

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK**  
**DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**  
**DİYARBAKIR İL ÖRNEĞİ**

**SEYİT İZCİ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI**

**Doç.Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ**

**GAZİANTEP**

**OCAK,2015**

## ÖZET

### İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ(DİYARBAKIR İL ÖRNEĞİ)

Seyit İZCİ

Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi,115 sayfa, Ocak 2015

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ

"İlk ve ortaokulda görev yapan eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının incelenmesi: Diyarbakır örneği" isimli bu çalışmanın amacı ilk ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin genel liderlik özelliklerini kendi görüşlerine göre incelemek ve değerlendirmektir. Araştırma 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında Diyarbakır İl merkezinde yer alan ilk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerini kapsamaktadır. Veri toplama aracı olarak 1979 yılında Önal tarafından Türkçe'ye uyarlanan, öğretmen ve yöneticiler için olmak üzere ikişer bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizin SPSS 20.0forwindows paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen dikkat çekici sonuçlara göre; örneklemin genel olarak liderlik algısına bakıldığında 'anlayış gösterme' alt boyutunun ortalaması azda olsa yüksek çıkmıştır. Örneklem yöneticilerini daha insan odaklı algılamaktadır. Anlayış gösterme ve toplam liderlikte bay ve bayanların liderlik algıları farklıdır ve bu fark anlamlıdır. Bayanlar yöneticilerini daha az insan odaklı bulurken yöneticiler kendilerini daha fazla insan odaklı görmektedirler ve bu fark anlamlıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Eğitim Yönetimi, Yöneticilik

**ABSTRACT****İNSPECTİNG OF THE MANNERS OF LEADERSHIP OF THE  
PRİMARY AND SECONDARY SCHOOL ADMİNS (AS A  
SAMPLE; DİYARBAKIR)**

Seyit İZCİ

Zirve University, Graduateschool of SocialScienc

Department of Management, inspection, plannigandEconomy of Education

Master Tehesis, 115pages, January 2015

Supervisor: Doç Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ

The aim of our work which is called “Analysis of leadership behaviors of managers who teach in primary and secondary schools: Diyarbakır Example” is to analyze and examine the leadership behaviors of managers who teach in primary and secondary schools. The work consists of teachers and managers who teach in secondary and primary schools in Diyarbakır. Surveys have been prepared for teachers and managers as data collection tool, whic is translated by Önal at 1979. There were two parts in the surveys and there were 5 or 6 questions in the first part of surveys to understand the demographic characteristics. According to the data received from the research; there has been slight increase in the average of understanding of sub-dimensions of leadership perception. Samples perceive managers more people-oriented. There is difference in the empathizing and total leadership between man and women and this difference is meaningful. Women find their managers less people-oriented but managers find themselves more people oriented and this is meaningful.

**Keywords:** Leadership, Educational Administration, Management

## ÖNSÖZ

Bu çalışmam süresince her türlü yardım ve fedakârlığı sağlayan, bilgi, tecrübe ve güler yüzü ile çalışmama ışık tutan, ayrıca bana bu çalışmayı vererek kendimi geliştirmeye yönelik de birkaç adım ileride olmamı sağlayan, çalışmamın yöneticisi Sayın Hocam Doç. Dr.H.İsmailARSLANTAŞ'a,

Tezimin hazırlanması sırasında beni cesaretlendiren ve manevi destek sağlayan değerli arkadaşlarım Süleyman GÜNEŞ, Abidin ESER ve İhsan Umay'a, Diyarbakır ilinde görev yapan ilk ve ortaokul yöneticisi meslektaşlarıma ve öğretmen arkadaşlarıma bana yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Ayrıca bu çalışmayı, yetiştirmemde emeği geçen ve benden maddi, manevi hiçbir desteği esirgemeyen, sevgi ve desteklerini her daim gördüğüm aileme çok teşekkür ederim.

Saygılarımla...

## İÇİNDEKİLER

### KABUL VE ONAY SAYFASI

<b>ETİK</b>	<b>BİLDİRİM</b>	<b>FORMU</b>
<b><u>Sayfa No</u></b>		
<b>ÖZET</b> .....		<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....		<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....		<b>iii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....		<b>vii</b>
<b>1.GİRİŞ</b> .....		<b>1</b>
1.1.Araştırmanın Amacı.....		<b>4</b>
1.2.Araştırmanın Önemi.....		<b>4</b>
1.3. Problem Cümlesi.....		<b>5</b>
1.4 Sınırlıklar.....		<b>5</b>
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....		<b>6</b>
2.1. Eğitim Yönetiminin Kavramsal ve Teorik Temelleri.....		<b>9</b>
2.2. Eğitim Tanımı.....		<b>15</b>
2.3. İlk ve Ortaokullarında Yönetim Süreçleri.....		<b>20</b>
2.3.1. Modern Okul Yönetimi.....		<b>21</b>
2.3.2. Post Modern Eğitim ve Yönetim.....		<b>24</b>
<b>3. LİDERLİK</b> .....		<b>32</b>
3.1. Lider ve Liderlik Kavramlarının Tanımları.....		<b>32</b>
3.2. Liderlik Özellikleri.....		<b>36</b>
3.3. Liderlik Yaklaşımları.....		<b>38</b>
3.1. Özellikler Yaklaşımı.....		<b>39</b>

3.2. Davranışsal Yaklaşımlar .....	40
3.3. Durumsallık Yaklaşımı .....	54
3.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları .....	58
3.5. Liderlik Davranışları.....	60
3.5.1. Demokratik Liderlik Davranışı .....	60
3.5.2. Otoriter Liderlik Davranışı.....	61
3.5.3. İlgisiz Liderlik Davranışı .....	62
3.5.4. Paternal Liderlik Davranışı .....	62
3.5.5. Vizyoner Liderlik Davranışı.....	63
3.5.6. Eğitici Liderlik Davranışı .....	63
3.5.7. İlişki Odaklı Liderlik Davranışı.....	64
<b>İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	68
<b>4.YÖNTEM</b> .....	72
4.1. Araştırmanın modeli .....	72
4.2. Evren Örneklem .....	72
4.3. Veri Toplama araçları.....	73
4.5. Veri Analizi .....	74
<b>5.BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	76
5.1. Tüm Örnekleme İlişkin Tanımlayıcı Bulgular.....	76
5.2. Öğretmen ve Yöneticilere İlişkin Karşılaştırmalı Tanımlayıcı Bulgular .....	80
5.3. Problem Cümlelerine İlişkin Bulgular.....	86
5.3.1. Birinci Alt Problem Cümlelerine İlişkin Bulgular .....	86
5.3.2. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular.....	87
5.3.2. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular .....	88
5.3.5. Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular .....	89
5.3.3. Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular .....	91

5.3.6. Altıncı Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular .....	92
<b>SONUÇLAR TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>93</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>96</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>105</b>
EK 1:Yöneticiler için bilgi ve anket formu .....	106
EK 2: Öğretmenler için bilgi anket formu .....	109
EK 3: Ölçek Kullanım İzni.....	113
EK 4:Özgeçmiş.....	115

## TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
<b>Tablo 1.</b> Modernist ile postmodernist okulların karşılaştırılması.....	30
<b>Tablo 2.</b> Lider ve liderlik kavramlarına tarihsel süreç içinde getirilen tanımlar. ....	33
<b>Tablo 3.</b> Lider ve liderlik tanımları. ....	34
<b>Tablo 4.</b> Lider ve lider olmayanlar arasındaki davranış farkları. ....	43
<b>Tablo 5.</b> Likert'in yaklaşımı .....	48
<b>Tablo 6.</b> X ve Y kuramları arasındaki farklar .....	53
<b>Tablo 7.</b> Feidler, Yol –Amaç ve Vrom&Yetton kuramlarının karşılaştırılması.....	58
<b>Tablo 8.</b> Katılımcıların kurumdaki görev dağılımı.....	76
<b>Tablo 9.</b> Katılımcıların yaş dağılımı.....	77
<b>Tablo 10.</b> Katılımcıların cinsiyet dağılımı .....	77
<b>Tablo 11.</b> Katılımcıların medeni durum dağılımı.....	78
<b>Tablo 12.</b> Katılımcıların eğitim durumu dağılımı .....	78
<b>Tablo 13.</b> Katılımcıların kıdem dağılımı .....	79
<b>Tablo 14.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin kurumdaki görev dağılımı .....	80
<b>Tablo 15.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin yaş dağılımı .....	80
<b>Tablo 16.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin cinsiyet dağılımı .....	81
<b>Tablo 17.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin medeni durum dağılımı.....	81
<b>Tablo 18.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin eğitim durumu dağılımı .....	82
<b>Tablo 19.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin kıdem dağılımı.....	82
<b>Tablo 20.</b> Tüm örneklem grubu liderlik ölçeği puanları için frekans, ortalama ve standart sapma değerleri .....	83
<b>Tablo 21.</b> . Öğretmen ve yöneticiler liderlik ölçeği puanları için frekans, ortalama ve standart sapma değerleri .....	84
<b>Tablo 22.</b> . Toplam liderlik ölçeği ile yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarına ilişkin Kolomogorov-Smirnov normallik testi sonuçları .....	85

<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları algılarının İncelenmesi .....	86
Liderlik Ölçeği Puanları merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri.....	86
<b>Tablo 24.</b> Eğitim yöneticilerinin görev değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları .....	87
<b>Tablo 25.</b> Kurumdaki görev değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları.....	88
<b>Tablo 26.</b> Kıdem değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları .....	89
<b>Tablo 27.</b> Cinsiyet değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları.....	91
<b>Tablo 28.</b> Medeni durum değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Kruskall Wallis testi sonuçları .....	92
<b>Tablo 1.</b> Modernist ile postmodernist okulların karşılaştırılması.....	30
<b>Tablo 2.</b> Lider ve liderlik kavramlarına tarihsel süreç içinde getirilen tanımlar. ....	33
<b>Tablo 3.</b> Lider ve liderlik tanımları. ....	34
<b>Tablo 4.</b> Lider ve lider olmayanlar arasındaki davranış farkları. ....	43
<b>Tablo 5.</b> Likert'in yaklaşımı .....	48
<b>Tablo 6.</b> X ve Y kuramları arasındaki farklar .....	53
<b>Tablo 7.</b> Feidler, Yol –Amaç ve Vrom&Yetton kuramlarının karşılaştırılması.....	58
<b>Tablo 8.</b> Katılımcıların kurumdaki görev dağılımı.....	76
<b>Tablo 9.</b> Katılımcıların yaş dağılımı.....	77
<b>Tablo 10.</b> Katılımcıların cinsiyet dağılımı .....	77
<b>Tablo 11.</b> Katılımcıların medeni durum dağılımı.....	78
<b>Tablo 12.</b> Katılımcıların eğitim durumu dağılımı .....	78
<b>Tablo 13.</b> Katılımcıların kıdem dağılımı.....	79
<b>Tablo 14.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin kurumdaki görev dağılımı .....	80

<b>Tablo 15.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin yaş dağılımı .....	80
<b>Tablo 16.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin cinsiyet dağılımı .....	81
<b>Tablo 17.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin medeni durum dağılımı.....	81
<b>Tablo 18.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin eğitim durumu dağılımı .....	82
<b>Tablo 19.</b> Öğretmen ve yöneticilere ilişkin kıdem dağılımı.....	82
<b>Tablo 20.</b> Tüm örneklem grubu liderlik ölçeği puanları için frekans, ortalama ve standart sapma değerleri .....	83
<b>Tablo 21.</b> . Öğretmen ve yöneticiler liderlik ölçeği puanları için frekans, ortalama ve standart sapma değerleri .....	84
<b>Tablo 22.</b> . Toplam liderlik ölçeği ile yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarına ilişkin Kolomogorov-Smirnov normallik testi sonuçları .....	85
<b>Tablo 23.</b> Öğretmenlerin yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları algılarının İncelenmesi .....	86
Liderlik Ölçeği Puanları merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri.....	86
<b>Tablo 24.</b> Eğitim yöneticilerinin görev değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları .....	87
<b>Tablo 25.</b> Kurumdaki görev değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları.....	88
<b>Tablo 26.</b> Kıdem değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	89
<b>Tablo 27.</b> Cinsiyet değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları.....	91
<b>Tablo 28.</b> Medeni durum değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları .....	92

## 1. GİRİŞ

En geniş anlamı ile eğitim toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçasıdır. İnsanın kişiliği, doğduğu ve yetiştiği kültür ortamında belirlenmektedir. Toplumlar kendi kültürlerini gelecek kuşaklara aktarır. İnsan çocukluğu, gençliği ve yetişkinliğinde toplumuyla bütünleşip etkinlik kazanmasıyla bilinçli ve bilinç dışı olarak kültürel özellikleri öğrenir ve bunları gelecek kuşaklara aktarır (Demirel; Kaya, 2007: 3). Eğitim, insanın kişiliğinin gelişmesinde ve sosyal çevre ilişkilerini düzenlemesine yardımcı olur. İnsanın davranışlarının ve hayata karşı tutumlarına yön vermek açısından eğitimin önemi büyüktür. Eğitim, kişilerin zihinsel ve fiziksel yönden olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunur. Bireylerin eğitimle birlikte kazandığı olumlu özellikler aynı zamanda meydana getirdiği toplumu da olumlu yönde etkilemektedir.

