitim Enstitüsü	79	16,24	4,324
		Yüksekokul	79	16,59	5,851
		Fakülte	525	16,88	5,609
		Yüksek Lisans	26	17,26	7,175
		Doktora	-	-	-
	Engelleme	Eğitim Enstitüsü	79	12,60	2,752
		Yüksekokul	79	11,55	3,144
		Fakülte	525	11,90	2,996
		Yüksek Lisans	26	12,34	3,285
		Doktora	-	-	-
	Moral	Eğitim Enstitüsü	79	30,68	5,962
		Yüksekokul	79	30,77	5,615
		Fakülte	525	29,32	5,544
		Yüksek Lisans	26	31,11	5,819
		Doktora	-	-	-
	Samimiyet	Eğitim Enstitüsü	79	18,26	4,223
		Yüksekokul	79	18,87	4,033
		Fakülte	525	19,00	4,110
		Yüksek Lisans	26	20,00	4,816
		Doktora	-	-	-
Yönetici Grubu Davranışları	Uzak Durma	Eğitim Enstitüsü	79	19,02	4,181
		Yüksekokul	79	18,31	3,891
		Fakülte	525	18,32	3,847
		Yüksek Lisans	26	18,88	5,070
		Doktora	-	-	-
	Yakından Kontrol	Eğitim Enstitüsü	79	18,31	3,838
		Yüksekokul	79	18,39	3,571
		Fakülte	525	17,47	3,663
		Yüksek Lisans	26	19,69	3,159
		Doktora	-	-	-
	İşe Dönüklük	Eğitim Enstitüsü	79	25,12	7,174
		Yüksekokul	79	27,56	6,035
		Fakülte	525	25,80	5,953
		Yüksek Lisans	26	28,42	5,529
		Doktora	-	-	-
	Anlayış Gösterme	Eğitim Enstitüsü	79	16,94	5,153
		Yüksekokul	79	18,49	4,698
		Fakülte	525	17,24	5,582
		Yüksek Lisans	26	18,57	4,708
		Doktora	-	-	-

Tablo 5.20.'de yer alan verilere göre en yüksek puanlar; çözülme, moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük, anlayış gösterme boyutlarında öğrenim durumu yüksek lisans olan, engelleme ve uzak durma boyutlarında öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmen grubuna aittir. En düşük puanlar ise çözülme boyutunda öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan, engelleme boyutunda öğrenim durumu yüksekokul olan, moral boyutunda öğrenim durumu fakülte olan, samimiyet boyutunda öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan, uzak durma boyutunda öğrenim durumu yüksekokul olan, yakından kontrol boyutunda öğrenim durumu fakülte olan, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutunda öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmen grubuna aittir. Öğrenim durumu değişkenine göre, boyutlara ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5.21.'de verilmiştir.

Tablo 5.21. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Örgüt İklimi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Öğretmen Grubu Davranışları	Çözülme	Gruplar arası	37,08	3	12,361	
		Gruplar içi	21904,02	705	31,070	,398
		Toplam	21941,10	708		.755
	Engelleme	Gruplar arası	51,44	3	17,147	
		Gruplar içi	6337,45	705	8,989	1,908
		Toplam	6388,89	708		.127
	Moral	Gruplar arası	295,12	3	98,376	
		Gruplar içi	22189,88	705	31,475	3,126
		Toplam	22485,01	708		.025*
	Samimiyet	Gruplar arası	67,59	3	22,533	
		Gruplar içi	12092,14	705	17,152	1,314
		Toplam	12159,74	708		.269
Yönetici Grubu Davranışları	Uzak Durma	Gruplar arası	40,06	3	13,355	
		Gruplar içi	10942,99	705	15,522	,860
		Toplam	10983,06	708		.461
	Yakından Kontrol	Gruplar arası	195,94	3	65,315	
		Gruplar içi	9426,36	705	13,371	4,885
		Toplam	9622,31	708		.002*
	İşe Dönüklük	Gruplar arası	426,57	3	142,192	
		Gruplar içi	26194,01	705	37,155	3,827
		Toplam	26620,59	708		.010*
	Anlayış Gösterme	Gruplar arası	159,04	3	53,015	
		Gruplar içi	20675,19	705	29,327	1,808
		Toplam	20834,24	708		.144

* $p < .05$

Tablo 5.21.'de öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimine yönelik görüşleri arasındaki farklar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almıştır. Öğrenim durumu değişkeni açısından yapılan varyans analizinde öğretmen grubu davranışlarından moral boyutunda, yönetici davranışları grubunda ise yakından kontrol ve işe dönüklük boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($p<.05$). Diğer boyutlarda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmen grubu davranışlarından moral boyutunda, yönetici davranışları grubunda ise yakından kontrol ve işe dönüklük boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Ancak moral ve işe dönüklük boyutlarında anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu Tukey testinde ortaya çıkmamıştır. Bunun üzerine bu iki boyut için ayrıca LSD testi uygulanmış ve anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Moral ve işe dönüklük boyutu için uygulanan LSD testi sonuçları ve yakından kontrol boyutu için uygulanan Tukey testine ilişkin sonuçlar Tablo 5.22.'de sunulmuştur.

Tablo 5.22. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Okul İklimine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklar İçin LSD ve Tukey Testi

Örgüt İklimi Ölçeği Boyutları		N	X	Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	Yüksek- okul	Fakülte	Yüksek Lisans	Doktora
Öğretmen Grubu Davranışları	Moral	79	30,68	Eğitim Enstitüsü			*		
		79	30,77	Yüksekokul			*		
		525	29,32	Fakülte					
		26	31,11	Yüksek Lisans					
		-	-	Doktora					
	Yakından Kontrol	79	18,31	Eğitim Enstitüsü					
		79	18,39	Yüksekokul					
		525	17,47	Fakülte				*	
		26	19,69	Yüksek Lisans					
		-	-	Doktora					
Yönetici Grubu Davranışları	İşe	79	25,12	Eğitim Enstitüsü		*		*	
		79	27,56	Yüksekokul			*		
	Dönüklük	525	25,80	Fakülte				*	
		26	28,42	Yüksek Lisans					
		-	-	Doktora					

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD ve Tukey testi sonucu gruplar arası farklılıklar Tablo 5.22.'de görülmektedir. Moral boyutu için yapılan LSD testi sonucunda, gruplar arası farkın eğitim enstitüsü-fakülte ve yüksekokul-fakülte olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlerin, öğrenim durumu fakülte olan öğretmenlere göre ve öğrenim durumu yüksekokul olan öğretmenlerin de öğrenim durumu fakülte olan öğretmenlere göre okuldaki moral düzeyini yüksek buldukları söylenebilir.

