

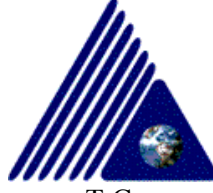
T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

**ORTAÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER
TARAFINDAN ALGILANAN DURUMSAL LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(BAHÇELİEVLER ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Alpay SÖNMEZ

İstanbul, 2010



T.C.
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

**ORTAÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER
TARAFINDAN ALGILANAN DURUMSAL LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(BAHÇELİEVLER ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Alpay SÖNMEZ

Danışman: Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR

İstanbul, 2010

YÜKSEK LİSANS
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

15.06.2010

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden

Alpay SÖNMEZ, 15 / 06 / 2010 tarihinde yapılan
"Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Durumsal
Liderlik Stilleri ile Öğretimsel Liderlik
Rolleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
(Bahçelievler Örneği)"

başlıklı Yüksek Lisans Tez Savunması sonucunda jürimiz tarafından oyçokluğu / oybirliği ile

☒ Başarılı bulunmuştur.

☐ Başarısız bulunmuştur.

☐ Düzeltmeler için adaya _____ ek süre tanınmıştır.

Jüri Üyeleri

Tez Danışmanı

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Adil CAĞLAR

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Prof. Dr. Suat ANAR

İmzası :

Jüri Üyesi

Unvanı, Adı, Soyadı: Yrd. Doç. Dr. Engin KARADAĞ

İmzası :

ÖNSÖZ

Okul genç beyinlere; insanlığa hürmeti, millet ve memleket sevgisini, şerefi, bağımsızlığı öğretir. Bağımsızlık tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için takip edilecek en uygun, en güvenli yolu öğretir. Memleket ve milleti kurtarmaya çalışanların aynı zamanda mesleklerinde birer namuslu uzman ve birer bilgin olmaları lazımdır. Bunu sağlayan okuldur(Mustafa Kemal ATATÜRK).

Ülkemiz son yıllara birçok konuda olduğu gibi eğitimle ilgili de birçok sorunla girmektedir. Hızla değişen dünyaya ayak uydurabilmek için iyi yetişmiş nesillere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumdaki dönüşümü gerçekleştirebilmek ancak iyi tasarlanmış ve iyi yönetilen okullarla mümkündür. Ülkemizde okul müdürlerinin daha çok yöneticilik özellikleri sergiledikleri söylenebilir. Fakat günümüzde okulu yöneten müdürlerin yöneticilik vasıfları yanında iyi birer lider olmaları da zorunlu hale gelmiştir. Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürler, durumsal liderlik stilleri ve öğretimsel liderlik rolleri bakımından incelenmiştir.

Tez konumun belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar geçen sürede, yardımını ve desteğini esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Engin KARADAĞ ve Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR'a teşekkür ediyorum. Ayrıca yüksek lisans yapmam konusunda beni cesaretlendiren ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli büyüğüm Yeter AKIN'a şükranlarımı sunuyorum.

Alpay SÖNMEZ
İstanbul, 2010

**ORTAÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETMENLER
TARAFINDAN ALGILANAN DURUMSAL LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRETİMSSEL LİDERLİK ROLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ
(BAHÇELİEVLER ÖRNEĞİ)**

ÖZET

Bu çalışmada, resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi algılama düzeyleri araştırılmıştır. İlişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde yapılan araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak Bahçelievler İlçesinde faaliyet gösteren 37 ortaöğretim kurumunda [26 kamu & 11 özel] görev yapan 1426 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Bahçelievler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren ve rastgele (random) yöntemle seçilen toplam 12 ortaöğretim kurumunda görev yapan 285 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler iki ayrı ölçek yardımıyla elde edilmiştir. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Bass ve Avolio (1990) tarafından Durumsal Liderlik Teorisi kapsamında kişilerin liderlik stillerinin tespiti için geliştirilmiştir. Ölçek, Akdoğan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun 5’li Likert tipi toplam 36 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Şişman (2004) tarafından geliştirilen Öğretimsel Liderlik Roller Ölçeğinin ise 5’li Likert tipi toplam 50 madde ve 5 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde ortalama (X), standart sapma (SS), bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi(Anova), anlamlı farklar testi (Post-hoc Scheffe) ve kolerasyon tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Öğretmenlerin, orta öğretim kurumlarında görev yapan müdürleri dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışları yönünden çok kuvvetli olmamakla birlikte başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik

davranışları bakımından ise “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu hariç yine çok kuvvetli olmamakla birlikte başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise Okul müdürlerinin durumsallık liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Durumsal liderlik, Dönüşümcü liderlik, Sürdürümcü liderlik, Serbestlik tanıyan liderlik, Öğretimsel liderlik.

**THE ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SITUATIONAL
LEADERSHIP STYLES AND THE ROLES OF INSTRUCTIONAL
LEADERSHIP WHICH TEACHERS PERCEIVE FOR THE SECONDARY
SCHOOL PRINCIPALS
(THE SAMPLE OF BAHCELIEVLER)**

ABSTRACT

In this study, perception levels of the teachers' who serve in public and private institutions for the relationship between the situational leadership styles of school principals and instructional leadership roles have been investigated. The centre of this study in comparison style of the relational screening consists of 1426 teachers who serve in 37 (26 public & 11 private) education institutions in the Bahcelievler district depending on Istanbul Provincial Directorate of National Education in 2009-2010 academic year. The sample of the study is also the teachers who work in 12 secondary education institutions of Istanbul Provincial Directorate of National Education Bahcelievler District and which have been selected randomly. The research data has been obtained using two different scales. Multifactor Leadership Questionnaire was developed by Bass and Avolio (1990) to determine the people's leadership styles within the situational leadership theory. The scale was adapted into Turkish by Akdogan (2002). It was determined that Turkish form of the scale consisted of 36 items and 3 sub-dimensions with 5 pieces of the Likert form. Instructional Leadership Role Scale which was developed by Sisman (2004) composed of 50 items and 5 sub-dimensions with 5 pieces of the Likert form.

The mean (X), standard deviation (SD), independent groups t-test, one-way analysis of variance (Anova), significant difference test (post-hoc Scheffe) and the correlation technique have been used for the analysis of the data obtained. According to the findings, it has been concluded that teachers consider the secondary school principals to be not very strong in terms of transformational leadership behavior, and also they are successful. In terms of the Instructional leadership behavior, it has been come out that they consider the principals to be successful except for "supporting and

developing the teachers". Finally, it has been concluded that there is a positive significant relationship between contingency leadership styles and instructional leadership roles of the principals.

Key Words: Leadership, Situational leadership, Transformational leadership, Transactional leadership, The leadership of the freedom, Instructional leadership.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
SİMGELER LİSTESİ	xv
I GİRİŞ	1
1.1. Liderlik Kavramı	1
1.2. Liderlik Kuramları	5
1.2.1. Özellik Kuramları	5
1.2.2. Davranış Kuramları	8
1.2.3. Durumsallık Kuramları	14
1.3. Çok Faktörlü Liderlik Kuramı	29
1.3.1. Sürdürümcü Liderlik	29
1.3.2. Dönüşümcü Liderlik	31
1.3.3. Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderliğin Karşılaştırılması	33
1.3.4. Serbestlik Tanıyan Liderlik	35
1.3.5. Okullarda Durumsal Liderlik Uygulamaları	37
1.4. Öğretimsel Liderlik	40
1.4.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri	43
1.4.2. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları	45
1.5. Problem durumu	61
1.6. Araştırmanın Amacı	63
1.6.1. Alt Amaçlar	64
1.7. Araştırmanın Önemi	65
1.8. Sayıtlar	65
1.9. Sınırlılıklar	65
1.10. Tanımlar	66

II YÖNTEM	67
2.1. Araştırmanın Modeli	67
2.2. Evren ve Örneklem.....	67
2.3. Veri toplama aracı	69
2.3.1. Durumsal Liderlik Ölçeği:	70
2.3.2. Öğretimsel Liderlik Roller Ölçeği:.....	71
2.4. Uygulama.....	72
III BULGULAR	75
3.1. Okul Müdürlerinin Durumsal Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Bulgular	75
3.1.1. Okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri.....	76
3.1.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin algı düzeyleri	80
3.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Bulgular	86
3.2.1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri.....	87
3.2.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri.....	93
3.3. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri ile Öğretimsel Liderlik Roller Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular.....	106
IV SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	110
4.1. Sonuç ve Tartışma	110
4.2. Öneriler	117
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	117
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	118
KAYNAKÇA	119
EK 1	127
ANKET	127

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1 Başarılı Liderlerde En Sık Gözlenen Nitelikler (Stogdill, 1974)	7
Tablo 2 Durum Liderlik Tarzı ve Sonuç İlişkisi.....	17
Tablo 3 Vroom ve Yetton'un Beş Liderlik Biçemi (Akt. Çelik, 2007, s:25).....	21
Tablo 4 Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin karşılaştırılması.....	34
Tablo 5 Bass'ın Çok Faktörlü Liderlik Modelindeki Alt Boyutlar ve Her Bir Alt Boyutun İfade Ettiği Nitelikler	36
Tablo 6 Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı	68
Tablo 7 Anket okulların dağılımı	72
Tablo 8 Öğretmenlerin, müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik stiline ilişkin algı düzeyleri (N=285)	76
Tablo 9 Öğretmenlerin, müdürlerinin Sürdürücü Liderlik stiline ilişkin algı düzeyleri (N=285).....	77
Tablo 10 Öğretmenlerin, müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik stiline ilişkin algı düzeyleri (N=285)	79
Tablo 11 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=285).....	80
Tablo 12 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına dair korelasyon testi (N=285).....	81
Tablo 13 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=285)	82
Tablo 14 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi (N=285)	83
Tablo 15 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi (N=285)	84

Tablo 16 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına dair korelasyon testi ($N=285$).....	85
Tablo 17 Öğretmenlerin, müdürlerin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması rolüne ilişkin algı düzeyleri ($N=285$)	87
Tablo 18 Öğretmenlerin, müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi rolüne ilişkin algı düzeyleri ($N=285$).....	88
Tablo 19 Öğretmenlerin, müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi rolüne ilişkin algı düzeyleri ($N=285$).....	89
Tablo 20 Öğretmenlerin, müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi rolüne ilişkin algı düzeyleri ($N=285$)	90
Tablo 21 Öğretmenlerin, müdürlerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma rolüne ilişkin algı düzeyleri ($N=285$)	92
Tablo 22 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$).....	93
Tablo 23 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına dair korelasyon testi ($N=285$)	95
Tablo 24 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$).....	97
Tablo 25 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=285$).....	99
Tablo 26 Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin anlamlı fark testi (Branş)	99
Tablo 27 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$).....	102
Tablo 28 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına dair korelasyon testi ($N=285$).....	104

Tablo 29 Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile durumsal liderlik stilleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi.....	106
---	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Immagert'in Liderliğe İlişkin Kavramsal Modeli (Immagert, 1988).....	3
Şekil 2 Yukl'un Liderliğe İlişkin Kavramsal Çerçevesi (Yukl, 1989)	4
Şekil 3 Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutlarına Dayalı Olarak Gösterilen Dört İşlevsel Liderlik Biçemi (Erçetin, 2000, s:33)	10
Şekil 4 Yönetmel Şebeke Modeli (Arıkan, 2001).....	13
Şekil 5 Fiedler'in Liderlik Kuramına İlişkin Modeli (Erçetin, 2000, s:40)	19
Şekil 6 Durumsal Liderlik Kuramına Göre Etkili Liderlik Biçimleriyle İzleyenlerin Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki (Ovens,1987;Akt:Çelik,2007,s:29).....	23
Şekil 7 Lider Davranışlarında Etkililik Boyutu (Eren, 1993, s: 304)	25
Şekil 8 Reddin'in Temel Liderlik Tarzları.....	26
Şekil 9 Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli (Reddin, 1970; Akt. Çelik, 2007, s:34)	29

SİMGELER LİSTESİ

$\%$	: Yüzde
sd	: Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi
f	: Bir değerin, olayın tekrar eden gözleminin dağılımı
F	:Birden fazla örneklem kümesinin karşılaştırılmasında, iki farklı kümenin varyansları oranı
N	: Örneklemdeki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı
p	: Hata yapma olasılığı
r	: Korelasyon katsayısı
ss	: Standart sapma
t	: t-testi sonucu elde edilen değer
$\overline{X}$	: Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması

I GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada ele alınan liderlik, çok faktörlü liderlik ve öğretimsel liderlik teorilerinin temel varsayımları ve problem açıklanmış, araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi ifade edilerek, sayılı [varsayım] ve sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Liderlik Kavramı

“Liderlik”; İngilizce “leadership” kelimesinden Türkçeye aktarılmış olup, kelimenin asıl fiili “lead” şeklindedir. Bu haliyle kelime daha çok Amerika Birleşik Devletleri İngilizcesinde kullanılmakla birlikte, İngiltere İngilizcesinde bu kelimenin eşanlamlısı olarak “head” ve headship” kelimeleri kullanılmaktadır (Şişman, 2004, s:2). Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlüğünde ise liderlik kelimesinin karşılığı olarak, “önderlik” kelimesi yer almaktadır.

Oxford İngilizce sözlüğünde “lider” kelimesinin varlığının 1300’lü yıllara kadar dayandığı ama liderlik olgusunun yeni bir kavram olup 19. Yüzyılın ilk yarısında ortaya çıktığı belirtilmektedir (Brestrich, 1999, s:40). Lider ve liderlik üzerine birçok tanım yapılmış, neredeyse araştırmacı sayısı kadar tanım çıkarılmıştır (Cafoğlu, 1997, s:133). Erçetin (2000), Liderlik alanında 5000’den fazla çalışma ve 350’den fazla tanım olduğunu belirtmektedir (s:1). Liderlikle ilgili yapılan tanımlarda genellikle liderlik ile lider arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır. Oysaki lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak ortaya çıkmaktadır (Aydın, 1994). Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımlamalar, liderliğin farklı yönlerini ele almıştır. Liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Can,1991). Liderlik, sosyal bilimlerin (psikoloji, sosyoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi) ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı dayanağı oluşmamıştır (Şişman, 2004, s:1). Liderlik olgusu ile ilgili ortak bir

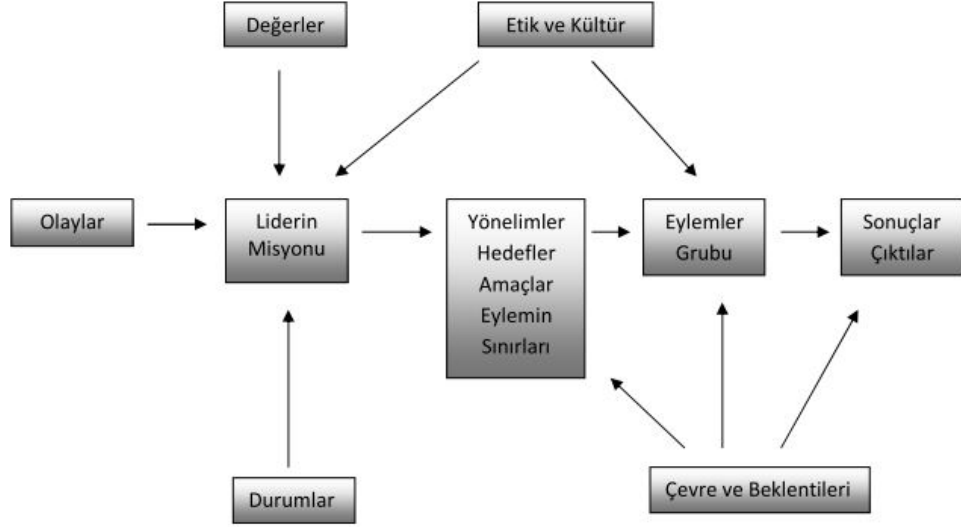
tanımlamaya ulaşamamış olması, örgütlerin içinde bulunduğu küresel ortamda, örgütlerde sürekli değişme ve buna bağlı olarak da liderlerden beklenen işlevlerin değişmesi ile ilgilidir (Macbeath ve Diğerleri, 1996; akt. Karip, 1998, s: 445). Günümüze kadar liderlik konusunda yapılan araştırmaları iki kategoriye ayırabiliriz. Bunlar; 1-Birey odaklı, 2-Grup odaklı araştırmalardır. Birinci yaklaşım tüm liderlerde var olan kişisel özellikleri bulmaya çalışır. Grup odaklı araştırmalar ise lider davranışları ile ortamdan kaynaklanan durumların etkileşimini konu alır (Taş, 2000,s:13). Stogdill (1974), ise liderlik tanımlarını on başlık altında toplamıştır. Bunlar;

- Grup süreçlerinin odak noktası olarak, liderlik
- Kişilik ve etkileri olarak, liderlik
- Uyuma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak, liderlik
- Etkinin kullanılması olarak, liderlik
- Eylem ve davranış olarak, liderlik
- İnancı biçimlendirme olarak, liderlik
- Amaçları başarmanın bir aracı olarak, liderlik
- Etkileşimin etkisi olarak, liderlik
- Farklılaşan bir rol olarak, liderlik
- Başlatıcılık olarak, liderlik (Akt. Erçetin, 2000, s:7)

Brayman ise liderlik ile ilgili yaklaşımları aşağıdaki şekilde sıralamıştır (Akt; Sahin, 2003, s:15).

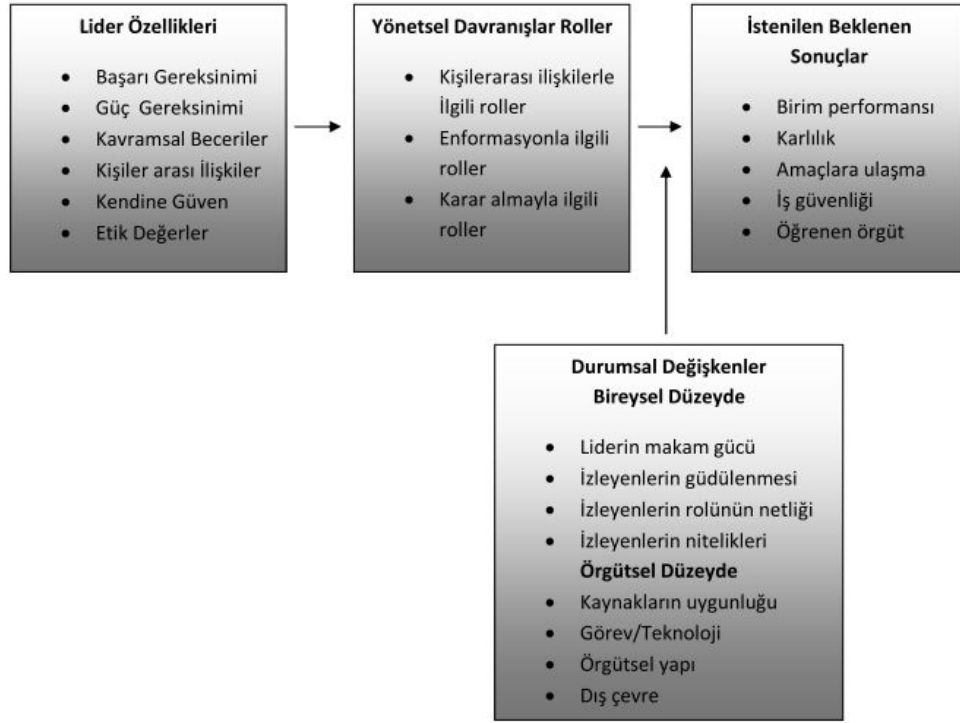
Yıllar	Liderlik Kuramı	Kuramın Ana Düşüncesi
1940'lara kadar	Özellik Kuramı	Liderlik doğuştan gelen özelliktir
1940-1960	Davranışçı Kuram	Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığı ile ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Kuram	Etkin lider durumdan etkilenir.
1980 ve sonrası	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

Immagert (1988), liderliği tanımlamanın güçlüğünü vurgulamış, liderliği açıklamak için de Şekil 1'deki kavramsal modeli geliştirmiştir (Akt: Erçetin, 2000, s:8).



Şekil 1 Immagert'in Liderliğe İlişkin Kavramsal Modeli (Immagert, 1988)

Yukl (1989), ise liderliği şekil 2'de verilen kavramsal çerçeve ile açıklamıştır (Akt: Erçetin, 2000, s:9)



Şekil 2 Yukl'un Liderliğe İlişkin Kavramsal Çerçevesi (Yukl, 1989)

Tarihsel süreç içerisinde liderlikle ilgili birçok tanımın yapıldığını görmekteyiz. Fakat bu tanımlar birbirlerinin aynı değildir. Bu tanımlamalarda ortak olan noktaları aşağıdaki şekilde özetlemiştir (Şişman, 2004, s:4).

- Kişilik özelliklere bağlı olarak sahip olunan güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
- Mevcut amaç,yapı,prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği.

1.2. Liderlik Kuramları

Liderlik ile ilgili çalışmalar ve yaklaşımlar tarih boyunca gelişme göstermiştir. Bunlar genel olarak şu üç alt başlık altında incelenebilir: özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları. Özellik kuramında, liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen faktörler olarak kabul edilmektedir. Davranışsal liderlik kuramlarında liderin etkinliği; gösterdiği davranışlar dikkate alınarak ölçülmeye çalışılmıştır. Durumsallık yaklaşımı ise bunlara değişkenlik boyutu katmıştır (Aycan ve Kanungo, 2000, s:289). Bu bölümde liderlik kuramları yukarıda belirtilen boyutlarda ele alınacaktır.

1.2.1. Özellik Kuramları

Tarihsel süreç içinde “özellik yaklaşımları” kapsamındaki çalışmaların ilkinin, Carlyle (1795-1881) tarafından yapıldığı söylenebilir. Carlyle özeğinde bazı kişilerin lider olarak doğdukları ve insanlık tarihini etkiledikleri savının yer aldığı “The Great Man In History” kavramını tartışmaya açmıştır. Bu sav 1800'lü yıllarda gelişen, sosyal, politik olaylar nedeniyle en uygun olanın yaşamını sürdürebileceği düşüncesini içeren “Sosyal Darwinizm” gibi, diğer felsefi yaklaşımların etkisiyle desteklenmiştir (Akt; Erçetin, 2000,s:28).

Aydın’a (2007) göre, 1945 yılına dek yapılan çalışmalarda liderlerin niteliklerinin tanımlanmasına ağırlık verilmiştir (s:277). Liderliğin, bireylerin bireysel özellikleri ile ilişkili olup olmadığını saptamaya yönelik yaygın araştırmalar yapılmıştır. Çeşitli kurumlarda, anaokullarından askeri birliklere, ıslah evlerinden kiliselere kadar her ortamda liderler araştırılmıştır. Boy, ağırlık, sağlık, zekâ, coşkusal uyum, özgüven ve otoriterlik gibi düşünülebilecek her özellik incelenmiştir. Bu çalışmaların bir ölçüde, insanların “yönlendiren” ve “yönlendirilenler” olarak iki gruba ayrılabilceği varsayımına dayandığı görülmektedir. Böyle bir varsayıma göre, yönlendirenler ya da liderler, yönlendirilenler ya da izleyenlerin sahip olmadıkları

belli özelliklere sahiptirler. Başka bir anlatımla, liderler doğarlar, sonradan yetiştirilmezler. Liderler kendilerini liderlik rollerine uygun kılan özelliklerle donanık olarak doğarlar.

Stogdill, 1904 ve 1947 yılları arasında yapılan 124 ampirik çalışmayı analiz etmiş ve bu çalışmada lider özellikleri arasında .09 ve .26 arasında değişen bir ilişki saptamıştır. Stogdill, liderin izleyenlerden farklı olan beş temel özelliğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir;

1. Kapasite (Zekâ, 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, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık).
5. Konum (Sosyo-ekonomik konum ve popülerite) (Çelik, 2007, s:8)

Stogdill, 1974’de yaptığı ikinci araştırmada daha önce gruplandığı özellikleri sınamış ve başarılı liderlerde en sık gözlenen nitelikleri, özellik ve beceri olarak yeniden gruplandırmıştır (Akt; Erçetin, 2000, s:29)

Tablo 1 Başarılı Liderlerde En Sık Gözlenen Nitelikler (Stogdill, 1974)

Özellikler	Yetenekler
Duruma uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevreye uymada çevik	Kavramsal yetenek
Hırslı ve başarı yönelimli	Yaratıcı
İddiacı	Diplomatik ve anlayışlı
İşbirlikçi	Etkileyici konuşma
Karar verici	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma
Bağlılık	Örgütlenme
Güçlü etki oluşturma	İkna edebilme
Enerjik	Sosyal beceriler
Dirençli	
Kendine güven	
Stres hoşgörüsü	
Sorumluluk üstlenmede gönüllü	

Yukarıdaki yargıların ışığında bazı genellemeler yapan Stogdill, şu noktaları ileri sürmüştür: Bir birey kişilik özelliklerinin belli bileşenlerine sahip olduğu için lider olmaz. Liderin bireysel özellikleri örüntüsünün, izleyenlerin özellikleri, etkinlikleri ve amaçları ile uyum içinde olması gerekir. Liderlik, sürekli bir değişim içinde bulunan değişkenlerin etkileşimi açısından ele alınması gereken bir kavramdır. Liderlik eğitimi üzerinde çalışan Robert B. Myers, liderlik konusunda yapılan ve elli yıllık bir süreyi kapsayan iki yüzden fazla çalışmayı çözümlemiş ve kişilik özellikleri ile liderlik arasındaki ilişki konusunda bazı saptamalar yapmıştır. Buna göre;

1. Hiçbir fiziksel özellik, liderlikle anlamlı bir biçimde ilişkili değildir.
2. Liderler üyesi bulundukları gruptan zekâ açısından biraz ileri görünseler de daha üstün zekâ ile liderlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
3. Grup tarafından karşılaşılan çözümü gereken soruna uygulanabilir nitelikte bilgi, liderlik statüsüne önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.

4. Durumu kavrama gücü, girişim gücü, işbirliği, özgünlük, hırslı olma, ısrarlı olma, coşkusal kararlılık, yargılama gücü, popüler olma ve iletişim becerisi, liderlikle ilişkili görülmektedir.

Morphet ve Johns'a (1967) göre, Stogdill ile Myers büyük ölçüde uyum içindedir. Özelliklerin bireysel olarak incelenmesi ile liderliğin açıklanamayacağı görüşü ağırlık ve açıklık kazanmıştır."Liderler doğarlar, sonradan yetiştirilmezler" varsayımı incelemeler sonucunda geçersiz kılınmıştır. Kalıtsal olarak geçen tek özellik zekâdır, o da liderlikle düşük bir ilişki göstermektedir (Akt; Aydın, 2000, s:278-279).

Liderlik sürecini sadece lider değişkenini ele alarak inceleyen bu teori pek fazlaca başarılı olamamıştır. Yapılan araştırmalarda bazen etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları belirlenmiş bazen grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için başka değişkenlere de bakılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Koçel, 1995, s:345). Sonuçta özellikler teorisi liderlik için yeterli bir açıklama getirememekle birlikte yinede sahip olunan bazı niteliklerin kişinin lider olarak etkin olmasını sağlayıcı bir rolünün olduğu gerçeğini de göz ardı edemeyiz (Tevruz ve diğ., 1999, s:191).

1.2.2. Davranış Kuramları

Özellikler Yaklaşımının liderlik olgusunu anlamada yetersiz kalması sebebiyle daha sonraki araştırmalar lider davranışlarını dikkate almaya başlamışlardır.

Özellikler kuramına karşı yapılan eleştiriler 'liderliğin doğuştan geldiği' teorisi üzerine yoğunlaşmış, aynı özelliklere sahip kişilerin nasıl olup da liderlik sergileyemedikleri gibi sorular gözlerin liderin davranışlarına yönelmesine neden olmuştur. Böylece davranışsal teorinin temelleri atılarak liderlikle ilgili çalışmaların

çoğunun odak noktası, toplumsal bir sistemdeki lider davranışı olmuştur. Davranışsal teoriye göre liderlik, toplumsal bir sistem içinde bulunan bir bireyin, aynı sistem içinde bulunan başka bir bireyi, kendi gönüllülük işbirliği ile etkilemesi olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2000, s: 239).

Davranışsal kuramlar lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Davranışçı kuramlar liderlik kavramı ile grup kavramını birlikte ele almaktadırlar. Liderlik bir grup ortamında düşünülmektedir. Bu kuramlara göre etkili lider, bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler:

1. Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek iş görenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.
2. Grup üyelerine destek sağlayarak iş görenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur (Çelik, 2007, s:11).

Davranışsal kurama yön veren iki önemli çalışma vardır. Bunlar; Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır.

1.2.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

1945'te, liderin nasıl tanımlandığını tespit etmek amacı ile Ohio Eyalet Üniversitesi İşletme Araştırmaları Bürosu tarafından başlatılan araştırma kapsamında, çok sayıda değişik örgütte Önder Davranışı Tanımlama Anketi (Leader Behaviour Description Questionnaire- LBDQ) uygulanarak veriler faktör analizine tabi tutulmuştur (Can vd, 1998, s:323).