Çocukların gelişimleri ve eğitimlerindeki birinci basamak aile ortamıdır. Aile çocuğun ilk eğitimini aldığı ortam olarak kabul edilebilir. Ancak çocukların planlı ve sistematik eğitimlerinin başlangıcı ilkokuldur. İlk ve orta okullarda çocuklar kendi yaşlarıyla hem sosyal bir çevrenin parçası olmayı öğrenmekte, hemde fiziksel, zihinsel ve psikomotor gelişimlerine yönelik ilk sistemli eğitim programına dahil olmaktadır. Bu nedenle ilkokullar çocukların eğitimleri için büyük önem arz etmektedir. Türk Milli Eğitimi'nin ve İlköğretimin temel amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer almaktadır. Kanuna göre ilköğretim kurumlarının amaçları(m.d.5);

- Öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak.

- Öğrenciye Atatürk ilkelerine ve inkılâplarına, T.C. Anayasası'na ve demokrasinin ilkelerine uygun olarak haklarını kullanabilme, görevlerini yapabilme ve sorumluluklarını yüklenebilme bilincini kazandırmak.
- Öğrencinin milli kültür değerlerini tanımasını, takdir etmesini, çevrede benimsenmesini ve kazanmasını sağlamak.
- Buldukları çevrede yapacakları eğitim, kültür ve sosyal etkinliklerle milli kültürün benimsenmesine ve yayılmasına yardımcı olmak.
- Öğrenciye fert ve toplum meselelerini tanıma, çözüm arama alışkanlığını kazandırmak.
- Öğrenciye sağlıklı yaşamak, ailesinin ve toplumun sağlığı ile çevreyi korumak için gereken bilgi ve alışkanlıkları kazandırmak.
- Öğrencinin el becerisi ile zihni çalışmasını birleştirerek çok yönlü gelişmesini sağlamak.
- Öğrencinin araç ve gereç kullanma yoluyla sistemli düşünmesini, çalışma alışkanlığı kazanmasını, estetik duygularının gelişmesini, hayal ve yaratıcılık gücünün artmasını sağlamak.
- Öğrencinin mesleki ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkmasını sağlayarak, gelecekteki mesleğini seçmesini kolaylaştırmak.
- Öğrenciye üretici olarak geçimini sağlamasını ve ekonomik kalkınmaya katkıda bulunması için bir mesleğin ön hazırlığını yaptıracak, mesleğe girişini kolaylaştıracak ve uyumunu sağlayacak davranışları kazandırmak.
- Öğrencinin serbest zamanlarını değerlendirmelerini, öncelikle enerjiden ve atık malzemedan savurganlığa kaçmadan yararlanmalarını sağlamaktır.

Örgütlerde örgütsel amaçlara ulaşmada en büyük sorumluluk örgüt yöneticilerindedir. Okullar içinde bu sorumluluk okul yöneticilerinin üzerindedir. Okulun hem kendi içindeki hemde genel anlamdaki amaçlarına en iyi şekilde ulaşmasını sağlayacak koordinasyon ve motivasyon okul yöneticileri tarafından sağlanmaktadır. Öğretmenler arasındaki iyi ilişkilerin sağlanması, örgütsel amaçlara

ulaşma yolundaki ilerlemeler okul yöneticileri tarafından yapılan denetimlerle test edilmektedir. Lider olarak yöneticileri bazı liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Bu zellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir(Hamarat, 2010:12-13);

- Bir lider özgüvene sahip olmalı ve bunu da karşısındakine hissettirmelidir.
- Kararlarını etkili ve uzatmadan verebilen ve bu kararını uygulayabilen kişisel özellikte olmalıdır.
- Liderler sorumluluktan kaçmaz, kararlarına sadıktır, kararlarını uygulamada çevresiyle uyumludur.
- Bir lider sezgi, cesaret, öngörü yeteneği, kendisini ve çevresini kontrol etme becerisini kişiliğinde içselleştirmiştir.
- Lider iletişimi kuvvetli, felsefi nedensellik ilkesinin bilincinde, personeliyle sürekli uyum içinde olan bir kişiliğe sahiptir.
- Yaratıcılık, idealist olma özelliklerine sahiptir.
- Bilgiyi aklıyla uyumlu bir senteze sokabilmiş, organizasyonu güçlü insanlardır.
- Duygularıyla değil aklıyla hareket eder, kararlarında çelişkiler ortaya koymaz.
- Örgüt içindeki birliğin korunmasına önem verir.
- Yapıcı eleştirilere açık, n yargı saplantısı olmayan insanlardır.
- Konuşma ve dinlemede yeteneklidir. Karşıt fikirleri fırsat bilerek kararlarında yer alıp almayacağı konusunda bir süzgeç ve eklektikten geçirir.
- Soyut düşüncelere açıktır ve somut olayları soyut bağlamlarıyla da birlikte düşünür.

- Hem kendisini hem de çevresini motive etmesini iyi bilir.

Yapılan bu araştırmayla birlikte ilk ve ortaokullardaki eğitim amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda eğitim lideri olarak sorumluluk sahibi olan okul yöneticilerinde bulunması gereken özellikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında yapılan araştırmayla da okul yöneticilerinin bu liderlik özelliklerinin ne kadarı sahip olduğu da araştırılmıştır ve okul yöneticilerini eksik kaldığı liderlik vasıfları ile ilgili öneriler sunulmuştur.

### **1.1.Araştırmanın Amacı**

"İlk ve ortaokullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının incelenmesi: Diyarbakır İli örneği" isimli bu çalışma eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarını öğretmen görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda araştırma verilerine göre eğitim yönetimi alanında araştırma yapanlara ve uygulayıcılara önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

### **1.2.Araştırmanın Önemi**

Eğitimde yöneticiler ve öğretmenler arasındaki ilişkiler eğitimin kalitesi ile doğrudan ilişkili kavramlar olarak kabul edilebilir. Yöneticilerin liderlik davranışları ve bu davranışların öğretmenler tarafından algılanış biçimi öğretmen - yönetici ilişkilerinde büyük önem arz etmektedir. Yöneticilerin liderlik davranışlarının doğru şekilde tespiti istenilen lider tipinin seçiminde karakter özelliklerinden yola çıkılarak doğru yöneticilerin seçilmesi sağlanabilmektedir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarının tespiti ve öğretmenler tarafından algılanışları daha kaliteli ve verimli bir eğitim için önemlidir.

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini farklı açılardan ele alan birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen genelde bu araştırmalarda okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik özellikleri inceleme konusu yapıldığı halde genel liderlik özelliklerinin çok fazla inceleme konusu yapılmadığı görülmektedir. Bu araştırma ilk ve ortaokul yöneticilerinin liderlik özelliklerini genel bir açıdan ele alması bakımından da önemli sayılabilir.

### 1.3. Problem Cümlesi

İlk ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışları, okul yöneticilerinin kendilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre nasıldır?

#### Alt Problemler

1- İlk ve ortaokullarda görevli öğretmenler, okul yöneticilerini sergiledikleri liderlik davranışları açısından nasıl görmektedirler?

2- Okul yöneticileri sergiledikleri liderlik davranışları açısından kendilerini nasıl görmektedirler?

3- Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları açısından ilk ve ortaokullarda görevli öğretmenler ile okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

4-Cinsiyet Değişkenine Göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5- Kıdem Değişkenine Göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6-Medeni Durum Değişkenine Göre, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### 1.4 Sınırlıklar

1. Bu araştırma, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki kamu ilk ve ortaokullarında görevli bulunan müdür ve öğretmenler ile sınırlıdır.

2. Araştırma bulguları ölçme aracındaki maddelerle sınırlıdır.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### Yönetim Ve Eğitim Yönetimi

Eğitim Yönetiminin kaynağını eğitimin özellikleri oluşturmaktadır. Bu yönüyle diğer yönetimlerden ayrılmaktadır. Eğitimde ve eğitim yönetimde konuyu insan oluşturmaktadır. Bu amaçla, eğitim yönetimi, insanı ve insanın içinde yaşadığı toplumu her yönüyle geliştirip zenginleştirmeyi amaçlamaktadır (Kaya, 1991: 278-185). Eğitim yönetiminde, yetki ve sorumluluklar paylaşılmalı, kararlar birlikte alınmalı, arkadaşların hep birlikte hareket ederek işbirliği yapması gerekmektedir (Alkan, 2000: 265).

Eğitimin bilim olarak savunulması zordur. Eğitim kavramında “en iyi nasıl eğitilir?” sorusu düşünüldüğünde bilimsellikten çıkar ve bu kavramın da bilimsel olduğu savunulmamaktadır. Bilim olarak bahsedilecek olunursa konunun bireysel ve teknik açıdan incelenmesi gerekmektedir (Ünal ve Ark., 2005: 192-203).

1. Eğitim bilimlerinin kurumsal bir varlığı vardır. Bu varlık eğitimi konu edinen farklı disiplinlerin kurumsal birlikteliğinden oluşur. Eğitim bilimlerinin kurumsal varlığını kabul etmektedir.
2. Eğitim birliğinin kurumsal varlığı vardır ve bu varlık eğitim bilimlerinin kurumsallığını oluşturan eğitim dallarının ortak bir kültüre sahip olduklarını gösterir. Burada da yine eğitimin kurumsallığını kabul etmekte farklı olarak kurumsallığını oluşturan farklı disiplinlerin ortak bir kültüre sahip olduklarını ileri sürmektedir.

3. Eğitimin konu edindiği insanı, tek bir bilim dalıyla kavrama olanağı yoktur. Bilimlerin ortaklığıyla ancak insan incelenebilir. Bu yaklaşımda ise, bilimlerin ortaklaşmasını savunmakta, eğitim bilimlerini yok saymaktadır.
4. Eğitim bilimlerinin de diğer bilimler gibi disiplin olma potansiyeli vardır. Bu yaklaşımda ise, birinci yaklaşım dışında diğer yaklaşımların sentezi durumundadır.

Eğitim yönetimi, bilim alanı olarak görülmektedir. Üniversitelerde bölümleri ve bilimleri bulunmakta, araştırmalar yapılmakta ve bilimsel dergiler yayınlanmakta, bu programa öğrenci alınmakta ve diploma verilmektedir. Ayrıca eğitim yönetimi alanı mensupları örgütlenmektedir. O halde alanın bir bilim dalı olduğundan şüphe yoktur. Mensuplar arasında alanın bilim alanı ve disiplin alanı olması kabul görmektedir (Erdem; Yılmaz; Taşdan, 2005: 173-178).