Yakından kontrol boyutu için uygulanan Tukey testi sonunda farkın, Fakülte-Yüksek Lisans arasında olduğu bulunmuştur. Öğrenim durumu yüksek lisans olan grubun ortalama puanı, öğrenim durumu fakülte olan gruptan fazladır. Buna göre öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmen grubu, öğrenim durumu fakülte olan öğretmen grubuna göre okullarında daha fazla yakından kontrolün olduğu görüşündedir. Yani öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmen grubu, öğrenim durumu lisans olan öğretmen grubuna göre, okul müdürlerinin öğretmenlerden gelecek tepki ve geri bildirimlere duyarlı olmayan tek yönlü yönetim anlayışında olduğunu düşünmektedir.

İşe dönüşlülük boyutu için yapılan LSD testi sonucunda gruplar arası farkın eğitim enstitüsü-yüksekokul, eğitim enstitüsü-yüksek lisans, yüksekokul-fakülte, fakülte-yüksek lisans arasında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu yüksek okul olan öğretmenlerin, öğrenim durumu eğitim enstitüsü ve fakülte olan öğretmenlere göre, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmen grubunun da öğrenim durumu eğitim enstitüsü ve fakülte olan öğretmen grubuna göre okul ikliminin işe dönüşlülük boyutunu yüksek düzeyde buldukları söylenebilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler, okul müdürlerinin örgütü dinamik hale getirme çabasında olan yönetici davranışı sergilediğini düşünmektedir.

5.5. İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışı ile Okul İkliminin Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışı betimleme ölçeğinden aldığı puanlar ile yine ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre belirlenen okul iklimi puanları arasındaki ilişkiye bakılacaktır. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5.23.'de verilmiştir.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.70-0.30 arasında olması orta, 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2007: 32).

Tablo 5.23. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okul İkliminin Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yapıyı Kurma	Anlayış Gösterme	Çözülme	Engelleme	Moral	Samimiyet	Uzak Durma	Yakından Kontrol	İşe Dönüklük	Anlayış Gösterme
Liderlik										
Yapıyı Kurma		.628**	-.339**	-.247**	.475**	.294**	-.115**	.497**	.666**	.457**
Anlayış Gösterme			-.407**	-.300**	.470**	.337**	-.304**	.240**	.706**	.585**
Çözülme				.366**	-.354**	-.333**	.340**	.004	-.280**	-.200**
Engelleme					-.237**	-.154**	.326**	.003	-.230**	-.181**
Moral						.582**	-.201**	.342**	.537**	.438**
Samimiyet							-.173**	.242**	.417**	.317**
Uzak Durma								.228**	-.129**	-.129**
Yakından Kontrol									.477**	.360**
İşe Dönüklük										.686**
Anlayış Gösterme										

** $p < .01$

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde; yapıyı kurma ile anlayış gösterme boyutları arasında ($r=.62$, $p<.01$) pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki vardır.

Okul iklimi ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde; çözülme ile engelleme ($r=.36$, $p<.01$) ve uzak durma ($r=.34$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki vardır. Yine çözülme ile moral ($r=-.35$, $p<.01$) ve samimiyet ($r=-.33$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki vardır. Çözülme ile işe dönüklük ($r=-.28$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=-.0$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki gözükmemektedir. Çözülme ile yakından kontrol arasında ise ilişki yoktur.

Engelleme ile moral ($r=-.23$, $p<.01$), samimiyet ($r=-.15$, $p<.01$), işe dönüklük ($r=-.23$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=-.18$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük bir ilişki ortaya çıkmıştır. Engelleme ile çözülme ($r=.36$, $p<.01$), uzak durma ($r=.32$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Engelleme ile yakından kontrol arasında ise ilişki bulunmamaktadır.

Moral boyutu ile samimiyet ($r=.58$, $p<.01$), yakından kontrol ($r=.34$, $p<.01$), işe dönüklük ($r=.53$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=.43$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Moral ile uzak durma ($r=-.20$, $p<.01$) ve engelleme ($r=-.23$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Moral ile çözülme arasında ise ($r=-.35$, $p<.01$) negatif yönde, anlamlı orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Samimiyet boyutu ile yakından kontrol arasında ($r=.24$, $p<.01$) pozitif yönde, anlamlı ve düşük bir ilişki ortaya çıkmıştır. Samimiyet ile işe dönüklük ($r=.41$, $p<.01$), anlayış gösterme ($r=.31$, $p<.01$) ve moral ($r=.58$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Samimiyet ile uzak durma ($r=-.17$, $p<.01$) ve engelleme ($r=-.15$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük bir ilişki belirlenmiştir. Samimiyet ile çözülme arasında ise ($r=-.33$, $p<.01$) negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki vardır.

Uzak durma boyutu ile çözölme ($r=.34$, $p<.01$) ve engelleme ($r=.32$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Uzak durma ile yakından kontrol arasında ($r=.22$, $p<.01$) pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Yine uzak durma ile moral ($r=-.20$, $p<.01$), samimiyet ($r=-.17$, $p<.01$), işe dönüklük ($r=-.12$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=-.12$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Yakından kontrol boyutu ile çözölme ve engelleme arasında ilişki bulunamamıştır. Yakından kontrol ile moral ($r=.34$, $p<.01$), işe dönüklük ($r=.47$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=.36$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı, orta düzeyde bir ilişki görölmektedir. Yakından kontrol ile samimiyet ($r=.24$, $p<.01$) ve uzak durma arasında ($r=.22$, $p<.01$) pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

İşe dönüklük boyutu ile çözölme ($r=-.28$, $p<.01$), engelleme ($r=-.23$, $p<.01$) ve uzak durma ($r=-.12$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı, düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Yine işe dönüklük boyutu ile moral ($r=.53$, $p<.01$), samimiyet ($r=.41$, $p<.01$), yakından kontrol ($r=.47$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=.68$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki vardır.

Örgüt ikliminin son boyutu olan anlayış gösterme ile çözölme ($r=-.20$, $p<.01$), engelleme ($r=-.18$, $p<.01$) ve uzak durma ($r=-.12$, $p<.01$), arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki görölmektedir. Yine anlayış gösterme boyutu ile moral ($r=.43$, $p<.01$), samimiyet ($r=.31$, $p<.01$), yakından kontrol ($r=.36$, $p<.01$) ve işe dönüklük ($r=.68$, $p<.01$) pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki vardır.

Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu yapıyı kurma ile örgüt ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde; yapıyı kurma ile çözölme arasında ($r=-.33$, $p<.01$) negatif yönde, anlamlı, orta düzeyde ilişki vardır. Yapıyı kurma ile engelleme ($r=-.24$, $p<.01$) ve uzak durma ($r=-.11$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Yapıyı kurma ile samimiyet arasında

($r=.29$, $p<.01$) pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Yine yapıyı kurma ile moral ($r=.47$, $p<.01$), yakından kontrol ($r=.49$, $p<.01$), işe dönüklük ($r=.66$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=.45$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki görülmektedir.

Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutu anlayış gösterme ile örgüt ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde; anlayış gösterme ile çözülme ($r=-.40$, $p<.01$), engelleme ($r=-.30$, $p<.01$) ve uzak durma ($r=-.30$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Anlayış gösterme ile yakından kontrol arasında ($r=.24$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki görülmektedir. Anlayış gösterme boyutu ile moral ($r=.47$, $p<.01$), samimiyet ($r=.33$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=.58$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yine anlayış gösterme ile işe dönüklük arasında ($r=.70$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki görülmektedir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle okul müdürlerinin yapıyı kurma liderlik davranışı arttıkça okul ikliminde çözülme, engelleme ve uzak durmanın azaldığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin yapıyı kurma liderlik davranışı arttıkça okul ikliminde moral, samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış göstermenin arttığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça okul ikliminde çözülme, engelleme, uzak durma azaldığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik davranışı arttıkça okul ikliminde moral, samimiyet, anlayış gösterme, işe dönüklük arttığı söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar, bulgular ve tartışma bölümünde ele alınan sıra ile sunulmuştur.

6.1.1. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

- 1) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürleri yapıyı kurma (işe yönelik) liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ilköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerine, belirlenen bürokratik iş ve işlemlerin sürdürülmesine, kurallara uyulmasına önem veren davranış sergilemektedir.
- 2) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlayış gösterme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre, okul müdürlerini daha fazla anlayış gösterme boyutunda liderlik davranışı sergilediklerini düşünmektedir.
- 3) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- 4) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 5) Bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında yapıyı kurma boyutunda anlamlı fark elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucu anlamlı farkın bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerle bulunduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl olan öğretmen grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, bulunduğu okuldaki görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok yapıyı kurma boyutunda gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.
- 6) Öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre görüşleri arasında yapıyı kurma boyutunda anlamlı fark elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucu anlamlı farkın öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlerle öğrenim durumu yüksekokul ve yüksek lisans olan öğretmenler arasında ve öğrenim durumu fakülte olan öğretmenlerle öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu yüksek lisan olan öğretmenlerin, öğrenim durumu eğitim enstitüsü ve fakülte olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok yapıyı kurma boyutunda görmektedir. Ayrıca öğrenim durumu yüksekokul olan öğretmenlerin, öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok yapıyı kurma boyutunda gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.2. İlköğretim Okulu İklimine İlişkin Sonuçlar

- 1) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okulun iklimine ilişkin algılarında, öğretmen grubu davranışlarında en yüksek moral boyutu ve en düşük de çözülme boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, yönetici grubu davranışlarında okul müdürlerini en fazla anlayış gösterme boyutunda,

en az ise uzak durma boyutunda görmektedirler. Öğretmenler, okullarında morali yüksek olduğunu ve çözülmenin de az olduğunu; okul müdürlerinin daha çok anlayış gösterme davranışı sergilediklerini ve öğretmenlere uzak durmadıklarını düşünmektedirler.

- 2) İklim tiplerine göre, çözülme, engelleme, uzak durma ve yakından kontrol boyutlarının düşük; moral, anlayış gösterme ve işe dönüklük boyutlarının yüksek olduğu iklim tipi “açık iklimdir”. Araştırmadaki bulgular bu iklim tipi ile örtüşmektedir. Yani ilköğretim okullarında iklim tipi “açık iklim”dir.
- 3) Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre, engelleme, moral, samimiyet, uzak durma, işe dönüklük ve anlayış gösterme boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur.
 - a) Engelleme alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanları bayan öğretmenlerden fazladır. Buna göre erkek öğretmenlerde, bayan öğretmenlere göre daha fazla okullarında engellemenin olduğunu düşünmektedir.
 - b) Moral alt boyutunda da erkek öğretmenlerin ortalama puanları daha fazladır. Buna göre erkek öğretmenler, örgütsel iklimi moral boyutunda bayan öğretmenlerden daha olumlu bulmaktadır.
 - c) Anlamlı farkın bulunduğu bir başka alt boyut olan samimiyet boyutunda ise bayan öğretmenlerin ortalama puanları erkek öğretmenlerden fazladır. Bayan öğretmenlerin, okullarındaki örgütsel iklimi samimiyet boyutunda daha olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır.
 - d) Yönetici davranışları grubunun uzak durma boyutunda erkek öğretmenlerin ortalama puanları bayan öğretmenlerden fazladır. Örgütsel iklimin uzak durma boyutuna bayan öğretmenler daha olumlu bakmaktadır.
 - e) İşe dönüklük ve anlayış gösterme alt boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalama puanları bayan öğretmenlerin ortalama puanlarında fazladır. Erkek

öğretmenler örgütsel iklimin bu boyutlarını bayan öğretmenlere göre daha olumlu bulmaktadır. Erkek öğretmenlerin, bayan öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha fazla okulu dinamik hale getirme çabasında ve öğretmenlere insanca davranma eğiliminde gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

- 4) Öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin algılarında branş değişkenine göre çözülme ve moral boyutlarında anlamlı farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre branş öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre okullarında çözülmenin daha fazla olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri de branş öğretmenlerine göre okullarında moralin daha yüksek olduğu kanısındadır.
- 5) Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul iklimi algılarında, moral ve yakından kontrol boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı fark elde edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit için yapılan analiz sonucunda farkın, moral boyutunda mesleki kıdemi 5-10 yıl arası olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu, yakından kontrol boyutunda ise, mesleki kıdemi 10-15 yıl arası olan öğretmenlerle mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler, mesleki kıdemi 5-10 yıl arası olan öğretmenlere göre okuldaki moral düzeyinin yüksek olduğunu düşünmektedir. Yine mesleki kıdemi 20 yıldan fazla olan öğretmenler, mesleki kıdemi 10-15 yıl arası olan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha çok yakından kontrol davranışı sergilediğini düşünmektedir.
- 6) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul iklimine ilişkin görüşleri arasında bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- 7) Öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre görüşleri arasında moral, yakından kontrol ve işe dönüklük boyutlarında anlamlı fark elde edilmiştir.

Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucu moral boyutunda farkın öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlerle öğrenim durumu fakülte olan öğretmenler arasında ve öğrenim durumu yüksekokul olan öğretmenlerle öğrenim durumu fakülte olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenim durumu eğitim enstitüsü olan öğretmenlerin, öğrenim durumu fakülte olan öğretmenlere göre ve öğrenim durumu yüksekokul olan öğretmenlerin, öğrenim durumu fakülte olan öğretmenlere göre okuldaki moral düzeyini yüksek bulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- a) Yakından kontrol boyutu için uygulanan Tukey testi sonunda farkın, öğrenim durumu fakülte olan öğretmenlerle öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmenler arasında olduğu bulunmuştur. Bu durumda öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmen grubu, öğrenim durumu fakülte olan öğretmen grubuna göre, okul müdürlerinin daha fazla yakından kontrol davranışı sergiledikleri görüşündedir.
- b) İşe dönüklük boyutu için yapılan LSD testi sonucunda gruplar arası farkın eğitim enstitüsü-yüksekokul, eğitim enstitüsü-yüksek lisans, yüksekokul-fakülte, fakülte-yüksek lisans arasında olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu yüksek okul olan öğretmenlerin, öğrenim durumu eğitim enstitüsü ve fakülte olan öğretmenlere göre, öğrenim durumu yüksek lisans olan öğretmen grubunun da öğrenim durumu eğitim enstitüsü ve fakülte olan öğretmen grubuna göre okul ikliminin işe dönüklük boyutunu yüksek düzeyde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Okul İklimi Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- 1) Liderlik davranışları ölçeğinin yapıyı kurma boyutu ile örgüt ikliminin çözülme boyutu arasında ($r=-.33$, $p<.01$) negatif yönde, anlamlı, orta düzeyde ilişki vardır. Yapıyı kurma ile engelleme ($r=-.24$, $p<.01$) ve uzak durma ($r=-.11$, $p<.01$) arasında negatif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Yapıyı kurma ile samimiyet arasında ($r=.29$, $p<.01$) pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Yine yapıyı kurma ile moral ($r=.47$, $p<.01$), yakından kontrol ($r=.49$, $p<.01$), işe dönüklük ($r=.66$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=.45$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- 2) Liderlik davranışları ölçeğinin anlayış gösterme boyutu ile örgüt ikliminin çözülme ($r=-.40$, $p<.01$), engelleme ($r=-.30$, $p<.01$) ve uzak durma ($r=-.30$, $p<.01$) boyutları arasında negatif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır. Anlayış gösterme ile yakından kontrol arasında ($r=.24$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki görülmektedir. Anlayış gösterme boyutu ile moral ($r=.47$, $p<.01$), samimiyet ($r=.33$, $p<.01$) ve anlayış gösterme ($r=.58$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Yine anlayış gösterme ile işe dönüklük arasında ($r=.70$, $p<.01$) arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre çeşitli öneriler sunulmuştur.

- İlköğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri yapıyı kurma (işe yönelik) liderlik davranışını daha çok benimsemektedirler. Bu da ilköğretim okulu müdürlerinin yazılı ve biçimsel kuralların egemen olduğu bir yönetim yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir. Ancak bu davranış şeklinin tek başına, eğitim gibi insan ve öğrenci merkezli bir alanda sağlıklı sonuçlar vermesi beklenemez. Bu yüzden yöneticilerimizin anlayış gösterme (kişiye yönelik) liderlik davranışını da benimsemeleri ve sergilemeleri için gerekli tedbirler alınabilir. Böylece yöneticilerimiz kendi örgütlerinin yapısına göre her iki liderlik davranışını da sergileyebilirler.
- Okul müdürleri yöneticilik ve liderlik kavramlarının farklılıklarını ayırt etmeli, çağımızın yönetim anlayışında liderliğin ön planda olduğu ve liderlik davranışlarının okul iklimini etkilediği bilincine varmalıdır. Bu bağlamda göreve başlamadan önce okul müdürlerine hizmet öncesi eğitim ile çağımızın yönetim felsefesi aktarılmalı ve okul müdürleri, eğitim yönetiminin çağdaş kuramları doğrultusunda yetiştirilmelidir. Ayrıca görevde olan okul yöneticileri de aynı şekilde hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.
- Eğitim yöneticileri mevcut sistemde öğretmenler arasından çıkmaktadır. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören her öğretmen adayının öğretmenlik mesleğine başladıktan sonraki ilerleyen dönemlerde görevde yükselerek eğitim yöneticisi olma imkânı vardır. Bu durumda eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına eğitim yönetimi ile ilgili ve özellikle de liderlikle ilgili dersler okutulmalıdır.
- Okul müdürlerinin, yapıyı kurma ve anlayış gösterme liderlik davranışı dışında sergiledikleri diğer liderlik davranışları incelenebilir ve bu davranışların okul iklimine etkisi araştırılabilir.

- Bir karşılaştırma olanağı sağlaması açısından benzer bir çalışma ilköğretim kurumları dışında diğer eğitim kurumlarında da yapılabilir.
- Araştırma Niğde ili ile sınırlı tutulmuştur. Bu konuda daha genel bir çerçevede Türkiye'nin diğer illerini de kapsayan bir araştırma yapılabilir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çalışmasının yanında diğer veri toplama yöntemlerinden de (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanılarak veri çeşitliliği sonucu yeni bilgi ve bulgulara ulaşılabilir.
- Araştırmada liderlik davranışları ve okul iklimi boyutları arasındaki ilişki sınanmıştır. Bu iki değişkenin ayrı ayrı farklı değişkenlerle olan ilişkisi (örgüt kültürü, örgüt sağlığı, örgütsel adanmışlık, öğrenme iklimi, örgütsel stres v.b.) de test edilebilir.
- Bu araştırmada okul müdürlerinin liderlik davranışına ve okul iklimine ilişkin bulgular sadece öğretmen görüşlerinden hareketle elde edilmiştir. Bu konuda daha kapsamlı bir çalışma yapılarak araştırmaya öğretmenlerin yanı sıra veliler, öğrenciler ve okuldaki diğer personel de katılabilir.
- Bu araştırma resmi eğitim kurumları dışında özel eğitim kurumlarında da yapılabilir. Böylece resmi eğitim kurumları ile özel eğitim kurumları arasında karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, F. T. (2001). *Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt İkliminin Motivasyon Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Alıç, M. (1985). *Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Güdülenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Allen, S. M., Thompson, R. H., Hoadley, M. Ve Engelking, J. (1997). Improving School Climate: Creating a Circle of Communication Between Educators and Families. *American Education Research Association (AERA) Annual Meetig*, Chicago. (Eric Document: ED408094).
- Anderson, C. S. (1982). The Search For School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Antonakis, J., Avolio, B. J. ve Sivasubramaniam, N. (2003). Contex and Leadership: An Examination of the Nine-Factor Full-Range Leadership Theory Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P. M. ve Peterson, M. F. (2000). *Handbook of Organizational Culture & Climate*. London: Sage Publications, Inc.
- Ata, N. (2006). *Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aykan, E. (2002). *Girişimcilik ve Girişimcilerin Liderlik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Aykan, E. (2004). Kayseri’de Faaliyet Gösteren Girişimcilerin Liderlik Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (2), 213-224.