Bu çalışmalar sonucunda temel iki liderlik davranış değişkeninden bahsedilebilir. Bu iki faktör; kişiyi dikkate alma ve inisiyatif (işe ağırlık verme)'tir. Lider davranışlarının bu iki faktör üzerinde yoğunlaştığı görülür (Koçel, 1993, s.334). Bu iki faktörün anlamları aynı olmakla birlikte farklı şekilde ifade edildikleri de görülmektedir. Örneğin, Çelik (2007) bu faktörleri, görev yönelimli liderlik

davranışı ve ilişki yönelimli liderlik davranışı olarak Erçetin (2000) ise yapıyı kurma ve anlayış gösterme davranışları olarak ifade etmektedir.

Kişiyi dikkate alma faktörü, liderin izleyenlerine verdiği önemi belirtir. Bu liderler izleyenlerin düşüncelerine, rahatlarına ve iş doyumlarına önem verir, onların sorunlarını çözmeye ve onlara arkadaşça yaklaşılmaya çalışırlar. İnisiyatif (işe ağırlık verme) faktörü ise; doğrudan örgütsel amaçlarla ilgilidir. Yetki, görev ve sorumlulukları belirleme, işle ilgili performansı değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır. Ohio State araştırmalarında tanımlanan iki liderlik boyutuna dayalı olarak, gösterilen dört işlevsel liderlik biçimi Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3 Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutlarına Dayalı Olarak Gösterilen Dört İşlevsel Liderlik Biçemi (Erçetin, 2000, s:33)

Halpin, Ohio State Üniversitesinde LBDQ konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları aşağıdaki şekilde özetlemiştir;

- Liderlik Davranışını Betimleme Anketi (LBDQ) tarafından görev ve ilişki yönelimli olmak üzere liderin iki temel davranış boyutu belirlenmiştir.
- Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek düzeyde önem vererek yüksek performans sağlayan lider davranışı olarak belirlenmiştir.

- Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karşıtlık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.
- 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.
- Liderin gösterdiği davranışlarla, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin betimlemesi arasında zayıf bir ilişki vardır.
- Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır (Akt. Çelik, 2007, s:12-13).

1.2.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları:

1947’de, çeşitli endüstri dallarında farklı kademelerde çalışan personel üzerinde yapılan araştırmanın amacı; grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemektir. Araştırma sonucunda, lider davranışlarının iki faktör etrafında toplandığı görülmüştür: Kişiye yönelik davranış ve işe yönelik davranış. Kişiye yönelik davranış gösteren liderler, insanlar arası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanırlar. İşe yönelik davranış gösteren liderler ise daha çok izleyenlerin ya da astların yaptığı işe, işin başarılmasına yoğunlaşmışlardır. Bu nedenle iş merkezli lider davranışı, yakın denetim, iş performansının değerlendirilmesi, makam ve ceza gücünün göstergesi olan eylemleri ifade etmektedir. Michigan Üniversitesi çalışmalarında kişiye yönelik davranış sergileyen liderlerin işe yönelik davranış sergileyen liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları saptanmıştır. Kişiye yönelik davranış sergileyen liderler daha yüksek verimlilik ve iş doyumu oluşturmaktadırlar (Koçel, 1993; Çelik, 2007; Erçetin, 2000).

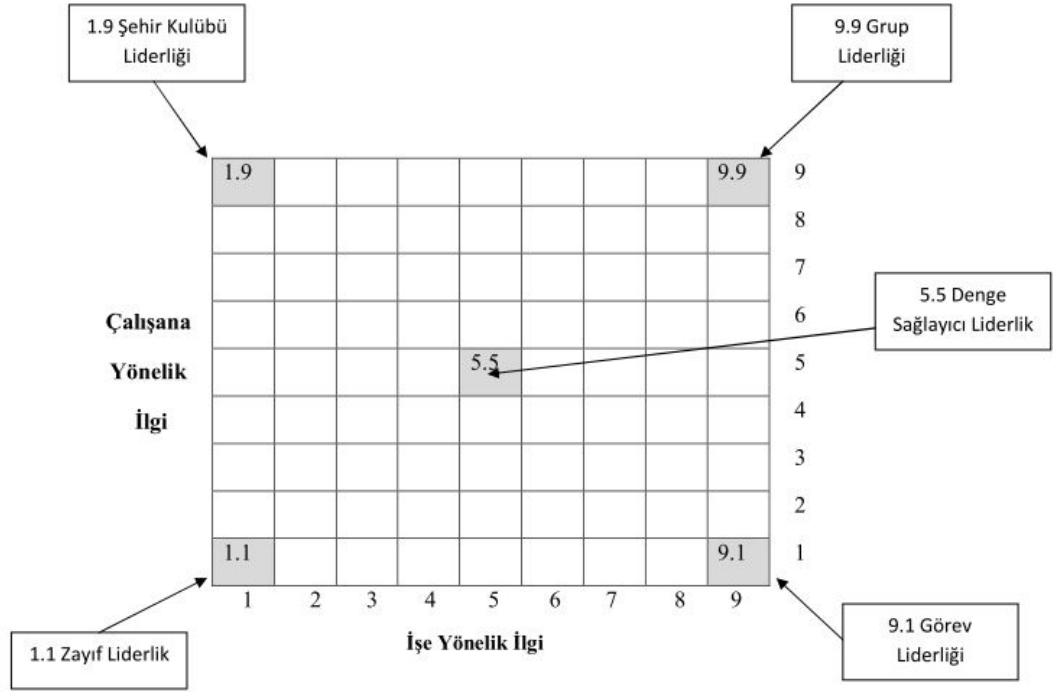
“Davranışsal Yaklaşımlar”ın iki önemli araştırması ve sonuçları şöyle değerlendirilebilir:

- Her iki 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 düşünülen bir liderlik biçemi önerilmektedir. Oysa modern toplumlar ve örgütler göz önüne alındığında 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. Sonuçlar bu sınırlılıklara göre değerlendirilmelidir.

Çalışmalar, bazı liderlik davranışlarının grup üzerindeki olası etkilerini tartışmaya açması ve sınırlı da olsa sağladığı ipuçlarından yararlanılabilir olması açısından önemlidir (Erçetin, 2000, s:35).

1.2.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözeneği kuramı, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından ünlüdür. Bu kuram aslında Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarında ortaya konulan liderlik davranış boyutlarıyla büyük benzerlik göstermektedir. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı, *insan ilişkilerine ilgi* ve *üretime ilgi* olarak ifade edilen iki boyut üzerinde yoğunlaşmıştır. Yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçemi ortaya çıkmakla birlikte bunları beş temel liderlik biçimi olarak ele almak mümkündür. Yazarlar 9'lu bir ölçek üzerinde 5 farklı liderlik tarzı tanımlamaktadır. 1 sayısı en düşük ilgiyi ve 9 sayısı en üst düzeyde bir ilgiyi ifade etmektedir. Blake ve Mouton'un geliştirdiği yönetim gözeneği Şekil 4'de yer almaktadır.



Şekil 4 Yönetmel Şebeke Modeli (Arıkan, 2001)

1. **Zayıf Liderlik:** Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Bu liderlik biçimi 1,1’lik liderlik biçemi olarak da görülür. Çalışana ve işe yönelik ilgi en düşük düzeydedir.
2. **Görev Liderliği:** 9.1’lik liderlik biçimidir. Bu tarzda yönetici görev yönelimlidir. Planlama ve görev dağılımı yapar. Astlar ise yöneticinin belirlediği görevleri uygular. Yönetici uygulamayı yakından izler ve kontrol eder. Başarı, üretim ve kar ile ölçülür. Bu tarzda ast üst ilişkisi “otorite ve itaat” e dayanır. Çalışanlardan kendilerine söyleneni yapmaları beklenir.
3. **Şehir Kulübü Liderliği:** Lider çalışana en üst düzeyde önem verirken üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu liderlik biçimi 1.9’luk liderlik biçimi olarak görülmektedir.
4. **Denge Sağlayıcı Liderlik:** 5.5’lik liderlik biçimidir Bu tarz, üretime ve insana ilginin her ikisinin birden orta düzeyde bulunduğu bir tarzdır. İş ve

insan ilişkileri arasında denge kurma eğilimi vardır. Yönetici planlama ve görev dağılımı yapar. Verilen görev konusunda astlara tavsiyede bulunur. Otoriter bir tarz uygulamak yerine bireyin işi sevmesi ve işi yapmak istemesi sağlanmaya çalışılır.

5. **Grup Liderliği:** 9.9'luk liderlik biçemi olarak tanımlanan bu liderlik biçeminde, hem üretime hem de çalışana en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. Katılım ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçeminde lider, grup üyeleriyle güçlü bir işbirliği yapmaktadır (Arıkan, 2001; Keçecioglu, 2003; Çelik, 2007).

Blake ve Mouton'un önerdikleri 9.9 durumu çoğunlukla etkin liderlik stilini ifade etmektedir. Aynı zamanda 9.9 takım yönetimi stiline de ipuçlarını vermektedir. Bu stil en iyi tek yolun öncülüğünü yapmakta ve lider bu yönlendirmelerle yöneticileri hareketlendirmede ayrıntılı eğitim programları geliştirmektedirler. Bu bölümdeki yöneticiler es zamanlı olarak hem insana ilgiyi hem de üretime ilgiyi yüksek derecede sağlamakta, grubun tutumları ve performansını bütünleştirerek teşvik etmektedirler (Keçecioglu, 2003, s:169).

Böyle bir modelin en önemli yararı yöneticiler ve liderlere, gösterdikleri davranışı kurumsallaştırma imkânı vermesidir. Nitekim bu model bu amaçla düzenlenen eğitim programlarında yaygın bir şekilde kullanılmıştır (Koçel, 1984, s:594).

1.2.3. Durumsallık Kuramları

Liderlik konusunda çalışma yapan araştırmacılar belli bir tarihsel süreç içerisinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna ulaştılar. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüldü (Çelik, 2007, s:16-17). Liderliği anlamaya ve betimlemeye çalışan durumsallık kuramları, çağdaş liderlik kuramları arasında yer almakta ve aşağıda belirtilen varsayımlara dayanmaktadır.

1. Liderlik, liderin grupla ilişkilerinde kullandığı davranış biçimleri açısından betimlenebilir.
2. Lider davranışının hangi ölçüde yönlendirici (otoriter), hangi ölçüde katılımcı (demokratik) olması gerektiği, önemli bir noktadır.
3. Tüm koşullarda uygulanabilecek en iyi, evrensel bir liderlik biçemi yoktur. Bir lider davranış biçiminin seçilmesinde durumsal özelliklerin, koşulların değerlendirilmesi zorunludur.
4. Bir liderlik biçiminin seçilmesinde en uygun ölçüt etkililiktir. Hangi davranış, hangi liderlik biçemi en üst düzeyde örgütsel etkililik yaratmaktadır. Örgütün amacını en iyi gerçekleştirmektedir. Liderlik biçiminin seçiminde ölçüt bu olmalıdır (Aydın, 2007, s:296).

Durumsallık kuramları kapsamında değerlendirilebilecek belli başlı çalışmalar aşağıda verilmiştir.

1.2.3.1. Yol Amaç Kuramı

Yol-amaç kuramı, Robert House ve Martin Evans tarafından, lider etkililiğini açıklamaya yönelik olarak 1970'lerde geliştirilen bir durumsal liderlik kuramıdır. Yol-amaç kuramı üç ana temel üzerinde yapılandırılmıştır. Bunlardan ikisi Ohio State Üniversitesi çalışmalarında ortaya atılan kişiyi dikkate alma ve işe ağırlık verme boyutları ve bunlara ek olarak güdülemeye ilişkin beklenti yaklaşımıdır. Bu kuramda liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Bresctick,1999; Başaran, 1992; Eren, 1991).

Filley, House ve Kerr (1976), kuramda önerilen ve liderin benimsemesi gereken üç temel ilkeyi aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.

- Örgütte astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları belirlemek.

- Astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları sağlayarak, örgütsel amaçlarda üst düzeyde performans göstermelerini sağlama, bunları başarmaları içinde onları ödüllendirmek.
- Astların, bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşabilmek için, üst düzeyde performans gösterebileceklerine inanmalarını sağlamak (Akt. Erçetin, 2000, s:46-47).

Bu kurama göre lider, aşağıda belirtilen dört temel liderlik davranışını gösterebilir:

1. **Emredici (Yönlendirici) Davranış:** Liderler, astlarına ne yapmalarını gerektiğini söylerler. Kurallara, yönetmeliklere önem verip, sürekli yüksek performans için plan ve programlar yaparlar.
2. **Başarı Yönelimli liderlik:** Bu liderlik davranışını sergileyen liderler, astlarına başarmaları için açık ve kesin hedefler koyarlar.
3. **Destekleyici Liderlik:** Bu tarzı sergileyen liderler,astların kişisel isteklerine önem verir., ekiplerine son derece dostça, açık ve yakın davranırlar ve sürekli bir takım ruhu oluşturmaya çalışırlar.
4. **Katılımcı Liderlik:** Bu tarzı sergileyen liderler karar verme sürecinde astların fikirlerini de sorarlar (Eren, 2001, s:402).

Tablo 2 Durum Liderlik Tarzı ve Sonuç İlişkisi

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

Kaynak: Williams, Dubrin ve Sisk, 1998(Akt. Başaran, 2006, s:55)

Yol-amaç kuramı, durumsallık kuramları içinde yeni bir kuram olarak görülebilir. Bu kuramdan eğitimsel liderlik açısından çıkarılabilecek bazı sonuçlar vardır. Yol-amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranışı biçiminden destekleyici ve katılımcı liderlik davranışı, eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir. Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla okullarda emredici liderlik davranışının etkili olması mümkün değildir. Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki gelişimini sağlayacak yolları açması, yol-amaç kuramı açısından önemli görülmektedir. Öğretimin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yolları açan okul yöneticisi, öğretmenin motivasyonunu ve iş doyumunu arttıracaktır (Çelik,2007,s:19).

1.2.3.2. Fiedler’in Durumsallık Kuramı

Bu kuram, Fred Fiedler tarafından geliştirilmiştir. Fred Fiedler, “En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı (Least Preferred Co-Worker, LPC)” olarak adlandırılan ölçek yardımıyla bir liderin, görev eğilimli veya ilişki eğilimli olup olmadığını belirlemektedir. Fiedler Kuramının en önemli yönü, koşullarla liderlik davranışının birleştirilmesidir. Bu kuram, ortamın elverişli olma olasılığına uygun olarak liderin doğacağı varsayımına dayanmaktadır. Bir sorunlu ortamda, bir liderin ortaya çıkması

olanaklı olduğu gibi olanaksız da olabilir. Ortam sorunlu olsun olmasın lider, ancak ortamın olumsal olmasıyla ortaya çıkar (Koçel,1993; Başaran, 2004). Bazı liderlerin belli durumlarda en iyi performans sergilemelerine karşılık, diğerlerinin daha farklı durumlarda daha iyi performans göstermeleri olgusundan hareket eden Fiedler, lidere uygunluk açısından durumları sınıflandırmıştır. Buna göre, bir durumun lider açısından uygun olması ya da olmaması, üç anahtar etkenle ilişkili görölmektedir.

1. Liderle İzleyenler Arasındaki İlişkilerin Niteliği: Liderle izleyenler arasındaki ilişkiler iyi olduğuunda, lider sevildiğinde, güvenildiğinde ve saygı gösterildiğinde, lider, otoriteyi daha iyi kullanır, daha kolay etkiler. İlişkilerin niteliği, bir durumun lidere uygunluğunun saptanmasında en önemli tek boyuttur.
2. Görevin İyi Yapılandırılma Derecesi: Belirli bir grup tarafından başarılabak işin kapsamını ifade etmektedir. Grubun belirli amaçlara sahip olduğu, bu amaçlara nasıl ulaşılabacağını tüm grup üyelerinin bildiği bir durum, iyi bir görev yapısı ve liderlik için uygun bir ortam olarak değeriendirilebilir.
3. Liderin Konumsal Gücü: Liderin sahip olduğu formal yetkinin düzeyidir. Eğer bir lider ödöl ve cezaların dağıtımında önemli bir yetkiye sahip ise, makam gücü artmaktadır. Makam gücünün arttığı bir durum, liderlik için uygun görölmektedir (Aydın, 2007; Erçetin, 2000).

Fiedler'in kuramı aşağıdaki şekil ile gösterilebilir.

D U R U M S Ö A R L E R	Lider								
	İzleyen	İyi	İyi	İyi	İyi	Kötü	Kötü	Kötü	Kötü
	İlişkisi								
	Görevin								
	Yapısı	İyi	İyi	İyi	İyi	Kötü	Kötü	Kötü	Kötü
	Makamın								
	Gücü	Güçlü	Güçlü	Güçlü	Güçlü	Zayıf	Zayıf	Zayıf	Zayıf
	Önerilen	İş	İş	İş	İş	İlişki	İlişki	İlişki	İlişki
	Liderlik	Mer-	Mer-	Mer-	Mer-	Mer-	Mer-	Mer-	Mer-
	Biçemi	Kezli	kezli	kezli	kezli	kezli	kezli	kezli	kezli
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII

En Uygun Durum

Şekil 5 Fiedler'in Liderlik Kuramına İlişkin Modeli (Erçetin, 2000, s:40)

Fiedler'in durumsallık kuramına yönelik yapılan çalışmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır (Başaran, 1992, s:77).

1. İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katma yoluyla belirlendiğinde ve konum gücü de güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
2. Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan bir lider, izleyenlerle ilişkisi kötü olsa bile, yüksek verim sağlamaktadır.
3. Etkililiği en düşük olan lider, görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan liderdir.
4. Bir grubun etkililiği kritik durumlarda liderin elverişli liderlik biçemi göstermesine bağlıdır.
5. Herhangi bir üyesi, uygun ortam oluştuğunda liderlik davranışı gösterebilmektedir.
6. Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçemi yoktur.

1.2.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Bu kuramın özünde, örgütlerde liderin yaptığı en önemli işin karar vermek; bu işle ilgili en önemli sorunun da karar verme sürecine katılmak olduğu düşüncesi yer alır. Kurama göre iyi verilmiş kararlar kadar bu kararlara uygun zaman ve düzeyde astların katılımı kararların kabulünü ve amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Aynı zamanda liderliğin etkililiğini artırır ve astlarını geliştirir. Kuramın bu olumlu yönlerine karşın, astların karara katılma konusundaki tutumları, zaman kaybı ve bireysel amaçlarla örgütsel amaçların çatışması gibi olumsuz durumlar da söz konusu olabilir. Bu nedenle; temel sorun, astların ne zaman ve ne ölçüde kararlara katılacaklarıdır. Vroom ve Yetton geliştirdikleri kuramda bu sorulara yanıt aramışlardır (Erçetin,2000,s:48).

Vroom ve Yetton, liderlik biçimini “otokratik süreç”, “danışıcı süreç” ve “grup süreci” olarak sınıflandırmışlardır.

Otokratik süreçte lider iki tür davranış sergileyebilir. Lider ya elde olan bilgiyi kullanarak ya da grup üyelerinden gerekli bilgiyi sağlayarak karar verir. Grup üyelerinden bilgi sağlarken söz konusu sorun hakkında onlara bilgi verebilir ya da ermeyebilir.

Danışıcı süreçte de lider iki tür davranış sergileyebilir. Lider ya sorunu grubun ilgili üyeleri ile teke tek paylaşarak, onları grup olarak bir araya getirmeden görüşlerini ve önerilerini alarak kararı kendisi verir ya da karar verilmesi gereken durumu gruba bir toplantıda açıklar, sorunu onlarla paylaşır ve kararı kendisi verir.

Grup sürecinde ise lider, bir grup toplantısında başkan olarak davranır, sorunu gruba paylaşır ve grup kararında görüş birliğini sağlamak için grup çabasına katkıda bulunur. Bu süreçte lider gruba bilgi verebilir, görüş bildirebilir, fakat belli bir

seçeneği gruba empoze etmeye ya da grubu manipüle etmeye çalışmaz (Vroom, Yetton, 1977; Akt. Aydın, 2007, s:302).

Tablo 3 Vroom ve Yetton’un Beş Liderlik Biçemi (Akt. Çelik, 2007, s:25)

Liderlik Biçemleri	Liderin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
Düşük (Otokratik)	
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider, sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların görüş ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider, sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleri ile birlikte verir.	5
Yüksek (Demokratik)	

Bazı yazarlar ise Vroom ve Yetton ‘un liderlik biçimlerini ‘Otokratik’ liderlikten ‘demokratik’ liderliğe doğru beş aşamada sınıflandırmışlardır. Bu liderlik biçimlerinden hiçbirisinin diğerlerine üstünlüğü yoktur. Etkili liderlik, duruma en uygun liderlik biçimini sergileyebilmeye bağlıdır. Bu beş liderlik biçimi şekil 7’de gösterilmiştir. Bu beş liderlik tarzından hangisinin kullanılacağı birçok faktöre bağlıdır. Vroom ve Yetton Bu konuda karar verebilmek için yedi soru hazırlamışlar ve bu soruların cevaplarını verdikten sonra nasıl hareket edileceğini bir karar ağacı

üzerinde göstermişlerdir. Bu sorular aşağıda verilmiştir (Çelik, 2007; Tevruz ve diğ.,1999; Seçmen, 2001).

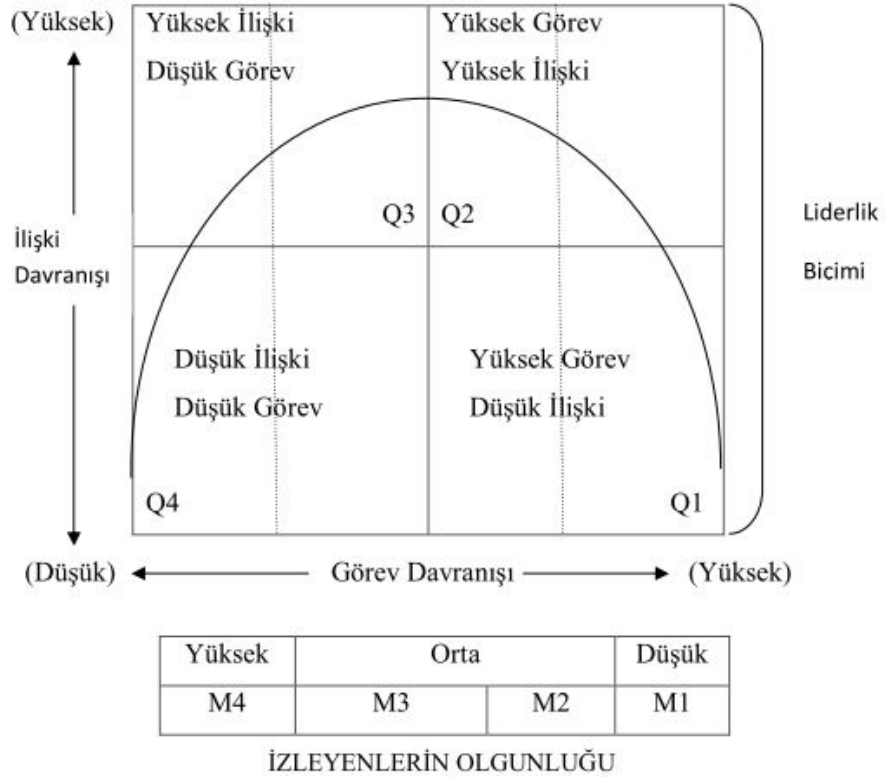
1. Bir çözümün başka bir çözümden daha iyi sonuçlar doğuracağını belirten bir kalite bilinci gerekmekte midir? (Kalite zorunluluğu).
2. Etkin uygulana için izleyenlerin kendilerini adaması gerekmekte midir? (Kendini adama gerekliliği).
3. Lider doğru karar verebilecek bilgiye sahip midir? (Liderin bilgisi).
4. Liderin izleyenlerin görüşünü almadan karar vermesi halinde izleyenlerin lideri takip etme ihtimali nedir? (Kendini adama ihtimali).
5. İzleyenler, organizasyonların amaca ulaşması gerektiğine inanıyorlar mı?
6. Amaç ortaklığı var mı?
7. İzleyenler arasında çözümler konusunda çatışma var mı? (Astların çatışması).

Vroom ve Yetton'un kuramı daha sonra yapılan bazı çalışmalarla desteklenmiş ve geliştirilmiştir. Hatta Vroom ve Yetton kendi kuramlarını tekrar gözden geçirerek eklemeler yapmışlardır. Ancak kuram, yapılan bazı çalışmalarda, en etkili karar seçeneğinin tercihinde bazı belirsizliklerin oluşu, liderin kişisel özelliklerinin ve astların tepkilerinin yeterince dikkate alınmayışı gibi konularda eleştirilmiştir. Eleştirilere rağmen, kuramın liderlik alan yazınına kararların alınması, astların kararlara katılmasıyla ilgili olarak, farklı bir bakış açısı ve önemli katkılar getirdiği söylenebilir (Erçetin, 2000, s:52).

1.2.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen durumsallık kuramı, ilişki yönelimli davranış ile görev yönelimli davranış boyutlarına, bireylerin yetkinlik ya da olgunluk düzeyleri boyutunun katılmasıyla oluşturulmuştur. Kuram, lider etkililiğinin, lider davranışı ile birey ya da grubun olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa bağlı olduğu varsayımına dayanmaktadır. Burada grubun olgunluk düzeyi, grubun ya da bireyin tüm özelliklerini değil iş ve psikolojik yapısıyla ilgili özelliklerini kapsamaktadır. Bu noktada iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk

kavramlarını açıklamakta yarar vardır. İş olgunluğu ile daha çok kişinin performansına etkide bulunan eğitim ve deneyim ifade edilmekle birlikte, psikolojik olgunluk ile kişinin başarı ihtiyacı ve gönüllü olarak sorumluluk almaya yönelik güdülenme düzeyi ifade edilmektedir (Aydın, 2007; Celik, 2007). Hersey ve Blanchard durumsallık kuramlarını aşağıdaki şekil ile ifade etmektedirler.



Şekil 6 Durumsal Liderlik Kuramına Göre Etkili Liderlik Biçimleriyle İzleyenlerin Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki (Ovens,1987;Akt:Çelik,2007,s:29)

Şekle göre durumsal liderlik kuramı değerlendirildiğinde dört temel önerme geliştirilebilir;

1. Grup çok düşük bir olgunluk düzeyine sahip olduğunda (M1), görev yönelimli (Q1) liderlik biçimi daha etkili olmaktadır.

2. Grup, biraz düşük olgunluk düzeyine sahip olduğunda (M2), dinamik liderlik biçemi (Q2, yüksek-görev ve yüksek-ilişki davranışı) en etkili liderlik biçemi olmaktadır.
3. Grup orta düzeyde bir olgunluğa sahip olduğunda (M3), ilişki yönelimli liderlik biçemi (Q3), en etkili liderlik biçemi olmaktadır.
4. Grup çok olgun olduğunda (M4), yetki devredici liderlik biçemi (Q4, düşük-ilişki ve düşük-görev davranışı) en etkili liderlik biçemidir (Çelik, 2007; s:30).

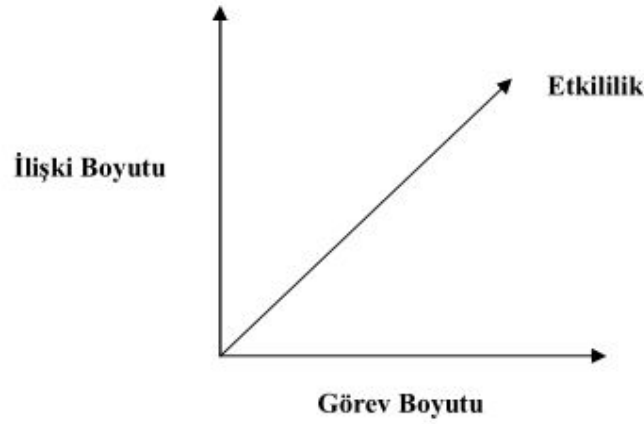
Hersey ve Blanchard'ın kuramında dört liderlik biçemi ortaya çıkmaktadır. Bunları, aşağıdaki şekilde ifade etmektedir;

1. **Yöneltici Liderlik Biçemi:** Lider izleyenlerin rolünü açık bir biçimde tanımlar ve izleyenlere neyi, nerede, ne zaman ve nasıl yapacaklarını bildirir, performanslarını denetler. İletişim tek yönlüdür.
2. **Öğretici Liderlik Biçemi:** Lider izleyenlere kararları açıklar, onların önerilerini alır, ancak, izlemeye ve denetlemeye devam eder.
3. **Destekleyici Liderlik Biçemi:** Lider, izleyenlere kararları açıklar, onların önerilerini alır, ancak, izlemeye ve denetlemeye devam eder.
4. **Yetki Göçerici Liderlik Biçemi:** Lider izleyenlere yetki göçerir ve sorumluluk verir (Erçetin, 2000, s:44).