Eğitim yönetimi toplumun eğitim ihtiyacını karşılayacak eğitim sistemlerinin ve bu sistemdeki tüm örgütlerin yönetimini kapsar (Ilgar, 2005: 14). Eğitim yönetimi; eğitim bilimiyle, yönetim bilimiyle ve sosyal bilimlerle ilişkilidir. Yirminci yüz yılın başında işletme ilkelerinin okul yönetiminde uygulanmasıyla bilimsel Yönetim eğitime girmiştir (Bursalıoğlu, 2003: 13). 1950'ler de eğitim yönetimi ile ilgili yurt dışında toplantı ve seminerler yapılmıştır. Eğitim Yönetimi Profesörleri Ulusal Konseyinde (NCPEA) yönetimin bilimselleşmesi ile başlayan çalışmalar, Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (UCEA) ile kuramsal bilgi birikiminin oluşmasını sağlamıştır (Ilgar, 2005:14). NCPEA eğitim yönetimi alanında bilginin kolay ve özgür ulaşımı için çalışmalar yapılmakta ve pek çok bilimsel makaleye online ulaşım sağlanmaktadır. UCEA ise farklı coğrafyalardaki bilimsel bilgileri, bir dünya konseyi kurarak, bir çatı altında toplamayı ve uluslararası iletişimi kuvvetlendirmeyi hedeflemektedir (Örücü, 2009: 361).

Türkiye'de 1965 tarihlerinde bilimleşme sürecine giren alan henüz sürecin çok başındadır. Fakat diğer ülkelere de bakıldığında bu sürecin çok yavaş olduğu ve aksine ülkemizde bu konuda önemli bir sıçrama yaşandığı görülmektedir. Bunun

sebebi olarak dış ülkedeki bilgi ve birikimin model olarak alınması gösterilmektedir. Türkiye’de alanın bilimsel düzeyini yansıtan en önemli bulgular alanda yapılmış araştırmalardır (Balcı; Şimşek; Gümüşeli; Tanrıöğür, 2008:48). Bu bağlamda yapılan araştırmalar lisansüstü eğitim sonrasında ortaya çıkmaktadır. Lisansüstü eğitiminin amaçlarına baktığımızda çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak, çeşitli kademelerde öğretim görevlisi ihtiyacını karşılamak, yurdumuzun ilerleme ve gelişmesi adına bilimin gelişmesine katkı sağlayacak araştırma ve incelemelerde bulunmak, bu araştırmaları yayınlamak ve kamuoyuna sunmak gibi amaçlar görülmektedir (Başaran, 2006:127).

Eğitim yönetimi, “Elde bulunan kaynakları amaçlar doğrultusunda en iyi biçimde kullanmaktır.” şeklinde tanımlamış ve buradan hareketle Eğitim Yönetimi’ni eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili biçimde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan çalışmalar olarak tanımlamıştır (Erdoğan, 2006:133).

Eğitim yönetiminin amaçlarına Ilgar’ın söyledikleriyle bakacak olursak; Yönetim bilimi ve sanatı ile ilgili teorik ve uygulamalı bilgiler vermek, eğitim ve okul yöneticisinin yapmak zorunda olduğu işlerle ve işlerin yapılışıyla ilgili ilke, kavram ve teknikleri kavratmak, Türk Milli Eğitim sistemini tanıtmak, sistemin sorunlarını tartışmak ve çözüm önerileri getirmek, eğitim kurumlarının örgüt ve işleyişleri hakkında bilgi vermek, eğitim yönetiminin gelişimi (Dünya’da ve Türkiye’de) ile ilgili bilgi vermek, eğitim yönetimi ile ilgili sorunları tartışmak, eğitim kurumlarının amacını gerçekleştirebilmesi için yöneticilere düşen görevler hakkında bilgi vermek, sosyo-ekonomik kalkınmanın en önemli etmeni olan eğitime gerekli miktar ve kalitede yöneticilerin yetişmesini sağlamak; Öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarını bu amaçlar doğrultusunda yetiştirmeyi onları şimdiden eğitim ve okul yöneticiliği alanında yetkin kılmayı amaçlamaktadır (Ilgar, 2005:15).

Eğitim yönetimleri ve diğer örgütlerin yönetimleri genel olarak benzerlik taşımasına karşın belirli açılardan farklılık gösterir. Eğitim hizmetinin üretilmesinde; ürünün üretilmesi belli bir süreci gerektirir. Üstelik ürünün üretilmesinde hangisinin hangisini etkilediği tam olarak belirlenemeyen pek çok değişken sürecin içerisinde

yer alır. Eğitimin çıktısı toplumun girdisi olduğu için herkes bu ürünle ilgilenir. Okul yönetimini diğer örgütlerin yönetiminden ayrı kılan ikinci bir özellik de okuldaki insan kaynaklarının büyük bir çoğunluğunun uzman oluşudur. Okuldaki öğretmen ya da uzmanlar kimi zamanlarda okul yöneticisinden daha fazla eğitim almış olabilir. Kimi zamanlarda bu öğretmen ya da uzmanlar sınıfları belirlenmiş okul ortamında bağımsız davranışlar sergilemek isteyebilirler. Bu istekleri kendilerini yaptıkları işin uzmanı olarak görmelerinden ve okul yönetiminden daha üst düzeyde öğrenim aldıklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir. Kendisinden daha fazla eğitim almış insanları harekete geçirmek, okulun politikalarını kabul ettirmek, onların güdülerini artırmak oldukça karmaşık bir durumdur. Bu bakımdan okul yönetiminde çatışmaların olması da kaçınılmazdır (Bursalıoğlu, 1994: 128). Okullarda bireylerin istekliliğini ve katılımını öne çıkarmak, demokratik yaklaşımlarla katı kurallardan değil, esnek kurallardan oluşan bir örgüt modelinin benimsenmesi gerekir (Akışık, 2011: 112).

### **2.1. Eğitim Yönetiminin Kavramsal ve Teorik Temelleri**

Teori, belirli bir alanda, belirli bir durum, olay ya da düşünceleri açıklamak amacıyla onu sistemli olarak ele alan, birbiriyle ilişkili kavramlar, tanımlar, varsayımlar, önermeler, tezler, ilkeler, inceleme yöntemleri, kurallar ve genellemeler bütünü olarak tanımlanabilir. Teoriler, sistematik açıklamalar yoluyla belirli bir fenomenle ilgili genelleyebilir ilke ve yasalara ulaşma amacı güder. Örneğin, eğitim yönetimi alanında belirli bir zaman dilimi içinde bazı durumların mahiyetini belirlemeye dönük yapılan araştırmalar, onun mahiyetinin ne olduğu konusunda bazı genellemelere ulaşmaya çalışırlar. Sosyal bilimler alanında gündeme gelen teoriler ve geliştirilen hipotezler, durağan olmayıp sürekli olarak test edilmeye, geliştirilmeye ve yeniden formüle edilmeye açıktır. Hipotezlerde iki değişken arasında ilişki kurularak bazı kestirimlerde bulunma amaçlanırken, teorilerde söz konusu ilişkiler daha geniş bir kapsamda açıklanmaya çalışılır. Model de bazı kere teori karşılığı olarak kullanılmakla birlikte teorinin daha küçük bir resmi olarak tanımlanır (Şişman, 2010: 4).

1950'li yılların ortasında Teori Hareketi ortaya çıkmış ve eğitim yönetimi alanında etkili olmuştur. 1954 yıllarında ise Teori Hareketi Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörleri Konferansının (National Conference for Professors of Educational Administration –NCPEA) yıllık toplantısında gündeme gelmiş ve bu teoriyi savunan profesörler, daha önce eğitim yönetiminde bulunan ideolojik inanç, kişisel deneyim, reçete olarak bilinen yaklaşımlar tekrar ele alınarak eleştiride bulunmuşlardır (Heck ve Hellinger, 2005:230).

Greenfield, ontolojik, epistemolojik, metodolojik ve etik temelleri sorgulamış ve eğitim yönetiminde yeni bir dönemin başlamasına yol açmıştır. Bu dönemin eleştirilen konusu ise pozitivist/rasyonalist yaklaşımlardır (Şişman vd., 2009:460). Pozitivist/rasyonalist yaklaşımların eğitim yönetimindeki pratiklerini açıklamada yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Riehl, 2000:393). Bunların sonucu olarak 1980 yıllarının başlarında eğitim yönetimi alanında çalışan bazı akademisyenler Grand'ın teorisinden vazgeçmeye başlanılmıştır (Rowan, 1995:344). Sosyal Bilimler alanında bazı değişme eğilimleri yaşanmaya başlanılmıştır, eğitim yönetimi de bu eğilimlerden etkilenilmiştir. Bu yıllarda etkili olan eğilimler; fenomenoloji, hermanötik, eleştirel kuram ve feminist yaklaşımlardır ve bu yaklaşımlar eğitim yönetimini etkisi altına almaktadır (Boyd, 1992: 41).

Greenfield'in eleştirileri ile biçim alan eğitim yönetimi araştırmalarında, etnometodolojik yaklaşım, temel bir araştırma paradigması haline gelmiştir. Greenfield'in yaklaşımındaki nesnel bir gerçeklik iddiasında bulunmamasının nedeni, bu kuramsal çerçevede bir analiz biriminin olmaması, veri toplamada çoklu kaynakların işe koşmasından kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre araştırmacı aynı zamanda incelediği sosyal gerçekliğin yanlı bir katılımcısı durumundadır (Balcı, 1992: 41).

Eğitim ve okul yönetiminde geliştirilen teorinin amacı, okuldaki davranışı kestirmeye yönelik genel ilkeler oluşturmaktır. Geliştirilen bu teorilerden beklenen ise, bütün eğitim örgütlerine ve okullarda uygulanabilir olmasıdır. Bu alanda geliştirilen bir teorinin, eğitim örgütleri içinde yer alan insanların davranışlarını

kestirme, açıklama ve yönlendirmede eğitim yöneticilerine yol gösterici olması beklenir. Buna göre, teorinin işlevleri şöyle özetlenebilir (Şişman, 2010:6).

- Eğitim yönetimi araştırmalarıyla ilgili konu ve fenomenleri belirleme.
- Eğitim yönetimiyle ilgili fenomenleri sınıflama.
- Eğitim yönetimiyle ilgili fenomenleri kavramlaştırma.
- Eğitim yönetimiyle ilgili kavramların birbiriyle olan ilişkilerini formüle etme.
- Eğitim yönetimiyle ilgili fenomenlere ilişkin tahminlerde bulunma.
- Eğitim yönetiminde ihtiyaç duyulan araştırma alanını ifade etme.

#### **A. Bilimsel İşletme: Frederick Taylor**

1856–1915 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerinde yaşamış olan Taylor, ustabaşıktan mühendisliğe yükseliş ve genellikle özel sanayi kurumlarının orta kademelerinde yöneticilik yapmıştır. Bu amaçla yaptığı gözlem ve incelemeleri, uyguladığı yöntem ve teknikleri “Atölye İşletmesi” ve “Bilimsel İşletme İlkeleri” isimli eserinde toplamıştır (Gross, 2012:120–121). Bilimsel işletmecilik hareketinde, örgütün yapısından çok örgütün işleri ön plana çıkarılmaktadır. Yapı ve hiyerarşiden daha çok sistem , prosedür ve iş ölçümüne daha çok önem verilmektedir. Taylor’un bilimsel yönetimi dört ilkeden oluşur. Bunlar (Akın, 2012: 35):

1. Bilimsel çalışmayı hedef alan metotların parmak hesabını ilke edinen iş metotlarıyla yer değiştirmesi.
2. Çalışanın bilimsel olarak seçilmesi, eğitilmesi ve gelişmesinin sağlanması.
3. Her bir çalışanın farklı iş birimlerine göre detaylı olarak bilgilendirilmesi ve denetimi.

4. İşin, yönetici ve çalışanlar arasında eşit olarak bölünmesi. Böylece yöneticiler, bilimsel yönetim ilkelerini iş planlarına uygulayabilir ve çalışanlarda işi en doğru şekilde gerçekleştirirler.