- Ballard, R. L. (2008). *Principals' Leadership Style and School Climate as Perceived by Teachers in African-American Christian Schools in The Baltimore-Washington, D.C. Metropolitan Area*. Doktoral Dissertation, Capella University, Minneapolis.
- Başaran, A. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Stilleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayrak, C. (2003). *Bir Sistem Olarak Okul*. (Editörler: Özcan Demirel-Zeki Kaya). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Binbaşioğlu, C. (1983). *Eğitim Yöneticiliği*. Ankara: Binbaşioğlu Yayınevi.
- Bingöl, D. (1997). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Boone, L. E. ve Kurtz, D. L. (1992). *Management*. Hightstown: Mcgraw-Hill International Editions.
- Boztaş, K. (2007). *Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nun Örgütsel İklimi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Börkan, B., Çapa, Y., Figueiredo, C. ve Loadman, W. E. (2003). Using Rasch Measurement to Evaluate the Organizational Climate Index. *Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association*. (Eric Document: ED:331177).

- Brestrich, E. T. (1999). *Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buluç, B. (2008). *Bilgi Çağı ve Örgütsel Liderlik*. (<http://w3.gazi.edu.tr/~buluc/LEADERS.DOC>, 18/10/2008, 15:37).
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Can, S. (2002). *Resmi ve Özel Okullardaki Okul Yöneticileri ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışı Yönünden Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chell, J. (1995). *Introducing Principals to the Role of Instructional Leadership*. Saskatchewan School Trustees Association, Research Center Report. (Eric Document: ED 391222).
- Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi* (6) 1, 61-80.
- Çakıroğlu, E. (2006). *Sağlık Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Dönem Projesi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar, Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Güz (933)*, 555-576.
- Çalışkan, G. (2001). *Liderlik Açısından Antrenör Davranışlarının Sporcu Performansı Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi (Voleybol Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (Editör: Yüksel Özden.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çemberci, Y. (2003) *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, M. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin Ve Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdürlerinin Liderlik Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim Okullarının Örgüt İklimi (Adana ve Gaziantep İlleri Örneği)*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Demiray, Z. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri Açısından Kendilerini Algılamaları İle Öğretmenlerin Yöneticiyi Algılamaları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbilek, T. (2003). Liderlik Tipleri Açısından İşçi Sendikası Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 22-37.
- Demirel, T. (1997). *Örgüt İklimi, Farklı Örgüt İklimlerine Sahip Örgütlerin Etkinliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dikerel, M. (2008). *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Davranışları İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dirican, M. (2007). *Öğretmen ve Öğrencilerin Liderlik Algılamaları Üzerine Bir Alan Araştırması: Ankara İli Lise ve Dengi Okullar Uygulaması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona Dayalı Liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Duncan, W. J. (1983). *Management*. Newyork: Random House Business Division.
- Durukan, H. (2006). Okul Yöneticisinin Vizyoner Liderlik Rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 277-286.
- Duttweiler, R. W. (1981). *Charismatic Leadership: The Historical Development of a Political Concept*. (Eric Document: ED 206540).

- Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-32.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erden, H. ve Erden, A. (2007). Teachers' Perception in Relation to Principles' Technology Leadership: 5 Primary School Cases in Turkish Republic of Northern Cyprus. *International Educational Technology (IETC) Conference* (Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5, 2007, Page: 7-13).
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: Doğan Basımevi
- Fehlis, C. P. (2005). A Call for Visionary Leadership. *Journal of Extension*, 43 (1).

- Gantes, V. M. H., Phelps, L. A., Jones, J. D. ve Holub, T. (1995). Voices of Diversity in Emerging Vocationalism: Students' Perspectives on School Climate. *Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, California.* (Eric Document: ED:383906).
- Genç, N. (1997). *Zirveye Götüren Yol Yönetim*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Genç, N. ve Halis, M. (2006). *Kalite Liderliği*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Gezici, A. (2007). *Yöneticilerin Liderlik Stilllerinin Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Özel Eğitim Kurumlarında Öğretimsel Liderlik Ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Gonder, P. O. ve Hymes, D. L. (1994). *Improving School Climate & Culture*. Arlington: American Association of School Administrators Press.
- Griffin, W. R. (1996). *Management*. Newjersey: Houghton Mifflin Company.
- Gül, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Yaklaşımlarının Okul-Çevre İlişkileri Üzerinde Etkisinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul'daki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.

- Gümüşeli, A. İ. (2004). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Yeterlikleri ve Türk Eğitimcilerinin Bu Konudaki Görüşleri. *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu (25-27 Ocak 2004)*. Antalya.
- Gürkan, G. Ç. (2006). Örgütsel Bağlılık: *Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde Örgüt İklimi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hoover, N. R., Petrosko, J. M. ve Schulz, R. R. (1991). Transformational and Transactional Leadership: An Emprical Test of Theory. *Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago*. Eric Document: ED:331177.
- House, R. J. (1976). Theory of Charismatic Leadership. *Southern Illinois University Fourth Biennial Leadership Symposium*. (Eric Document: ED 133827).
- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim 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.
- İnce, M., Bedük, A. ve Aydoğan, E. (2004). Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 423-446.
- İraz, R. ve Şimşek, G. (2004). Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderlik İncelemesi. *Selçuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4 (7), 99-117.

John, M. C. ve Taylor, J. W. (1999). Leadership Style, School Climate, and the Institutional Commitment of Teachers. *International Forum*, 2 (1), 25-57.

Karacaoğlu, İ. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, S. (2008). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi (İstanbul Fatih ve Eminönü İlçeleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karcıoğlu, F. (1997). *Özelleştirme ve Örgüt İklimi (Çimento Fabrikalarında Bir Uygulama)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.

Keçecioğlu, T. (2003). *Lider & Liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık.