1.2.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

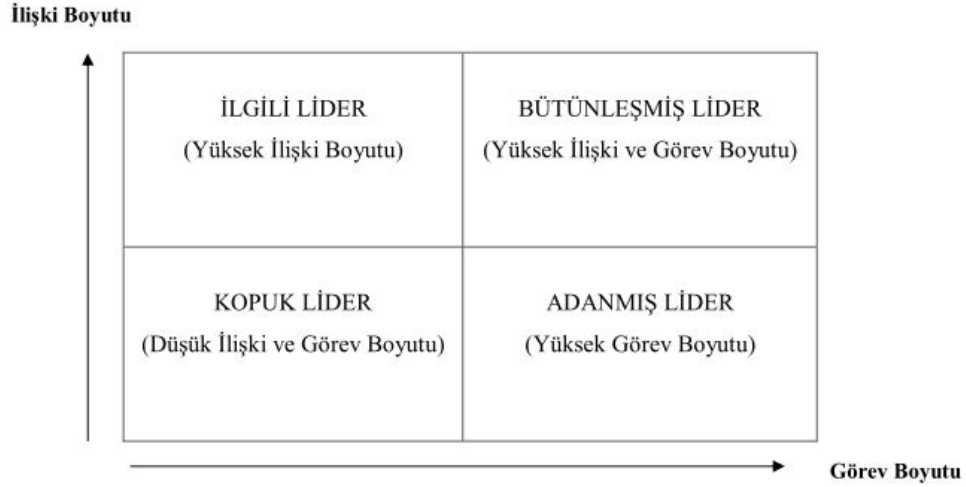
Liderliğe ilişkin geliştirilen davranışsal kuramlar liderliğin iki temel davranış boyutu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bunlar “görev” ve “ilişki” boyutlarıdır. Reddin ise bunlara üçüncü bir boyut olarak “etkililik” boyutunu eklemiştir. İşte, bu

nedenledir ki, Reddin'in teorisi, Üç Boyutlu “Three Dimensional” teoriyi ifade eden 3-D kısaltması ile anılmaktadır. Reddin'in kuramının Ohio Üniversitesi ve Blake ve Mouton'un çalışmalarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Daha önce incelediğimiz liderlik kuramlarında ilişki ve görev boyutları üzerinde durmuştuk. Bu noktada “etkililik” boyutu üzerinde durmak yararlı olacaktır. Reddin, “etkililik” kavramının, lider davranışı ya da etkinliği ile açıklanamayacağını ileri sürmektedir. “Etkililiği”, liderin bulunduğu konum gereği, gerçekleştirmekle yükümlü olduğu amaçları gerçekleştirme derecesi olarak kabul etmektedir.



Şekil 7 Lider Davranışlarında Etkililik Boyutu (Eren, 1993, s: 304)

Reddin'in 3-D modeli dört temel liderlik biçemi belirtmektedir. Bunlar, (1) düşük görev-düşük ilişki, (2) düşük görev-yüksek ilişki, (3) yüksek görev-düşük ilişki, (4) yüksek görev-yüksek ilişki liderlik biçemleridir (Can, 1999; Aydın, 2007; Çelik, 2007). Bu dört temel yönetim tarzları şu şekilde anlatılabilir (Zel, 2001, s: 127-128):



Şekil 8 Reddin'in Temel Liderlik Tarzları
(Mullins, 1989; Akt. Ömürgönülşen ve Sevim, 2005, s:94)

Kopuk Liderlik Biçemi: Düşük insan ilişkileri ve düşük görev boyutlarında yer alan bu yönetici genellikle kurallar ve prosedürler içinde yaşar ve devamlı olarak hataları düzeltmeye yönelik bir etkileşim tarzı sergiler. Yöneticinin, sosyal ilişkileri zayıf olduğundan, genellikle yazılı olarak direktif verir. Organizasyonu, onu oluşturan bireylerden ayrı olarak düşünür. Astlarını, kurallara uyup uymamalarına göre değerlendirirken, üstlerine iş, zekâ ve akıl ölçülerine göre değer verir. Bu tarz yönetim anlayışını benimseyen yöneticiler, çalışanlar arasında meydana gelebilecek anlaşmazlıklardan kaçınmaya çalışmaktadırlar.

İlgili Liderlik Biçemi: Yüksek insan ilişkileri ve düşük görev boyutlarında yer alan bu tarz yöneticiler, insanları oldukları gibi kabul ederek, onları tanımaya yöneliktirler. Astlarını tanı maya, anlamaya ve onlarla karşılıklı iletişim kurmaya çalışırlar. Üstlerini ise, çalışanlara gösterdikleri ilgi ve yakınlığa göre değerlendirirler. Organizasyonu, bir sosyal sistem olarak görüp, fikir ayrılıkları konusunda uzlaştıracı ve yol gösterici bir yönetim tarzı sergilemektedirler.

Adanmış Liderlik Biçemi: Düşük insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alan adanmış yönetim tarzını benimseyen yöneticiler, çalışanları otorite altına almaya ve hükmetmeye eğilimlidirler. Çalışanlara genellikle sözlü

emirler verirler. Astlarını, üretkenliklerine göre, üstlerini de güç ve otoriteyi ne şekilde kullandıklarına göre değerlendirirler. Ekip çalışmalarında aktif ve yönlendirici roller üstlenirler. Hatayı cezalandırma ve anlaşmazlıkları bastırma yoluna giderler.

Bütünleşmiş Liderlik Biçemi: Yüksek insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında yer alan bu yöneticiler, olayların bir parçası olmayı isterler ve katılımcı bir yönetim tarzı sergilerler. İletişim kurmaya ve ekip çalışmasına önem verirler. Hatalardan ders çıkarmaya ve sorunların kaynağına inmeye çalışırlar.

Yukarıdaki dört temel liderlik biçimi üzerinde duran ve bu noktada Blake ve Mouton'un oluşturduğu yönetimsel ölçeğe benzer bir model ortaya koyan Reddin, farklı durumların farklı liderlik biçimleri gerektirdiğini ve liderlik biçiminin etkililiğinin kullanıldığı duruma bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu anlayıştan hareketle Reddin, dördü etkili ve dördü etkisiz olmak üzere sekiz farklı liderlik biçimi ortaya koymuştur. Bu nokta da dikkat edilmesi gereken, bu sekiz liderlik biçiminin daha önce tanımlanan dört temel liderlik biçiminden türedikleridir (Aydın, 2007; Zel, 2001).

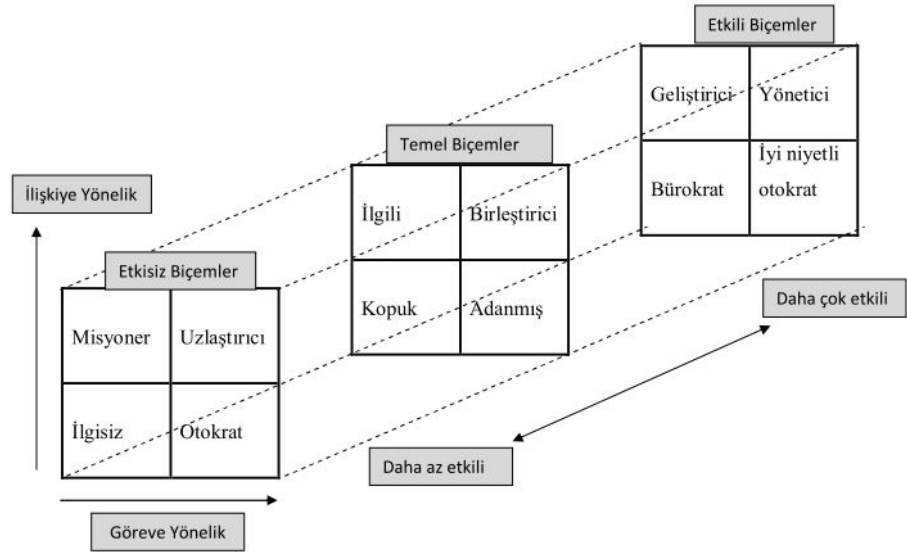
Etkili liderlik biçimleri şunlardır;

1. **Geliştirici:** Bu liderlik biçiminde lider maksimum düzeyde ilişkiyle ve minimum düzeyde görevle ilgilenir. Geliştirici lider izleyenlerine güven verir.
2. **Yönetici:** Hem görev hem de ilişkiye yüksek düzeyde önem veren bir liderlik biçimidir. Yönetici lider, çok iyi bir güdüleyici, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkları tanıyan ve grup yönetiminden yararlanan kişidir.
3. **Bürokrat:** Bu liderlik biçimini benimseyen kişi, hem göreve hem de ilişkiye çok az ilgi gösterir. Bürokrat tipi lider, esas olarak kurallara önem verir. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister.

4. **İyi Niyetli Otokrat:** Bu liderler göreve yüksek düzeyde ve ilişkiye düşük düzeyde önem verirler. Bu biçemi kullanan lider ne istediğini bilir ve çalışma arkadaşlarını gücendirmeyecek davranış sergiler.

Etkisiz liderlik biçimleri ise şunlardır;

1. **Misyoner:** Uygun olmayan bir durumda göreve çok fazla ilişkiye ise çok az önem veren bir liderlik biçimidir. Bu liderler kendi kendine uyumu önemli bir değer olarak görmektedirler.
2. **Uzlaştırıcı:** Bu liderlik biçiminde görev ya da ilişkiden sadece birisine önem verilmesi gereken bir durumda, her ikisine de çok fazla önem verilir. Uzlaştırıcı lider, kötü bir karar vericidir ve baskılardan etkilenir.
3. **Otokrat:** Bu liderler uygun olmayan durumlarda göreve çok fazla iş görene ise çok az ilgi gösterirler. Otokrat lider başkasına güvenmez, sadece mevcut olan işe önem verir.
4. **İlgisiz:** Lider uygun olmayan durumlarda düşük görev ve düşük ilişki yönelimli davranışlar gösterir. Bu liderler pasif ve ilgisiz olarak görülürler.



Şekil 9 Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli (Reddin, 1970; Akt. Çelik, 2007, s:34)

1.3. Çok Faktörlü Liderlik Kuramı

Bass'ın (1985) *Çok Faktörlü Liderlik Teorisi*, durumsal liderlik teorileri arasında yer alan ve liderlik literatüründe en sık rastlanan teorilerden biridir. Çok faktörlü liderlik teorisi, dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik türlerinin bir bileşeninden oluşmaktadır. Son yirmi yılda pek çok alanda uygulanan bu teori, Leithwood (1992) tarafından eğitim örgütleri için de uygulanmaya başlanmıştır (Bass, 1990; Bass & Avolio, 1994; Bycio, Hackett, & Allen, 1995).

1.3.1. Sürdürümcü Liderlik

Sürdürümcü liderlik davranışçı liderliğin geliştirdiği liderlik tarzıdır. Bir siyaset bilimcisi olan (Burns,1978), Liderlik (Leadership) adlı eserinde liderliği “sürdürümcü” ve “dönüşümcü liderlik” olmak üzere ikiye ayırmıştır (Bass,1985), bu ayrımı örgüt yönetimlerine uyarlamaya çalışmıştır. Burada yeni liderlik yaklaşımı olan Dönüşümcü liderlik, aslında davranışçı yaklaşımın geliştirdiği sürdürümcü liderlikle karşılaştırılmıştır.

Burns (1978), sürdürümcü lideri, takipçilerinin (izleyenlerin) örgütsel amaçlara ulaşmasında onları motive eden ve yönlendiren kişiler olarak tanımlamıştır. Sürdürümcü liderler, çalışanların rol ve göreve ilişkin davranışlarını belirleyerek, onları hedeflenmiş örgütsel amaçlara yönlendirir. İzleyenlerinin uygun hareketlerini ödüllendirirler. Fakat uygun olmayan davranışlarını cezalandırır. Sürdürümcü lider, çalışanların önceden tanımlanmış görevlerini yapma ve diğer grup üyeleriyle birlikte problemleri çözme doğrultusunda yönlendiren kişidir (Akt. Korkmaz, 2005, s:403).

Bass ve Avolio (1993), sürdürümcü liderliği (i) koşullu ödül ve (ii) istisnalarla yönetim olmak üzere iki boyutta ele almışlardır.

Koşullu Ödüllendirme:

Sürdürümcü lider çalışanların ödül alabilmeleri için neleri başarabilmeleri gerektiğini açıkça ortaya koyar. Çalışanların performans standartlarını karşılamak için anlaşmaya uygun gerekli çabaları göstermeleri durumunda onları ödüllendirir. Liderler kendilerine bağlı çalışanların ihtiyaçlarını anlarlar ve çeşitli ödüllerle hedeflerine ulaşmaları için çalışanları teşvik ederler. Takipçiden yapması beklenen ile bunun için gerekli performans sonucunda elde edeceği şey arasında yakın bir ilişki olduğunu bilir. Bir şekilde değiş tokuş vurgulanır.

İstisnalarla Yönetim:

Bass ve Avolio (1993) istisnalarla yönetimi iki alt boyuta ayırmışlardır. Bu alt boyutlar, pasif ve aktif yönetim tarzlarıdır. Prosedürleri, standartları aktif olarak izliyor ve olumsuzluk halinde ya da oluşma olasılığı halinde müdahale ediyorsa istisnalarla yönetimin aktif boyutudur. Aktif yönetim tarzı beklentilere göre yönetim tarzıdır. Bu tarzı benimsemiş yöneticiler, dikkatini, düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerine yoğunlaştırır, örgüt içinde olayların kaydını tutar.

Yönetici sorun ortaya çıkana kadar herhangi bir müdahalesi olmuyor ise bu da istisnalarla yönetimin pasif boyutudur. Ceza ve disiplin istisnalarla yönetimin bir aracı olabilir. Bu yönetime sahip yöneticiler, örgütte herhangi bir aksaklık çıkmadıkça harekete geçmez. Kurumda hata ve sapmalar olursa yönetici elindeki yetkiyi kullanarak ceza yöntemini kullanabilir.

Nisivoccia (1997)'e göre sürdürümcü bir lider, vizyonu yukarıdan öne doğru iter. Bu tip liderlik izleyenler için herhangi bir seçenek sağlamaz, çalışanlar ve yöneticiler arasındaki farklılıkları devam ettirir (Webb, Newman ve Jones, 2004). Bu tarz liderliği *hayırsever diktatöre* benzetip, onların kahramanca ve etkili bir şekilde örgütleri yönettiğini belirtirler. Sürdürümcü liderler statükodan memnundur. Çünkü onlar etkili örgüt görünümünü devam ettirmektedirler. Bu tarz liderlik verimli ve devamlıdır. Bununla beraber liderlik açısından verimi az; emeği fazladır (Bass,1987; Sergiovanni, 1990) bu tip liderlik uygulamasının okul gelişimini teşvik edici olmadığına inanırlar.

1.3.2. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston'un (1973) "İsyan Liderliği" (Rebel Leadership) adlı çalışmasında ortaya çıkmıştır. Sosyolojik bir tez olan dönüşümcü liderlik kavramı 1978 yılında James McGregor Burns tarafından ilk defa sistematize edilmiştir. Burns'e göre lider, moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir ve bu beceriye bir tek dönüşümcü lider sahiptir. Dönüşümcü liderler, öngörü sahibidir, iyi bir gelecek tasarlar, izleyenleri vizyonu hayata geçirmek için isteklendirirler (Avolio ve Bass:1994, Akt. Sezer, 2005, s:48). Burns, etkileşimci liderlik ile dönüşümcü liderliği karşılaştırmış ancak bu çalışma ayrımın ötesine gidememiştir. Ortaya attığı teori net ve açık olmaması ve ilgili ölçüm aracının geliştirilmemiş olması nedeniyle sınırlı kalmıştır. Bass, ilk defa bir çalışma yaparak Burns'un yeni teorisini ölçülebilir ve anlaşılır duruma getirmiştir. Bass yaptığı çalışmada "Çok yönlü liderlik Anketi (MLQ)" hazırlamıştır. Bu anket yardımıyla liderin 360

derecelik görüntüsünü bulmak mümkün olmuştur. (Sahkin ve Rosenbach,1993, Akt. Sezer, 2005, s:48-49). Dönüşümcü liderlik ile ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Bennis dönüşümcü liderliği, vizyonu gerçekleştirmek için takipçileri yetkilendirme, güçlendirme ve paylaştığı yetkiyi, eylem birliğine dönüştürme yeteneği olarak açıklamıştır. Schermerhorn, dönüşümcü liderliğin temel öğelerini, karizma, sembolizm, Yetkilendirme, güçlendirme, entelektüel uyarım ve dürüstlük olarak sıralamıştır (Akt. Güney, 2000, s:249).

Açıkalın (2000)'e göre dönüşümcü lider, günlük örgütsel işlemlerin ötesinde, telkinle güdüleme, bireysel destek sağlama, vizyoner olma, enerjik olma ve risk alma gibi davranışları ve özellikleri kendisinde toplayan liderdir. Dinamik toplum yapısında, hızlı değişim sürecinde yeni fırsatlar yakalayan, problemlerin çözümünde astlarını teşvik ederek, fırsatları değerlendirerek, kuruma yeni açılımlar getiren kişidir.

Bu tanımlar incelendiğinde, hepsinin odak noktasının insanlar olduğu ve etkili liderin ölçütünün insan gereksinimlerini karşılayarak, onların var olan üst düzey etkilerini ortaya çıkartarak, gelişimlerini sağlamak olduğu söylenebilir (Celeb, 2004, s:74).

Bass (1998) dönüşümcü liderliği: (i) idealleştirilmiş etki, (ii) ilham verici motivasyon, (iii) entelektüel uyarım ve (iv) bireysel önem olarak dört boyutta ele almıştır.

İdealleştirilmiş Etki: Liderliğin karizmatik rol modelini içerir. En önemli bileşendir. Bu boyutta liderin etkisi, özellikleri ve davranışları izleyenleri tarafından idealleştirilmiştir. Bundan dolayı idealleştirilmiş etki; davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki olarak iki alt boyutta ele alınabilir. Davranış alt boyutu, liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması; bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması; kararların ahlaki ve etik sonuçlarını alması ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması gibi

davranışları içerir. Lidere atfedilen etkiler ise, liderin astların kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması; grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından üstün tutması; izleyenlerin saygı duymasını sağlaması ve kendine güvenen, güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi yönleri içerir (Karip, 1998, s:447).

İlham Verici Motivasyon: Bu boyut, vizyon oluşturma, vizyonu iletme, izleyenlerin çabalarına semboller kullanarak yoğunlaşma ve uygun davranışlar için model olma ve oluşturma süreci olarak ifade edilebilir (Erçetin,2000,s:59).

Entelektüel Uyarım: Dönüşümcü liderliğin bu boyutunu Karip (1998), şu şekilde ifade eder: Lider, astlarının yaptığı işlemleri, kendi düşünce ve değerlerini, kurumun değerlerini sorgulamaya teşvik eder. Astlarına daha önceki mevcut problemlere yeni bakış açısı getirmelerini teşvik eder. Bu şekilde lider, örgütün değişime açık, yenilikçi ve entelektüel kapasitesinin aktif hale gelmesine katkı sağlar.

Bireysel Önem: Bu boyut, izleyenlere bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirerek destek sağlama, özendirme sürecidir. Lider astların bireysel farklılıklarını, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alırken, astlara başkalarının gereksinim ve yeteneklerini nasıl belirleyeceklerini öğretir (Erçetin, 2000; Karip, 1998).

1.3.3. Sürdürümcü ve Dönüşümcü Liderliğin Karşılaştırılması

Teorisyenler, sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik stilleri arasındaki ilişki konusunda tam olarak aynı fikirde değildir. Sürdürümcü liderlik bazı performans ödülleriindeki değişikliği kapsar (Bass, 1985, 1990, 1998)'e göre, liderler hem sürdürümcü hem dönüşümcü liderlik davranışı gösterecektir. İlk dönüşümcü liderlik teorisyen olan Burns (1978) ise, liderlerin her iki tip davranışı göstereceği konusunda aynı fikirde değildir. Bu iki stil birbirine zıttır, sürdürümcü liderlik daha kişiseldir ve daha az dönüşümcü davranış sergilerler.

Aşağıdaki tabloda sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik bazı özelliklerine göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 4 Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin karşılaştırılması

	SÜRDÜRÜMCÜ	DÖNÜŞÜMCÜ
Zaman yönelimi	Kısa, bugün	Uzun, gelecek
Eşgüdüm mekanizması	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey, yukarıdan aşağıya	Çok yönelimli
Odaklanma	Finansal hedefler	Müşteri(iç ve dış)
Ödül sistemi	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Güç kaynağı	Makam	İzleyenler
Karar verme	Merkezileştirilmiş, yukarıdan Aşağıya	Katılım sağlanmış, Aşağıdan yukarıya
İş gören	Mal yerine konma	Geliştirilebilir kaynak
İtaat	Emir	Rasyonel açıklama
Değişmeye ilişkin tutum	Kaçınma, direnme ve Statükoyu koruma	Kaçınmama, Benimseme
Yönlendirme mekanizması	Kazanç	Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış açısı	İçsel	Dışsal
Görev tasarımı	Bölümlendirilmiş bireysel	Zenginleştirilmiş, grupsal

(Kaynak : Tichy ve Devanna, 1986, Akt; Çelik, 2007,s:156)

Sonuç olarak, genel anlamda sürdürümcü liderlikle dönüşümcü liderliği kıyaslayacak olursak, sürdürümcü liderlik davranışının örgütün günlük ya da olağan faaliyetlerinin düzgün bir şekilde gerçekleştirilmesini temin edeceğini, dönüşümcü liderlik davranışının ise daha kapsamlı ve dış faktörlerin etkisi ile ortaya çıkacak gelişme ya da değişimlere örgütün ayak uydurmasını sağlayacağını ifade edebiliriz. Bir başka deyişle, sürdürümcü liderlik içsel düzeni sağlarken dönüşümcü liderlik dışsal uyumu temin edecektir. Yani dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik, birbirlerinden farklıdır ancak bu iki yaklaşım birbirlerini reddeden ya da dışlayan yaklaşımlar değildir. Dolayısıyla aynı lider, her iki liderlik türünü farklı koşullar altında ve farklı zamanlarda uygulayabilir (Şimşek, 2000, s:97).

1.3.4. Serbestlik Tanıyan Liderlik

Serbestlik tanıyan liderler (Laissez-Faire Leaders), güç ve sorumluluktan kaçmaktadırlar. Onlar, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için gruba bağımlıdır. Grup üyeleri kendi kendilerini eğitir ve motive ederler. Bu liderler, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi hallerine bırakan ve her izleyicinin kendisine verilen kaynaklar dâhilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkân tanıyan davranış göstermektedirler. Diğer bir ifadeyle tam serbesti tanıyan liderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma haklarını tamamı ile astlara bırakmaktadırlar. Bu liderliğin en belirgin dezavantajı liderin otoritesi ortadan kalktığı için grup içerisinde anarşi ortaya çıkabilmektedir (Şahin vd.,2004: 659).

Bass (1990), astlara verilen özerklik ve serbestlik tanıyan liderlik arasında bir ayrım olduğunu ifade etmektedir. Serbestlik tanıyan liderlik, problem çözmede sistematik bir süreç sağlamadığından dolayı, üyelerin memnuniyetsizliğini ifade etmekte ve bu nedenle liderlik açısından etkili özerklik de sağlamamaktadır. Bununla birlikte (Bass&Avolio,2000) örgütsel ortamda ihtiyaç duyulduğunda ortada bulunmayan, sorunları sürekli olarak erteleyen ve karar vermekten kaçınan lider davranışını serbestlik tanıyan lider olarak görmektedirler.

Tablo 5 Bass'ın Çok Faktörlü Liderlik Modelindeki Alt Boyutlar ve Her Bir Alt Boyutun İfade Ettiği Nitelikler

Alt Boyutlar	Nitelik
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK	
İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	Üyelerin en çok önem verdikleri değer ve inançlar hakkında konuşur. Güçlü bir amaç duygusu oluşturma'nın önemini belirtir. Kararların ahlaki ve etik sonuçlarını değerlendirir. Ortak bir görev duygusu oluşturma'nın önemini vurgular.
İdealleştirilmiş Etki (Nitelik)	Kendisiyle birlikte olmaktan gurur duymayı sağlar. İyi bir grup olmak için kendi ilgilerinin ötesine geçer. İzleyenlerinin kendisi için sorumlu olacakları şekilde davranır. Güven ve güç duygusu gösterir.
Entelektüel Uyarım	Çözüm yollarını değerlendirir. Probleme çözüm olacak farklı perspektifler araştırır. Görevlerin tamamlanması konusunda yeni yollar armayı önerir. İzleyenlerinin problemlere farklı açılardan bakmalarını sağlar.
İlham Verici Motivasyon	Gelecek hakkında iyimser konuşur. Başarılması gereken şey hakkında coşkuyla konuşur. Gerçekleştirilmesi zor olan bir vizyonu çok iyi ifade eder. Amaçların başarılabacağı konusunda güven verir.
Bireysel Önem	Diğerlerine bir grup üyesi olmaktan çok bir birey olarak davranır. Öğretim ve koçluk için zaman harcar. Güçlü olmaları için diğerlerine yardım eder. Üyelerin ihtiyaç, istek ve yeteneklerinin birbirinden farklı olmasına saygı gösterir.
SÜRDÜRÜMCÜ LİDERLİK	
Koşullu Ödül	Hizmet ve çabaların değişiminde üyelere yardım eder. Amaç (iş) başarıldığı zaman birinin ne kazanacağını açık (net) hale getirir. Üyelerin beklentileri gerçekleştiğindeki tatmin, ödülü ifade eder. Hedefleri başarmak için kimin neden sorumlu olduğunu tartışır.
Beklentiyle Yönetim (Aktif)	Dikkatini düzensizlik, hata ve standartlardan sapmalar üzerinde toplar. Hatalar, şikâyetler ve başarısızlıklarla uğraşmaya yoğunlaşır. Gözü sürekli hatalar üzerindedir. Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltmiştir.
Beklentiyle Yönetim (Pasif)	Problemler ciddiyet kazanıncaya kadar problemlere müdahale etmez. Yanlış yapılmadan önce hareket etmez, daima yanlışın yapılmasını bekler. İşler aksamadığı sürece, kuruma inanan biri olduğunu gösterir. Eyleme geçmeden önce sorunun kronik hale geldiğini görür.
SERBESTLİK TANIYAN LİDERLİK	
Serbestlik Tanıyan	Önemli konular var olduğunda karışmaktan sakınır. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur. Acil sorulara yanıt vermeyi sürekli erteler. Karar vermekten sakınır.

Kaynak: Avolio & Bass, 2002

1.3.5. Okullarda Durumsal Liderlik Uygulamaları

Çalışmanın daha önceki bölümlerinde liderlikte durumsallık yaklaşımlarını ayrıntılı olarak incelemiştik. Liderlikte durumsal yaklaşımlar, her duruma uygun bir liderlik tarzının bulunmadığı görüşünü benimsemişlerdir. Yeni çalışmalar liderlerin farklı liderlik stillerini doğru durum ve doğru yerde kullanmalarını önermektedir (Goleman, 2000). Eğitimde durumsal liderliğin etkisini belirlemek için eğitim araştırmacıları tarafından çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Liderliğin önemi bazen genel örgüt etkinliğinde, son zamanlarda özellikle okullarda tanınmaktadır. Liderlik teorileri yaygınlaştıkça, liderlik uygulamaları ve öğrenci başarısıyla ilişkisine dair çalışmalar fazlalaşmıştır. Popüler liderlik literatürünün etkili eğitimdeki uygulamalarına rağmen, beklenenden daha az deneysel çalışmalar yapılmaktadır (Marzano, Waters ve McNulty, 2005).

Salvatore ve Lundenburg (1988), ilkokul müdürlerinin katılımıyla durumsal liderliğin geçerliliğini test etmiştir. Araştırmaya katılan müdürlere Hershey ve Blanchard tarafından geliştirilen durumsal liderlik teorisi hakkında eğitim verilmiş, ön-test ve son-test uygulanmıştır. Çalışma, müdürlerin eğitimden önceki durumlarına göre üç yıllık fazla bir etkililiğe sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Salvatore ve Lundenburg, başta müdürlerin etkililiğinde farklılık bulamamışlardı. Müdürlerin başarısı karşılaştıkları durumlar karşısında gelişerek üç yıl sonra kendisini gösterdi. Müdürler, en iyi liderlik stratejilerini zamana bağlı olarak farklı durumlarla karşılaştıkça seçip kullanıyorlardı.

Stone (1992), ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik davranışlarını incelemiştir. Bu çalışmada dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışıyla örgütsel çıktılar, etkililik ve iş doyumu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. 482 öğretmen ve 27 okul müdürünün davranışları incelenmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından en çok

işbirliğini bireyselleştirme ve entelektüel uyarım davranışı gösterdikleri, sürdürümcü liderlik davranışlarından ise en çok koşula bağlı ödüllendirme ve olağanüstü yönetimde etkili olma davranışları gösterdikleri saptanmıştır (Çelik, 2007, s:152).

Sürdürümcü liderliğin dönüşümcülüğe nazaran okullarda örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel bağlılık, örgüt etkililiği ve hedef performans kriterleri beklenmesine anlamlı bir etkisi vardır (Koh, 1990). Birçok ilke sürdürümcü özellik gösterirken Philbin'in (1997) çalışmasında etkili ilkeler aynı zamanda dönüşümcü özellik de göstermiştir. Koşullu ödül sürdürümcü özellikleri, eğitim ve programlar gibi okul sonuçlarını olumlu ve anlamlı biçimde tahmin etmektedir (Leithwood, Jantzi, Silins ve Dart, 1993).