Taylor'un öne sürdüğü ve geliştirdiği fikirleri dolayısıyla birçok meslektaşı tarafından desteklenmiş ve onlara bu fikirler esin kaynağı olmuştur fakat destek görmesine rağmen eleştiride almıştır(Yüksel ve Aykaç, 1994:85). Taylorizm bilim midir bu konu tartışılır ama Amerika'da ve Avrupa'nın birçok ülkesinde yaygınlaşmaya başlamasından sonra Taylorizm değişik ve sert tepkilerle karşılanmıştır. 1910'dan itibaren işçilerin, sendikaların ve bilim adamlarının Taylor'a karşı çıktıkları görülmektedir. Birçok ülkede Taylor hareketinin yanlış taraflarının tartışıldığı görülmektedir. 1915 yılında ABD Temsilciler Meclisi komisyon raporu oluşturmuş ve bu raporda kronometraj sisteminin bilimsel değeri şüpheli olduğu ve sosyal, moral, psikolojik sakıncalarının bulunduğu belirtilmiştir. Almanya ve Fransa'da da aynı şekilde bu yıllarda Taylorizm karşı eleştirilerde bulunmaktadır. İş yerinde bu sistem uygulanmaya başlatıldıktan sonra iş uyuşmazlıkları ve grevler artmaya başlamıştır. İleri sürülen başka bir eleştiri ise, vasıflı iş gücünün ortadan kaldırıldığı ve işçinin düşünme gücünün yok edildiği ısrarla öne sürülmüştür (Kutal, 1994:602–603).

Taylor daha çok işletmenin psiko-teknik yönüyle ilgilenmiş, insan sorunlarına da daha çok teknik adam ve mühendis gözüyle bakmışlardır. Taylor ve arkadaşları işletmeye bu tarzda yaklaşınca işlerin örgütlendirilmesinde ve yönetilmesinde sadece örgüt geliştirme çabasında kalmışlardır (Eren, 1993:13–14). Bundan dolayı Taylor'un eleştirilen yönü savunduğu yönetim çabasının insancıl olmamasıdır (Baransel, 1979:209).

### **B. İnsan İlişkileri: Elton Mayo**

Elton Mayo felsefe ve psikoloji alanları üzerinde çalışmış bir profesördür. Mayo ve arkadaşları beş yıl kadar süren "Hawthorne" araştırması üzerinde çalışmaktadır. Hawthorne araştırmasının amacı, ışık koşullarının işçiler üzerindeki etkisini ölçmek ile başlanılmış sonrasında ise, işçi davranışlarının fizyolojik,

fizyolojik, psikolojik, ekonomik ve diğer yönleriyle incelenmiştir. İnceleme sonuçlarının sosyal örgütler ve yönetim üzerindeki etkileri gözlemlenmiştir (Herbert, 1981: 151–152).

Yöneticinin eşyalara, insanlara ve teknik konulara ilişkin olarak sosyal becerileri olması gerektiğini savunmuştur. Bilgiyle becerinin “tanım” ve “ayrılmaları” yapmıştır. Aynı zamanda durumların pratik ve klinik yaklaşımların gerekli olduğunu söylemiştir. Bu araştırmalarda, çalışma koşullarının kontrol altına alınabilmesine rağmen çalışanların bu kontrolün dışında etkilerini ve üretimde buldukları anlaşılmalı ve böylece “insan ilişkileri çağı” açılmıştır. Hawthorne araştırmalarını (Türkyılmaz, 2007:47).

1. Işıklandırma Deneyleri
2. Röle Montaj Odası Deneyi
3. İkinci Röle Montaj Odası Deneyi
4. Mika Yarma Test Odası Deneyi
5. Mülakat Programı
6. Seri Bağlama Odası Deneyi bu altı temel deneyi yaparak oluşturmuştur.

Şimdi kısaca bu deneylere değinelim.

- Işıklandırma deneyinin amacı işçiler üzerindeki işçiler üzerindeki etkileri araştırmaktır. İki grup işçi, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna değişen ışık şartları altında, kontrol grubuna ise değişmeyen ışık şartları altında çalıştırılmıştır. Deneyin sonunda varılan sonuç ise deney grubunun ve kontrol grubunun çalışmalarında artış gözlemlenmiştir. (Dereli, 1981: 36).

- Rôle Montaj Odası Deneyi; Bu deneyde ise işçiler üzerinde yorgunluk ve dinlenmenin üretim üzerinde nasıl bir etki bıraktığının araştırması yapıldı. 113 işçi üzerinde yapılan deneyde, 6 işçi ayrı bir odaya alındı. Bu 6 işçi yarı- kalifiye parça başına çalışan kızlardı. 6 işçinin başına bir ustabaşı ve araştırma ekibinden bir de gözlemci bırakıldı. Ustabaşı işçiler üzerinde sıkı bir denetim uygulamadı. Deneyin sonucunda üretimde artış gözlemdi (Dereli, 1981: 36). İşçilerin ara verip dinlendirilerek çalıştırılınca daha çok verim alınmakta ve işçilerin işlerine daha fazla odaklandıkları görülmektedir.
- İkinci Rôle Montaj Odası Deneyi: Bu deneyin amacı ücretlerin üretim üzerindeki katkısının araştırılmasıdır. Fakat ücret sistemi değişik hesaplanacaktır yani işçinin çalıştığı departmana bakılmaksızın ücretler hesaplanacaktı. Sonuç olarak bakıldığında ise hem rôle montaj deneyi hem de ikinci rôle montaj deneylerine konu olan faktörlerin somut faktörlerden oluşturulamayacağı gerçeğini göstermektedir (Duncan, 1978:34).
- Mika Yarma Test Odası; Bu deneyde, iş ve dinlenme gibi çeşitli değişkenler teşvik sistemi olmaksızın üretime yapacağı etki araştırılmıştır. Bununla birlikte fazla mesailerinde işçiler üzerinde ne gibi etkiler bıraktığı gözleme fırsatı bulunmuştur. Rôle montaj odası deneylerinde ücret hesaplamaları üzerinde durulmuş, Mika yarma odası deneyinde ise fazla mesaiye önem verilmiştir. 29 Ekonomik Krizi'nde ise üretimi etkileyen faktörlerden insan ilişkilerinin moral değerinin yıkılmaya başladığı ve ücret kavramının daha çok ön plana çıktığı görülmüştür(Duncan, 1978:35).
- Mülakat Programı; Mülakat programı deneyinde ise, çalıştırılacak işçiye mülakat yapılarak ve işçilerle konuşularak onlar için nelerin önemli olduğu öğrenilebileceği varsayımında bulunulmuştur. Deneyin sonucunda işveren ve işçi arasındaki ilişkinin önemsenmemiş birçok

özelliğinin olduğunun sonucuna varılmış ve bu da yönetimin dikkatini çekmiştir (Yozgat, 1998: 122).

- Seri Bağlama Odası Deneyi; Bu araştırmada ise, gerçekçi bir ortamda işçilerin çalışma koşullarındaki his ve davranışlarını gözlemlemek amaçlanmaktadır. Sonuç olarak bireyi içinde bulunduğu sosyal grubun etkilediği ortaya çıkmıştır (Yozgat, 1998: 123). Birey tek başına değil dâhil olduğu sosyal grupla incelenmelidir.

Yapılan Hawthorne Araştırmaları sonucunda işletme organizasyonunun “sosyal sistem” olduğu, sosyal sistemin unsurunun insan olduğu belirtilmiştir. İşletme organizasyonlarındaki kişilerin üzerinde fiziksel faktörlerden daha çok sosyal sistemin etkili olduğu görülmüştür. Böylece kişilerin sahip olduğu inançlar, alışkanlıklar, değer yargıları ve amaçları daha çok ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Hawthorne araştırmaları da eleştirilmiştir fakat bu araştırmada önemle Hawthorne araştırmaları da eleştirilmiştir fakat bu araştırmada önemle üzerinde durulan insan faktörüdür ve araştırmalarda insan üzerine olmuştur (Mucuk, 1997:23).

Hawthorne araştırmasında, sosyal insan modelinin ekonomik insan modeline karşılık ortaya çıkmıştır (Baransel, 1993:252). Üretimde sadece üretim standartlarından değil, işçinin oluşturduğu sosyal normlardan etkilendiği Hawthorne araştırmaları sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Yine Hawthorne araştırmalarında, arkadaşlık ve insan ilişkileri gibi sosyal ilişkilerin ekonomik teşviklerden daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır. İnsanların her zaman maddi değerlerin her şeyin üstünde tutulması insanların zamanla sosyal çevreden kopmasına ve yalnızlaşmasına neden olmaktadır (Terreuce; James, 1993:59).

## **2.2. Eğitim Tanımı**

Eğitim kavramı, değişik anlamlara gelmektedir. Eğitim kavramı farklı disiplinler içinde kullanıldığında farklılıkları gösteren anlamlar içermekte ve göreceli olmakta, bununla birlikte kavram sınırlı ve belirli hale gelmektedir. Eğitim kavramını günlük yaşamda kullanıldığında ise, bu kavram çeşitlenmekte, esnemekte ve geniş anlamlar içerir duruma gelmektedir (Yılmaz, 2000:139).

Bu süreçte bireylere birtakım bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bunun sonucunda da bireylerde gözlenebilen birtakım davranış değişiklikleri meydana gelir. Örneğin markete gittiğinde kasiyerin verdiği para üstünün doğru olup olmadığını bilmeden eve dönen bir çocuğun, basit aritmetik işlemlerini öğrendikten sonra aldığı para üstünü sayarak doğru olup olmadığını anlayabilecek düzeye geldiği gözlenebilir. Böylece bireyde davranış değişikliği kendi yaşantıları yoluyla meydana gelir (Erden, 1998:13).

Başka bir deyişle kültürleme, kültürel değerlerin bireye aktarılması sürecidir. Bu süreç ailede, sokakta, iş yerinde, arkadaş çevresinde, okulda vb. pek çok yerde bilinçli ya da bilinçsiz oluşan öğrenmeleri kapsar. İlkel ya da ilk ele yakın toplumlarda, kültürün içeriği basit olduğundan, bireylerin günlük yaşantı içerisinde kültürün tüm özellikleri ile etkileşim kurması ve onu edinmesi doğal bir süreçtir. Başka bir deyişle kendiliğinden kültürleme süreci, topluma uyum için yeterliydi. Ancak toplumların giderek daha karmaşık bir yapıya kavuşması ve kültürel içeriğin hızla artması sonucu, bireyin günlük yaşam içerisinde doğal bir süre olarak kültürün tüm öğeleriyle etkileşime girmesi ve onları bu doğal süreç içerisinde edinmesi olanaksız hale gelmiştir. Bu nedenle toplumlar, yetişmekte olan genç kuşakların kültürün evrensel ve toplumsal süreklilik açısından gerekli olan yönleri ile etkileşime girebilecekleri uygun ortamlar düzenleyerek kültürleme etkinliğini amaçlı olarak gerçekleştirmeye başlamışlardır (Fiahin, 2006:8). Kültürlemenin amaçlı olarak yapılması eğitimidir. Bu nedenle eğitim, “kasıtlı kültürleme süreci” olarak da tanımlanmaktadır (Fidan; Erden, 1998:2). Eğitim kültürü etkiler ve aynı zamanda kültürden de etkilenir. Kültür değişime dirençlidir fakat eğitim değişime açık bir yapıya sahiptir. Eğitim, kültürden yararlanır ve ondan izler taşımaktadır. Kasıtlı kültürleme de ise, toplumlar bireyleri kendi kültürlerini benimseterek onları kendi kültürlerine uyum sağlayacak şekilde yetiştirmesidir.