Kırılmaz, E. (2005). *Yöneticilik Eğitimi Faktörüne Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Yeterliliklerinin Karşılaştırılması (İstanbul İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kocatürk, A. (2007). *Meslek Lisesi Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Koçak, T. (2006). *Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği (Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Koopman, M. V. (2006). *Principals' Leadership Styles and School Climate as Perceived by Elementary Teachers in Four North Dakota Public School Districts*. Doktoral Dissertation, North Dakota University, North Dakota.
- Krug, S. E. (1992). *Quantitative Findings Regarding School Leadership and School Climate*. (Eric Document: ED353668).
- Kurtuldu, P. S. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Özgüven Düzeyleri İle Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Leblebici, D. N. (2008). 21. Yüzyılın Liderlik Anlayışına Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32 (1), 61-72.
- Lin, H. C. (1999). *A Study of Principal's Leadership Styles and School Effectiveness in Selected Public Secondary Schools in New Jersey*. Doktoral Dissertation, Seton Hall University, New Jersey.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. New Jersey: Mcgraw-Hill International Editions.
- Mcmillan, J. H. ve Schumacher, S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction (5th Edition)*. Don Mills, New York: Longman.

- Mendel, C. M., Watson, R. L. ve Macgregor, C. J. (2002). A Study of Leadership Behaviors of Elementary Principals Compared with School Climate. *Southern Regional Council for Educational Administration* October 6, (Eric Document: ED471556).
- Mooney, M. P. (2003). *A Study of the Relationship Between Transformational Leadership and Organizational Climate Of Elementary Schools in Western Pennsylvania*. Doktoral Dissertation, Doctoral Program for Educational Leadership, Dequesne University, Pittsburg.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership (Theory and Practice)*. California: Sage Publications, Inc.
- Öge, H. S. (1996). *Örgüt İklimi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özalp, İ. ve Öcal, H. (2000). Örgütlerde Dönüştürücü (Transformational) Liderlik Yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 207-227.
- Özcan, Y. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Yöneticileri İçin Algıladıkları liderlik Davranışları Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, T. (1996). *Örgüt İklimi (Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: PegemA Yayıncılık

- Paknadel (Çetinkanat), A. C. (1988). *Örgütsel İklim ve İşdoyumu*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Peker, Ö. (1978). *Ankara Merkez Liselerinin Örgütsel Hava Açısından Çözümlemesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seçgel, N. (2005). *Müzik Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smey-Rihman, B. (1991). *School Climate and Restructuring for Low-Achieving Students*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- Stogdil, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: The Free Press.
- Şahin, A, ve Temizel, H. (2007). Bilgi Toplumunun Örgütsel ve Yönetmel Yapılar Üzerine Etkileri Bağlamında Türk Kamu Yönetiminde Liderlik Anlayışı: Bir Anket Çalışması. *Maliye Dergisi*, 153, 179-194.
- Şahin, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler (İzmir İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 365-395.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30 (135), 39-49.

- Şentürk, C. (2008). *Milli Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Karaman: Saray Kitap Basım Yayın.
- Şimşek, H. (2007). *Toplam Kalite Yönetimi (Kuram, İlkeler, Uygulamalar)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. Ankara: . PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tagiuri, R. (1968). *The Concept of Organizational Climate*. (Editor: Renato Tangiuri and George H. Litwin). Boston: Harvard University Press.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (58), 274-298.
- Tanrıverdi, M. (2008). *Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Çatışma Yönetimi Stilleri İle Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları Arasındaki İlişki (Bursa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Taymaz, A. H. (1995). *Okul Yönetimi*. Ankara: Saypa Yayın Dağıtım ve Kitabevi.
- Temen, B. (2002). *Liderlik Geliştirme*. (Editör: A. Esra Aslan). Örgütte Kişisel Gelişim. 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.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, (Bahar) 166.
- Tuğsavul, F. T. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunalı, A. (2006). *Kadın Kamu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri (Türkiye’deki Kadın Kaymakamlar Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Uzun, E. (2008). *Özel ve Devlet Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Varol, M. (1989). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi. *Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 198-222.

- Walters, J. D. (2006). *Destekleyici Liderlik Sanatı*. (Çev: Nagehan Öztürk) İstanbul: Ganj Kitap.
- Wen, H. D. (1999). *A Profile of Community College Presidents' Leadership Styles*. Doktoral Dissertation, Mississippi State University, Department of Educational Leadership, Mississippi.
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An Introduction*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Williamson, J. S. (2007). *Defining the Relationship between Principal's Leadership Style and School Climate as Perceived by Title I Elementary Teachers*. Doktoral Dissertation, Toledo University,
- Wu, F. Y. (2009). The Relationship Between Leadership Styles and Foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult English Cram Schools: Evidences in Taiwan. *The Journal of American Academy of Business* 14 (2), 75-82.
- Yacapsin, M. ve Stick, S. L. (2007). *Study Discovers Link Between an Instructor's Leadership Type and Teaching Styles in the Higher Education Classroom*. (Eric Document: ED495250).
- Yakut, Ö. (2006). *Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Küçükçekmece İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657-670.

- Yavuzylmaz, C. (2008). *Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çatışma Yönetimini Yönetme Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeniçeri, Ö. (1993). *İşletmelerde Yönetim Organizasyon ve Davranış*. Ankara: Tutibay Basım Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (İstanbul İli Bahçelievler İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Davranışları ile Okullardaki Güven Arasındaki İlişki Konusunda İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8).
- Yüksel, E. (2007). *Görev Odaklı ve İnsan İlişkileri Odaklı Liderlik Davranışlarının Bilgi Yönetimine Etkileri: Kütahya’da Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zel, U. (2006). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Zencir, E. (2004). *Bir Liderlik Modeli Olarak Personel Güçlendirme: Ankara’da Bulunan Dört ve Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

EK-I. Anket İzni

**T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Şube : MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM
Sayı : B.08.4.MEM.4.51.00.11-789- 6045
Konu : Araştırma İzni.

12/05/2009

VALİLİK MAKAMINA

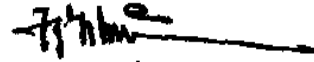
İlgi : Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzni ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Cihad ŞENTÜRK' ün Yard.Doç.Dr. Mesut SAĞNAK danışmanlığında 2008-2009 eğitim öğretim yılında "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları Okul İkliminin Karşılaştırılması" konulu tez çalışmasının ekili listede belirtilen İlimiz Merkez ve İlçe İlköğretim Okullarında yapması ile ilgili Niğde Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 17/04/2009 tarih ve 506 sayılı yazılarıyla istenmekte olup, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


H.İbrahim YAŞAR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
12/05/2009



Hanlar İDEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK-II. Anket Formları

Değerli Öğretmenim;

Aşağıdaki anketin uygulanma amacı, okul yöneticileri ile ilgili olarak yaptığım "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ile Okul İkliminin Karşılaştırılması" konulu yüksek lisans tezi için bilimsel bilgi toplamaktır. Anket; Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin başındaki gerekli açıklamalara göre anketler doldurulacaktır.

Ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağından, anketin herhangi bir yerine isim yazmanıza gerek yoktur. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz araştırmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır.

Yardımlarınız ve içtenliğiniz için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Yrd. Doç. Dr. Mesut SAĞNAK
Tez Danışmanı

Cihad ŞENTÜRK
Niğde Üniversitesi
Eğitim Programları ve Öğretimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİMLİK BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Mesleki Kıdeminiz:

☐ 5 yıldan az ☐ 5-10 yıl arası
☐ 10-15 yıl arası ☐ 15-20 yıl arası
☐ 20 yıldan fazla

3. Bulunduğunuz Okuldaki Görev Süreniz:

☐ 1 – 5 yıl ☐ 6 – 10 yıl
☐ 11 – 15 yıl ☐ 16 – 20 yıl

4. Öğrenim Durumunuz:

☐ Eğitim enstitüsü ☐ Yüksekokul
☐ Fakülte ☐ Yüksek lisans
☐ Doktora

5. Branşınız:

☐ Sınıf öğretmeni ☐ Branş öğretmeni

LİDERLİK DAVRANIŞLARINI BETİMLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıda okul müdürlerinin okullarda gösterdikleri çeşitli liderlik davranışları yer almaktadır. Sizin bulunduğunuz okuldaki okul müdürünün bu davranışı hangi sıklıkta gösterdiğine dair görüşünüzü belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak aşağıdaki derecelemeye göre sizin görüşünüzü belirten uygun boşluğu işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.**

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
<i>Benim çalıştığım kurumda okul müdürü;</i>					
1- Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.					
2- Yeni fikirleri öğretmenlerle birlikte dener.					
3- Kendisini tek söz sahibi görür.					
4- Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.					
5- Fikirlerini tereddüde yer bırakmayacak biçimde ifade eder.					
6- Okuldaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine kendisi karar verir.					
7- Plânsız çalışır.					
8- Yapılacak işlerin belirle standartlara uygun olmasına dikkat eder.					
9- İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösterir.					
10- İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik eder.					
11- Yönetici olarak okuldaki yerinin ve rolünün öğretmenlerce anlaşılmasını sağlamaya çalışır.					
12- Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını ister.					
13- Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir.					
14- Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yapar.					
15- Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar.					
16- Öğretmenlere kişisel yardımda bulunur.					

17- Öğretmenlerin okulumuzda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışır.					
18- Kolay ve anlaşılır bir yönetici olduğuna inanır.					
19- Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır.					
20- Okulu yönetirken öğretmenlere herhangi bir açıklama yapma gereği duymaz.					
21- Öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir.					
22- Hareketlerinin nedenlerini açıklamaz.					
23- Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçebilir.					
24- Yeni fikirleri kolay kabullenmez.					
25- Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranır.					
26- Değişiklikler yapmaya isteklidir.					
27- Diğer insanların kendisiyle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.					
28- Görüşmelerinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.					
29- Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.					
30- Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onayını alır.					

OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarda gösterdikleri çeşitli davranışlar yer almaktadır. Sizin bulunduğunuz okuldaki öğretmenlerin ve okul müdürünün bu davranışı hangi sıklıkta gösterdiğine dair görüşünüzü belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her bir maddeyi okuyarak aşağıdaki derecelemeğe göre sizin görüşünüzü belirten uygun boşluğu işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.**

<i>Benim çalıştığım okulda;</i>	Hemen Hemen Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Çok Seyrek
1- Okulumuzdaki öğretmenlerin tavırları can sıkıcıdır.				
2- Okulumuzda çoğunluğa, her zaman karşı çıkan azınlık bir öğretmen grubu vardır.				
3- Okulumuzdaki öğretmenler, gruba uyum sağlayamayan diğer öğretmenlere grup baskısı yaparlar.				
4- Okulumuzdaki öğretmenler, okul müdüründen özel isteklerde bulunurlar.				
5- Okulumuzdaki öğretmenler, öğretmenler toplantısında konuşan diğer arkadaşlarının sözünü keserler.				
6- Okulumuzdaki öğretmenler, toplantılarda anlamsız sorular sorarlar.				
7- Okulumuzdaki öğretmenler, toplantılarda konuyu dağıtırlar.				
8- Okulumuzdaki öğretmenler, bu okulda kendi başlarınadırlar.				
9- Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldan ayrılmaktan söz ederler.				
10- Okulumuzdaki öğretmenler, kendi aralarındaki küçük gruplarda sosyal ilişkilerini sürdürürler.				
11- Okulumuzdaki günlük görevler eğitim-öğretim işimi engeller.				
12- Okulumuzdaki öğretmenlerin, kulüp faaliyetleri ile ilgili çok fazla işleri vardır.				
13- Okulumuzda öğrenci gelişimi ile ilgili kayıt/raporlar çok çalışmayı gerektirir.				
14- Okulumuzda yönetimle ilgili yazışmalar yüklü ve can sıkıcıdır.				
15- Okulumuzda, yönetimle ilgili raporların hazırlanması için yeterli zaman verilir.				
16- Okulumuzda eğitim-öğretim araçlarının kullanımına ilişkin yönerge ve açıklamalar vardır.				
17- Okulumuzdaki öğretmenlerin morali yüksektir.				

18- Okulumuzdaki öğretmenler, işlerini büyük bir çaba, enerji ve zevkle yaparlar.				
19- Okulumuzdaki öğretmenler, genellikle okulun ruhunu yansıtırlar.				
20- Okulumuzda gereksinim duyulduğunda okulun yardımcı hizmetleri hazırdır.				
21- Okulumuzda öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının yanlışlarını anlayışa karşılarlar.				
22- Okul malzemeleri, sınıf çalışmaları için kullanılmaya hazırdır.				
23- Okulumuzdaki öğretmenler, ders dışında bir araya geldiklerinde oldukça neşelidirler.				
24- Okulumuzdaki öğretmen toplantılarında, gereken işleri hemen bitirelim duygusu hâkimdir.				
25- Okulumuzda sınıflarda kullanılmak üzere fazlaca yardımcı kitap vardır.				
26- Okulumuzda öğretmenler, okuldan sonra da bireysel sorunları olan öğrencilerle ilgilenmek için zaman ayırırlar.				
27- Okulumuzdaki öğretmenlerin en yakın arkadaşları bu okuldaki diğer öğretmenlerdir.				
28- Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerini evlerinde ziyaret ederler.				
29- Okulumuzdaki öğretmenler, bu okuldaki diğer öğretmenlerin aile özgeçmişlerini bilirler.				
30-Okulumuzdaki öğretmenler, bireysel yaşamlarında diğer öğretmenlerle konuşurlar.				
31-Okulumuzdaki öğretmenler, okul süresince birlikte olmaktan hoşlanırlar.				
32-Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporların hazırlanmasında birlikte çalışırlar.				
33-Okulumuzdaki öğretmenler, yönetimle ilgili raporları kendi başlarına hazırlar.				
34-Okulumuzdaki öğretmen toplantıları katı ve kesin bir gündeme göre düzenlenir.				
35-Okulumuzdaki öğretmen toplantıları müdürün çalışmaları konusunda duyuru yaptığı toplantılardır.				
36-Müdür, öğretmen toplantılarını bir iş toplantısı gibi sürdürür.				
37-Okulumuzdaki öğretmenler, çalışma saatinde okulu terk ederler.				
38-Okulumuzdaki öğretmenler, öğle yemeklerini kendi başlarına yerler.				
39-Okulumuzda, müdürün koyduğu kurallarla ilgili soru sorulmaz ve kurallar kesinlikle eleştirilmez.				
40-Okul müdürümüz öğretmenlerle her gün görüşür.				
41- Okulumuzun sekreterlik hizmetlerinden, öğretmenler her zaman yararlanabilirler.				
42- Denetimle ilgili izlemelerin sonuçları öğretmenlere bildirilir.				
43- Okul müdürümüz, ders dağıtımına kendisi karar verir.				