Hallinger tarafından kapsamlı bir şekilde hazırlanan öğretimsel liderlik anketi ve Bass (1985) tarafından hazırlanan, okul ve okul dışı örgütlerde dönüşümcü liderlik davranışını ölçmeye yönelik anket, liderliğin değerlendirilmesi konusunda bazı yaklaşımların gelişmesine yardımcı olmuştur.

Son yıllarda okulu yeniden örgütleme çabaları, okul müdürlerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten dönüşümcü liderliğe doğru bir değişime yol açmıştır. Leithwood, öğretimsel lideri dairenin önünde ya da ortasında bulunan bir lider olarak tanımlarken, dönüşümcü lideri ise, arkasındakileri bir daire oluşturmaya yönlendiren lider olarak tanımlamaktadır. Bu yorum, büyük ölçüde okulu yeniden yapılandırmaya yönelik değişimi sağlamada liderliğe duyulan ihtiyacı açıklamaya yönelik yapılmıştır. Leithwood(1994),okulun yeniden yapılandırılması için liderlik konusunda yaptığı çalışmasında aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır. Öğretimsel liderlik kavramı, okul yöneticilerinin yeni beklentilerine cevap vermemektedir. Okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışlarını okul ve öğretmen değişkenleri ve okul müdürünün liderlik sürecindeki girişim gücünü kullanma biçimi etkilemektedir (Akt. Çelik, 2007, s:148-153).

Eğitimde dönüşümcü liderliğin kavramsallaştırılmasında özellikle okul dışı örgütlerde geliştirilen dönüşümcü liderlik modelinden yararlanılmıştır. Dönüşümcü

liderlerle öğrenci başarısı arasında doğrudan olan ve olmayan faktörler bulunmuştur. Deal ve Peterson'un (1999) araştırmasında normlardan, inançlardan ve değerlerden oluşan bir okul kültürü tahmin etmek için dönüşümcü liderlik kullanılmıştır. Dönüşümcü liderlikte amaçlar, kültür ve işbirliği ile başarılmış ve öğrenci başarısıyla en güçlü ilişkiye sahiptir. Hedefler ortak bir vizyon geliştirmek ve yüksek beklentiler belirlemek konusundaki fikir birliği yaratma yolu ile ilkeler öğrenci başarısını arttırmıştır (Leithwood, Jantzi, Silins ve Dart, 1993).

Leithwood, eğitimde dönüşümcü liderliğin üç temel amacının olduğunu saptamıştır (Çelik, 2007, s:151-152);

1. Personel geliştirmeye yardım etme ve işbirliğine dayalı mesleki bir okul kültürünü yaşatma. Dönüşümcü lider, işbirliğine dayalı normları geliştirir ve daha iyi öğretim sağlamak için sürekli iyileştirme çabalarında bulunur. Bu liderler, öğretmenlerin ortak hedef oluşturmalarına yardım eder, öğretmenin okuldan soyutlanmasını önlemeye çalışır. Okulun değer ve inançlarını etkili bir biçimde iletir. Liderliği ve gücü öğretmenlerle birlikte paylaşır.
2. Öğretmenin mesleki gelişimini özendirme. Öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak için, amaçların öğretmenlerce içselleştirilmesini özendirir. Lider, öğretmenlerin okulun misyonu ile güçlü bir şekilde bütünleşmesine katkıda bulunur.
3. Öğretmenlerin daha etkili bir şekilde sorun çözmelerine katkıda bulunma. Dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin bir takım yeni etkinliklerde olağanüstü çaba göstermelerini teşvik etmeye dayalı bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçimi, öğretmenler grubunun bir üyesi olarak gerçek inançları paylaşma temeline dayanır. Bu liderlikte en iyi çözüm, müdürün tek başına bulduğu değil, öğretmenlerle birlikte bulunduğu çözümdür.

Örgütsel etki araştırmacıları dönüşümcü liderliğin; kültürü, öğretmenlerin memnuniyet algısını, öğretmenlerin etkinlik algılamasını ve en önemlisi öğrenci

başarısını olumlu biçimde etkilediğini saptamıştır. Dönüşümcü liderliği takip etmek diğerlerinden daha zordur. Dönüşümcü liderler genellikle sempatik kişiliklere, liderlik havuzunda eşit dağılmamış özelliklere sahiptirler (Smith ve Piele, 1997).

Leithwood ve Jantzi (1999) dönüşümcü liderliğin pozitif okul kültürü, etkili sınıf koşulları ve öğrencinin kendisini okulla tanımlamasını sağladığını belirtmişlerdir. Karizma, entelektüel uyarım, ilham veren liderlik boyutları problem çözme ve hedefleri belirleme ve bu hedefleri adam gibi izlemede işbirliğiyle okulları düzenlerler. Karizmanın özellikleri ile dönüşümcü liderlik, öğretmenin memnuniyet ve etkililik algılaması arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Kings, 1989).

Sonuç olarak günümüzün okulu başkaları tarafından hazırlanan değişimi uygulayan bir birim değil, değişimi başlatma sorumluluğunda olan bir birim olmalıdır. Eğitimi geliştirme çabalarında dışarıdaki uzmanların görüşlerinden daha çok, bir uzman grubu olarak öğretmenlerin görüşleri önem taşımaktadır. Okul liderliğini geliştirme çabaları, okul müdürlerini olduğu kadar öğretmen ve velileri de ilgilendirmektedir. Okul müdürünün sorun tanıma ve çözmedeki bu yeni rolü, dönüşümcü liderlik rolünün geliştirilmesiyle yakından ilgilidir.

1.4. Öğretimsel Liderlik

Okul örgütleri, amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları açısından diğer örgütlerden farklılık göstermektedir. Bu bakımdan genel olarak işletmecilik alanları için geliştirilen liderlik yaklaşımlarının, okul örgütünün liderlik anlayışını veya liderlik biçimini karşılaması olası değildir. Bu durum eğitim örgütlerinin liderlik ihtiyacını ve beklentilerini karşılayacak olan liderlik yaklaşımının gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır (Akgün, 2001, s.25). Eğitim yönetimi literatürü incelendiğinde liderlik konusunun çok geniş yer tuttuğu görülmektedir. Son yıllarda sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda meydana gelen ve okulların yapı ve işleyişini önemli ölçüde etkileyen değişme ve gelişmeler bu alanda yapılan çalışmaların belirgin bir şekilde artmasına neden olmuştur. Gelişmiş ülkelerin bir çoğunda yeni yüzyılın okullarını yönetebilecek müdürler için gerekli olan liderlik

alanları bu bağlamda yürütülen çalışmalarla yeniden belirlenmiştir (DDE, 1998; CCSSO, 1996; Akt. Gümüşeli, 2001). Öğretimsel liderlik kavramı tam bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Öğretimsel liderlik kavramının, 1970’li yılların sonundan itibaren batılı ülkelerde başarılı ya da etkili okullar üzerinde yapılan araştırmalarla birlikte gündeme geldiği söylenebilir. Etkili ve mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapsamında sıralanan başlıca özellik ve işlevleri belirlenmiştir (Şişman, 2004, s:40). Geçmişten günümüze kadar okul liderlerinin rollerinin incelenmesi sonucunda, ilk yıllarda müdür “bürokratik idareci” olarak ifade edilirken, daha sonraları “insani duyguları dikkate alan kolaylaştırıcı bir yönetici” olmuşlardır. Bunu “öğretimsel lider” olma takip etmiştir (Lashwa, 1998; Akt. Cerit, 2001: 39).

Genel olarak öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretimsel liderliğin diğer liderlik kavramlaştırmalarından farklı olan en önemli yönü, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretimsel liderlik, okulda öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüşeli, 2001). Burada şu noktanın üzerinde durmak önemlidir. Öğretimsel liderlik kavramında daha çok okul müdürüne ithaf edilen davranışlar aslında öğretmenlerinde yapması gereken davranışlardır. Bu davranışların tamamı, sınıf yaşamını bir orkestra şefi gibi düzenleyip yönetmesi gereken öğretmenden de beklenen davranışlardır. Bu nitelikler şu ya da bu şekilde ifade edilebilir. Fakat her öğretmen liderliği bilmek ve sınıf için bir lider olmak zorundadır (Baloğlu, 2001, s.71). Tezimizin konusu gereği öğretimsel liderlik kavramını okul yöneticileri açısından ele alacağız.

Bu noktada şu sorular karşımıza çıkmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretimsel lider kimdir? Her ikisinin rolleri arasında bir ilişki var mıdır? Bir okul yöneticisi etkili bir yönetici olmadan öğretimsel lider olabilir mi? Bu sorular okul yöneticisinin rollerini anlama açısından önemlidir. Öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmen

etkili bir okulda yönetilen astlardan biri olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir (Moorthy, 1992; Akt. Çelik, 2004, s:43).

Şişman (2004), okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile ilgili yapılan bazı tanımları aşağıdaki şekilde aktarmıştır (s:58):

Öğretimsel liderlik: okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlarıdır (Daresh ve Ching-Jen, 1985).

Öğretimsel liderlik: okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içerisinde sürdürmedir (Burnett ve Pankake, 1990).

Öğretimsel liderlik: bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığı ile okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır (Krug,1992).

De Bevoise göre ise öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (Akt. Çelik, 2007, s:43-44).

Yukarıda da örneklendirildiği gibi okul yöneticilerinin öğretimsel liderliği ile ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımlar incelendiğinde okul yöneticisinin öğretimsel liderliği, okullarda beklenen işlevlere ve hedeflere ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği bir anlamda yöneticinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak” olduğu gereğini hatırlamasıdır (Özden,1998:147).

Stimson(1999), okul yöneticisinin öğretimsel lider olmasının yararlarını şöyle sıralamıştır;

Öğretimsel lidere olan yararları:

- Daha başarılı ve üretken bir okula sahip olur.
- Personele görev verirken yerine getireceği konusunda daha emin olur.
- Kendi yönetim becerilerini geliştirebilir.
- Başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulup kendini geliştirmeye vakit ayırabilir.

Öğretmene olan yararları:

- Öğretmenler okul için önemli olduklarını gösterirler
- Becerilerini geliştirir ve arttırlar
- Görevlerine daha fazla ilgi gösterirler
- İşlerinde daha fazla bağımsızlık ve sorumluluk kazanırlar
- Başka işleri ve başarmanın daha büyük değer taşıdığı görevleri üstlenmeye hazır olurlar.

Okula Olan Yararları:

- İstekli ve gelişmeye açık elemanlara sahip olurlar
- Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olurlar. Bunun sonucunda da daha kaliteli çıktı ve sürece ulaşılabilir (Akt. Tas, 2000: s: 56-57).

1.4.1. Öğretimsel Liderin Özellikleri

Okuldaki öğretimi geliştirmek durumunda olan bir öğretimsel liderin, bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu özellik ve beceriler genellikle; kişisel, yönetsel, meslekî olarak üç grupta toplanmaktadır. Etkili öğretimsel liderlerin bu üç alandaki özellik ve becerilerini

belirlemeye yönelik araştırmalarında Danley ve Burch, etkili öğretimsel liderin kişisel özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Akt. Tanrıgen, 1988: 14–16).

Etkili ğretimsel liderin kişisel özellik ve becerileri:

- Öğretmen, ğrenci ve diğeri personele gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.
- İyi bir mizah duygusuna sahiptirler ve arkadaşça davranırlar.
- Kendilerine kolayca yaklaşılabilir.
- Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlardan yararlanırlar.
- Kabul edilmeyen görüşlere neden gösterirler.
- Açık tartışmaları desteklerler ve kabul ederler.
- Kendi görüşlerini astlarına iletebilirler.
- Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik niteliklerine sahiptirler.
- Astları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmezler, onlara arkadaşça davranırlar.
- Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esnektirler.
- Okulları ile gurur duyar ve bunu ifade ederler.

ğretimsel lidere ait yönetsel özellik ve beceriler:

- Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.
- Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
- Sorumluluğu eşit dağıtırlar.
- Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına zen gösterirler.
- ğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
- Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.
- Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
- Personeler taraf tutmadan eşit davranırlar.
- Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.
- Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhl ilgilenirler.

ğretimsel liderlere ilişkin meslekî özellik ve beceriler:

- Toplumsal olaylar hakkında bilgi sahibidirler, güncelliklerini korurlar.

- Öğretmenleri öğretim yöntemleri konusunda özgür bırakırlar.
- Sınıfları düzenli olarak ziyaret ederler.
- Öğretmenlere hizmet içi eğitim olanakları sağlarlar.
- Öğretmenleri kendilerini geliştirmeleri için güdelerler ve kendi gizil güçlerini anlamalarına yardım ederler.
- Yeni fikirleri denemeye çalışanları desteklerler.
- Öğretime ve öğrencilere ilişkin sorunları olan öğretmenlere yardım ederler.
- Olumlu pekiştirenler verir, yapıcı eleştiriler yaparlar.
- Kuramsal bilgilerini uygulamaya yansıtırlar.
- Mesleğin ahlâkî kurallarına uyarlar.
- Diğer insanların değerlerine saygı gösterirler.

1.4.2. Öğretimsel Liderliğin Davranış Boyutları

Öğretimsel liderlik ile ilgili yapılan birçok çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili temel boyut ve işlevler geliştirilmeye çalışılmıştır. Fakat bu boyut ve işlevler benzerlikler ve farklılıklar gösterebilmektedir Şişman (2004), yaptığı çalışmasında konuyla ilgili yapılan çalışmaları değerlendirmiş ve okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını;

- Okulun vizyon ve misyonunun yönetimi,
- Okul programının yönetimi,
- Okul kadrosunun geliştirilmesi,
- Okul iklimi ve kültürünün yönetimi

olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Bu boyutlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

1.4.2.1. Okul Vizyon ve Misyonunun Yönetimi

Bilgi çağının değişime zorladığı sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Yaşamakta olan değişme ve gelişmeler, eğitime duyulan ihtiyacı daha da arttırmaktadır. Bunun nedeni, günümüzde eğitim sürecinden geçen insanların, hem çevrelerinde hızla oluşan değişimlere uyum sağlamaları hem de çevrelerinde istenilen değişimleri sağlayacak yeterlikte yetişmelerinin beklenmesidir (Demirel, 1996, s:47). Eğitim sisteminin değişen rolü, okul müdürünü de etkilemektedir. Okul müdürünün bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri oynayabilmesine bağlıdır. Bir yandan kendi alanındaki gelişmeleri yakından izlerken, diğer yandan hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerinden beklentilerini karşılamak zorundadır (Çelik, 1995, s:47). Okul müdürü bu önemli sorumluluklarının üstesinden gelebilmek için vizyon sahibi olmalıdır.

Eğitim örgütleri açısından yaklaşıldığında vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun ham hayal ürünü olmayan inandırıcı bir resmidir. Misyon ise bir okulun gerçekleştirmek durumunda olduğu temel görevidir. Dolayısıyla bu iki kavram iç içedir. Bir öğretimsel lider olarak okul müdürünün her şeyden önce okulun neyi gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir strateji belirlemesi, okulun misyon ve vizyonunu tanımlaması ve bunun bütün üye ve paydaşlarca paylaşılmasına öncülük etmesi gerekmektedir. Söz konusu vizyon ve misyon, okulda gerçekleştirilecek her türlü eylem ve etkinliklere yol gösterir, insanları motive eder, okul kaynaklarının(para, zaman, insan gücü vb.) kullanımında öncelikleri tayin eder (Şişman, 2004, s:76). Bir okul müdürü okulun vizyon ve misyonunu yönetirken kendisinden beklenen aşağıdaki rolleri gerçekleştirmelidir.

Okulun vizyon ve misyonunu açıkça belirlenmesi:

Geliştirilen bir vizyonun, okulun ve toplumun tüm üyeleri tarafından paylaşılması, açıklanarak iletilmesine bağlıdır. Vizyon açık, somut ve özgül bir biçimde tanımlanmalıdır. Diğer bir deyişle okulun vizyonu, öğrenci, öğretmen,

veliler ve toplum tarafından kolayca anlaşılacak kadar yalın, kendi rol, görev ve sorumluluklarına uygulayabilecekleri kadar işlevsel, daha geniş daha derin, daha üst düzeyde ortak bir duygunun, düşüncenin, eylemin bir parçası olabilecekleri kadar bütüncül bir anlayışla tanımlanmalıdır. Bu tanımlama sonucunda ortaya çıkan, anlaşılan, paylaşılan sonuç misyondur. Bu bağlamda okulun vizyonu, eğitim, öğretim ve öğrenmede kalite üzerinde yoğunlaşan bir vizyon olmalıdır. Okul kadrosuyla toplumun bütünleşmesini sağlayıcı bir nitelik taşımalı, mümkün olduğunca eğitimle ilgili bütün paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli vb.) katılımı ile belirlenmelidir. Okul müdüründen beklenen mükemmel bir okul vizyonu oluşturma konusunda öğretmen, öğrenci ve topluma rehberlik etmesidir (Erçetin, 2000; Şişman, 2004).

Okulun ve eğitimin amaçlarının açıkça belirlenmesi ve paylaşılması:

Her türlü eğitsel etkinliklerde olduğu gibi okullarında ulaşmak istedikleri belli amaçları olmalıdır. Amaçlar okulun “neyi başarmaya kararlı olduğu”, “uzun dönemde neye yöneldiğini” ortaya koyar. Bu anlamda da neyin başarılacağına ilişkin yönetsel rehberlik sağlarlar. Bir öğretimsel lider olarak okul müdürünün, okulun ve eğitimin amaçlarını belirlerken dikkate alması gereken önemli noktaları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz;

- Amaçlar, yalın ve anlaşılır olmalı, vizyon ve misyona dayandırılarak oluşturulmalı ve değerleri yansıtmalıdır. Açık amaçlar içinde ortaya konulmuş vizyon, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere yol gösterir ve onların pusulası olur.
- Amaçlar, önem ve önceliklere göre sıralanmalıdır. Bir okuldaki en önemli amaç öğretmenlerin neleri öğretmesi gerektiği ve öğrencilerin neleri öğrenmesi gerektiğidir.
- Amaçlar, belli bir zaman dilimini içermelidir. Amaç belirleme bir kez olup biten bir iş olmayıp okulun amaçları, değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak sürekli gözden geçirilmeli ve gerektiğinde değiştirilmelidir.
- Amaçlar gerçekleştirilebilir olmalıdır. Ulaşılamayacak kadar üst düzeyde ya da çok kolay başarılabilecek kadar alt düzeyde olmamalıdır.

- Amaçlar belirlenirken, okulun içinde yer aldığı toplumun beklenti ve yönelimleri, kültürel yapı, sahip olunan kaynaklar vb.gibi bazı belirleyiciler de dikkate alınmalıdır (Erçetin, 2000; Şişman, 2004).

Bir okulda sadece amaçların belirlenmesi yeterli değildir. Bu amaçların gerçekleşmesi, öncelikle öğretmenler, aileler, öğrenciler ve okulda çalışan diğer personel tarafından kabul görmesine bağlıdır. Bu da amaçların bu kişilerle paylaşılmasını gerektirir. Paylaşılan ortak amaçlar, okul kadrosu arasında birlik ve bütünleşmeyi sağlamakta, onların kendilerini, bürokrasinin soyutlanmış üyeleri olarak görmesini engellemekte, okulun işlevsel bir parçası olarak görmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler kurulları, öğrenci temsilciler kurulları, veli toplantıları ve okul-aile birliği toplantıları öğretimsel liderin “okulun amaçlarını açıklama” görevini yerine getirmesi için, uygun ortamlardır. Bu işlev, yerel basın yoluyla, çeşitli bültenlerle ve iş gören sohbetleri gibi etkinliklerle de sağlanabilir. Özellikle okullar oluşturdukları web sayfalarında ailelere ve öğrencilere internet üzerinden ulaşarak hem vizyon ve misyonlarını hem de amaçlarını geniş olarak açıklama olanağı bulabilirler. Günümüzde pek çok okul öğretim yılının başlangıcında çıkardıkları tanıtıcı broşürlerde okulun bağlı bulunduğu değerleri, ulaşmak istedikleri vizyonu, misyonlarını ve amaçlarını ifade etmektedirler. Ayrıca, okullarda halkla ilişkiler servislerinin kurulması da amaç açıklamaları için önemli görülmektedir (Akdağ, 2002; Balcı, 1996).

Amaçların Uygulamaya Yansıtılması:

Okul amaçlarının ideal bir şekilde belirlenmiş ve ifade edilmiş olması, uygulamaya yansıtılmadığı sürece bir anlam ifade etmez. Bu nedenle okul ve sınıf içindeki her türlü eğitsel uygulamalarda belirlenen amaçların göz önünde bulundurulması ve uygulamalara yansıtılması önem taşımaktadır. Araştırmalara göre öğretim yönünden etkili okullar, açık bir biçimde tanımlanmış ve öğrenci başarısı üzerinde yoğunlaşan eğitsel amaçlara sahip olmakla kalmayıp aynı zamanda söz konusu amaçlar, okul toplumunu oluşturan üyelerce paylaşmakta ve uygulamalara yansıtılmaktadır. Ayrıca, gerek okul toplumunun üyeleri, gerekse okul dışı toplumun

temsilcileri ve aileler okul amaçlarının geliştirilmesi çalışmalarına katılmaktadır (Şişman, 2004 s: 80-81).

Okul kaynaklarının amaçları gerçekleştirmeye yoğunlaştırılması:

Okul müdürü, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşması için gerekli toplumsal kaynakları sağlayan, bu kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir. Etkili okul müdürleri kaynakları etkili bir şekilde kullanarak, öğretimsel etkililiği arttırmayı ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı amaçlar. Bu da kaynakların kullanılması konusunda bir öncelik sıralaması yapılmasını gerektirir. Okul binası, çalışanlar, araç-gereçler, bütçe, zaman bu kaynakların başında gelir (Çelik, 2007; Şişman, 2004).

Öğrencilerle ilgili yüksek standart ve beklentiler oluşturulması:

Başarılı okullarda gözlenen özelliklerden biri de öğrenme ve öğrencilerle ilgili yüksek standartların belirlenmiş olmasıdır. Amaçlar, gerçekleşmesi öngörülen davranış, standart ve durumlar olarak tanımlanırsa, bunların gerçekleşmesi, uğrunda gösterilecek çabaya bağlıdır. Yüksek düzeyde belirlenmiş amaçların gerçekleşmesi de o denli fazla çabayı gerektirir. Okul amaçlarının belirlenmesinde, öğrenci davranış ve başarısıyla ilgili standartların olabildiğince yüksek belirlenmesi herkesi daha fazla çalışmaya sevk edebilir. Okulda müdür, öğretmen ve öğrenciler, başarı konusunda olabildiğince yüksek beklentilere sahip olmalı ve herkesin üst düzeyde başarılı olabileceğine inanmalıdır (Şişman, 2004, s: 82).

1.4.2.2. Okul Programının Yönetimi

Okul programının yönetimi konusunda öğretimsel lider olarak okul müdürüne düşen roller aşağıdaki başlıklarla özetlenebilir.

Okulun eğitim programının oluşturulması:

Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı eğitimin amaçlarına göre öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim plânıdır. Bu noktada öğretimsel lider olarak okul müdürü okul programına ve öğretim-öğrenme sürecine önderlik etmelidir. Genel olarak okullar eğitim programlarını hazır bulurlar. Ülkemizde de eğitim programları önceden hazırlanmıştır. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretim yılı başında ya da dönem başında ayrıntılı bir faaliyet planı hazırlamalıdır. Kaliteli eğitim, her şeyin önceden planlanıp düzenlenmesi sonucu gerçekleştirilen etkinliklerin bir sonucudur. Eğitim programının ideal olarak hazırlanması başarıyı garanti etmez. Söz konusu programın uygulanabilmesi ve başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin öğrenme fırsatlarından eşit olarak yararlanması ve herkesin öğrenebilmesi temel amaç olmalıdır (Başaran, 1994; Şişman, 2004).

Okul programında beklentilerin dikkate alınması:

Okul programı, öğrenci, aile-veli, okul çevresi, iş dünyası, ülke ve küreselleşen dünyanın beklentilerini dikkate almalıdır. Okul programı, öğrencilerin üst düzeydeki becerileri kazanma, gelişmiş teknolojileri kullanabilme, karşılaştıkları problemleri çözebilme ve eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirici olmalıdır (Özdemir, 2000: 38). Okul programında toplumsal değişmelere bağlı olarak sadece bugün değil, gelecekte ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarda dikkate alınmalıdır. Eğitimle ilgili yapılan tartışmalarda en çok eleştirilen konulardan biri de ezbere dayalı eğitimidir. Bu noktada okullar, bilginin eleştirel bir biçimde sürekli yorumlandığı ve yeniden üretildiği bir yer olmalı ve okul programları bu ihtiyaca karşılık verecek biçimde hazırlanmalıdır (Titiz, 2001).

Okuldaki programlar arasında koordinasyon sağlanması:

Okulun ve okul programının başarısı, okul içindeki çeşitli programların birbiriyle uyumlu olmasına ve programlar arası eşgüdümün sağlanmasına bağlıdır. Okullardaki farklı öğretim kademeleri ve sınıflar arasında program yönünden birbirinin devamı ya da birbirinin tamamlayıcısı olma yönlerinden bir ilişki vardır. Bu durumda farklı kademe ve

sınıflarda derse giren öğretmenler arasında bir koordinasyonun sağlanması zorunludur (Şişman, 2004, s: 85-86). Eğitim etkinliklerinin dağılımını yapmada okul yöneticisinin en önemli görevlerinden birisi etkinlikler arasında eşgüdümü sağlamaktır. Bu eşgüdüm genel olarak iki biçimde yapılır. Birincisi aynı dersi okutan öğretmenlerin yaptıkları plânlar arasındaki eşgüdümdür. Bu eşgüdüm aynı dersi okutan öğretmenlerin yapacağı toplantılarla sağlanabilir. İkinci tür eşgüdüm ise aynı sınıfta okutan öğretmenlerin yaptıkları planlar arasındaki eşgüdümdür. Eşgüdümlemenin en zoru da aynı sınıfta okutan değişik ders öğretmenleri arasında yapılanıdır. Bu konularda okul yöneticisinin öğretmenlere yardımcı olması zorunludur. Bu nedenle eş güdümlene toplantılarına okul yöneticisi başkanlık etmelidir (Başaran, 1994: 89).

Programla ilgili materyallerin sağlanması:

Öğretim lideri olarak okul müdürü, okul programı ve öğretimle ilgili her türlü materyalin seçimi, sağlanması ve dağıtılmasına aktif olarak katılmalıdır. Okulda beklenen düzeyde öğrenme ürünleri elde edebilmek için gerekli girdilerin (eğitim programı, basılı materyaller, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, öğretim kadrosu ve zaman) etkili bir biçimde bütünleştirilmesi gereklidir. Okul yöneticileri, öğretimsel lider olarak öğretmenlere, eğitim-öğretim etkinliklerinin etkili şekilde yürütülmesi amacıyla gerekli kaynakları sağlamalıdır. Öğretimsel kaynaklardan yararlanma, yeni ve farklı öğretimsel kaynak kullanma konusunda okul personeline örnek olmalıdır. Öğretimsel kaynakların etkin kullanımına ilişkin okul personeline yapıcı geri bildirim vermelidir (Özdemir, 2000: 40).

Programda temel becerilerin üzerinde yoğunlaşılması:

Okul programının hazırlanmasında ve uygulanmasında öğrencilere kazandırılması öngörülen temel bilgi, beceri, tutum, alışkanlık düzeyinde davranışların vurgulanması ve uygulamada bunların üzerinde yoğunlaşılması önemlidir. Öğrencilere kazandırılması öngörülen temel beceriler arasında, etkili okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin yanında, matematiksel işlemler

yapabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünebilme ve yargılayabilme, uygulama gibi beceriler sayılabilir (Şişman, 2004, s: 86-87).

Öğrenci gelişimi konusunda öğretmenlerle toplantı yapmak:

Öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğrencilerin durumlarını tartışmak, okul programlarının, öğretim uygulamalarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle toplantılar düzenleyerek karşılıklı görüş alışverişinde bulunur. Bu toplantılar sonucunda okul programını geliştirme ya da programda değişiklikler yapma, öğretim yöntemlerini geliştirme vb. konularda çalışmalar gündeme gelebilir. Program geliştirme ihtiyaç analizi yapmayı gerekli kılmaktadır. Okul müdürü, öğretmen, öğrenci, müfettiş, testlerden alınacak dönütler, sınıf başarı düzeyleri, uygulanacak anketler sonucunda okul programında yapılması gereken değişiklik ve iyileştirmeleri belirlemek durumundadır (Şişman, 2007,s: 87-88).