Eğitimin daha önce de söz edildiği gibi, geniş ve herkesi ilgilendiren bir alan olması, pek çok eğitim tanımının yapılmasına neden olmuştur. Eğitim, en genel anlamıyla bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir.(Demirel, 1999:5). Eğitimi “Bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen

davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir.” Ertürk’e göre “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim tanımlarına bakıldığında üç temel özelliğin vurgulandığı göze çarpmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilir (Fidan, 1985: 10; Gürkan, 2006: 2):

1. Eğitimin bir süreç oluşu: Eğitim süreci, bugün başlayıp yarın biten bir süreç değil zaman ve kapsam bakımından çok geniş ve çok yönlü bir süreçtir. Eğitim sürecini, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme etkinlikleri oluşturmaktadır. Öğrenmenin oluşmasını sağlayan her türlü etki, eğitim sürecinin bir parçasıdır.
2. Eğitim sonucunda bireyde davranış değişikliğinin oluşması: Davranış, organizmanın etkiye karşı gösterdiği tepki ya da tepkiye karşı gösterdiği etki olarak tanımlanmaktadır. Eğitim açısından davranış gözlemlenebilir, ölçülebilir ve istendik olması önem taşır.
3. Davranış değişikliğinin bireyin yaşantıları sonucunda oluşması: Yaşantı, bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim sonucunda bireyde kalan izlerdir. Bu izler birikerek davranışlarda değişiklik olmasını sağlar.
4. Eğitim okul öncesinde ve okul yaşantısında sürdürdüğü gibi okul içinde ve okul dışında, başka bir deyişle yaşam boyu devam eder. Eğitim, bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimlerin tümüdür.

Eğitim süreci yoluyla bireylerin değişimlere uyum sağlaması ve her yönüyle gelişmesi amaçlanmaktadır. Buna göre eğitimin genel işlevi; bireyin topluma, toplum dinamiklerine uyumuna yardım etmek ve bireyde var olan yeti ve yeteneklerin üst sınırına kadar gelişmesini sağlamaktır. Eğitim toplumsal, siyasal, bireysel ve ekonomik olmak üzere dört işlevinden söz edilmektedir (Gürkan vd., 1998: 17):

1. Eğitimin toplumsal işlevleri: Toplumsal kültürü aktarmak, bireyin topluma uyumunu sağlamak, araştıran ve kültüre dinamik öğeler katan insan yetiştirmektir.
2. Eğitimin siyasal işlevi: Ülkenin anayasal yapısına uygun, lider özellikleri olan, girişimci ve bilinçli seçmen yetiştirmek.
3. Eğitimin bireysel işlevi: Bireyin, beden, zihin ve ruhsal yapısını geliştirmek.
4. Eğitimin ekonomik işlevi: Bilinçli üretici ve bilinçli tüketicini yetiştirmektir.

Eğitim, bireyin davranışlarını değiştirme, geliştirme, uyumunu sağlama amaçlarını gerçekleştirir ve aşağıdaki özellikleri bireye kazandırır. Bunlar(Gürkan vd., 1998:18–19);

- Eğitim, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eder. Eğitim yoluyla kendini gerçekleştiren birey;Öğrenme ve tartışma isteği duyar, Türkçeyi etkili kullanır. Sayma ve hesaplamayı öğrenir. İşittiğini duyar, baktığını görür. Sağlık ve hastalık hakkında temel bilgiye sahip olur. Spor ve boş zaman etkinliklerine katılır, entelektüel ilgiler geliştirir. Güzel şeyleri takdir eder. Kendi yaşamına yön verebilir.
- Eğitim, bireyin insan ilişkilerini geliştirmesine yardım eder. Böylece birey; İnsanlığa saygı duyar. Dostluğa önem verir, zengin bir sosyal yaşamı vardır. Başkaları ile etkin işbirliği geliştirir. Sosyal davranışlarında naziktir. Aileyi sayar ve ailede sorumluluklarını yerine getirir.
- Eğitim, bireyin ekonomik etkinliğini geliştirir. Bunu geliştiren birey; Çalışmaktan haz duyar, iyi bir üreticidir. Meslekleri tanır ve mesleğini seçmede isabetlidir. Mesleğinde başarılıdır, yaptığı işin toplumsal

değerini bilir. Kendi gelir ve harcamalarını düzenler, harcamalarında akıllıdır. İyi bir tüketicidir.

- Eğitim bireyin vatandaşlık sorumluluğunu geliştirir. Bu sorumluluğu geliştiren birey; Sosyal adalet konusunda duyarlıdır. Propagandaya karşı eleştirici düşünme yeteneği gelişmiştir. Hoşgörülüdür, düşünce ayrılıklarına karşı saygılıdır. Ulusal kaynakları korur. Bilimin insan yararına gelişmesi gerektiğini bilir. Dünyadaki gelişmeleri dikkatle izler. Yasalara saygılıdır. Ekonomik görüşe sahiptir. Vatandaşlık görevlerini bilir ve yerine getirir. Demokratik ilkeler bağlıdır.

Bu amaçlar, eğitim gören bireylerin sahip olması beklenen davranışları belirtmektedir. Bireye okulöncesinden yükseköğretimin sonuna değin bu davranışlar aşama aşama kazandırılmaktadır.

Çocukların küçük yaşlarda rol modeli olarak aldıkları kişiler vardır. Bunlar anne- baba ve ailedeki kendilerine yakın gördükleri ve sevdikleri kişilerdir. Çocuk yaşlarda aile ortamında öğrenilen bu davranışlar kişiliklerinin temelini oluşturmaktadır. Ailede yazılı olmayan yasalar vardır. Hangi davranışların onaylayacağı, çocukların hangi davranışları hangi ortamda nasıl göstermeleri gerektiği maksatlı olarak duyurulur. Aile içinde verilen eğitimde ödül ve cezaya dayalı koşullandırma mekanizması bulunmaktadır. Koşullandırma mekanizması ile çocuklar yönlendirilmeye çalışılır. Bu süreç okullardaki kadar planlı ve programlı değildir yani davranış değerlendirmeleri belli bir düzende gitmemektedir (Fidan, 2012: 6).

Toplumlar, insanları kendilerine özgü olan eğitim süreci içerisinde yetiştirmektedirler. Kişilerin eğitim süreci tesadüflerle ve kültürlenmenin rastgele etkisiyle oluşmaz. Toplumlar içerisinde yaşayan insanlara birlikte yaşamının gerekliliğini, toplum bilincini vermiş ve bu süreçlerin amaçlarını ve içeriğini belirleyerek kontrol altına almıştır ve toplumlar eğitimi bir kamu hizmeti olarak görmüşlerdir. Bu nedenle bir toplum gelişirse iş bölümü de çeşitlenir. Meslek yaşamı uzmanlaşmayı gerektirir bu yüzden bilgi ve becerilerin uzmanlar tarafından verilmesi

zorunluluk olarak görülmektedir. Aile, sokak ve iş yeri gittikçe gelişen ve çeşitlenen teknolojilerin aktarılmasını başaramaz. Vatandaşlık görevlerini içeren bilgi, beceri değerlerin herkese eşit verilmesi ve herkesin aynı eğitim sürecinden geçirilmesiyle gerekmektedir. Belirtilen bu durumlar eğitimin “okul” olarak kurumlaşmasını ortaya çıkarır (Fidan, 2012: 7).

### 2.3. İlk ve Ortaokullarında Yönetim Süreçleri

Yönetim süreçlerinde, yöneticilerin uygulamada yaptıkları işin tümünü kapsamaktadır. Okullardaki yönetim süreçlerinde ise, okulda yürütülen tüm işlerin ve işleyişlerin okulun belirlediği amaçlara ulaşmasında uygulanmaktadır. Yönetim süreçlerinin farklı biçimlerde sınıflandırılmasının yanında genel olarak “karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümüme ve değerlendirme” şeklinde ele alınmaktadır (Aydın, 2007: 113).

Karar verme, karar verme sürecinde, insanlarda çok yönlü düşünme yeteneği gerekmektedir. Önyargılar karar verme aşamasında düşünmeyi engelleyebilmektedir. Önyargıları ise şu şekilde gruplandırabiliriz: Sorunların temelini basite almak, kararı kısa vadeli görmek, tahminlere fazlaca güvenmektir. Karar verme kolay bir süreç değildir. Uzmanlık ve deneyim gerektirir. Düşünmeye vakit ayırmamak içinde insanlar birtakım bahaneler bularak karar vermeden kaçınabilirler. Karar verme, insanlara, yeteneğe, amaca, zamana, uzmanlığa ve o ana bağlı olan bir tasarım sürecidir (Barker, 1999:20–24). Yöneticinin sorumluluk olarak uygulamalarda karar vermesi başarıyı arttıracaktır (Başaran, 2000:227).

Planlama, zihinsel bir süreçtir ve uygulamadan önceki düşünmeyi öngörmektedir. Önceden belirlenmiş amaçlara rasyonel yaklaşım ve bunların gerçekleştirilmesi için hazırlıktır. Planlama geleceğe ilişkin kararsızlıkların tümünü ortadan kaldırır ve dikkatini amaçlara odaklanmasını sağlar. Eğitim planlanması, “rasyonel ve düzenli çözümlenme tekniğinin eğitim sürecine, eğitimi öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerini karşılamada ve amaçlarını gerçekleştirmede daha etkili ve verimli kılmak amacıyla uygulanmasıdır.” Eğitim planları; Kısa (1-2 yıl), orta (4-5 yıl) ve uzun (10-15 yıl) vadeyi kapsamalıdır. Eğitim planları eğitim sistemini nitel ve

nicel boyutlarıyla bir bütün olarak incelemelidir. Eğitim planlaması eğitim yönetiminden ayrı düşünülmemelidir (Aydın, 2007: 114).

Örgütlenme, ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleşmesi için gerekli yapının oluşturulmasındaki eylemdir. Başka bir anlatımla örgütlenme, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli olan işlerin görevler halinde düzenlenmesi, bu görevleri yerine getirecek uygun kişilerin ve bu kişilerin kullanacağı donanımın sağlanma sürecidir. Yani örgütteki hiyerarşik yapının kurulması, buna uygun yetki yapısının oluşturulması ve gerekli kaynakların sağlanmasıdır. Türkiye’de ki eğitim örgütlerine bakıldığında kadrosu, yapısı ve donatımı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmaktadır. Böyle bir durumda da okul yöneticileri de örgütlenme eylemine girmemekte ve olan durumu devam ettirmektedirler. Okul yöneticileri sadece görev paylaşımı konusunda örgütlenme yapmaktadırlar. Demokratik okul yöneticisi bu görev dağılımını objektif bir değerlendirmeye yapmaktadır (Polat; Küçük, 2012: 438).

### **2.3.1. Modern Okul Yönetimi**

Modern yönetim anlayışında, yapı ve kuralların, insan beklenti, ihtiyaç ve değerlerine göre daha önemli kabul edilmektedir ve yönetim felsefesi de bu düşünceden etkilenmektedir. Merkezîyetçi yapının da bir sonucu olarak güç ve yetki yöneticide toplanmaktadır ve bireyin beklentilerini ve değerlerini, kuralların yerine getirilmesi ihmal edilmektedir. Modern yönetim yaklaşımlarında uzmanlaşmaya aşırı önem verilmiş, yönetim kademeleri çok fazla artırılmış, kurallara gereğinde fazla bağlanılmıştır. Statükonun korunması özellikleri merkezîyetçiliğin temelini oluşturmaktadır (Aslanargun, 2007: 198). Modern yönetim anlayışının en belirgin özelliği bireylerin konumunun merkez dışı olarak bürokratik okul yöneticilerinin, okul örgütleri ve okul çalışanları üzerinde güç uygulanabilecek kadar etkisi olduğudur (Maxcy, 1994: 153-159).

Modern yaklaşımlarda örgütsel yapıların özelliği, merkezîyetçi, statükocu ve bürokrasi merkezlidir. Modern yönetim anlayışlarında devamlılık, dikkat ve bağlılık gibi statüko davranışları çokça görülmektedir(Bolman ve Deal, 2000: 59-69).Modern

okullarda öğretim programları, finansman ve alt yapı hizmetlerinin yerine getirilmesi, yöneticilerin merkezi otorite tarafından atanmaları, merkezi anlayışla hazırlanmaktadır. Okul yöneticileri, birlikte çalıştığı arkadaşlarının beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap vermek ve onları karşılamak yerine, kendisini bu göreve getiren merkezi otoriteyi memnun etmeye yönelik uygulama ve çalışmalar yapmaktadırlar. Statüko, merkezîyetçi politikalarla devamı sağlanmaktadır. Modern yönetim düşüncesinde genellikle standart, homojen ve seri üretimi esas alan modern yönetim düşüncesinin okul yönetimlerinde uygulanmasıyla bireysel çeşitliliğe, zenginliğe, farklılığa olanak tanımayan ve bu konuları tehdit olarak gören bir yönetim anlayışı doğmuştur.(Aslanargun, 2007: 195-212).