44- Okul müdürümüz, öğretmenlerin çalışma programlarını düzenler.				
45- Okul müdürümüz, öğretmenlerin konu alanındaki yeterliliklerini kontrol eder.				
46- Okul müdürümüz, öğretmenlerin yanlışlarını düzeltir.				
47- Okul müdürümüz, öğretmenlerin bütün güçleriyle çalışmalarını sağlar.				
48- Okulumuzda, öğretmenlerin yapacağı ek görevler açıkça belirtilir.				
49- Okul müdürümüz, gereğinden çok konuşur.				
50- Okul müdürümüz, öğretmenlere yardımcı olmak için gerektiğinde görevinin dışına çıkar.				
51- Okul müdürümüz, çok çalışarak herkese örnek olur.				
52- Okul müdürümüz, olumlu eleştirilerde bulunur.				
53- Okul müdürümüz, okul faaliyetleriyle ilgili konuşmalarına çok iyi hazırlanır.				
54- Okul müdürümüz, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin nedenlerini açıklar.				
55- Okul müdürümüz, öğretmenlerinin bireysel çıkarlarını, refahlarını gözetir.				
56- Okul müdürümüz, okula öğretmenlerden önce gelir.				
57- Okul müdürümüz, karşılaştığı yeni düşünceleri öğretmenlere anlatır.				
58- Okul müdürümüzü anlamak kolaydır.				
59- Okul müdürümüz, öğretmenlerin bireysel sorunlarının çözümüne yardımcı olur.				
60- Okul müdürümüz, öğretmenlere gerektiğinde özel yardım yapar ve kolaylıklar sağlar.				
61- Okul müdürümüz, öğretmenlerin işlerini bitirmelerine yardımcı olmak için, çalışma saatleri dışında da okulda kalır.				
62- Okul müdürümüz, çalışına arkadaşları arasında küçük anlaşmazlıkların giderilmesine yardımcı olur.				
63- Okul müdürümüz, okutulacak derslerin seçiminde öğretmenlerin görüşlerini alır.				
64- Okul müdürümüz, öğretmenlerin daha çok ücret almalarını sağlamak için çaba gösterir.				

Cihad ŞENTÜRK

Konya'nın Çumra ilçesinde 1984 yılında doğdu. İlk ve orta öğrenimini Karaman'da tamamladıktan sonra 2002 yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2006 yılında üniversiteyi bölüm ikincisi olarak bitirdi. 2007 yılında Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans Programını kazandı. Yüksek lisans çalışmalarına “okul müdürlerinin liderlik davranışları ve okul ikliminin karşılaştırılması” konulu bir alan araştırması ile tamamlamıştır. Araştırmacı, evli olup halen Niğde'nin Ulukışla ilçesinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

ÇALIŞMALARI:

Kitap:

Milli Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi (Saray Kitap 2008)

Makaleler:

- 1- Ödevlerin Öğrencilerin Çok Yönlü Gelişimine Etkisi (*İlköğretmen Dergisi, Sayı 25, Ocak 2009*)
- 2- Öğretmenlik Mesleğinde Etik (*Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı 111, Mayıs 2009*)
- 3- Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık (*Eğitişim Dergisi, Sayı 23, Haziran 2009*)
- 4- İdeal Okullara Dair Paradigmalar (*İlköğretimde Nitelikli Eğitim Arayışları Kitabı, Kitap Bölümü Makale Sf:43-48*)
- 5- Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim ve Sınıf Yönetimi (Ortak Yazarlı) (*Eğitime Bakış Dergisi, Sayı 6, Ocak 2010*)

Seminer:

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi (Niğde Üniversitesi)

Tez:

İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması

Proje:

Let's get closer to each other (Avrupa Birliği Comenius Projesi, Proje Koordinatörü, Türkiye-Slovakya Ortaklığı, Ekim 2009 - Haziran 2011)

Ödüller:

- 1- Teşekkür Belgesi (Ulukışla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2008)
- 2- Takdir Belgesi (Ulukışla Kaymakamlığı, 2010)

Katıldığı Seminer ve Kurslar:

- 1) E-Okul Uygulamaları Semineri (Niğde_2009)
- 2) Yeşil Kutu (Çevre Eğitimi) Semineri (Niğde_2009)
- 3) Özel Eğitim Semineri (Niğde_2009)
- 4) KPDS - ÜDS ye Hazırlık Yabancı Dil Kursu (Amerikan Kültür Derneği, NİĞDE_2009)
- 5) Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Kaynaştırma ve Drama Sertifika Programı_(2009)
 - a. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim
 - b. İlköğretimde Kaynaştırma
 - c. İlköğretimde Drama
- 6) Satranç Yardımcı Antrenörlük Kursu (Niğde, 2009)
- 7) Birleştirilmiş Sınıf Eğitimi Kursu (MEB, Erzurum 2007)
- 8) İnternet ve Ofis Kullanımı Kursu (Niğde 2006)
- 9) Avrupa Birliği Proje Hazırlama ve Süreç Yönetimi Semineri (Niğde 2009)
- 10) Adölesan Dönemi Gençlerin Karşılaşabileceği Sorunlar (Seminer, Niğde 2008)
- 11) Bilgisayar Eğitim Programları Kursu (MEB, Karaman 2006)
- 12) Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri Kursu (K2 Kariyer, Karaman 2007)