Okuldaki zamanın etkili yönetimi:

Planlı yapılan eğitimde eğitimin süresini oluşturan her dakikanın yeri ve önemi vardır. Bu süre içerisinde öğrencinin kaçıracağı bir öğretim etkinliği onun gerçekleştireceği öğrenim yaşantılarının eksik olmasına yol açar (Başaran, 1994, s: 104). Öğretmenlerin derse geç girmeleri, teneffüs saatlerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin derse geç kalmaları, ders sırasındaki veli ziyaretleri, okul idaresinin isteği neticesinde yapılan kesintiler öğretim zamanını kısıtlayan önemli etkenlerdir. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, okul düzeyinde politikalar geliştirerek ve uygulayarak bu tür olumsuzlukları kontrol altına alabilir. Sınıfta öğrenme zamanının kesilmesini sınırlandıran politikaları başarı ile yürüten yöneticiler öğretim için kullanılan zamanı ve buna bağlı olarak da öğrenci başarısını artırabilirler (Bayraker, 2003, s:20).

Öğretme-öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi:

Öğretme ve öğrenme, okullardaki temel iki süreçtir. Okullardaki diğer bütün süreçler ve eylemler, bu iki temel sürecin etkili biçimde gerçekleştirilmesi içindir. Okul müdürü, sınıf ziyaretleri, sınıf ve okul toplantıları yaparak, okulun her yerinde sık görünerek, öğretme-öğrenme sürecinin işleyişini izleyebilir. Öğretimsel denetimin amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmaktır (Aydın, 1986; Şişman, 2004). Okulların etkili okul olmasını isteyen yöneticiler, günlerinin büyük bölümünü doğrudan program ve öğretim işlerine ayırmak zorundadırlar. Gün boyu kaçınılmaz olarak “büyüyen kâğıt yığınları” ile uğraşmayı ise öğretim bitimindeki saatlere ayırmalıdırlar. Çünkü sınıflarda yapılanlardan haberdar olmak, evraklarla zaman geçirmeye göre yöneticiyi daha etkili yapabilir. Sınıf denetimi sonucunda elde edeceği bilgiler bir yandan öğretmeni desteklemek diğer yandan da öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımak için öğretimsel lidere önemli yararlar sağlar (Mc Evan, 1994; Akt. Aksoy, 2006). Başaran (2000), denetimde uygulanacak ilkeleri şöyle belirtmiştir;

- Eğitim iş görenleri değerlidir. Denetim iş görenlerin görevlerini daha iyi yapmalarına yardım eden bir süreçtir; onları küstürmemeli ve engellememelidir.
- Denetim bir takım çalışmasıdır. Denetleyen ve denetlenen iş görenler, yapılan işin değerini saptamaya çalışan bir takımın üyeleridir.
- Denetimde örgütsel önderlik asıldır. Eğitim iş görenlerinin nitelikleri, denetleyenin önder olmasını gerektirir.
- Denetim eğitim iş görenine kendini geliştirme ve kanıtlama, isinde başarılı olma olanağı sağlamalı; bireysel ayrılıkların gelişmesine yardım etmelidir.
- Denetim planlı ve sürekli bir süreçtir.

Ülkemizde öğretimsel liderlik davranış boyutlarından müdürler tarafından belki de en az gösterileni, öğretimi denetleme basamağıdır. Çünkü denetçilerimiz ve müdürlerimiz uzun yıllar denetimi, personeli geliştirme değil de personelin açığını aramak olarak algılamışlardır. Bu nedenle de denetim denilince okulda soğuk bir

rüzgâr esmektedir. Okul müdürleri personel ile karşı karşıya gelmemek düşüncesi ile bu görevlerini yerine getirmeyip, denetçilere bırakmışlardır. Denetçilerin yılda en fazla birkaç kez yaptıkları ziyaretlerde öğretmen eksiklerini gideremeyecekleri açıktır. Oysa iyi planlanan bir denetimle müdürün personelinin geliştirilmesi de kolay olacaktır (Bayraker, 2003, s:30).

Öğrenci gelişimini ve başarısını sürekli izleme:

Bir okuldaki eğitim programının başarılı olup olmamasının göstergesi belirlenen amaçlar doğrultusunda gösterdikleri başarı dereceleri. Okul yöneticisi okulu amaçlarına ulaştırmak için okulun başarı durumunu, öğrencilerin performansını sürekli gözlemeli, değerlendirmeli ve bu yönde gerekli önlemleri almalıdır (İlgar, 1996, s:95). Öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, standardize edilmiş objektif testleri kullanarak öğrenci başarısını izlemeli ve değerlendirmelidir. Bu testler yardımıyla programlama ve öğrenci yetersizlikleri belirlenir, öğretim programında yapılan değişikliklerin sonuçları değerlendirilir ve öğrencilerin sınıfları karşılaştırılır. Öğretimsel lider olan müdürler bu test sonuçlarını öğretmenlerin tümüyle, aynı sınıfa ders veren öğretmenlerle, öğrenciler ve aileleriyle paylaşır, başarı ya da başarısızlık nedenlerini tartışır. Ayrıca, amaçları belirlemede, eğitim programını değerlendirmede ve okul amaçlarına yönelik ilerlemeyi ölçmede bu test sonuçlarından yararlanırlar (Hallinger, 1985, Akt. Gümüşeli, 1996).

Öğrenci başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi:

Okul müdürü, birçok eğitimsel yapıyı anlayabilme ve öğrenci başarısı üzerinde etkili rol oynama becerisine sahip olmalıdır. Öğrenci başarılarının, okul, sınıf, aile, çevre tarafından tanınması, başarının sürekliliği ve başkalarının başarısı için gereklidir. Öğrenciler, başarılarının sınıf ve okul ortamında tanınmasını, bilinmesini ve ödüllendirilmesini bekler. Okul müdürü, başarılı olan öğrencilerin okul ve sınıf ortamında, öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını, böylece başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol modeli olmasını sağlayabilir (Şişman, 2004, s:94). Öğrenciler tarafından, öğrencinin öğrenmesini hızlandıracak her türlü şey ödül olarak

kabul edilmektedir. Ancak ödüllendirme adil olmalıdır. Öğrenciyi başarısından dolayı toplum içinde onurlandırmak, bireysel olarak teşekkür etmek, makamında kabul ederek ödüllendirmek de öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini artıracaktır. Sık sık ödüllendirmeyi kullanan okul yöneticileri öğrencileri daha fazla çalışmaya iterek olumlu okul iklimine katkıda bulunacaklardır (Karşı, 2006: 246).

1.4.2.3. Okul Kadrosunun Geliştirilmesi

Okulunu etkili olarak işletmeyi düşünen bir öğretimsel liderin, okuldaki öğretmenleri verimli olarak çalıştırmayla birlikte onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamı hazırlaması ve fırsatları yaratması da büyük önem taşır. Bu geliştirme etkinlikleri sonunda öğretmenlerin ve diğer görevlilerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır, nitelikleri artar ve dolayısıyla okul daha etkili bir hizmet sunma olanağına kavuşmuş olur (Çelik, 2002: 5). Öğretimsel lider olarak okul müdürlerinin, başta öğretmenler olmak üzere okul kadrosuna dönük olarak gerçekleştirmeleri gereken roller aşağıdaki başlıklarla özetlenebilir.

Okul kadrosu için bir model olma:

Okul müdürü, okul takımının bir lideri olarak bireysel ve mesleki nitelikleriyle diğerleri için iyi bir model olmalıdır. Özellikle okulun vizyonu, misyonu ve amaçlarıyla, değişme ve yeniliklerle bütünleşmede, diğer okul çalışanlarına örnek olmalıdır (Şişman, 2007, s:95-96).

Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlama:

Okul müdürünün bir okuldaki temel rollerinden birisi de kaynak sağlayıcılık rolüdür. Kaynak sağlayıcı olarak okul müdürü, okulun vizyon ve amaçlarına ulaşmak için gerekli kaynakları özenle bir araya getiren ve gerekli yapıyı kuran kişidir. Söz konusu kaynakların, (araç-gereç, teknoloji, zaman, mekân, öğretim materyalleri vb.) okul müdürü tarafından sağlanması beklenir. Bir okulun en önemli kaynağı şüphesiz ki öğretmenleridir. Ancak, gelişen teknolojik araçlara bağlı olarak okulda ki öğrenme

süreçlerinde teknoloji kullanımı önem kazanmaktadır. Bu bağlamda okul müdürü, teknoloji lideri de olmak durumundadır (Çelik, 2007; Şişman, 2004).

Okul kadrosunun performansını değerlendirme:

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini arttıran en önemli unsurlarından birisi de, öğretmenlerin performanslarının artırılmasıdır. Okuldaki madde ve insan kaynaklarını, okulun amaçları doğrultusunda, etkili kullanma görevini üstlenen okul müdürü, öğretmenin, performans düzeyinden sorumludur. Eğitim örgütlerinde performans değerlendirme, okul müdürünün, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla çalışanların okuldaki faaliyetlerini değerlendirmesi sürecidir (Özalp, 1993: 46). Performans değerlendirme sürecinin özü, öğretim etkinliklerinin zayıf ve güçlü yanlarını saptamak, düzeltme ve geliştirme yapmak, performansın iyileştirilmesi için öncülük yapmaktır. Öğretimin performansını ölçmek için yeterli, doğru ve kabul edilebilir ölçme araçları geliştirilmelidir. Etkililiği ölçmek, okul müdürü tarafından yapılabilir. Ayrıca, öğrenci başarı puanları, meslektaş değerlendirmeleri, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve sistematik gözlemlerden söz edilebilir. Yeni stratejiler, dersin amaçlarını geliştirmek, yeni öğretim yöntemleri kullanmak değerlendirmenin temel değerlerini tanımlamayı gerektirir. Sadece tek bir duruma göre değerlendirme yapılamaz. Değişik değerlendirme stratejilerinin bir kombinasyonu göz önüne alınarak değerlendirme çok yönlü olarak yapılmalıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin öğrencilere yönelik olarak öğretim amaçlarını başarıya ulaştırmak, öğretimin etkililiğini artırmak için yaptıkları faaliyetler, öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulmalıdır (Cemaloğlu, 2002, s:153).

Öğretmenlerle sürekli iletişim ve temas halinde olma:

İletişim emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir. Bireyler arası etkileşim sürecidir (Aydın, 2007,s: 159). İletişim sağlayıcı olarak öğretimsel lider öğretmenlerle, öğrencilerle ve üst yöneticilerle iletişim kurmak zorundadır. Okul müdürünün, okulun amaçlarını, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı konusundaki beklentilerini, öğrenci, öğretmen ve toplumla paylaşması

beklenmektedir. Paylaşılan amaçlar herkesin aynı yönde ve bilinçli olarak hareket etmesine yardımcı olacaktır (Taş, 2000, s:51). İletişimci olarak okul yöneticisinin rolleri şunlardır;

- Öğretimsel lider çift yönlü iletişim kurar ve öğretmenleri gerçekçi olarak değerlendirir.
- Öğretimsel lider, özlü ve açık olarak konuşur ve yazar. Örgütsel iletişim sağlamada güzel konuşma ve yazma becerisine sahiptir.
- Öğretimsel lider çatışma yönetimi stratejilerini uygulamaya çalışır. Çatışma durumlarına açıklık getirir ve çatışmaları etkili biçimde yönetir.
- Öğretimsel lider sorun çözme tekniklerini öğrenerek, grubun eylem yönünü seçmesini kolaylaştırır.
- Öğretimsel lider öğrenci veli ve öğretmen arasında güçlü bir etkileşimi sağlayarak grup sürecini yönetir.
- Öğretimsel lider, bir grup üyesi gibi çalışır. Grup üyelerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirir. Kişisel ve grup hedeflerini birbiriyle bütünleştirir (Çelik, 2007, s:48).

Öğretmenler için mesleki gelişim fırsatı hazırlama:

Öğretmenlerin görevlerinde başarılı olabilmeleri için eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri, eğitim teknolojisindeki gelişmeleri yakından izlemeleri ve okulda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemleri öğrenmeleri gereklidir. Bunun için okul müdürünün en önemli sorumluluklarından birisi de okuldaki çalışanların ve özellikle öğretmenlerin sürekli gelişimlerini sağlamak için önlemleri almak ve düzenlemeleri yapmaktır (Aydın 1994,s 192). Öğretmenlerin meslekî gelişimlerine dönük etkinlikler; okul içinde ya da dışında bazı hizmet içi eğitim çalışmalarına katılma, okulda düzenlenecek konferans, seminer vb. etkinlikler biçiminde gerçekleştirebileceği gibi öğretmenleri ilgilendiren bazı konularda eğitim fırsatlarından öğretmenleri haberdar etme biçiminde de olabilir. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonucunda kazanmış oldukları yeni bilgileri ve yöntemleri diğer öğretmenlerle paylaşımlarını

sağlamalıdır. Ayrıca öğretmenlerin bu bilgi ve yöntemleri sınıf içinde kullanılabilmelerine, alışılmışın dışında bir takım öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri denemelerine fırsat verme ve teşvik etmelidir (Şişman 2007, s: 99).

Çalışanların başarılarının ödüllendirilmesi:

Liderlik bir etkileme sanatıdır. O halde çalışanları etkilemek isteyen bir okul müdürünün onlara inandırıcı ödüller sağlaması gerekir. Her örgütün kendine özgü bir ödül sistemi vardır. Yükselmeler, ücret artışları, tanınma, takdir edilme ve çeşitli kaynaklara ulaşma olanağı sağlanması gibi ödüller tüm örgütlerde kullanılan çeşitli ödüllerdir. Eğitim kurumlarında da müdürler, bu ödüllerden sicil notunu yükseltme, ayrıcalık verme, çalışanlarına başarılarını sözlü ve yazılı olarak iletme, toplum içinde takdir ve teşekkür etme gibi bazı yöntemleri kullanabilir (Karlı, 2006, s:78).

1.4.2.4. Okul İkliminin ve Kültürünün Yönetimi

Okul iklimi, öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını kapsayan geniş bir kavramdır. Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi hemen hemen okulun bir kişiliği olarak görülebilir. Bir başka deyişle okul iklimi okulun bireysel kişiliğidir (Çelik, 1993, s:142). Okul müdürü, her şeyden önce okulda herkesin zevkle çalışabileceği, karşılıklı dostluk ve güvene dayanan olumlu bir okul iklimi geliştirmelidir. Okul kültürü ise, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler ve sembollerden oluşur. Okulun fiziksel ortamını oluşturan nesneler, okul törenleri, okulun geçmişi hakkında anlatılanlar bu kültürün bir parçasıdır. Etkili okullar aynı zamanda güçlü okul kültürüne sahiptir (Şişman, 2004, s:101). Okul müdürünün okul iklimi ve kültürünün yönetimi ile ilgili rollerini aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz.

Paylaşma ve Güvene Dayalı Öğrenme İklimi Oluşturma:

Okulun öğrenme iklimi, öğretmen ve öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkileyen etkileşimleri anlamına gelir. Okul müdürleri, örgüt ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirebilecekleri bu örgüt iklimini oluşturmak için; ekip çalışmasını teşvik ederler, öğretim zamanını dikkatli kullanarak iş görenlerin yüksek niteliğe sahip olmaları için onları geliştirici programları uygulayarak, öğrenci ve öğretmenlerle sık sık karşılaşarak uygun akademik başarı ve çabaları destekleyen bir ödül yapısı oluştururlar. Öğrenci, öğretmen ve diğer iş görenlerin okul amaçlarını gerçekleştirme isteklerini etkilemek amacıyla ortak faaliyetler içinde bulunmalarını gerektirecek etkinlikler düzenler ya da düzenletirler (Gümüşeli 1996a: 102).

Örgütsel Çatışmaları Etkili Bir Biçimde Çözme:

Okul müdürü, okulda yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir. Bu süreçte her örgütte olduğu gibi okullarda da çeşitli çatışmaların olması doğaldır. Okul müdürü, çatışmaları görmezden gelmek ya da bastırmak yerine, farklı görüşlerden yararlanabilen, örgütsel çatışmaları başarılı bir biçimde yönetebilen, stresle başa çıkabilen birisi olmalıdır (Duke, 1987; Akt. Şişman, 2004).

Okulda Takım Ruhu ve Biz Anlayışını Yerleştirme:

Okul büyük ölçüde ortak eylemlerin gerçekleştirildiği bir yerdir. Bu anlamda ortak eylemler içinde olan insanların ortak idealleri paylaşması gerekir. O halde, okulda bireysel başarıdan çok, grup ve takım çalışmasına önem verilmeli, takım ruhu ve biz anlayışı geliştirilmelidir. Öğrenme konusundaki yeni yaklaşımlar da birlikte öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve kubaşık öğrenme gibi kavramlara vurgu yapmaktadır. Okul müdürü, okulda bütünleşmeyi sağlamaya dönük, ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmelidir (Şişman,2004,s:103-104).

Örgütsel Değişmeyi Başlatma ve Yönetme:

Eğitim örgütleri de bütün örgütler gibi, çevre sistemlerinde meydana gelen değişimlerden etkilenir. Ancak, eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran temel özelliklerin başında, eğitim örgütlerinin, değişimi başlatma sorumluluğunun bulunması gelir (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Ekonomik, siyasî, toplumsal sistemlerden etkilenen ve onları etkileyen eğitim sistemi, bir ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan devamını sağlama işlevlerini, eğitim örgütleri aracılığıyla gerçekleştirir. Okul, çocukların sosyalleşmesini gerçekleştirmek, onlara toplumun kültürünü aktarma, yetiştirdiği kuşağın toplumun siyasal yapısına uyumunu sağlama, liderlik yeteneklerine sahip gençleri ortaya çıkarma, nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi işlevleri gerçekleştirmekle yükümlü olan özel bir konuma sahiptir (Bursalıoğlu, 1987, s:55). Eğitim örgütlerinin, kendi yapısal özelliklerine, içinde bulunduğu çevrenin, öğretmen, veli ve öğrencilerin beklentilerine uygun, yenileşme uygulamaları yapmaları, amaçları ve işlevleri açısından zorunlu hâle gelmektedir (Çalık, 1997). Bu noktada okul müdürü, değişim ve yenileşme üzerine odaklanan bir okul iklimi ve kültürü oluşturmalıdır.

Çevre ve Ailenin Okula Katılım ve Desteğini Sağlama:

Her sistem, bir çevre içinde yaşar. Sistem, çevresi elverişli ise yaşayabilir. Çevre, sisteme ne denli gerekli girdileri sağlayabiliyorsa o denli elverişlidir. Her sistemin bir genel bir de özel çevresi vardır. Okulun genel çevresi, içinde yaşadığı toplumdur. Toplumun kültürel yapısı, siyasal düzeni, yönetsel birimleri, ekonomik yapısı, toplumsal değişim ve eğilimleri, kaynakları, yasal düzenlemeleri, bilimsel ve teknolojik gelişmişliği gibi pek çok değişken dolaylı ve dolaysız olarak okulu etkilerler. Okulun özel çevresi ise girdilerini aldığı, mezunlarını saldıdığı, etkilendiği ve etkilediği öbür örgütlerdir. Bunlar üst eğitim örgütleri, öbür okullar, toplum, aileler, örgütler ve benzerleridir. Okul, bunlara girdisi ve çıktısı ile bağlı olduğundan, bunlar olmadan ne var olabilir ne de yaşayabilir (Başaran, 2000, 45). Okul müdürlüğü konumu, çevrenin okula ilişkin beklentilerini ve okulun bu beklentileri karşılama gücünü kavramayı gerektirir. Çevrenin beklentilerinin sürekli olarak

gözden geçirilmesinde de müdüre sorumluluk düşmektedir. Okul müdürünün görevi, en üst düzeyde bir gelişmeyi gerçekleştirme amacıyla, çevresel ve mesleki katkıları olanaklı kılıcı dinamik bir denge için, tüm taraflara önerilebilecek geleceğe yönelik girişimlere ilişkin gereksinimlerin dikkate alınmasını ve değerlendirmesini gerektirir (Aydın, 2000, s:184).

Ayrıca, Okul-aile iş birliği öğrenci başarısının artması, katılım, güdülenme, kendine güven ve davranışların değişmesini sağlamaktadır. Çocukların okul ve öğretmenlere ilişkin olumlu tutumlar geliştirilmesinde de aile katılımı temel bir araçtır (Burns, 1993, Akt. Pehlivan, 2000, 110). Bu noktada okul müdürü, ailelerin okula katılımını ve desteğini sağlamalıdır.

1.5. Problem durumu

Toplumların gelişmesinde ve kalkınmasında eğitim sisteminin en önemli ögesi olan okullar önemli bir yere sahiptir. Okul, her şeyden önce kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yerdir. Bir toplumun varlığını sürdürmesi ve gelişmesinde en önemli kaynak amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır. Okullardan beklenen ise söz konusu amaçları en üst düzeyde gerçekleştirmeleridir (Şişman, 2004; Taymaz, 2001). Bu nedenle okulların iyi yönetilmesi önem kazanmaktadır. Okulların iyi yönetilmesi için ise etkili okul müdürlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Pek çok araştırmacı okul müdürünün, okulu oluşturan bütün insanların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda uzlaşmışlardır.

Günümüz dünyasında, ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal ve diğer alanlarda yaşanan hızlı değişimler, eğitimi ve okulları da etkilemekte, okul yöneticilerini değişken, istikrarsız ve çoğu kez karmaşık bir ortamda çalışmaya zorlamaktadır. Okul müdürünün, karşısına çıkan bu zorlukların üstesinden gelmesi sadece yöneticilik özellikleri göstermesi ile mümkün olamamaktadır. Eğitim yönetiminde liderlik kavramı bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılar etkili okul oluşturma konusunda müdürlerin, yöneticilik özelliklerine ek olarak bazı liderlik

özelliklerine de sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir (Galton ve Blyth, 1989). Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarılı olabilmesinin büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul müdürlerine bağlı olduğunu ve bu süreçte müdürlerin liderlik becerilerinin ortaya çıkması gerektiğini belirtmektedir.

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak son yıllarda özellikle gelişmiş ülkelerde okul liderliği konusunda birçok çalışma yapılmakta, çeşitli program ve projeler geliştirilmektedir. Esasında eğitim ve okul yönetiminde yapılan çalışmalar ve liderlik kavramlaştırmalarında, genelde sosyal bilimler alanında yapılan diğer liderlik çalışmalarından yararlanılmaktadır. Tezimizde okul müdürlerinin liderlik davranışları, “*Bass(1985)’in Çok Faktörlü Liderlik Teorisi*” kapsamında yapılan çalışmalar ve “*Öğretimsel Liderlik*” kapsamında yapılan çalışmalar boyutlarıyla ele alınmıştır.

Bass’ın (1985) *Çok Faktörlü Liderlik Teorisi*, durumsal liderlik teorileri arasında yer alan ve liderlik literatüründe en sık rastlanan teorilerden biridir. Çok faktörlü liderlik teorisi, dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik türlerinin bir bileşeninden oluşmaktadır. Son yirmi yılda pek çok alanda uygulanan bu teori, Leithwood (1992) tarafından eğitim örgütleri için de uygulanmaya başlanmıştır (Bass, 1990; Bass ve Avolio, 1994; Bycio, Hackett ve Allen, 1995).

Burns (1978), sürdürümcü lideri, takipçilerinin (izleyenlerin) örgütsel amaçlara ulaşmasında onları motive eden ve yönlendiren kişiler olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda yapılan araştırmalar, sürdürümcü liderlik davranışı sergileyen okul müdürlerinin altında çalışan kişilerde, motivasyon, iş memnuniyeti ve bağlılıkta artış görüldüğünü ortaya koymaktadır (Geijsel, Sleegers ve Van den Berg, 1999).

Bennis dönüşümcü liderliği, vizyonu gerçekleştirmek için takipçileri yetkilendirme, güçlendirme ve paylaştığı yetkiyi, eylem birliğine dönüştürme yeteneği olarak açıklamıştır. Araştırmalar, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, pozitif okul kültürü, etkili sınıf koşulları ve öğretmenin

memnuniyetine katkıda bulunduğunu, öğrencinin kendisini okulla tanımlamasını sağladığını ortaya koymaktadır (Kings, 1989; Leithwood ve Jantzi, 1999).

Çalışmamızın diğer boyutunu okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları oluşturmaktadır. Okul müdürünün öğretimsel liderliği, okullarda beklenen işlevlere ve hedeflere ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır. Okul yöneticisinin öğretimsel liderliği bir anlamda yöneticinin, okulun varlık nedeninin “öğrencilerin başarılı bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak” olduğu gereğini hatırlamasıdır (Özden, 1998, s:147).

Araştırmaların sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul çıktıları üzerindeki olumlu etkisi, bir öğretim lideri olmaları ve okuldaki zamanlarının çoğunu eğitim öğretimle ilgili konulara ayırmalarıyla yakından ilgili bulunmuştur. Okulun temel işlevinin, öğrenmeyi sağlamak olduğu göz önüne alınırsa okul müdürünün temel ilgisinin de bu konular üzerine yoğunlaşması gerekmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, müdürlerin günlük zamanlarının çoğunu, eğitim -öğretimle doğrudan ilgili olmayan (okula kaynak sağlama, alt yapıyla ilgili sorunlar, toplantılar, ziyaretçileri kabul etme, telefon görüşmeleri, yazışmalar vb...) bir takım işlere ayırdıklarını göstermektedir (Şişman, 2004, s:143).

1.6. Araştırmanın Amacı

Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 76.maddesinde Okul müdürünün görevleri; “Millî Eğitim Temel Kanununda ifadesini bulan temel amaç ve ilkelerine bağlı kalarak millî eğitimin genel amaçları ile okul veya kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışı ile yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir. Müdür; okul veya kurumu, bünyesindeki kurul, komisyon ve ekiplerle iş birliği içinde yönetir.” şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre, okul müdürlerinden öğretimsel lider olmalarının yanında iyi

bir işletme yöneticisi olmaları da beklenmektedir. Son yıllarda okulu yeniden örgütleme ve değişimi gerçekleştirecek etkili okullar yaratma çabaları, okul müdürlerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten durumsal liderliğe doğru bir değişime yol açmıştır. Özellikle dönüşümcü liderliğin, öğretimsel liderlik davranışlarını da kapsadığı ve etkili okul yaratma ve daha profesyonelleşmiş bir öğretim gerçekleştirmek için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda araştırmamızda, *Ortaöğretim okulu müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* amaçlanmıştır.

1.6.1. Alt Amaçlar

- Ortaöğretim okulu müdürleri, öğretmen algılarına göre durumsal liderlik stillerine hangi düzeyde sahiptir?
- Ortaöğretim okulu müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyet, branş, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaöğretim okulu müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin yaş ve kıdemleri arasında ilişki var mıdır?
- Ortaöğretim okulu müdürleri, öğretmen algılarına göre öğretimsel liderlik rollerine ne düzeyde sahiptir?
- Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyet, branş, medeni durum ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen algıları ile öğretmenlerin yaş ve kıdemleri arasında ilişki var mıdır?
- Ortaöğretim okulu müdürlerinin, öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasında ilişki var mıdır?

1.7. Araştırmanın Önemi

Toplumların gelişmelerini sürdürebilmeleri ve bilgi çağına ayak uydurabilmeleri nitelikli insan yetiştirmelerine bağlıdır. Bu misyonu gerçekleştirecek olan temel yapılar ise etkili okullardır. Toplumsal gelişme sürecinde dönüşümü başlatma sorumluluğu okullardadır. Bu noktada bir eğitim yöneticisi olarak okul müdürü, kendinden beklenen liderlik davranışlarını sergilemek durumundadır. Bu çalışmada eğitim örgütlerinin temel unsurları olan öğretmenlerin düşünceleri göz önüne alınarak, ortaöğretim okulu müdürlerinin durumsal liderlik stilleri, öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerini ortaya koyması ve yapılan araştırmalar kapsamında böyle bir çalışmaya rastlanılmamış olması ve sonraki araştırmalara öncülük etmesi bakımından önemlidir. Bunun yanında elde edilen sonuçların eğitim yöneticisi yetiştirmek ve geliştirmek için yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.8. Sayıtlar

- Çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, yöneticilerini değerlendirebilecek kadar tanımaktadır.
- Çalışma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, anketi cevaplandırırken objektif olarak gerçek kanılarını belirtmişlerdir.

1.9. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Bass'ın Durumsal Liderlik Teorisi ve Ortaöğretim okulu müdürlerinin, okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması boyutlarındaki öğretimsel liderlik rolleriyle sınırlıdır.

1.10. Tanımlar

- **Liderlik:** Grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1998).
- **Durumsal liderlik teorisi:** Durumsal liderlik, liderlerin izleyenlerini ve durumu dikkate alarak liderliğin zamana, yere ve durumlara bağlı olarak açıklanmasıdır (Bass, 1990).
- **Dönüşümcü liderlik:** Değişime yönelik bir liderlik teorisi olup, dönüşüm sürecinin çeşitli aşamalarında gerekli davranışları göstererek değişimin başarıyla gerçekleştirilmesine olanak sağlar (Bass ve Avolio, 2000).
- **Sürdürümcü liderlik:** Bu tarz liderlik modeli, bir kişinin ortaya çıkarak takipçilerinin(izleyenlerin) örgütsel amaçlara ulaşmasında onları motive etmesi ve yönlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Burns,1978).
- **Serbestlik tanıyan liderlik:** Örgütsel ortamda, ihtiyaç duyulduğunda ortamda bulunmayan, sorunları sürekli erteleyen ve karar vermekten kaçınan liderlik türüdür (Bass ve Avolio, 2000).
- **Öğretimsel liderlik:** Öğretimsel liderlik; okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu öğrenme iklimi geliştirme boyutlarından meydana gelir (Hallinger ve Murphy, 1985).

II YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi algılama düzeylerini araştırmak üzere yapılan, ilişkisel tarama modellerinden “karşılaştırma” türünde bir çalışmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak Bahçelievler İlçesinde faaliyet gösteren 37 ortaöğretim kurumunda [26 kamu & 11 özel] görev yapan 1426 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Bahçelievler İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak faaliyet gösteren ve rastgele (random) yöntemle seçilen toplam 12 ortaöğretim kurumunda görev yapan 285 öğretmen oluşturmaktadır. (Tablo 2).

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler aşağıda, Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6 Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişken	Gruplar	<i>f</i>	%	<i>Yığılmış %</i>
Cinsiyet	Kadın	135	47,4	47,4
	Erkek	150	52,6	100,0
Yaş	20-25	23	8,1	8,1
	26-31	68	23,9	31,9
	32-37	108	37,9	69,8
	38 ve üstü	86	30,2	100,0
Medeni Durum	Evli	179	62,8	62,8
	Bekar	106	37,2	100,0
Branş	Türk Dili ve Edebiyatı	56	19,6	19,6
	Fizik/Kimya/Biyoloji	31	10,9	30,5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	8	2,8	33,3
	Resim/Müzik/Beden Eğitimi	14	4,9	38,2
	Tarih/Coğrafya	41	14,4	52,6
	Matematik	46	16,1	68,8
	Felsefe Grubu	11	3,9	72,6
	Yabancı Dil	30	10,5	83,2
	Meslek Dersleri	28	9,8	93,0
	Diğer	20	7,0	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	226	79,3	79,3
	Yüksek Lisans	59	20,7	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	64	22,5	22,5
	6-10 Yıl	79	27,7	50,2
	11-15 Yıl	72	25,3	75,4
	16-20 Yıl	36	12,6	88,1
	21 Yıl ve üstü	34	11,9	100,0
Görev Yapılan Okuldaki Çalışma Süresi	1-3 Yıl	139	48,8	48,8
	3-6 Yıl	66	23,2	71,9
	6-9 Yıl	36	12,6	84,6
	10 Yıl ve üstü	44	15,4	100,0
Görev Yapılan Okulda Aynı Yönetici ile Çalışma Süresi	1-3 Yıl	161	56,5	56,5
	3-6 Yıl	63	22,1	78,6
	6-9 Yıl	36	12,6	91,2
	10 Yıl ve üstü	25	8,8	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,4’ü kadın ve kalan %52,6’sı erkektir.

Yaş bakımından en büyük öğretmen grubunu, %37,9 ile 32-37 yaşları arasındakiler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %8,1 20-25 yaşları arasında, %23,9'u 26-31 yaşları arasında ve %30,2'si 38 yaşında veya üstündedir.

Öğretmenlerin büyük kısmı, %62,8 ile evliken, kalan %37,2'si bekardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 'Diğer' dahil 10 farklı branşta görev yaptıkları bulunmuştur. En büyük branş grubunu %19,6 ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluştururken, en küçük branş grubunu %2,8 ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin %79,3'ü lisans mezunuyken, kalan %20,7'si bir yüksek lisans programından mezundur.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlere göre dağılımına bakıldığında; %22,5'inin 1-5 yıllık, %27,7'sinin 6-10, %25,3'ünün 11-15, %12,6'sının 16-20 ve kalan %11,9'unun 21 yıl ve üstü bir mesleki tecrübeye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı (%48,8) şu an görev yaptıkları okullarda 1-3 yıldır çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin %23,2'si 3-6, %12,6'sı 6-9 ve kalan %15,4'ü 10 yıl ve üstü bir süredir aynı okulda çalışmaktadır.

Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,5'i şu anki yöneticisi ile 1-3 yıldır, %22,1'i 3-6 yıldır, %12,6'sı 6-9 yıldır ve %8,8'i 10 yıl ve üstü bir süredir birlikte çalışmaktadır.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada kullanılan anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyeti, yaş, medeni durum, branşları, eğitim durumu, mesleki kıdem, görev yapılan okuldaki çalışma süresi ve görev yapılan okuldaki yönetici ile çalışma süresi) sorulmaktadır.

2.3.1. Durumsal Liderlik Ölçeği:

Anketin Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeğine ait 36 soru (5 dereceli Likert tipi) yer almaktadır. Bass ve Avolio (1990) tarafından Durumsal Liderlik Teorisi kapsamında geliştirilen ölçek, Akdoğan (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve 3 alt boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha); Dönüşümcü Liderlik için .71, Sürdürümcü Liderlik için .77 ve Serbestlik Tanıyan Liderlik için .81 ve ölçeğin tamamı için .76 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere toplanan veriler üzerinden ölçek ve alt boyutlarının güvenirliliği Cronbach Alpha ile sınanmıştır. Buna göre;

<u>Boyut/Ölçek</u>	<u>Cronbach Alpha</u>	<u>Madde Sayısı</u>
Dönüşümcü Liderlik	.797	6
Sürdürümcü Liderlik	.963	18
Serbestlik Tanıyan Liderlik	.836	12
Ölçek	.901	36

Cronbach Alpha (α) değerleri 0,797 ile 0,963 arasında bulunan ölçek ve alt boyutlarının güvenirlilik derecesinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, uygulanan ölçeğin tamamı güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte yer alan ifadeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir. Likert tipi, 5 dereceli olan ölçek için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,80	: Hiçbir Zaman
1,81 – 2,60	: Nadiren
2,61 – 3,40	: Bazen
3,41 – 4,20	: Genellikle
4,21 – 5,00	: Her Zaman

2.3.2. Öğretimsel Liderlik Rollerı Ölçeği:

Anketin üçüncü bölümünde ise Öğretimsel Liderlik Rollerine ait 50 soru (5 dereceli Likert tipi) yer almaktadır. Şişman (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin 5 alt boyuttan meydana geldiği ve ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha).92 olarak hesaplanmıştır (2004, s147).

Öğretimsel Liderlik Rollerı Ölçeğinin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere yapılan Cronbach Alpha güvenirlik testine göre;

<u>Boyut/Ölçek</u>	<u>Cronbach Alpha</u>	<u>Madde Sayısı</u>
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	.939	10
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	.886	10
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	.924	10
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	.947	10
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	.945	10
Ölçek	.980	50

Cronbach Alpha (α) değerleri 0,886 ile 0,980 arasında bulunan ölçek ve alt boyutlarının güvenirlik derecesinin oldukça yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, uygulanan ölçeğin tamamı araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekte yer alan ifadeleri puanlarken katılma düzeylerine göre işaretleme yapmaları istenmiştir. Likert tipi, 5 dereceli olan ölçek için cevap seçenekleri ve değerleri aşağıdaki çizelgedeki gibidir.

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,80	: Hiçbir Zaman
1,81 – 2,60	: Çok Seyrek
2,61 – 3,40	: Ara Sıra
3,41 – 4,20	: Çoğu Zaman
4,21 – 5,00	: Her Zaman

2.4. Uygulama

Anket, bizzat araştırmacı tarafından, İl Milli Eğitimden izin alındıktan sonra, belirlenen okullara bir program çerçevesinde gidilerek uygulanmıştır. Toplam 380 adet anket çoğaltılarak uygun zaman aralıklarıyla belirlenen okullara gidilmiş ve idareden izin alınarak gönüllü öğretmenlere belirlenen bir tarihte geri toplanmak üzere dağıtılmıştır. Öğretmenlere anketin amacı ve nasıl doldurulacağı konusunda sözlü olarak kısaca bilgi verilmiştir.

Araştırmada kullanılmak üzere toplam 360 anket dağıtılmış, geriye 316 tane anket toplanabilmiştir. Toplanan anketlerin incelenmesi sonucu 31 anketin değerlendirilemeyecek kadar eksik olduğu görülerek ayrılmasına karar verilmiş, kalan 285 adet anketin verileri istatistiksel analizlerde kullanılmak üzere bilgisayara girilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7 Anket okulların dağılımı

Okul	Anket		
	Gönd.	Dönen	%
Kocasinan Lisesi	30	22	73,3
Bağlar Lisesi	30	24	80,0
Bahçelievler Lisesi	30	27	90,0
Çobançeşme Lisesi	30	21	70,0
Füsun Yönder Lisesi	30	29	96,7
Kemal Hasoğlu Lisesi	30	19	63,3
Kocasinan Şehit Samet Kırbaş T. Ve End. Mes. L.	30	23	76,7
Necip Fazıl Kısakürek Lisesi	30	22	73,3
Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi	30	27	90,0
Yenibosna Lisesi	30	26	86,7
Özel Gökkuşuğu Lisesi	30	21	70,0
Bahçelievler Ticaret Meslek Lisesi	30	24	80,0
Genel Toplam	360	285	79,2

Kişisel Bilgi Formu ve ölçekler ile toplanan veriler SPSS for Windows 17.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile çözümlemeye tabi tutulmuştur.

Verilerin çözümüne geçilmeden önce, toplanan verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiş, işlemlere bundan sonra geçilmiştir.

Çözümlemelerde demografik değişkenler (cinsiyeti, yaş, medeni durum, branşları, eğitim durumu ve mesleki kıdem) bağımsız değişkenler olarak kabul edilirken, Durumsal Liderlik Ölçeği ve Öğretimsel Liderlik Roller Ölçeğinin alt boyutları bağımlı değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Buna göre:

- Öğretmenlerin demografik özelliklerini özetlemek bakımından değişkenlerin frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır (Tablo 1).
- Öğretmenlerin, ölçeklerin madde ve alt boyutlarını algılama düzeylerini araştırmak üzere verdikleri puanların ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır.
- Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Ölçeği ve Öğretimsel Liderlik Roller Ölçeğinin alt boyutları için hesaplanan puanlarının; cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız gruplar t testi* uygulanmıştır.
- Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Ölçeği ve Öğretimsel Liderlik Roller Ölçeğinin alt boyutları için hesaplanan puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *tek yönlü varyans analizi* (ANOVA) ve hangi gruplar arasında farklılık olduğunu araştırmaya yönelik *post-hoc Scheffe* (anlamlı farklar) testi uygulanmıştır.

- Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Ölçeği ve Öğretimsel Liderlik Roller Ölçeğinin alt boyutlarını algılama düzeyleri ile yaş ve mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi araştırmak üzere ise korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Branş değişkeni analizlere uygunluk sağlanmak amacıyla; Sayısal Grubu, Sözel Grubu ve Diğer olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi, 05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, 05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkelerin grupları arasında farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir. Analizler araştırmanın amaçlarına uygun olacak şekilde tablollaştırılmış ve gerekli açıklamalar ile alt boyutların sırasına göre verilmiştir.

III BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun ölçeklerin madde ve alt boyutlarına ilişkin hesaplanan ortalama puan ve standart sapma değerleri, daha sonra ise ölçeğin alt boyutlarına göre yapılan analizlere yer verilmiştir.

3.1. Okul Müdürlerinin Durumsal Liderlik Stillerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenlerin, okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin algılama düzeyleri incelenmiştir. Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği toplam 36 maddelik 3 alt boyuttan meydana gelmektedir.

Öncelikle ölçeğin alt boyutlarına (ve maddelere) verilen ortalama puanlar genel olarak ele alınmış, daha sonra ise öğretmenlerin liderlik stillerini algılama düzeylerinde demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılaşma ve ilişki olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.1.1. Okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 8 Öğretmenlerin, müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik stiline ilişkin algı düzeyleri (N=285)

İfade	$\bar{X}$	ss
02. Kritik kararların uygunluğunu tekrar gözden geçirin.	3,87	0,97
08. Problemleri çözmede farklı bakış açıları arar.	3,49	1,05
09. Gelecek hakkında konuşurken iyimserdir.	3,95	0,95
26. Gelecekle ilgili vizyonu ile çalışanlarını etkiler.	3,36	1,18
30. Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar.	3,30	1,06
32. Çalışanlara görevlerin nasıl yapılacağı konusunda yeni bakış açılan sunar.	3,33	1,16
Dönüşümcü Liderlik	3,55	0,82

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,80	: Hiçbir Zaman
1,81 – 2,60	: Nadiren
2,61 – 3,40	: Bazen
3,41 – 4,20	: Genellikle
4,21 – 5,00	: Her Zaman

Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeğinin ilk alt boyutu olan Dönüşümcü Liderlik stili toplam 6 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 8’den de görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik özelliklerini genel olarak olumlu algılamaktadırlar. Dönüşümcü Liderlik özelliklerine ilişkin ifadelerin 3 tanesi ‘Genellikle’, diğer 3 tanesi ise ‘Bazen’ düzeyinde puanlanmıştır.

Dönüşümcü Liderliğin ifadelerinden en düşük ortalama puan, $\bar{X}=3,30$ ile “30. Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar.” ifadesi için verilmiştir. Öğretmenler müdürlerini, çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlama yönünden pek yeterli bulmamaktadır. “32. Çalışanlara görevlerin nasıl yapılacağı konusunda yeni bakış açılan sunar.” ($\bar{X}=3,33$) ve “26. Gelecekle ilgili vizyonu ile çalışanlarını etkiler.” ($\bar{X}=3,36$) ifadeleri de öğretmenlerce düşük puanlanmıştır (‘Bazen’ düzeyinde).

Alt boyutun en yüksek ortalama puanı ise, $\bar{X}=3,95$ ile “09. Gelecek hakkında konuşurken iyimserdir.” ifadesi için verilmiştir. Öğretmenler, müdürlerini gelecek hakkında iyimser olma bakımından olumlu değerlendirmektedirler. “02. Kritik kararların uygunluğunu tekrar gözden geçirir.” ($\bar{X}=3,87$) ve “08. Problemleri çözmede farklı bakış açıları arar.” ($\bar{X}=3,49$) ifadeleri de öğretmenlerce ‘Genellikle’ düzeyinde puanlanmıştır. Öğretmenler müdürlerini, kritik kararların uygunluğunu tekrar gözden geçirme ve problemleri çözmede farklı bakış açıları arama özellikleri bakımından olumlu algılamaktadırlar.

Öğretmenler, müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik özelliklerini ‘Genellikle’ düzeyinde gösterdiklerini belirtmektedirler ($\bar{X}=3,55$). Ancak ortalama puanın değeri, ‘Genellikle’ değerlendirmesinin çok da güçlü olmadığını göstermektedir.

Tablo 9 Öğretmenlerin, müdürlerinin Sürdürücü Liderlik stiline ilişkin algı düzeyleri ($N=285$)

İfade	$\bar{X}$	ss
06. Kendisi için önemli değer ve inançları bizimle paylaşır.	3,52	1,23
10. Kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	3,45	1,18
11. Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	3,49	1,11
13. Ulaşmamız gereken hedefleri büyük bir coşkuyla anlatır.	3,69	1,12
14. Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini vurgular.	3,76	1,09
15. Çalışanlarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek için zaman ayırır.	3,14	1,24
16. Çalışanların beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.	3,37	1,20
18. Grubun iyiliği için özveride bulunur, kendi önceliklerinden vazgeçer.	3,21	1,14
19. Çalışanlara grubun herhangi bir üyesi olarak değil de, bir birey olarak davranır.	3,43	1,14
21. Davranışları, çalışanların ona saygı duymasını sağlar.	3,54	1,19
23. Kararlarının ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.	3,74	1,07
25. Çalışanlarda güç ve güven duygusu uyandırır.	3,46	1,13
27. Dikkatini hata ve başarısızlıkların azaltılması, standartlara ulaşılması için harcar.	3,57	1,08
29. Çalışanlarına farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olan bireyler olarak yaklaşır.	3,32	1,14
31. Çalışanlarına kendilerini geliştirmeleri için fırsat yaratır ve destekler.	3,36	1,17
34. Ortak bir misyona (görev anlayışına) sahip olmanın önemini vurgular.	3,70	1,02
35. Çalışanlar beklentileri yerine getirdiklerinde memnuniyetini ifade eder.	3,62	1,17
36. Hedeflere ulaşılacağına dair güven oluşturur.	3,61	1,11
Sürdürücü Liderlik	3,50	0,85

Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Sürdürücü Liderlik stili toplam 18 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 9’den da görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin Sürdürücü Liderlik özelliklerine ilişkin ifadelerin 13 tanesini ‘Genellikle’, diğer 5 tanesini ise ‘Bazen’ düzeyinde puanlamıştır.

Sürdürücü Liderliğin ifadelerinden en düşük ortalama puan, $\bar{X}=3,14$ ile “15. Çalışanlarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek için zaman ayırır.” ifadesi için verilmiştir (‘Bazen’ düzeyinde). Öğretmenler müdürlerini, çalışanlarına yeni şeyler öğretmek için vakit ayırma konusunda pek yeterli bulmamaktadır.

Alt boyutun en yüksek ortalama puanı ise, $\bar{X}=3,76$ ile “14. Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini vurgular.” ifadesi için verilmiştir. Öğretmenler müdürlerinin, Sürdürücü Liderlik özelliklerinden en çok güçlü bir amaca sahip olma konusuna vurgu yaptığını belirtmektedirler (‘Genellikle’ düzeyinde).

Araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin Sürdürücü Liderlik özelliklerini ‘Genellikle’ düzeyinde gösterdiklerini belirtmektedirler ($\bar{X}=3,50$). Ancak Dönüşümcü Liderlik stili için olduğu gibi, Sürdürücü Liderlik stili için bulunan ortalama puanın değeri, ‘Genellikle’ değerlendirmesinin yine çok güçlü olmadığını göstermektedir.

Tablo 10 Öğretmenlerin, müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik stiline ilişkin algı düzeyleri (N=285)

İfade	$\bar{X}$	ss
01. Ancak harcadığım çabayı gördüğünde bana yardımcı olur.	3,43	1,20
03. Sorunlar ciddileşmeden karışmaz.	3,11	1,20
04. Dikkati; yanlışlıklar, hatalar, uygunsuzluklar ve standartlardan sapmalar üzerindedir.	3,24	1,19
05. Önemli bir konu gündeme geldiğinde karışmaktan çekinir.	2,13	1,21
07. İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.	1,99	1,06
12. Harekete geçmesi için işlerin iyice kötüye gitmiş olması gerekir.	2,28	1,16
17. "Eğer bozuk değilse tamir etme!" anlayışının savunucusudur.	2,81	1,20
20. Harekete geçmesi için sorunların kronikleşmesi gerekir.	2,40	1,18
22. Tüm dikkatini hatalar, şikayetler ve yetersizlikler üzerine yoğunlaştırır.	3,03	1,27
24. Yapılan hataları asla unutmaz, sorumlusu bulununcaya kadar araştırır.	3,48	1,13
28. Karar vermekten kaçınır.	2,12	1,10
33. Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.	2,32	1,14
Serbestlik Tanıyan Liderlik	2,69	0,59

Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan Serbestlik Tanıyan Liderlik stili toplam 12 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 10'dan da görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik özelliklerine ilişkin ifadelerin 2 tanesini 'Genellikle', 4 tanesini ise 'Bazen' ve 6 tanesini de 'Nadiren' düzeyinde puanlamıştır.

Serbestlik Tanıyan Liderliğin ifadelerinden en düşük ortalama puan, $\bar{X}=1,99$ ile "07. *İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.*" ifadesi için verilmiştir ('Nadiren' düzeyinde). Öğretmenler müdürlerinin, ihtiyaç duyulduğunda bulunamadığı ifadesine çok az katılmaktadırlar.

Alt boyutun en yüksek ortalama puanı ise, $\bar{X}=3,48$ ile "24. *Yapılan hataları asla unutmaz, sorumlusu bulununcaya kadar araştırır.*" ifadesi için verilmiştir. Öğretmenler müdürlerinin, hatalar konusunda çok hassas olduklarını ve bunları unutmadıklarını belirtmektedirler ('Genellikle' düzeyinde).

Araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik özelliklerini ‘Bazen’ düzeyinde gösterdiklerini belirtmektedirler ($\bar{X}=2,69$).

3.1.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin algı düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdem bağlı olarak yapılan analizlere yer verilmiştir.

Tablo 11 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$)

Liderlik Stilleri	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	135	3,69	0,78	2,61	283	0,009*
	Erkek	150	3,41	0,85			
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	135	3,61	0,81	3,99	283	0,000**
	Erkek	150	3,39	0,89			
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Kadın	135	2,56	0,59	2,72	283	0,007*
	Erkek	150	2,81	0,59			

*Fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

**Fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin cinsiyetinin, onların müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,61$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin müdürlerini erkek öğretmenlere göre daha çok dönüşümcü liderlik özellikleri gösteren yöneticiler olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,69$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,41$).

Öğretmenlerin cinsiyetinin, onların müdürlerinin Sürdürümcü Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 3,99$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın

öğretmenlerin müdürlerini erkek öğretmenlere göre daha çok sürdürümcü liderlik özellikleri gösteren yöneticiler olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,61$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,39$). Kadın öğretmenler müdürlerinin bu özellikleri ‘Genellikle’ gösterdiklerini düşünürken, erkekler ise ‘Bazen’ demektedirler.

Son olarak, öğretmenlerin cinsiyetinin, onların müdürlerinin Serbestlik Taniyan Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,72$ ve $p<0,05$). Kadın öğretmenlerin müdürlerini erkek öğretmenlere göre daha az serbestlik taniyan liderlik özellikleri gösteren yöneticiler olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=2,56$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,81$). Kadın öğretmenler müdürlerinin bu özellikleri ‘Nadiren’ gösterdiklerini düşünürken, erkekler ise ‘Bazen’ gösterdiklerini belirtmektedir.

Tablo 12 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına dair korelasyon testi ($N=285$)

Liderlik Stilleri		Yaş
Dönüşümcü Liderlik	r	,581(**)
	p	0,000
Sürdürümcü Liderlik	r	0,037
	p	0,128
Serbestlik Taniyan Liderlik	r	-,649(**)
	p	0,000

**İlişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenleri yaşları ile 2 alt boyut arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 12).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algısı ile yaşı arasında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,581$ ve

$p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı yükseldikçe, müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algısı da yükselmektedir (ya da tersi).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Sürdürümcü Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algısı ile yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=,037$ ve $p>,05$).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algısı ile yaşı arasında anlamlı, negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,649$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı yükseldikçe, müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algısı düşmektedir (ya da tersi).

Tablo 13 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$)

Liderlik Stilleri	Medeni D.	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Evli	179	3,66	0,84	2,88	283	0,004*
	Bekar	106	3,43	0,77			
Sürdürümcü Liderlik	Evli	179	3,50	0,87	0,15	283	0,879
	Bekar	106	3,49	0,82			
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Evli	179	2,55	0,58	2,77	283	0,006*
	Bekar	106	2,83	0,61			

*Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin medeni durumunun, onların müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,88$ ve $p<,05$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde; evli öğretmenlerin y müdürlerini, bekar öğretmenlere göre daha çok dönüşümcü liderlik özellikleri gösteren yöneticiler olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Evli}=3,66$ ve $\bar{X}_{Bekar}=3,43$).

Öğretmenlerin medeni durumunun, onların müdürlerinin Sürdürümcü Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı

bulunmuştur ($t= 0,15$ ve $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; evli ve bekar öğretmenlerin müdürlerinin sürdürümcü liderlik özellikleri gösterme bakımından algı düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Evli}=3,50$ ve $\bar{X}_{Bekar}=3,49$).

Son olarak, öğretmenlerin medeni durumunun, onların müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,72$ ve $p<0,05$). Evli öğretmenlerin müdürlerini, bekar öğretmenlere göre daha az serbestlik tanıyan liderlik özellikleri gösteren müdürler olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=2,55$ ve $\bar{X}_{Bekar}=2,83$). Evli öğretmenler müdürlerinin bu özellikleri ‘Nadiren’ gösterdiklerini düşünürken, bekar öğretmenler ise ‘Bazen’ gösterdiklerini belirtmektedir.

Tablo 14 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=285$)

Liderlik Stilleri	Gruplar	n	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe (Anlamlı Fark)
	Branş				F	p	
Dönüşümcü Liderlik	Sayısal G. (1)	77	3,55	0,83	1,71	0,182	-
	Sözel G. (2)	116	3,54	0,85			
	Diğer (3)	92	3,55	0,75			
Sürdürümcü Liderlik	Sayısal G. (1)	77	3,53	0,82	2,18	0,115	-
	Sözel G. (2)	116	3,59	0,85			
	Diğer (3)	92	3,35	0,86			
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Sayısal G. (1)	77	2,79	0,66	1,39	0,250	-
	Sözel G. (2)	116	2,65	0,56			
	Diğer (3)	92	2,67	0,57			

* Fark $p< .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14’den de görüleceği üzere, öğretmenlerin branşları, onların müdürlerinin liderlik stillerini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Tablo 15 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$)

Liderlik Stilleri	Eğitim D.	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	226	3,74	0,82	3,75	283	0,000**
	Yüksek L.	59	3,35	0,75			
Sürdürümcü Liderlik	Lisans	226	3,69	0,85	2,50	283	0,013*
	Yüksek L.	59	3,30	0,84			
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Lisans	226	2,49	0,59	3,22	283	0,001*
	Yüksek L.	59	2,89	0,62			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır. & **Fark $p<0,001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin eğitim durumunun, onların müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 3,75$ ve $p<0,001$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerini, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok dönüşümcü liderlik özellikleri gösteren yöneticiler olarak algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Lisans}=3,74$ ve $\bar{X}_{Yüksek Lisans}=3,35$). Lisans mezunu öğretmenler müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik özelliklerini ‘Genellikle’ gösterdiklerini düşünürken, yüksek lisans mezunu öğretmenler ise ‘Bazen’ gösterdiklerini düşünmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumunun, onların müdürlerinin Sürdürümcü Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,50$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerini, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok sürdürümcü liderlik özellikleri gösteren müdürler olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Lisans}=3,69$ ve $\bar{X}_{Yüksek Lisans}=3,30$). Lisans mezunu öğretmenler müdürlerinin Sürdürümcü Liderlik özelliklerini ‘Genellikle’ gösterdiklerini düşünürken, yüksek lisans mezunu öğretmenler ise ‘Bazen’ gösterdiklerini düşünmektedir.

Son olarak, öğretmenlerin eğitim durumunun, onların müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik stillini gösterme düzeyini algılamalarında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 3,22$ ve $p<0,05$). Yüksek lisans

mezunu öğretmenlerin müdürlerini, lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok serbestlik tanıyan liderlik özellikleri gösteren müdürler olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Lisans}=2,49$ ve $\bar{X}_{Yüksek Lisans}=2,89$). Lisans mezunu öğretmenler müdürlerinin bu özellikleri ‘Nadiren’ gösterdiklerini düşünürken, yüksek lisans mezunu öğretmenler ise ‘Bazen’ gösterdiklerini düşünmektedir.

Tablo 16 Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına dair korelasyon testi ($N=285$)

Liderlik Stilleri	Mesleki Kıdem	
Dönüşümcü Liderlik	<i>r</i>	,436(**)
	<i>p</i>	0,000
Sürdürümcü Liderlik	<i>r</i>	0,043
	<i>p</i>	0,175
Serbestlik Tanıyan Liderlik	<i>r</i>	-,712(**)
	<i>p</i>	0,000

**İlişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin, Durumsal Liderlik Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenleri mesleki kıdemleri ile 2 alt boyut arasında anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 16).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algısı ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,436$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algı düzeyleri de artmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Sürdürümcü Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algısı ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=,043$ ve $p>,05$).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algısı ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki vardır ($r=-,712$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, müdürlerinin Serbestlik Tanıyan Liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algı düzeyleri düşmektedir (ya da tersi).

3.2. Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde örneklemi oluşturan öğretmenlerin, ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretimsel rollerine ilişkin algılama düzeyleri incelenmiştir. Öğretimsel Liderlik Rollerini Ölçeği toplam 50 maddelik 5 alt boyuttan meydana gelmektedir. Öncelikle ölçeğin alt boyutlarına (ve maddelere) verilen ortalama puanlar genel olarak ele alınmış, daha sonra ise öğretmenlerin liderlik rollerini algılama düzeylerinde demografik özelliklerine göre anlamlı bir farklılaşma ve ilişki olup olmadığına dair istatistiksel analizler yapılmıştır.

3.2.1. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri

Tablo 17 Öğretmenlerin, müdürlerin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması rolüne ilişkin algı düzeyleri (N=285)

İfade	$\bar{X}$	ss
01. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	3,92	0,96
02. Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	3,80	0,91
03. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	3,71	1,01
04. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin basan durumlarından yararlanma	3,66	0,94
05. Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	3,58	1,02
06. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	3,58	1,14
07. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	3,68	1,06
08. Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme	3,76	0,98
09. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük etme	3,68	1,03
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	3,64	1,03
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	3,70	0,81

Ortalama Puanlar (Katılma Düzeyi):

1,00 – 1,80	: Hiçbir Zaman
1,81 – 2,60	: Çok Seyrek
2,61 – 3,40	: Ara Sıra
3,41 – 4,20	: Çoğu Zaman
4,21 – 5,00	: Her Zaman

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin ilk alt boyutu olan Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması toplam 10 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 17’den de görüleceği üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutuna ilişkin algıları genel olarak olumlu yöndedir. Öğretmenler alt boyutun tüm ifadelerini ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlamışlardır.