21. yüzyılın ikinci yarısında modern eğitim anlayışı sorgulanmaya başlamış ve böylece post modern tartışmalar ortaya çıkmıştır. Modern eğitim anlayışı üç asır boyunca uygulanmış, fakat bu anlayışın sorgulanması sonucunda ise bir paradigma olarak gündeme post modern anlayış gelmiştir. Bu eğitim ve yönetim tartışmaları arasında yeni bir anlayış doğmaya başlamıştır(Aslanargun, 2007: 2000).

Postmodern model çocuğu özne olarak kabul eder ve çocuğun bilgiyi, yorumsal şemalarını, deyimlerini ve öznel kavramların kullanılmasını ve kendisini yapılandırarak organize etmesini ister. Bu değerlendirmeler sonucunda öğrenmenin, çocuğun sahip olduğu bilgi yapılarına bağlı olarak deneyimlerin kendine özgü resmini oluşturarak, kendi deneyimleri ve başkalarının deneyimleri arasında karşılaştırmalar ve seçimler yaparak, onları yorumlarlar. Postmodern modelin temelinde, öğrencilerin var olan bilgileri ya da bu bilgilere gönderme yapan zihinsel şemalar ve deneyimleri yeniden yapılandırmaları içermektedir. Ölçüm olarak alınan çocuğun başlangıç noktası ile daha sonraki ulaştığı gelişim aşamasıdır. Bu gelişim ise özne olan öğrenci odaklıdır ve bu ölçü bireyselleştirilmiştir. Postmodern modelde çocuğun özdenetimi kendisine verilmiştir ve bu daha da ileriye götürülerek deneyimlerini düzenleyen, kontrol eden, çoğu durumda öğrenme içeriklerine kendisi karar veren öğrencinin kendisi olmaktadır. Bu değerlendirmeler öznedir çünkü öğrencilerin öznel değerlendirmeleri kendisi yapması, eğitim ortamında değerli ve belirleyici olarak görülmektedir. Çocukların eğitsel olarak temel özelliğinin merak

olduğu sonucuna varılmıştır. Böyle bir durumda da eğitimciler, öğrencilerin daha çok ilgi duymaları ve onların meraklarını artırmak için farklı yollar aramışlar, çocukları birbirleri ve çevreleriyle etkileşime girmelerini sağlamışlardır. Postmodern model başarılı bir eğitim süreci için, öğretmenlerin öğrencilerinin dikkatlerinin dağılmasını önleyerek canlı tutmak, onların bireysel yaratıcılığı olan öznel gerçekliklere saygı duymalarını istemişlerdir. Yani öğrenmede etkileşim ve motivasyonun önemine vurgu yapılmıştır (Tarnas, 1991: 396-397).

Postmodern eğitimi savunanlara göre, çoğulculuk ve eleştirel vatandaşlık söylemi ile günlük yaşam, akıl ve kültür hakkındaki konuşmalar birlikte yapılmalıdır. Bu söylemden bahsedenlerin, adalet, özgürlük, iyi yaşam koşullarıyla arası iyi olan, topluluk görüşünü savunarak yaşamı demokrasiye dönüştürmektedirler. Modern yaklaşımın aydınlanmış öznel olan ilgisi ile postmodern modelin çokluluk, çoğulculuk ve özele olan vurgusu ile birleşmiş ve toplumu bir boyutlu kültürel ve tarihsel anlatının birleştirici, yasal uygulaması olarak algılamayan, soyut hakları günlük gerçeklerden ayırt etmeyen bir öğrenci yetiştirmenin önemi ortaya çıkmıştır. Postmodern eğitim, bilimi ve biçimlerini reddeder. Kendi taraflılığını yok sayan anlatımların reddi, tarihi ve kültürü sosyal bir yapıdan çok bir insan ürünü (artifact) olarak algılayarak çözümlere karşı muhalefeti, öğrenmenin ve öğretmenin kurtuluşçu olanaklarını radikalleştirerek eğitimin bilimsel temelleri sağlanmış olur (Giroux, 1991).

Postmodern model, modern modelin tersi olarak öğretmenlerle öğrenciler arasında yakın ve güvene dayalı bir ilişkinin olması gerektiğini savunarak aradaki sosyolojik mesafeyi eleştirmektedir. Böylece postmodern anlayışla eğitilen bir bireyin mahremiyet/kişisel gizliliği azdır ve bundan dolayı da duyguyu deneyimleme fırsatı olmamaktadır. Çocuklar eğitim durumunda yaşamdan kopuk değildirler yani postmodern modelde somut ve öznel olandan uzaklaşmaz. Çocuk kendi isteklerini, duyumsadıklarını, gereksinimlerini ve seçimlerini dilediği gibi ifade etme konusunda cesaret verilmektedir. Postmodern modelde güçlü bir iletişim ortamı yaratılmaktadır bunun nedeni de ilişkilerin içten ve samimi olmasından kaynaklanır ayrıca bu özgür ortamdaki açıklık ve samimiyetin öğretmenlerin öğrencilerin kişiliklerini tanımalarına

ve gelişimlerine katkıda bulunmalarına olanak sağlamaktadır. Bu samimiyet okul ve aile arasındaki ilişkilere de yansımaktadır ve aradaki bağları güçlendirmektedir. Yalnız, bu sürece aile katmak, samimiyet ve iletişime dayalı bir ortamda kişisel mahremiyet/gizlilik ilişkilerini belirsizleştirir ve birbirine girmesine yol açar. Sosyal güvene dayalı ortamda kişisel mahremiyet/gizliliğin azalması ile güçlü toplumsallaştırmanın oluşturulduğu anlamı çıkar. Böylece çocuk güven, açıklık, etkileşimi içselleştirmeyi kolaylaştırarak çevresiyle güçlü bir bağ kuracaktır (Aydın, 2006: 64).

Eğitimin temel görevi, tek tip olmaya, kendi geçmişlerine dayalı olan ve her an yeniliklere açık özgür, özgün ve öznelliğe sahip bireyler yetiştirmektir. Bundan dolayı, eğitimin yeniden yapılandırılması gerekir ki özgür, özgün, farklı ve tam demokrat bireyler yetişsinsin. Farklı inançlara sahip, farklı tarihsel ve kültürel geçmişlere sahip bireyler kendi kişilikleri yönünden eğitim alabilme hakları olabilsin. Bu fikri gerçekleştirmek içinde merkezi yönlendirme kalkmalı, bölgeler, şehirler, kasabalar, yerleşim alanları kendi eğitim sistemlerine kendileri karar vererek oluşturabilmelidirler. Farklı kültürlerin, tarihlerin, dillerin ve etnik oluşumların yönlendirdiği eğitim program seçenekleri sunulurken isteyen öğrencilerin bu yönde eğitim almaları sağlanabilmelidir. Bu eğitim programlarını oluştururken farklı kültürlerin, tarihlerin, dillerin ve farklı etnik yapılardan gelen gerçek temsilciler tarafından onların istedikleri eğitimsel ilkeler doğrultusunda hazırlanmalıdır. Bunların sonucunda da bireyler ve topluluklar sınırlarını kendileri çizerek kendilerini yetiştirirler ve neye hazır olmak istiyorlarsa kendilerini ona hazırlarlar (Kurt, 2006: 90).

### **2.3.2. Post Modern Eğitim ve Yönetim**

Post modern eğitim kavramını açıklamadan önce modernizm ve post modernizm gibi kavramların açıklanması ve paradigma ile ilişkilerinin analiz edilmesi gerekir.

Ünlü bilim felsefecisi Thomas Kuhn'a göre bilim ve devrim arasındaki ilişki bizi paradigmanın inşasına götürür. Kuhn bilim ve devrimlerin birbirini izlediğini

belirtir. Kuhn'un verdiği bilim aşamaları şoyledir: Bilim, baş gösteren bunalım, devrim, bunalım, devrim ve yeniden bilim. Bunalım ve bilim döngüsü devrimleri yaratacağından bütün bunlar paradigmadaki değişiklikleri de ortaya çıkarır (Barnes, 1995:23).

Ancak bilim kendi kalıplarıyla ürettiği bilimsel sorunların yarattığı sorunlara yanıt bulamazsa, bu kez geleneğe yönelik bir saldırı başlatır. Kendi ya da selefi olduğu kalıbı yıkar, sorunlara çözüm bulacağı yeni arayışlara gider. Bu da bilimsel devrimlerle sonuçlanır. Artık devrimle birlikte ilkeler ve haliyle paradigma değişir (Kuhn, 1982:63). Bu da bilim felsefesindeki empirist anlayışın yara alması demektir.

Karl Popper ise problem kavramına değinerek, problemlerin zmyle paradigmanın şekillenmesi arasında ilişki kurmuştur. Popper için eleştirilerin problemleri zmesi son nokta değildir. Yeni zmler başka problemler doğurur ve bunlar da ileride yanlışlanır. Doğruyu elde etmemize yarayan tek kriter en az yanlışlanan problemin dayanıklı bir şekilde varlığını sürdürmesidir (Barnes, 1995:24).

Bu durumda paradigma içinde her şeyde olduğu gibi eğitim sistemleri de, yeni problemlerden etkilenip eleştirilere uğrayabilmektedir. Modernizm ve postmodernizm kavramları da bu paradigmalarda içinde çıkan görüşlerdir.

**Modernist eğitimin eleştirisi:**Modernizm birçok açıdan olduğu gibi eğitim alanında da eleştirilmiş ve bir seçenek olarak postmodernist eğitim anlayışı doğmuştur. Sanayi devrimiyle birlikte geleneksel düşüncelerin yerini modern paradigmalarda almıştı. Bu anlayış sonuçta pozitivizme dayanmaktaydı. Yani bilimin asli yöntemi olan deneysel niteliğin yaşam biçimine uyarlanmasıydı. Ancak bu konuda Popper gibi eleştirel düşünenler de vardı. Doğa bilimlerinin insan üzerinde uygulanmasının sorunlar oluşturacağını belirtmiştir (Aslanargun 2007:196).

Postmodernistler ise pozitivist anlayıştaki modernizmin çağın düşünce ihtiyaçlarına cevap vermediği görüşünde ydiler. Yeni kültürel ortamlarda modernizmle doğan kültürel kodlarla aynı değildi. Postmodernist kavramlarla bu yeni durum aıklanmalıydı. Dönem yeni teorileri üretme çağıydı. Bu da aynı zamanda paradigma eleştirisiydi (Aslanargun, 2007: 207).

Modernizm kendi toplum örgütlenmesinde bir çeşit mutlak gösterir gibi tek tip eğitimin vereceği bilgiyi olduğu gibi değil, olması gerektiği gibi verir hale gelmiştir.

Bu durum bilginin standartlaşması şeklinde de düşünülebilir. Oysaki postmodernizm, bu tekdüze ve tek tipleştirmekten uzak bilgiyi, bulunduğu ortamdaki insanı unutmadan kültürel zenginliği ile birlikte sunmaya çalışır. Postmodernizmtümelleştirmenin bilgi genelleştirmesinden uzaktır. Kültürel zenginliği bir bütün değil, bir parçalanma olarak ele alır (Erdemir 2000:67).

Modernistlerin beklentisine uygun bir eğitim süreci olmaması pozitivistleri eleştirilerinde haklı çıkarmaya yöneltmiştir. Zira aydınlanmanın eşiğinde 17.yy'da başlayan modernite daha sonra modernizme dönüşmüştür.