Alt boyutun en düşük ortalama puanı, $\bar{X}=3,58$ ile “05. Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme” ve “06. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma” ifadeleri için verilmiştir. Öğretmenler, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konularında müdürlerini bu iki ifade

bakımından diğer konulara göre daha zayıf bulmaktadırlar. Alt boyutun en yüksek ortalama puanı ise, $\bar{X}=3,92$ ile “01. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama” ifadesi için verilmiştir. Öğretmenler, müdürlerini okulun amaçlarını öğretmen ve öğrencilerle paylaşma konusunda oldukça olumlu değerlendirmektedirler.

Öğretmenler, genel olarak müdürlerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasını konusundaki liderliklerini olumlu algılamaktadırlar. Öğretmenler müdürlerini bu alt boyut için ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlamışlardır ($\bar{X}=3,70$).

Tablo 18 Öğretmenlerin, müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi rolüne ilişkin algı düzeyleri (N=285)

İfade	$\bar{X}$	ss
11. Okulun eğitim - öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	3,59	1,16
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	3,63	1,09
13. Okulun 1. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	3,50	1,02
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	3,32	1,21
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	3,04	1,14
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	3,60	1,24
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	3,41	1,18
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	4,00	0,97
19. Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	3,32	1,18
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	3,21	1,23
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	3,46	0,81

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi toplam 10 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 18’den de görüleceği üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutuna ilişkin algıları da genel olarak olumlu düzeydedir. Öğretmenler alt boyutun 4 ifadesini ‘Ara Sıra’, diğer 6 ifadesini ise ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlamışlardır.

Alt boyutun en düşük ortalama puanı, $\bar{X}=3,04$ ile “15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme” ifadesi için

verilmiştir. Öğretmenler, müdürlerinin sınıfları ziyaret etme sıklıklarını pek yeterli bulmamaktadırlar.

Alt boyutun en yüksek ortalama puanı ise, $\bar{X}=4,00$ ile “18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama” ifadesi için verilmiştir (‘Çoğu Zaman’ düzeyinde). Öğretmenler, müdürlerinin derslerin zamanında başlatılması ve bitirilmesi konusuna önem verdiklerini düşünmektedirler.

Öğretmenler, genel olarak ise müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi konusundaki liderliklerini olumlu algılamaktadırlar. Öğretmenler müdürlerini bu alt boyut için ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlamışlardır ($\bar{X}=3,46$). Ancak öğretmenlerin müdürlerini bu konuda çok başarılı görmedikleri de anlaşılmaktadır. Verilen ortalama puan ‘Ara Sıra’ düzeyine çok yakındır.

Tablo 19 Öğretmenlerin, müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi rolüne ilişkin algı düzeyleri ($N=285$)

İfade	$\bar{X}$	ss
21. Öğrencilerin basan durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	3,37	1,18
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	3,20	1,12
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğin de değişiklikler yapma	3,18	1,23
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	3,20	1,29
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	3,51	1,16
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	3,70	1,18
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	3,71	1,12
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	3,33	1,19
29. Sınıf içi öğretime değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	3,21	1,16
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	3,48	1,07
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	3,39	0,90

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi toplam 10 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 19’den da görüleceği üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi boyutuna ilişkin algıları genel olarak diğer iki alt boyuta göre biraz daha az olumlu gerçekleşmiştir. Öğretmenler, alt boyutun 6 ifadesini ‘Ara Sıra’, diğer 4 ifadesini ise ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlamışlardır.

Alt boyutun en düşük ortalama puanı, $\bar{X}=3,18$ ile “23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğin de değişiklikler yapma” ifadesi için verilmiştir (‘Ara Sıra’ düzeyinde). Öğretmenler, müdürlerinin sınav sonuçlarını yeterince dikkate almadıklarını ve buna uygun tedbirlerin alınmadığını düşünmektedirler.

Alt boyutun en yüksek ortalama puanı ise, $\bar{X}=3,71$ ile “27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme” ifadesi için verilmiştir (‘Çoğu Zaman’ düzeyinde). Öğretmenler, müdürlerini başarılı öğrencileri ödüllendirme konusunda olumlu değerlendirmektedir.

Öğretmenler, genel olarak ise öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda müdürlerinin liderliklerini pek olumlu algılamamaktadırlar. Öğretmenler müdürlerini bu alt boyut için ‘Ara Sıra’ düzeyinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X}=3,39$). Ancak öğretmenlerin müdürlerini bu konuda çok başarılı görmedikleri de anlaşılmaktadır.

Tablo 20 Öğretmenlerin, müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi rolüne ilişkin algı düzeyleri ($N=285$)

İfade	$\bar{X}$	ss
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	3,43	1,20
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	3,23	1,26
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	2,88	1,29
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenleme	2,86	1,25
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	3,12	1,22
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisans üstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme	3,36	1,24
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	2,53	1,37
38. Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma	2,62	1,32
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	2,80	1,27
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ver becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	2,99	1,26
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	2,98	1,04

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi toplam 10 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 20’den de görüleceği üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutuna ilişkin algıları genel olarak diğer üç alt boyuta göre en olumsuz gerçekleşen boyuttur. Öğretmenler, alt boyutun 1 ifadesini ‘Çok Seyrek’, 8 ifadesini ‘Ara Sıra’ ve sadece 1 ifadesini ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlamışlardır.

Alt boyutun en düşük ortalama puanı, $\bar{X}=2,53$ ile “37. *Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma*” ifadesi için verilmiştir (‘Çok Seyrek’ düzeyinde). Öğretmenler, müdürlerinin eğitimle ilgili yazılı basında çıkan yayınları paylaşmadıklarını düşünmektedirler.

Alt boyutun en yüksek ortalama puanı ise, $\bar{X}=3,43$ ile “31. *Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme*” ifadesi için verilmiştir (‘Ara Sıra’ düzeyinde). Öğretmenler, müdürlerini kendilerini üst düzey performans göstermeleri konusunda teşvik ettiğini belirtmektedirler. Ancak bu konuda da müdürlerini pek olumlu değerlendirmedikleri görülmektedir.

Öğretmenler, genel olarak ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi konusunda müdürlerinin liderliklerini olumlu algılamamaktadırlar. Öğretmenler yöneticilerini bu alt boyut için ‘Ara Sıra’ düzeyinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X}=2,98$).

Tablo 21 Öğretmenlerin, müdürlerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma rolüne ilişkin algı düzeyleri (N=285)

İfade	$\bar{X}$	ss
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında " takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	3,20	1,30
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	3,41	1,21
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	3,53	1,06
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	3,48	1,15
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	3,45	1,18
46. Öğretmen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	3,16	1,25
47. Eğitim - öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	3,30	1,21
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	3,77	1,02
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	3,69	1,02
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	3,66	1,03
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	3,47	0,94

Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin son alt boyutu olan Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma toplam 10 maddeden meydana gelmektedir.

Tablo 21’den de görüleceği üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma boyutuna ilişkin algıları genel olarak ortalama bir düzeyde gerçekleşmiştir. Öğretmenler, alt boyutun 3 ifadesini ‘Ara Sıra’ ve kalan 7 ifadesini ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlamışlardır.

Alt boyutun en düşük ortalama puanı, $\bar{X}=3,16$ ile “46. Öğretmen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme” ifadesi için verilmiştir (‘Ara Sıra’ düzeyinde). Öğretmenler, müdürlerinin öğretmen-öğrenci kaynaşması için sosyal faaliyetlerin düzenlenmesine çok önem vermediğini, bu konuda öncülük etmediklerini düşünmektedirler.

Alt boyutun en yüksek ortalama puanı ise, $\bar{X}=3,77$ ile “48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme” ifadesi için verilmiştir (‘Çoğu Zaman’ düzeyinde). Öğretmenler, müdürlerini okuldaki birey ve grup çatışmalarını engelleme konusunda başarılı olarak değerlendirmektedir.

Öğretmenler, genel olarak ise düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma konusunda müdürlerinin liderliklerini olumlu algılamaktadırlar. Ancak boyut için elde edilen ortalama puan, öğretmenlerin müdürlerini düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma konusunda çok da başarılı görmedikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}=3,47$). Elde edilen ortalama puan ‘Ara Sıra’ düzeyine çok yakındır.

3.2.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algı düzeyleri

Bu bölümde öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim durumu ve mesleki kıdem bağlı olarak yapılan analizlere yer verilmiştir.

Tablo 22 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$)

Öğretimsel Liderlik Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Kadın	135	3,89	0,73	3,30	283	0,001*
	Erkek	150	3,51	0,87			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Kadın	135	3,48	0,77	0,35	283	0,724
	Erkek	150	3,44	0,84			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Kadın	135	3,55	0,89	2,92	283	0,004*
	Erkek	150	3,22	0,92			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Kadın	135	3,17	1,04	2,84	283	0,005*
	Erkek	150	2,79	1,04			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Kadın	135	3,44	0,90	0,38	283	0,704
	Erkek	150	3,49	0,97			

*Fark $p<.05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin cinsiyetinin, Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin 3 alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 22).

Öğretmenlerin cinsiyete bağlı olarak, okul müdürlerini Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması liderlik rolü bakımından anlamlı olarak farklı algıladıkları bulunmuştur ($t= 3,30$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin müdürlerini, ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması’ liderlik rolünü gerçekleştirmesi bakımından erkek öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,89$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,51$). Erkek öğretmenler okul müdürlerini bu liderlik rolü bakımından daha az başarılı bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin cinsiyeti, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır ($t= 0,35$ ve $p>0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın ve erkek öğretmenlerin müdürlerini bu liderlik rolü bakımdan çok benzer bir düzeyde değerlendirdikleri anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,48$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,44$).

Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi bakımından gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının da cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur ($t= 2,92$ ve $p<0,05$). Cinsiyete göre ortalama puanlara bakıldığında; kadın öğretmenlerin müdürlerini, ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi’ liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından daha olumlu algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,55$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,22$).

Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi bakımından gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının da cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur ($t= 2,84$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; kadın öğretmenlerin müdürlerini, ‘öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi’ liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından erkeklere göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Kadın}=3,17$ ve $\bar{X}_{Erkek}=2,79$).

Öğretmenlerin cinsiyetinin, Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma liderlik rolünün algılanmasında ise anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($t= 0,38$ ve $p>0,05$). Kadın ve erkek öğretmenlerin müdürlerini bu liderlik rolü bakımından benzer şekilde değerlendirdikleri görülmektedir ($\bar{X}_{Kadın}=3,44$ ve $\bar{X}_{Erkek}=3,49$).

Tablo 23 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına dair korelasyon testi ($N=285$)

Öğretimsel Liderlik Boyutları		Yaş
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	r	,573(**)
	p	0,000
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	r	-0,081
	p	0,161
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	r	,578(**)
	p	0,000
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	r	,427(**)
	p	0,000
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	r	,468(**)
	p	0,000

**İlişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenleri yaşları ile 4 alt boyut arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki vardır (Tablo 23).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algısı ile yaşı arasında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=,573$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı yükseldikçe, müdürlerinin ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması’ liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algı düzeyinin de yükseldiği anlaşılmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algısı ile yaşı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,081$ ve $p>,05$).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algısı ile yaşı arasında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=,578$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı yükseldikçe, müdürlerinin ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi’ liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algı düzeyinin de daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algısı ile yaşı arasında da anlamlı, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=,427$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı yükseldikçe, müdürlerinin ‘öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi’ liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algı düzeyinin de yükseldiği anlaşılmaktadır (ya da tersi).

Son olarak, öğretmenlerin, müdürlerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algısı ile yaşı arasında da anlamlı, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=,468$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin yaşı yükseldikçe, müdürlerinin ‘düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma’ liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algı düzeyinin de daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır (ya da tersi).

Tablo 24 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$)

Öğretimsel Liderlik Boyutları	Medeni D.	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Evli	179	3,84	0,81	2,03	283	0,043*
	Bekar	106	3,56	0,81			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Evli	179	3,47	0,79	1,35	283	0,179
	Bekar	106	3,43	0,84			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Evli	179	3,57	0,90	2,27	283	0,024*
	Bekar	106	3,21	0,90			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Evli	179	3,10	1,02	2,14	283	0,033*
	Bekar	106	2,85	1,06			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Evli	179	3,58	0,94	3,03	283	0,003*
	Bekar	106	3,35	0,92			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin medeni durumunun, Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin 4 alt boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 24).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması liderlik boyutunu algılamalarında, medeni durumun anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,03$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; evli öğretmenlerin müdürlerini, ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması’ liderlik rolünü gerçekleştirmesi konusunda bekar öğretmenlere göre daha başarılı bulunmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=3,84$ ve $\bar{X}_{Bekar}=3,56$).

Öğretmenlerin medeni durumlarının, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutunun algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($t= 1,35$ ve $p>0,05$). Evli ve bekar öğretmenlerin bu liderlik rolü için verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde, her iki grubun da bu boyuta ilişkin algılamalarının birbirine yakın bir düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Evli}=3,47$ ve $\bar{X}_{Bekar}=3,43$).

Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi bakımından gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının medeni duruma göre farklılaştığı bulunmuştur ($t= 2,27$ ve $p<0,05$). Medeni duruma göre ortalama puanlara bakıldığında; evli öğretmenlerin müdürlerini, ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi’ liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından daha başarılı olarak algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=3,57$ ve $\bar{X}_{Bekar}=3,21$). Evli öğretmenler bu boyutu ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlarken, bekarlarda bu ‘Ara Sıra’ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi bakımından gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının da medeni duruma göre farklılaştığı bulunmuştur ($t= 2,14$ ve $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde; evli öğretmenlerin müdürlerini, ‘öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi’ liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından bekarlara göre daha başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Evli}=3,10$ ve $\bar{X}_{Bekar}=2,85$).

Son olarak, öğretmenlerin medeni durumlarının, Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma liderlik rolünün algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 3,03$ ve $p<0,05$). Evli öğretmenlerin müdürlerini, ‘düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma’ liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından bekarlara göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Evli}=3,58$ ve $\bar{X}_{Bekar}=3,35$). Evli öğretmenler bu boyutu ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde puanlarken, bekarlarda bu ‘Ara Sıra’ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 25 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi ($N=285$)

Öğretimsel Liderlik Boyutları	Gruplar Branş	n	$\bar{X}$	ss	ANOVA		Scheffe (Anlamlı Fark)
					F	p	
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sayısal G. (1)	77	3,69	0,84	3,30	0,038*	2 ile 3
	Sözel G. (2)	116	3,83	0,80			
	Diğer (3)	92	3,54	0,78			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sayısal G. (1)	77	3,39	0,78	5,18	0,006*	2 ile 1, 3
	Sözel G. (2)	116	3,67	0,84			
	Diğer (3)	92	3,28	0,74			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Sayısal G. (1)	77	3,39	0,95	1,93	0,148	-
	Sözel G. (2)	116	3,42	0,91			
	Diğer (3)	92	3,37	0,85			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Sayısal G. (1)	77	2,96	1,14	0,90	0,406	-
	Sözel G. (2)	116	3,08	1,04			
	Diğer (3)	92	2,89	0,95			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Sayısal G. (1)	77	3,41	0,93	5,24	0,006*	2 ile 3
	Sözel G. (2)	116	3,67	0,98			
	Diğer (3)	92	3,32	0,86			

* Fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 26 Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin anlamlı fark testi (Branş)

Bağımlı Değişken	(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Farkı (I-J)	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Sayısal Grubu (1)	Sözel Grubu (2)	-0,138	0,508
		Diğer (3)	0,150	0,482
	Sözel Grubu (2)	Sayısal Grubu (1)	0,138	0,508
		Diğer (3)	,288*	0,039
	Diğer (3)	Sayısal Grubu (1)	-0,150	0,482
		Sözel Grubu (2)	-,288*	0,039
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Sayısal Grubu (1)	Sözel Grubu (2)	-,474*	0,007
		Diğer (3)	0,181	0,647
	Sözel Grubu (2)	Sayısal Grubu (1)	,474*	0,007
		Diğer (3)	,541*	0,011
	Diğer (3)	Sayısal Grubu (1)	-0,181	0,647
		Sözel Grubu (2)	-,541*	0,011
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Sayısal Grubu (1)	Sözel Grubu (2)	-0,222	0,166
		Diğer (3)	0,128	0,581
	Sözel Grubu (2)	Sayısal Grubu (1)	0,222	0,166
		Diğer (3)	,350*	0,007
	Diğer (3)	Sayısal Grubu (1)	-0,128	0,581
		Sözel Grubu (2)	-,350*	0,007

*Ortalama fark $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin branşlarına bağlı olarak Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin alt boyutlarını (liderlik rollerini) algılamalarında bir farklılaşma olup olmadığı ANOVA ile araştırılmış ve yukarıda, Tablo 25’den de görüleceği üzere, branşın üç alt boyut için anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğu bulunmuştur. Bu boyutlarda, farklılaşmaların hangi branş grupları arasında olduğunu bulmaya yönelik Scheffe (anlamlı farklar testi) sonuçları ise Tablo 26’da verilmiştir. Branş grupları aşağıdaki gibidir;

- Sayısal Grubu; Fizik/Kimya/Biyoloji ve Matematik branşındaki öğretmenler,
- Sözel Grubu; Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih/Coğrafya ve Felsefe Grubu branşlarındaki öğretmenler,
- Diğer Grubu; Resim/Müzik/Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Meslek Dersleri ve Diğer branşlardaki öğretmenler meydana getirmektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması liderlik boyutunu algılamalarında, branşın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F= 3,30$ ve $p<0,05$). Hangi branş grupları arasında müdürlerin bu liderlik rolünü gerçekleştirmesinde algılama farkı olduğunu araştırmak üzere yapılan post-hoc Scheffe testine göre; Sözel branştaki öğretmenler (Grup 2) ile Diğer grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Ortalama puanlara bakıldığında; Sözel branşlarında yer alan öğretmenlerin müdürlerini, ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması’ liderlik rolünü yerine getirme konusunda daha başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Sözel G.}=3,83$ ve $\bar{X}_{Diğer}=3,54$).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi liderlik boyutunu algılamalarında da, branşın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F= 5,18$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; Sözel branştaki öğretmenler (Grup 2) ile Sayısal (1) ve Diğer grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir fark vardır [Grup 2 ile Grup 1-3]. Ortalama

puanlara bakıldığında; Sözel branşlarında yer alan öğretmenlerin müdürlerini, ‘eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi’ liderlik rolünü yerine getirme konusunda diğer branş gruplarına göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Sayısal} G.=3,39$; $\bar{X}_{Sözel} G.=3,67$ ve $\bar{X}_{Diğer}=3,28$). Sözel branşındaki öğretmenler, müdürlerini bu liderlik rolü için ‘Çoğu Zaman’ düzeyinde değerlendirirken, Sayısal ve Diğer grubundaki öğretmenler yöneticilerini bu liderlik rolü için ‘Ara Sıra’ düzeyinde puanlamışlardır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi liderlik boyutunu algılamalarında, branşın anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F= 1,93$ ve $p>0,05$). Farklı branş gruplarındaki öğretmenlerin müdürlerini bu liderlik rolünün yerine getirilmesi konusunda benzer şekilde algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Sayısal} G.=3,39$; $\bar{X}_{Sözel} G.=3,42$ ve $\bar{X}_{Diğer}=3,37$).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi liderlik boyutunu algılamalarında da, branşın anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı bulunmuştur ($F= 0,90$ ve $p>0,05$). Üç branş grubundaki öğretmenler müdürlerini bu liderlik rolünün yerine getirilmesi bakımından benzer şekilde algıladıkları görülmektedir ($\bar{X}_{Sayısal} G.=2,96$; $\bar{X}_{Sözel} G.=3,08$ ve $\bar{X}_{Diğer}=2,89$).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma liderlik boyutunu algılamalarında, branşın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($F= 5,24$ ve $p<0,05$). Scheffe testine göre; Sözel branştaki öğretmenler (Grup 2) ile Diğer grubunda bulunan öğretmenler (Grup 3) arasında bu boyutun algılanmasında anlamlı bir fark vardır. Bu iki grubun ortalama puanları incelendiğinde; Sözel branşlarında yer alan öğretmenlerin müdürlerini, ‘düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma’ liderlik rolünü yerine getirme konusunda daha başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}_{Sözel} G.=3,67$ ve $\bar{X}_{Diğer}=3,32$). Sözel branşındaki öğretmenler, müdürlerini bu liderlik rolü için ‘Çoğu Zaman’

düzeyinde değerlendirirken, Diğer grubundaki öğretmenler müdürlerini bu liderlik rolü için ‘Ara Sıra’ düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Tablo 27 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algılarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t-testi ($N=285$)

Öğretimsel Liderlik Boyutları	Eğitim D.	n	$\bar{X}$	ss	t-test		
					t	sd	p
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	Lisans	226	3,88	0,81	3,79	283	0,000**
	Yüksek L.	59	3,52	0,80			
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	Lisans	226	3,58	0,78	2,18	283	0,030*
	Yüksek L.	59	3,33	0,88			
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	Lisans	226	3,57	0,88	2,55	283	0,011*
	Yüksek L.	59	3,21	0,96			
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	Lisans	226	3,18	1,02	2,77	283	0,006*
	Yüksek L.	59	2,77	1,09			
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	Lisans	226	3,70	0,91	3,39	283	0,001*
	Yüksek L.	59	3,24	1,00			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

**Fark $p<0,001$ düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin eğitim durumunun, Öğretimsel Liderlik Ölçeğinin 5 alt boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur (Tablo 27).

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması liderlik boyutunu algılamalarında, eğitim durumunun anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 3,79$ ve $p<0,001$). Ortalama puanlar incelendiğinde; lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerini, ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması’ liderlik rolünü gerçekleştirmesi konusunda yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}_{Lisans\ M.}=3,88$ ve $\bar{X}_{Yüksek\ L.\ M.}=3,52$).

Öğretmenlerin eğitim durumlarının, Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi boyutunun algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 2,18$ ve $p>0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerini, ‘eğitim

programı ve öğretim sürecinin yönetimi' liderlik rolünü gerçekleştirmesi konusunda yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}$ Lisans M.=3,58 ve $\bar{X}$ Yüksek L. M.=3,33). Lisans mezunu öğretmenler bu boyutu 'Çoğu Zaman' düzeyinde puanlarken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde bu 'Ara Sıra' düzeyinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini, Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi bakımından gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının da eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur ($t= 2,55$ ve $p<0,05$). Mezuniyet durumuna göre ortalama puanlara bakıldığında; lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerini, 'öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi' liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından daha başarılı algıladıkları anlaşılmaktadır ($\bar{X}$ Lisans M.=3,57 ve $\bar{X}$ Yüksek L. M.=3,21). Lisans mezunu öğretmenler bu boyutu da 'Çoğu Zaman' düzeyinde puanlarken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde bu 'Ara Sıra' düzeyinde gerçekleşmiştir.

Öğretmenlerin, müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini, Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi bakımından gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının da eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur ($t= 2,77$ ve $p<0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerini, 'öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi' liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha başarılı buldukları görülmektedir ($\bar{X}$ Lisans M.=3,18 ve $\bar{X}$ Yüksek L. M.=2,77).

Son olarak, öğretmenlerin eğitim durumlarının, Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma liderlik rolünün algılanmasında da anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur ($t= 3,39$ ve $p<0,05$). Lisans mezunu öğretmenlerin müdürlerini, 'düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma' liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından da yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır ($\bar{X}$ Lisans M.=3,70 ve $\bar{X}$ Yüksek L. M.=3,24). Lisans mezunu öğretmenler bu boyutu da 'Çoğu Zaman'

düzeyinde puanlarken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerde bu ‘Ara Sıra’ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Tablo 28 Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında bir ilişki olup olmadığına dair korelasyon testi ($N=285$)

Öğretimsel Liderlik Boyutları	Mesleki Kıdem	
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	<i>r</i>	,536(**)
	<i>p</i>	0,000
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	<i>r</i>	-,034
	<i>p</i>	0,345
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	<i>r</i>	,442(**)
	<i>p</i>	0,000
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	<i>r</i>	,420(**)
	<i>p</i>	0,000
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	<i>r</i>	,454(**)
	<i>p</i>	0,000

***İlişki $p<.01$ düzeyinde anlamlıdır.*

Öğretmenlerin, Öğretimsel Liderlik Ölçeği alt boyutlarına ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak üzere yapılan korelasyon testine göre, öğretmenleri yaşları ile 4 alt boyut arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 28).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algısı ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki vardır ($r=.536$ ve $p<.01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, müdürlerinin ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması’ liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algılarının da daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=-.034$ ve $p>.05$).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=,442$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, müdürlerinin ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi’ liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algıları da daha olumlu olmaktadır (ya da tersi).

Öğretmenlerin, müdürlerinin Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algıları ile mesleki kıdemleri arasında da anlamlı, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=,420$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, müdürlerinin ‘öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi’ liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algıları daha olumlu olmaktadır (ya da tersi).

Son olarak, öğretmenlerin, müdürlerinin Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algıları ile mesleki kıdemleri arasında da anlamlı, pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($r=,454$ ve $p<,01$). Buna göre; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, müdürlerinin ‘düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma’ liderlik rolünü gerçekleştirmesine yönelik algıları da daha olumlu olmaktadır (ya da tersi).

3.3. Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Durumsal Liderlik Stilleri ile Öğretimsel Liderlik Rollerinin Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Tablo 29 Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile durumsal liderlik stilleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testi

Öğretimsel Liderlik Roller / Durumsal Liderlik Stilleri		Dönüşümcü Liderlik	Sürdürümcü Liderlik	Serbestlik T. Liderlik
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	<i>r</i>	,766**	,826**	-,318**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	<i>r</i>	,633**	,683**	-,218**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	<i>r</i>	,622**	,678**	-,175**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,003
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	<i>r</i>	,632**	,654**	-,165**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,005
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	<i>r</i>	,767**	,801**	-,290**
	<i>p</i>	0,000	0,000	0,000

*Korelasyon (ilişki) .01 düzeyinde anlamlıdır.

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile durumsal liderlik stilleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testine göre iki ölçeğin alt boyutlarının hepsi arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Tablo 29).

Dönüşümcü Liderlik-Öğretimsel Liderlik Rollerinin:

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘dönüşümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,766$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘dönüşümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,633$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘dönüşümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,622$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘dönüşümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘öğretmenlerin desteklenmesi’ ve geliştirilmesine dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,632$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘dönüşümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,767$ ve $p<,01$).

Sürdürümcü Liderlik-Öğretimsel Liderlik Roller:

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘sürdürümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,826$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘sürdürümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,683$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘sürdürümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,678$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘sürdürümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,654$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘sürdürümcü liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,801$ ve $p<,01$).

Serbestlik Tanıyan Liderlik-Öğretimsel Liderlik Roller:

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘serbestlik tanıyan liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılmasına’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,318$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘serbestlik tanıyan liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,218$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘serbestlik tanıyan liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,175$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘serbestlik tanıyan liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesine’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,165$ ve $p<,01$).

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin ‘serbestlik tanıyan liderlik’ algıları ile müdürlerinin ‘düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturmaya’ dair rolleri gerçekleştirmesine ilişkin algıları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-,290$ ve $p<,01$).

IV SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir

4.1. Sonuç ve Tartışma

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin algıları incelendiğinde Dönüşümcü liderlik stiline en baskın olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Sürdürümcü liderlik stili ve serbestlik tanıyan liderlik stili takip etmektedir. Öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik özelliklerini genel olarak olumlu algılamakla birlikte bu olumlu düşüncenin çokta kuvvetli olmadığı görülmektedir. Bu iki bileşenin ortalama puanları incelendiğinde birbirlerine yakın değerler aldıkları görülmektedir. Bu manidardır. Şimşek (2000)'in de belirttiği gibi dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik, birbirlerinden farklıdır ancak bu iki yaklaşım birbirlerini reddeden ya da dışlayan yaklaşımlar değildir. Dolayısıyla aynı lider, her iki liderlik türünü farklı koşullar altında ve farklı zamanlarda uygulayabilir. Bir başka ifade ile çeşitli tarzlarda liderliğin kullanılmasının sıklığı liderliğin en kritik ve en etkili kısmıdır (Bass ve Avolio, 1994; Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderlik davranışının, kapsamlı ve dış faktörlerin etkisi ile ortaya çıkacak gelişme ya da değişimlere örgütün ayak uydurmasını sağlayacağı düşünülürse, son yıllarda ortaöğretim programında yapılan köklü değişikliklerin (Gelenekçi anlayıştan yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi) dönüşümcü liderlik stiline baskın çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu durum elde edilen sonucun temel açıklaması olarak düşünülebilir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ait algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmaya neden olmuştur. Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre müdürlerinin daha çok dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik özelliklerini gösterdiklerini buna karşılık ise daha

az serbestlik tanıyan liderlik özellikleri gösterdiklerini belirtmektedirler.