Bu dönüşümde statükoya bağlı kalarak insanı merkeze almayan mekanik ve katı bir pozitivist anlayış doğmuştu. Merkezîyetçi, nesnelci, statükocu olan yeni gelenek anlayışı eğitime indirgenildiğinde okullarda bir gerginlik ortamı doğmuştur. Hedeflenen aydınlanmacı bireyler çıkmadığı gibi savaş sonrası yeni düzenlerin tek tipine yönelmeler olmuştur. Modernizm bilimde rasyonelliği temel almayı halen sürdürmektedir. Eğitimden sanayiye uzanan bu örgüde, insanın beklentileri değil mevcut kuralların egemenliği modernizm adı altında yürümektedir. Modernist anlayış okul yönetiminde de etkisini göstermiştir. Merkezîyetçi bir yönetim okullara egemen olmuştur. Modernist eğitim sisteminde bireyin beklentileri, mutlulukları öncülenmemiştir. Tek bir idareye bağlı olan bu merkezîyetçi tavır öğrencilerin kurallara bağlı hareket etmeyi esas alırken herhangi bir esnekliğe sahip değildi. Güç, okul idaresine verilmişti (Aslanargun 2007:198).

Modern eğitim sistemindeki en ciddi eleştirel yönlerden biri de bireylerin öğrenim-öğretim beklentilerinin karşılanamamasıdır. Kültürel yetişmenin de getirdiği göreceli bakışın eğitimde bir iş çatışması olarak yaşanması modernizmin sonuçlarından biridir. Zira modernist eğitimde rasyonellik fazlasıyla öne çıktığından herkesin görev ve sorumluluklarının kurallar çerçevesinde yerine getirilmesi beklenir. Bu süreçte yaşanan kültürel ve psikolojik fikir çatışması modernizmde

dikkate alınmaz. Bu da eğitimin çok basmakalıp ve tek tip kuralcı oluşmasına yol açar. Kısaca sosyo-kültürel boyutun yanında psikolojik boyutunda ihmal edildiği bürokratik bir tarz ve kurallara uyma ilkesi modernizmin en çok eleştiri aldığı noktalardır. İnsanların kültürel değerleri ihmal edilmiş, ikinci plana atılmış, bazen de hiç dikkate alınmamıştır. Okul idaresi için önemli olan sadece kurallara uyulup uyulmadığıdır. Modernist eğitim yönetimi bu ana omurgaya dayanır (Hanson, 1975:24).

Modernist eğitim sistemine yönelik bu postmodern eleştirilerden çıkan sonuç; modernist sistemin fazla merkeziyetçi, bürokratik ve bireylerin sosyo-kültürel ihtiyaçlarının ihmal edilmesidir. Ayrıca buradaki paradigmanın pozitivist felsefeye dayalı olduğunu vurgulamak gerekir.

Modern eğitimin özellikleri şu başlıklar altında toplanabilir (Aydın, 2006:60-61):

- **Nesnelcilik:** Pozitivist felsefenin de temel taşı olan bilgide nesnel esas almaktır. Bilginin nesnel olması, dış dünya deneyimindeki nesnelere ilişkili olursa gerçek olur. Bu bilgiler disiplinli bir eğitim içinde hafızada korunarak bilginin içselleştirilmesi sağlanır. Böylece nesnel dünya, nesnelere ifade eden özellikleriyle zihnimizde yer bulmuş olur.
- **Didaktiklik:** Bilgi modernist eğitimde, pozitivist bir metodla dış dünyaya ait olanın zihinde yer etmesi şeklinde edinilir. Burada dikkat edilecek husus bilginin mutlaka nesne olarak dış dünyadaki deneyimsel var oluşlara konu olmasıdır. Zira gerçeklik dış dünyadadır ve bizim algılama yanlışlıklarımızdan uzak haldedir. Modernizm nesnel bilgileri olduğu gibi öğrenciye verme sistemini benimser. Tarafsızlığı sadece dış dünyada şüphe götürmeyen bilgiyi, öğretmen tarafından öğrenciye didaktik yolla verir.
- **Aktarımcılık:** Öğrenci bu didaktik yöntemle aldığı bilgiyi hafızasında olduğu gibi korur ve çevresine yine bu yolla aktarır. Bilimin nesnel

niteliği gerçeğin dış dünyada tarafsız olduğunu benimsemekle ortaya çıkar. Bu yüzden tarafsızlık bu aktarım yoluyla varlığını korur.

- **Erk Sahibi Öğretmen:** Öğretmen erki elinde bulundurur. Bu güç kendisine öğrenci nazarında otorite sağlar. Öğrencinin söz sahibi olmadığı ve sadece öğretmenin salt egemenliği üzerine kurulu olduğu yaklaşım, öğretmen-öğrenci yaklaşmasını engelleme özelliğini barındırır. Ancak buradaki esas kaygı, nesnel bilginin öğretmen kontrolünde öğrenciye verilirken sorun çıkıp çıkmayacağıdır.
- **Mesafe Koymak:** Öğretmen ve öğrenci arasında iletişimde bir mesafe vardır. Modernist eğitimin nesnel bilgiyi vermede öğretmen-öğrenci kaynaşmasının olumsuz etkilenebileceğini varsayar. Aralarında kaynaşma olmadığından öğretmen de erk gücünü elinde tutar ve bu gücü pozitivist bilimi vermede kullanır. Mesafe koymak, öğrenciye öğretmenin sahip olduğu erk gücünü hatırlatan bir araçtır.

**Postmodern eğitim:** Alvin Toffler modernist eğitimi eleştirirken, geçmiş ya da şimdinin bize sağlam bir bakış açısı sunmadığını, önemli olanın, toplumun geleceğe yönelik bir eğitime hazırlıklı olmasıdır. Toffler postmodernist eğitimi betimlerken değişim olgusunun eğitim üzerindeki etkisinin önemini vurgular. Değişimdeki hareketliliğin tahmini gelecek planlara yansıtılmalıdır. Çocukların seçme özgürlüğüne güvenmeli ve onların yaratıcı zekâlarının önü açılmalıdır. Şimdiki modernist eğitim ise bunu engellemektedir. Ayrıca geleceğin değişken alanları denizaltı dünyası ile uzaydaki muazzam sınırlar olacaktır. Çocuklar bu iki konuya bilinç açısından hazırlıklı değildir. Bütün bunları sağlayacak olan ise postmodernist yaklaşımlardır. Öğrenme, olay ve olgular arasındaki ilişki kurma yeteneği ve seçme özgürlüğü yeni nesiller için gereklidir. Bilgi toplumu ancak bu özelliklere sahip öğrencilerle ortaya çıkar (Tezcan, 1993:41-42).

Postmodernist eğitime bakışta şu noktalar göze çarpar (Tezcan, 1993:43):

- İnsan yeni eğitim sürecinde yeni bir anlam kazanmış olur. Artık okur-yazar demekle bir öğrenci ya da eğitilmiş insan tanımlaması eksik kalacaktır. Okul haricinde yeni bir kaynak oluşmuştur, o da bilişim dünyasıdır.
- Okulda bir talimden geçen öğrenci aynı zamanda seçme özgürlüğünü de kullanır. Seçme ve eğitim konularına verilen önemde yetenek esas alınır. Bu da bize öğretim yöntemlerindeki değişikliği gösterir.
- Ders programları değişecektir. Öğretim tekniğindeki yeteneğe göre değişiklik yapılması, haliyle eğitim araçlarına da yansiyacaktır.

Bilgisayar ve internet teknolojisiyle bilgiye ulaşım teknikleri eğitim sistemini radikal biçimde etkilemiştir. Postmodernizmin eleştirileri modernizmin iletişim araçlarına da yönelik olmuştur. Uydu iletişiminin bilgiye ulaşmada önemi artarken hala modernizmin etkisiz iletişimlerinin sürdürülmesi bilimsel gelişmelerle bağdaşmamaktadır (Büyükkaragöz; Çivi, 1997: 110).

Endüstri toplumunun oluşturduğu modernist eğitim ile postmodernist eğitimi, Shane&Shane aşağıdaki tabloyla karşılaştırmıştır (Şahin, 2004:5).

**Tablo 1.**Modernist ile postmodernist okulların karşılaştırılması

<b>ENDÜSTRİ TOPLUMU OKULU</b>	<b>BİLGİ TOPLUMU OKULU</b>
(MODERNİST OKUL)	(POSTMODERNİST OKUL)
Toplu Öğretim	Bireysel Öğretim
Tek Alanlı Öğretim	Çok Alanlı öğretim
Pasif Alıcı Öğrenci	Aktif Cevap Arayan Öğrenci
Katı Günlük Programlar	Esnek Programlar
Formal Bilgi ve Beceri Aktarımı	Sorgulama ve Bulma
Öğretmen Merkezli	Öğrenci ve Grup Merkezli
Yalın İçerik	Karmaşık İçerik
Ezberlenmiş Cevaplar	Problem Farkındalık
Kitaplara Bağımlılık	Çoklu Medya

Hesapçıoğlu ise postmodern okulların yeniliğini şöyle tanımlar: Daha bilinçli bir öğrenci nesli, bilgiyi öğrenirken kendini de tanımlamayı başaran bireyler, daha özgürce ve bağımsız bir ortamda düşüncelerin ifade edilebilmesi. Bu açıdan yeni okulların özelliği katı bir disiplinden uzak ve esnek bir yapıya sahip olmasıdır (Hesapçıoğlu, 2001:65).

Postmodern eğitimin özellikleri şu başlıklar altında toplanabilir (Aydın, 2006:60-61):

- **Öznelcilik:** Pozitivist felsefenin yoğun bir şekilde işlendiği nesnelcimodernist bakışın aksine postmodernist yaklaşım öğrencinin öznel dünyasına eğilir. Eğitim sisteminde nesnelci yani pozitivist bir eğilim yine temel iskelet olarak sistemde muhafaza edilse de, postmodern yaklaşımla öğrencinin öznel görüşlerine de değer verilir. Öğretmen nesnel bilgiyi taşımanın tek belirleyicisi olmaktan çıkmıştır artık. Öğrenci kendi öz denetimini de kullanarak edindiği dış dünya deneyimi ile ilgili görüşlerini postmodern okullarda paylaşma imkânı bulabilmektedir.

- **Yapılandırmacılık:** Dış dünyadaki nesnel bilgi olduğu gibi tek mutlak gerçeklik kabul edilse de, bu gerçekliği insan tam anlamıyla çözemez. Bu bilgiyi yapılandırırken öznel bakışın ve öz denetimin de etkisiyle daha esnek bir bakışa ihtiyaç olur. Postmodernizmin yapılandırmacı yaklaşımı buna karşılık olarak çocuğun bilgiyi kendi yarattığına dikkat çekerek onun kavrama eğilimlerini öne çıkarır. Bilgi tarafsız keşfedilemediği için nesnel bilginin subje tarafından yapılandırılması söz konusudur. Böylece öğrencinin kavrama dünyasına değer verilir.
- **Etkileşimin iyi kullanılması:** Modernist kalıpların aksine postmodernist okullarda öğretmen tek öğretici olmaktan çıkmış, monolog eğitimden diyalog içeren bir eğitim benimsenmiştir. Öğretmen diyaloglu etkileşimini aynı zamanda öğrencinin yaratıcılık yeteneğini açığa çıkarmakta kullanır.
- **Erkteki değişim:** Postmodernizmde artık öğretmenin tek erk gücü değildir. Öğretmen mutlak öğretici bir otorite olmaktan çıkmıştır. Ödül-ceza yöntemi ile erk gücünü mutlaklaştıran öğretmen kalıbı sadece modernist zamanlara özgüdür. Postmodernizm bu konuda öğrencinin zekâ ve yaratıcı gücünün eğitim sürecinde etkili olması gerektiğini savunur. Öğrenciler daha özerk bir yapıya kavuşup düşüncelerini daha rahat bir ortamda ifade edebilmelidir.
- **Mesafenin kalkması:** Modernizmin aksine postmodern okullarda daha özgür ortam bulunması gerektiği görüşündedir. Bu da mesafenin kalkması anlamını taşır. Postmodernizmde öğrencinin öznel dünyasına eğilerek empatinin önemsenmesi davranış biçimlerini de etkiler. Öğretmen-öğrenci arasındaki mesafe kalkar.