Branş değişkenine göre öğretmen algıları ile müdürlerin durumsal liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin medeni durumu ile müdürlerin dönüşümcü ve serbestlik tanıyan liderlik özelliklerini algılamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre bekâr öğretmenler evli öğretmenlere göre müdürlerinin daha az dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdikleri buna karşılık daha çok serbestlik tanıyan liderlik özellikleri gösterdiklerini belirtmektedirler.

Eğitim düzeyine göre okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri incelendiğinde ise dikkate değer sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yüksek lisans yapanlar, diğer öğretmenlere göre müdürlerinin daha az dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik özellikleri taşıdıklarını fakat daha fazla serbestlik tanıyan liderlik özellikleri taşıdıklarını belirtmektedirler. Bu sonuç, yüksek lisans yapan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre müdürlerini durumsal liderlik bakımından daha az yeterli bulduklarının göstergesi olabilir.

3. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili öğretmen algıları ve yaş değişkeni arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, serbestlik tanıyan liderlik özellikleri bakımından ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yaşları yükseldikçe müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterdikleri algısı yükselmekte fakat serbestlik tanıyan liderlik özellikleri gösterdikleri algısı azalmaktadır. Bu iki sonuç tutarlılık göstermektedir ve şu şekilde açıklanabilir. Meslekte daha az kıdeme sahip öğretmenler pedagojik yönden eski öğretmenlere göre daha taze bilgilere sahiptirler ve mesleki yaşamlarının ilk yıllarında daha idealisttirler. Bu durum genç öğretmenlerin, müdürlerinden beklentilerinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen algıları incelendiğinde ise okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki, serbestlik tanıyan liderlik özellikleri ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre mesleki kıdem yükseldikçe öğretmenlerin müdürlerin dönüşümcü liderlik

özellikleri gösterdiğine yönelik algıları artmakta, serbestlik tanıyan liderlik özellikleri gösterdiğine yönelik algıları azalmaktadır. Elde edilen sonucun yaş değişkenine göre elde edilen sonuç ile birebir örtüştüğü ve tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Yukarıda elde edilen tüm bulgular, durumsal liderlik algısının öğretmenlerin demografik özelliklerinden etkilendiğinin bir göstergesidir. Bu sonucu birçok araştırma bulgusu da desteklemektedir (Akçay, 2003; Çubukçu ve Dündar, 2003; Erkuş, 1997; Kurt ve Terzi, 2003; Seçmen, 2001; Sinanoğlu, 2000; Zel, 1999).

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” boyutundaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler alt boyutun tüm ifadelerini “çoğu zaman” düzeyinde puanlamışlardır. Bu sonucu bir çok araştırma bulgusu da desteklemektedir. (Taş, 2000; Şişman, 2004; Aksoy, 2006; Gürsun, 2007).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin “Eğitim programının yönetimi ve denetimi” boyutundaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu fakat ortalama puanlar incelendiğinde müdürlerin bu rollerini gerçekleştirme düzeylerinin “ara sıra” seçeneğine yakın olduğu da görülmektedir. Özellikle, öğretmenler müdürlerini sınıf ziyaretleri konusunda yetersiz görmektedirler. Araştırmanın bu boyutu için elde edilen “çoğu zaman” düzeyini birçok araştırma bulgusu da desteklemektedir (Taş, 2000; Şişman, 2004; Aksoy, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutundaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının “ara sıra” düzeyinde olduğu ve müdürlerin bu alt boyuta ait yeterliliklerinin orta düzeyde kaldığı görülmüştür. Özellikle öğretmenler müdürlerini, sınav sonuçlarını yeterince dikkate alma ve buna uygun tedbirleri alma konusunda çok yeterli görmemektedirler. Bu alt boyuta ait elde edilen genel sonuç ile Gümüşeli (1996) ve Gürsun (2006) tarafından yapılan benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Fakat, Taş’ın (2000), Şişman’ın (2004) ve Aksoy’un (2006)

da yaptıkları araştırmaların bulgularına göre; “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” boyutunda yer alan davranışlara ilişkin öğretmenlerin algılamalarının ortalamaları “çoğu zaman” olarak bulunmuştur. Bu bağlamda elde edilen sonuç bu araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutundaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının “çok seyrek” düzeyinde kaldığı ve müdürlerini bu alt boyuta ait davranışlar bakımından yetersiz buldukları görülmüştür. Bu boyuta ait maddeler incelendiğinde müdürlerin, öğretmenlerinin başarılarını yeteri kadar takdir etme ve onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunma konusunda yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın bu boyutu için elde edilen “çok seyrek” düzeyini birçok araştırma bulgusu da desteklemektedir (Gümüşeli, 1996; Şişman, 2004; Aksoy, 2006).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinin “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve ikliminin oluşturulması” boyutundaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler alt boyutun tüm ifadelerini “çoğu zaman” düzeyinde puanlamışlardır. Aksoy (2006) ve Taş (2000) yaptıkları benzer çalışmalarında bu boyuta ilişkin ortalamaların sonucunu “her zaman” düzeyinde Şişman (2004) ise “çoğu zaman” düzeyinde bulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutundaki bulguları diğer araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir.

Yukarıda elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, ortaöğretim okulu müdürlerini, öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme konusunda, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutu” dışında genel olarak başarılı buldukları söylenebilir.

5. Öğretmenler, cinsiyet değişkenine bağlı olarak, okul müdürlerini “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” rolleri bakımından anlamlı olarak farklı algılamaktadırlar. Buna göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre bu üç liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından okul

müdürlerini daha başarılı bulmaktadırlar. Aksoy (2007) ilköğretim okullarında yaptığı benzer çalışmasında, cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Taş'ın (2000) ilköğretim okullarında yaptığı benzer araştırmada da öğretmenlerin müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini ve bazı felsefi ilkeleri gerçekleştirme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinde, cinsiyetlerine göre bir farklılık bulunamamıştır. Bu anlamda elde edilen bulguların ilgili literatürle genel anlamda örtüşmediği ve İlköğretim öğretmenleri ile Ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin farklılaştığını söyleyebiliriz.

Öğretmenler, branş değişkenine bağlı olarak, okul müdürlerini “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” rolleri bakımından anlamlı olarak farklı algılamaktadırlar.

Buna göre Sözel grubu öğretmenleri (Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih/Coğrafya ve Felsefe Grubu branşlarındaki öğretmenler), diğer grubu öğretmenlerine(Resim/Müzik/Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Meslek Dersleri ve Diğer branşlardaki öğretmenler) göre okul müdürlerini, “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması” liderlik rolünü yerine getirme konusunda daha başarılı görmekte-dirler.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin olarak, “Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi” liderlik boyutunu algılamalarında da, branşın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Sözel branşlarında(Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih/Coğrafya ve Felsefe Grubu branşlarındaki öğretmenler) yer alan öğretmenlerin müdürlerini, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi” liderlik rolünü yerine getirme konusunda, sayısal branşta(Fizik/Kimya/Biyoloji ve Matematik branşındaki öğretmenler” ve diğer grubunda(Resim/Müzik/Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Meslek Dersleri ve Diğer branşlardaki öğretmenler) yer alan öğretmenlere göre daha başarılı buldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme

düzeyine ilişkin olarak, “Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma” liderlik boyutunu algılamalarında da branşın anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre sözel branşlarında (Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih/Coğrafya ve Felsefe Grubu branşlarındaki öğretmenler) yer alan öğretmenlerin müdürlerini, bu liderlik rolünü yerine getirme konusunda diğer grubunda (Resim/Müzik/Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Meslek Dersleri ve Diğer branşlardaki öğretmenler) yer alan öğretmenlere göre daha başarılı buldukları görülmektedir. Aksoy (2007), ilköğretim okullarında yaptığı benzer çalışmasında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin algılarının dört boyutta farklılaştığını ortaya koymuştur. Taş (2000) ise ilköğretim okullarında yaptığı benzer çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeyini değerlendirmelerinde branşlarına göre bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenler, medeni durum değişkenine bağlı olarak, okul müdürlerini “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” rolleri bakımından anlamlı olarak farklı algılamaktadırlar. Buna göre evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre bu dört liderlik rolünün gerçekleştirilmesi bakımından okul müdürlerini daha başarılı bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin eğitim düzeyinin, öğretimsel liderlik ölçeğinin alt boyutlarının tümü için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenler, lisans mezunu öğretmenlere göre müdürlerini öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyi bakımından daha başarısız görmektedirler.

6. Öğretmenler, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak, okul müdürlerini “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” rolleri bakımından anlamlı olarak farklı algılamaktadırlar. Buna göre öğretmenlerin yaşı veya mesleki kıdemi arttıkça, okul müdürlerinin bu dört boyuta ait öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine yönelik algıları da artmaktadır. Meslekte daha az kıdeme

sahip ve daha genç öğretmenler pedagojik yönden, eski öğretmenlere göre daha taze bilgilere sahiptirler ve mesleki yaşamlarının ilk yıllarında daha idealisttirler. Bu durum genç öğretmenlerin, müdürlerinden beklentilerinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Aksoy (2007) ilköğretim okullarında yaptığı benzer çalışmasında, mesleki kıdem değişkenini ile okul müdürlerinin “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi” ve “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutlarındaki öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık saptamıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, okul müdürlerinin bu üç boyuta ait öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyine yönelik algıları da artmaktadır. Sonuç olarak, bu iki çalışmanın genel anlamda tutarlılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

7. Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rolleri ile durumsal liderlik stilleri arasındaki ilişkiye dair korelasyon testine göre iki ölçeğin alt boyutlarının hepsi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin “Dönüşümcü liderlik” algıları ile müdürlerinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarına dair öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin “Sürdürümcü liderlik” algıları ile müdürlerinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, ve “Düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarına dair öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmenlerin müdürlerine ilişkin “Serbestlik Tanıyan Liderlik” algıları ile müdürlerinin “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, ve “Düzenli öğrenme-öğretme

çevresi ve iklimi oluşturma” boyutlarına dair öğretimsel liderlik rollerine ilişkin algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yoğun bir değişim hızının yaşandığı günümüzde eski liderlik davranışlarıyla değişim sürecine uyum sağlamak mümkün değildir. Araştırmacılar etkili liderliğin farklı durumlarda farklı liderlik davranışlarının gösterilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmektedirler. Dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik bu noktada önem kazanmaktadır. Son yıllarda okulları yeniden örgütleme çabaları, okul müdürlerinin temel liderlik rollerinde öğretimsel liderlikten durumsal liderliğe, özellikle de dönüşümcü liderliğe doğru bir değişime yol açmıştır. Araştırmacılar, değişimi sağlayacak bir okul yapısının oluşturulması ve daha profesyonel bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretimsel liderlik davranışlarını da kapsaması gerektiğini belirtmektedirler.

Okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan Öğretimsel liderlik rolleri ile Dönüşümcü ve Sürdürümcü liderlik stilleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki çıkmasının nedeni bu şekilde yorumlanabilir.

4.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma süreci içerisinde gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar ışığında uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik olmak üzere iki bölüm halinde öneriler sunulmaktadır.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Okul müdürlerinin atanmalarına esas olan yönetmelik tekrar düzenlenerek yeterlilik alanları ve asgari standartlar belirlenebilir. Müdürlerin yeterlilik alanlarına “Eğitim yönetimi ve denetimi” alanında eğitim almış olma koşulu getirilebilir.

2. Öğretmenler ve okul müdürleri “okul yönetiminde etkili liderlik” konusunda hizmet içi eğitime tabi tutulabilir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler, ortaöğretim okulu müdürlerini, “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ” öğretimsel liderlik rolünde başarısız bulmaktadırlar. Okul müdürleri öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik okullarında hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenleyerek ve gerekli materyalleri sağlayarak bu eksikliklerini giderebilirler.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bulunan tüm ortaöğretim kurumlarının oluşturacağı daha kapsamlı benzer bir çalışma yapılabilir.
2. Müdürlerin demografik özellikleri, okulun bulunduğu çevre ve okulların akademik başarıları gibi değişkenlerin de dikkate alındığı benzer bir çalışma yapılabilir.
3. Resmi ve Özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdürlerin karşılaştırılacağı benzer bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2000). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği).Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Akçay, A. (2003). Okul müdürleri öğretmenleri etkileyebiliyor mu? *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Akdag, B. (2002). Öğretim Liderliğinin Bir Davranış Boyutu: Okulun Misyonunu Tanımlama, Eğitim Araştırmaları Dergisi; Ekim, Sayı: 9.
- Akgün, N. (2001) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliği”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini (Aydın İli Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Arıkan, S. (2001). Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Rolü-Yönetim Organizasyon, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Aycan, Z. ve KANUNGO, R. N. (2000). “*Toplumsal Kültürün Kurumsal Kültür ve İnsan Kaynakları Uygulamaları Üzerine Etkileri*”, Türkiye’de Yönetim, Liderlik, İnsan Kaynakları Uygulamaları, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, N. 121, Ankara, s. 289.
- Aydın, M. (1986). Çağdaş Eğitim Denetimi, Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A:Ş
- Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2007). Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Balcı, A. (1996). “Etkili Okul ve Türkiye’de Uygulanabilirliği,” *Yeni Türkiye*

Eğitim Özel Sayısı, Yıl 2, Sayı 7, s. 126-139.

Baloğlu, N. (2001). Etkili Sınıf Yönetimi. Ankara: Baran Ofset Yayıncılık, 1. Baskı.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. NY: Free.

Bass, B. M. (1987). *Multifactor Officer Questionnaire: MLQ Forms 11r and 11s*. Binghamton, NY: Center for Leadership Studies, State University of New York at Binghamton.

Bass, B. M and Avolio B.J. (1993). *Transformational Leadership: A Response To Critiques*. Leadership Theory And Research. Ed: Martin M Chemers. Royce Ayman. San Diego New York: Academic Press. 49-65.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, M. B. & Avolio, B. J. (2000). *MLQ: Multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Başaran, A. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başaran, İ.E. (1992). Yönetimde İnsan İlişkileri, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Başaran, İ.E. (1994). Yönetimde İnsan İlişkileri, Ankara: Gül Yayınevi.

Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*, Feryal Matbaası, Ankara.

Başaran, İ.E. (2004). Yönetimde İnsan İlişkileri, 3. Baskı, Nobel Basımevi, Ankara. Kadioğlu Matbaası.

Bayraker, B. (2003); “İlköğretim okulu Müdürlerinin öğretimsel Liderlik Davranışları, Denizli Örneği” Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Brescick, E.T. (1999). Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (Genişletilmiş 7. Baskı), A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s.55.
- Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualisation of transactional and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 468-478.
- urns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Collins.
- Cafoğlu, Z. (1997). *Liderlik: Bilgi-Karizma-Değişim*. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu. (5-6 Haziran 1997). Bildiriler Kitabı. Tuzla-İstanbul:Deniz Harp Okulu Basımevi,1,133-138.
- Can, H. (1981). Önderlik Davranışındaki Model Karşılaştırması, Amme İdaresi Dergisi, Ankara. Cilt:14, Say :1, 30,31,35,36,38.
- Can, H. (1991). Organizasyon ve Yönetim, Ankara: Adım Yayıncılık.
- Can, H., Akgün, A., Kavuncubaşı, Ş. (1998), *Kamu ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celeb, C. (2004). Dönüşümsel Liderlik, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2002). *Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü*, Milli Eğitim Dergisi, sayı 153-154, Kış-Bahar.
- Cerit, Y. (2001). *Bilgi Toplumunda İlköğretim Okulu Müdürlerinin Rolü*. Bolu: Doktora Tezi A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, T. (1997). “Türk Millî Eğitiminin Örgütsel Değişme İhtiyacı”. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 17, Sayı 2, s.51-62.
- Çelik, V. (1993). Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi, Amme İdaresi Dergisi, 26 (2), s.135–145.

- Çelik, V. (1995). “Okul Yöneticisinin vizyonu ve misyonu”. Eğitim Yönetimi Dergisi. Kış. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2003). Eğitimsel Liderlik, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Çelik V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2007). Eğitimsel Liderlik, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çubukçu, Z., ve DüNDAR, İ. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri, Milli Eğitim Dergisi, 157.
- Eren, E.(1991). Yönetim ve Organizasyon, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:236.
- Eren, E. (2001). Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar, Beta Yayınları, İstanbul.
- Erçetin, Ş.Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkuş, R. (1997). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal, Ankara.
- Fevzi S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sergiledikleri Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) T.C Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Galton, M.& Blyth, A. (1989). Handbook of Primary Education in Europe.London: David Fulton Publishers.
- Geijsel, F., Sleegers, P., & van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation programs, *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309–28.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review* 78-90.
- Gümüşeli, A. (2001). “Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi Güz, sayı; 28, s:531-548, Ankara.

Gümüşeli, A. (1996a). İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları.(Yayınlanmış Araştırma) Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.

Güney, S. (2000). Yönetim ve Organizasyon El Kitabı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürsun, Y. (2007). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini ile İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). "Assessing The Instructional Management Behavior Of Principals". The Elementary School Journal, Ud.86, No:2. ss:217–247.

İlgar, L. (1996). Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi, İstanbul: Beta Basım.

İzel, U. (1999). *Kişiliğin yönetim performansına etkileri, örgüt ortamında kullanılması ve ülkeler/sektörler arasında karşılaştırmalı bir uygulama*, Yayınlanmamış Doktora Tez, Hacettepe, Ankara.

İzel, U. (2001), Kişilik ve Liderlik, Evrensel Boyutlarıyla Yönetimsel Açıdan Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Karip, E. (1998). "Dönüşümcü Liderlik." Eğitim Yönetimi, 4(16).

Karşı, M. D. (2006). *Etkili Okul Yöneticiliği*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Keçecioğlu, T. (2003). Lider ve Liderlik, İstanbul, Kal-Der Yayınları.

King, M. (1989). *Extraordinary leadership in education: Transformational and transactional leadership as predictors of effectiveness, satisfaction, and organizational climate in K-12 and higher education*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Orleans, LA.

- Koçel, T. (1989). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Koçel, T. (1993). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim, Organizasyon ve Davranış*, İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Koh, W. L. K. (1990). *An empirical validation of the theory of transformational leadership in secondary schools in singapore*. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.
- Korkmaz, M. (2005). *Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık Sayı 43,s.401-422.
- Kurt, T. ve Terzi, A.R. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa Etkisi, *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Silins, H., & Dart, B. (1993). Using the appraisal of school leaders as an instrument for school restructuring. *Peabody Journal of Education*, 68, 85-109.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Nisivoccia, J. (1997). Transformational leadership: My journal to becoming an effective leader. Florida: ERIC Clearinghouse on Educational Management. ERIC Document No: ED 424-509.
- Özalp, İ. (1993). *Performans Değerlendirme*; Rota Yayın, İstanbul.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (200). Eğitimde Örgütsel Yenileşme ve Karara Katılma, *Milli Eğitim dergisi*, Sayı 146.
- Özden, Y. (1998). Eğitimde Dönüşüm, Yeni Değerler ve Oluşumlar, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Pehlivan, İ. (2000). Okul-Çevre İlişkileri, (Yönetici Adaylarının Eğitimi Ders Notları), Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Salvatore, P., & Lunenburg, F. (1988). A field test of Hersey and Blanchard's situational leadership theory in a school setting. *College Student Journal*, 21, 33-37.
- Seçmen, S. (2001). Amirlerin Liderlik Tarzları ve Kişilik Özellikleri ile İlgili Değerlendirmelerinin İş Tatmini Üzerine Etkileri; TSK'da Yapılan Bir Araştırma, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding value to leadership gets extraordinary results. *Educational Leadership*, 47, 23-27.
- Sinanoğlu, S. (2000). *Proje liderlerinin yöneticilik-liderlik özellikleri ile karakter profilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, S. (2003). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültür Arasındaki İlişkiler (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin A.H., Temizel, H., Örseli, E. (2004). Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Kendi Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri İle Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma, Osman Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F, 3.Ulusal Bilgi ve Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Eskişehir.
- Şimşek, L. (2000). İş Tatmini, MPM Yayınları, Ankara.
- Şişman, M. (2004). Öğretim Liderliği, Pegem A yayıncılık, Ankara.
- Tabak, A. (2001). Tarihsel gelişimi içerisinde liderlik tanımları ve liderlik kavramının günümüzdeki yeri. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 2001-2.

- Tanrıöğen, A. 1988 Okul Müdürlerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taş, A. (2000). *Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, A. H. (2001). Okul Yönetimi, Altıncı baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Tevruz, S., Artan, İ., Bozkurt, T. (1999). Davranışlarımızdan Seçmeler (Örgütsel Yaklaşım), Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Titiz, T. (2001). *Ezbersiz Eğitim Yol Haritası*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Türk, Z. ve Süngü, A. (2004). İşletmelerde liderlik ve çatışma yönetimi (Elektronik Versiyonu). *Mevzuat Dergisi*, Sayı: 75, Mart 2004.
- Webb, P., Neumann, M., & Jones, L. (2004, Spring). Politics, school improvement, and social justice: A triadic model of teacher leadership. *The Educational Forum*, 68, 254-262.

EK 1 ANKET

Değerli meslektaşım;

Bu anket, "Ortaöğretim okulu müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" konulu bir araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. İkinci bölümde, okul müdürlerinin durumsal liderlik stillerine ilişkin bazı maddeler sıralanmıştır. Üçüncü ve son bölümde ise okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin maddeler bulunmaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması büyük ölçüde sizin anket sorularına içtenlikle vereceğiniz cevaplara bağlıdır. Anket sonuçları sadece Akademik çalışma için kullanılacak ve bilgiler kesinlikle gizli kalacaktır. Araştırmaya vereceğiniz değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar diler, saygılar sunarım.

Prof. Dr. Adil ÇAĞLAR / Alpay SÖNMEZ

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorulardan size uygun olanlara (X) işareti koyarak cevaplayınız.

1. *Cinsiyetiniz:* 1 [] K 2 [] E
2. *Yaşınız:* 1 [] 20–25 2 [] 26–31 3 [] 32–37 4 [] 38 Yaş ve Üzeri
3. *Medeni Durumunuz:* 1 [] Evli 2 [] Bekâr
4. *Branşınız:*
- | | |
|---------------------------------|-----------------------|
| 1 [] Türk Dili ve Edebiyatı | 6 [] Matematik |
| 2 [] Fizik/Kimya/Biyoloji | 7 [] Felsefe Grubu |
| 3 [] Din Kültürü ve Ahlak Bil. | 8 [] Yabancı Dil |
| 4 [] Resim/Müzik/Beden Eğitimi | 9 [] Meslek Dersleri |
| 5 [] Tarih/Coğrafya | 10 [] Diğer..... |
5. *Eğitim Durumunuz:*
- 1 [] Ön Lisans 2 [] Lisans 3 [] Yüksek Lisans
6. *Mesleki Kıdeminiz (yıl):*
- 1 [] 1–5 2 [] 6–10 3 [] 11–15 4 [] 16–20 5 [] 21 ve Üzeri
7. *Görev Yaptığınız Okulda Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?*
- 1 [] 1–3 Yıl 2 [] 3–6 Yıl 3 [] 6–9 Yıl 4 [] 10 ve Daha Fazla
8. *Görev Yaptığınız Okulda Aynı Yönetici ile Kaç Yıldır Çalışıyorsunuz?*
- 1 [] 1–3 Yıl 2 [] 3–6 Yıl 3 [] 6–9 Yıl 4 [] 10 ve Daha Fazla

BÖLÜM II
Okul Müdürlerinin Durumsal Liderlik Stilleri

Maddeler	Bu bölümdeki maddeleri okul müdürlerinize ilişkin duygu ve düşüncelerinizi göz önüne alarak cevaplayınız...	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
		1	2	3	4	5
1	Ancak harcadığım çabayı gördüğünde bana yardımcı olur.	()	()	()	()	()
2	Kritik kararların uygunluğunu tekrar gözden geçirir.	()	()	()	()	()
3	Sorunlar ciddileşmeden karışmaz.	()	()	()	()	()
4	Dikkati; yanlışlıklar, hatalar, uygunsuzluklar ve standartlardan sapmalar üzerindedir.	()	()	()	()	()
5	Önemli bir konu gündeme geldiğinde karışmaktan çekinir.	()	()	()	()	()
6	Kendisi için önemli değer ve inançları bizimle paylaşır.	()	()	()	()	()
7	İhtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.	()	()	()	()	()
8	Problemleri çözmede faklı bakış açıları arar.	()	()	()	()	()
9	Gelecek hakkında konuşurken iyimserdir.	()	()	()	()	()
10	Kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	()	()	()	()	()
11	Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	()	()	()	()	()
12	Harekete geçmesi için işlerin iyice kötüye gitmiş olması gerekir.	()	()	()	()	()
13	Ulaşmamız gereken hedefleri büyük bir coşkuyla anlatır.	()	()	()	()	()
14	Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini vurgular.	()	()	()	()	()
15	Çalışanlarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek için zaman ayırır.	()	()	()	()	()
16	Çalışanların beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.	()	()	()	()	()
17	"Eğer bozuk değilse tamir etme!" anlayışının savunucusudur.	()	()	()	()	()
18	Grubun iyiliği için özveride bulunur, kendi önceliklerinden vazgeçer.	()	()	()	()	()
19	Çalışanlara grubun herhangi bir üyesi olarak değil de, bir birey olarak davranır.	()	()	()	()	()
20	Harekete geçmesi için sorunların kronikleşmesi gerekir.	()	()	()	()	()
21	Davranışları, çalışanların ona saygı duymasını sağlar.	()	()	()	()	()
22	Tüm dikkatini hatalar, sıkıyetler ve yetersizlikler üzerine yoğunlaştırır.	()	()	()	()	()
23	Kararlarının ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.	()	()	()	()	()
24	Yapılan hataları asla unutmaz, sorumlusu bulununcaya kadar araştırır.	()	()	()	()	()
25	Çalışanlarda güç ve güven duygusu uyandırır.	()	()	()	()	()
26	Gelecekle ilgili vizyonu ile çalışanlarını etkiler.	()	()	()	()	()
27	Dikkatini hata ve başarısızlıkların azaltılması, standartlara ulaşılması için harcar.	()	()	()	()	()
28	Karar vermekten kaçınır.	()	()	()	()	()
29	Çalışanlarına farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olan bireyler olarak yaklaşıp.	()	()	()	()	()
30	Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar.	()	()	()	()	()
31	Çalışanlarına kendilerini geliştirmeleri için fırsat yaratır ve destekler.	()	()	()	()	()
32	Çalışanlara görevlerin nasıl yapılacağı konusunda yeni bakış açıları sunar.	()	()	()	()	()
33	Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.	()	()	()	()	()
34	Ortak bir misyona (görev anlayışına) sahip olmanın önemini vurgular.	()	()	()	()	()
35	Çalışanlar beklentileri yerine getirdiklerinde memnuniyetini ifade eder.	()	()	()	()	()
36	Hedeflere ulaşılacağına dair güven oluşturur.	()	()	()	()	()

BÖLÜM III

Okul Müdürünün Öğretim Liderliği Rolüne Sahip Olma Düzeyi

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

ÖLÇEK MADDELERİ	MÜDÜRÜN YERİNE GETİRME DERECEİ				
	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
	1	2	3	4	5
1. Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama	()	()	()	()	()
2. Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek	()	()	()	()	()
3. Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme	()	()	()	()	()
4. Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma	()	()	()	()	()
5. Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
6. Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma	()	()	()	()	()
7. Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme	()	()	()	()	()
8. Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme	()	()	()	()	()
9. Okulun amaçlarının, uygulanmaya yanıtlanmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
10. Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme	()	()	()	()	()
11. Okulun eğitim - öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama	()	()	()	()	()
12. Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme	()	()	()	()	()
13. Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlama	()	()	()	()	()
14. Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılma	()	()	()	()	()
15. Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme	()	()	()	()	()
16. Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme	()	()	()	()	()
18. Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama	()	()	()	()	()
19. Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yapmak ve öğretime katılarak geçirme	()	()	()	()	()
20. Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme	()	()	()	()	()
21. Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma	()	()	()	()	()
22. Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme	()	()	()	()	()
23. Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma	()	()	()	()	()
24. Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme	()	()	()	()	()
25. Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme	()	()	()	()	()

ÖLÇEK MADDELERİ	MÜDÜRÜN YERİNE GETİRME DERECESESİ				
	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
	1	2	3	4	5
26. Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme	()	()	()	()	()
27. Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme	()	()	()	()	()
28. Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama	()	()	()	()	()
29. Sınıf içi öğretime değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme	()	()	()	()	()
30. Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma	()	()	()	()	()
31. Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme	()	()	()	()	()
32. Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma	()	()	()	()	()
33. Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme	()	()	()	()	()
34. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenleme	()	()	()	()	()
35. Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme	()	()	()	()	()
36. Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
37. Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma	()	()	()	()	()
38. Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırma	()	()	()	()	()
39. Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma	()	()	()	()	()
40. Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme	()	()	()	()	()
41. Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük etme	()	()	()	()	()
42. Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
43. Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama	()	()	()	()	()
44. Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma	()	()	()	()	()
45. Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama	()	()	()	()	()
46. Öğretmen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme	()	()	()	()	()
47. Eğitim - öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme	()	()	()	()	()
48. Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme	()	()	()	()	()
49. Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verme	()	()	()	()	()
50. Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlama	()	()	()	()	()