### 3. LİDERLİK

#### 3.1. Lider ve Liderlik Kavramlarının Tanımları

Lider kavramının uygulamaya geçişi lider ve izleyicilerine ‘nitelik kazandırma süreci olduğundan, liderliksalt bir süreç halinde ele alınabilir. Liderlik topluluktan topluma uzanan bir kitle kalabalığına yön verir. Bu nedenle liderlik kavramı idarenin kontrol sürecinin nasıl bir yöntem izlediğini ve nedensellik ilkesinin gelişim sürecini açıklayacak niteliktedir. Bu nitelikten hareketle liderlik konusunda yapılmış birkaç tanıma değinilecektir. Ardından ayrıntıları zenginleştirmek amacıyla diğer tanımlar tablo halinde sunulacaktır.

Lider tanımlarından birisinde; grup kitlelerin yaşam ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Birey tek başına hayatını sürdürmede belli bir aşama kazansa da, bu biraz doğayla aynı düzeyde kalmaktır, medenileşme sürecini başlatmamaktadır. Bu nedenle grup halinde gereksinimlerin giderilmesi birey olmaktan çok daha avantajlı olduğu gibi bir kültürel birlikteliği de doğuracaktır. Grupların birlik halinde insani ihtiyaçlarını karşılaması içinse bir yönetime ve yöneticiye ihtiyacı vardır. Yöneticinin de gruba egemen olup gelişimi başlatması için lider olması gerekir (Karkin, 2004:44). Bu tanımdan anlaşılacağı üzere yönetici ve lider aynı anlama gelmediği gibi grup yönlendirmesine işaret etmektedir.

Liderlikte monolog ve diyalog etkileşim söz konusu olamaz. Geniş kitleleri ya da örgüt içindeki personeli etkilemesi gerekir. Yetkileri kullanırken meşru bir çizgide devam etmesi ve buna göre liderlik davranışları sergilemesi liderlik için başlıca gerekli koşullardır. Zira meşruiyetin aşıldığı noktada tarafsızlık kaybolacağı gibi etkileşim gücü de zayıflar (Şişman, 2004:4).

Aşağıdaki tablolarda ise kronolojik olarak bazı lider ve liderlik tanımları yapılmıştır:

**Tablo 2.** Lider ve liderlik kavramlarına tarihsel süreç içinde getirilen tanımlar.

<b>Tarih</b>	<b>Lider ve liderlik tanımları</b>
1902	Liderlik sosyal hareketlerin öbeğinde olabilmektir. C.H.Cooley
1911	Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir. F.W.Blackmar
1921	Liderlik en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir. E.L.Munson
1930	Liderlik insanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır. C.M.Bundel
1942	Liderlik insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır. N.Copeland
1950	Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir. R.M.Stogdil
1968	Liderlik, yetki kullanarak karar alabilmektir. R.Dubin
1978	Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönetimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır. D.Katz&R.L.Kahn
1986	Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir. R.R.Krausz
1994	Liderlik, farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir. R.Heifetz
1997	Liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir.K.Gallagher

Kaynak: Şule Erçetin, Lider Sarmalında Vizyon, s.11.

1997'den sonra yapılan lider ve liderlik tanımları ise yazarlarına göre aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Kaya, 2012:4).

**Tablo 3.** Lider ve liderlik tanımları.

Yazar	Yıl	Tanımlar
Cook et al.	1997	Yönlendirme, enerji verme ve bireyleri(çalışanları) liderin vizyonuna gönüllü olarak bağlama süreci.
Lambert	1998	Önceden belirlenmiş sonuçlar doğrultusunda başkalarındaki potansiyeli fark edebilme,yetenekleri, bilgiyi ve bir grubun kabiliyetini yönetebilme yeteneği
Naktiyok	2006	Belirlenmiş bir amaca yönelik olarak diğerlerini etkileyen ve yönlendiren kişi
Eren	2008	Bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yetenekleri toplamı
Avcı ve Topaloğlu	2009	Örgüt çalışanlarının benimsediği fikirler, düşünceler ve ilkeler etrafında birleştiği ve bütünleştiği; bir amaca doğru insanları peşinden sürükleyen ya da başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişi
İbicioğlu, Özmen, Tas	2009	Sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde,grupta bir kişinin ön plana çıkması

Bunlara ek olarak liderlikle ilgili tanımlara son şekil verilirse;

- Liderlik insanların motive olmaya hazır olduğu isteklerin çeşitliliğine karşın dengeli şekilde ayarlayıp bu istekleri karşılamaktır (Williams, 2006:90).

- Liderlik topluluğun yeteneklerini sınıflandırıp toplumsal ya da örgütsel atılımlar için zemini hazırlama yeteneğidir (Osborne, 2008:5).

- Topluluğun ya da örgütün amaçlarına uygun şekilde insanları yönlendirebilme yeteneğidir (Ataman, 2002:455).

Lider tanımlarından anlaşılacağı üzere örgütsel ya da topluluğun amaçlarının gerçekleştirilmesi ve bunun istikrarlı sürmesi liderin başarılı olduğunun kanıtıdır. Bu özelliklere sahip bir lider artık gücü kendisinde toplamıştır. Ancak bu gücünü, ona gücü veren çevresindekilerin isteklerini yerine getirmekle harcamalıdır(Erol, 2012:5-6).Liderlik özelliklerine geçmeden önce kısaca liderin sağlamış olduğu güçlere kısaca değinilecektir. Böylece hangi özellikteki kişilerin hangi güçlere sahip olabileceği şimdiden açıklanmış olacaktır.

- Zorlayıcı güç: Bu özellik bir örgüt içinde düşünüldüğünde başarılı olanlara ödül, başarısız personeleyse ceza verilerek motivasyon durumunda yaptırım gücünü kullanmaktır.

- Ödüllendirme gücü: Zorlayıcı gücün aksine başarılılara ödül verilerek diğer personel de teşvik edilir. Bu ödül sözlü iltifat olabileceği gibi maaş ikramiyesi şeklinde de olabilir.

- Yasal güç: Yetkiye işaret eder. Lider yetkisini kullanarak yapmak istediklerini başarır. Personelde bu yetkili olma statüsüne titizlikle uyar.

- Uzmanlık gücü: Lider çalışma ve yönetme sahasında bilgi ve tecrübeye sahiptir. Uzmanlık alanı teknik açıdan belli bir konuda odaklanmış olsa da, her meslekten ve gruptan insanı yönetebilme gücüne ve bilgisine sahiptir. Bilmediği çok teknik konulardaysa alt kademelerden yardım alabilir.

- Karizmatik güç: Lidere itaati sağlayan en önemli özelliktir. İtaat olmadığında istikrar da olmaz. Ancak bu itaat körü körüne ve kişiselleştirilmiş

olmamalıdır. Lider etrafına yetkisini kullanmadan bile istediğini yaptırabilmeli, personel kendi içinden lidere sevgi ve hoşgörülü olmalıdır. Ancak bu sevgi ve hoşgörüyü öncelikle lider vermelidir.

### 3.2. Liderlik Özellikleri

Liderin liderlik yapabilmesi için liderlik sıfatına layık olmasının koşulları niteliğindeki özelliklere sahip olması gerekir. Liderlik özellikleri farklı açılardan tanımlanagelmıştır. Aşağıda bunlardan bazılarına yer verilecektir.

Bir çalışmada lider özellikleri şu şekilde sıralanır (Küçük, 2008:7):

- Lider çevresindekilere uçuk kaçık hayaller değil realist çerçevede hedefler sunmalıdır. Bu hedefleri çevresine sunduktan sonra hedefe ulaşmada personel arasında görev dağılımı yapmalıdır.
- Lider normal bir muhakeme gücünün üstünde, iyi bir istidlal yani akıl yürütmeye sahip kişi olmalıdır. Karar verme gibi stratejik öneme sahip konularda lider vasatın üstünde bilgi, kavrama, öngörme, sezgi yeteneklerine sahip olmalıdır.
- Lider ile çevresindeki topluluk, grup ya da personel arasında çok iyi bir iletişim süreci olmalıdır. İletişim aynı zamanda istikrarlı şekilde devam etmelidir.
- Sorunlar örgüt içinde her zaman olacaktır. Liderin farkı sorunların üstesinden gelebilme yeteneğidir. Bunun için de iyi bir bilgi donanımı ve tecrübeye sahip olması gerekir. Bu durum lideri personelden ayıran oldukça önemli bir özelliktir.
- Lider personelini ya da kendisini takip edenleri iyi tanımalı ve davranışlarının gelişimini önceden tahmin etmelidir. Liderlik sürecinde çevresine sorumluluklar vererek iyi bir motivasyonla işlerin düzenli yürümesini sağlamalıdır.
- Motivasyon örgüt içinde hedefe ulaşmada çok önemli bir husustur. Bu husus bir liderde en üst düzeyde ve sürekli olarak seyretmelidir.

Bütün bu özellikler aynı zamanda koşul içeriyor gibi görünse de, liderlik gibi önemli bir yerin işgali üstün özellikleri de bulundurmasını ve korumasını gerektirir.

Bunun dışında liderlik özelliklerini Akat ve arkadaşları şu şekilde betimler: Liderin öngörüsü kuvvetli olmalı, her türlü soruna karşı önceden örgüt içinde önlem almalı, hedefleri çizmeli ve bu hedeflere ulaşmada sabır ve azim taşınmalı, hedefe ulaşmada çevresine gerekli sorumlulukları yüklemeli, personelinin motivasyonunu devamlı diri tutmalı, adaletten hiç sapmamalı ve en önemli husus ise bir lider örgütün hedeflerinden sapmaması konusunda bilincinden asla taviz vermemelidir (Akat vd., 2002:282).

Liderlik özelliklerine diğer bir bakış; yetenek ve kişisel özelliklerin bir sentezi olarak alınmasıdır. Bu terkihi ayrı ayrı değerlendirmekte fayda vardır. Bu nedenle liderin yetenek ya da becerilerini ayrı şekilde, kişisel özelliklerini ise ayrı tanımlamak doğru olacaktır. Ayrıca bu becerilerin kişisel özelliklerin sonucu olduğu rahatça görülebilmektedir.

Liderin yetenekleri diğer bir deyişle becerileri şunlardır:

- İnsan ilişkileri: Lider çevresel yaşam örgüsünü iyi bir iletişim ağıyla çevirmelidir. İletişimin verimli ve istikrarlı olması liderin kararlarını önemli ölçüde yönlendirmektedir. İyi bir iş örgütü için iletişim kanallarının şeffaf ve düzenli olması liderin iletişim becerisinin ne düzeyde gerçekleştiğinin de göstergesidir (Aygün, 2012:15-16).

- Analitik yetenek: Analiz yapmak analitik yeteneği gerektirir. Herkesde olan bu yetenek bilge insanlar ya da liderde daha yüksek düzeyde gerçekleşir. Analiz yeteneği ortaya tez koyma sonucunu doğuracaktır. Ardından karşı tezlerin de geliştirilmesinin önünü açar. Tüm bu taliller ise düşünme eylemiyle başlar. Lider düşünceleri olay ve olgularla birlikte analiz ederek öngörülerini buna göre geliştirir (Arıkanlı; Ulubaş, 2004:63). Bunun olması içinse analitik becerinin liderde mevcut olması gerekir. Zaten, bu yetenek olduğu için liderdir.

- Kavramsal yetenek: Bir lider örgütün içinde gerçekleşen olay ve olguları iyi görebilmelidir. Bu süreç iyi bir kavramsal yeteneği de gerekli kılar (Arıkanlı; Ulubaş, 2004:49). Görüldüğü gibi kavram algının anlamaya ve anlamdan kavramlaşmaya dönüşteki sürecin iyi yönetilme yeteneğidir.

- Karar verme yeteneği: Örgütsel ilişkilerin istikrarında ve personelin uyumlu çalışmasında geleceğe yönelik kararlar ya da mevcut kararların gelecekteki etkilerini düşünmek bir yetenek ister. Bu karar verme süreciyle ilgili olduğundan karar verme yeteneği olarak isimlendirilebilir. Lider bu yeteneğe sahip oldukça örgütün geleceğe yönelik sürüklenişinin de rotası çizilmiş olacaktır. Alt kademe yöneticilerinin kararları da liderin ana karar niteliğine göre şekillenecektir (Töremen; Karakuş, 2008:8).

- Teknik açıdan yetenek: Bilgi; liderin rüzgârı kendine doğru esmesindeki istikrarı vereceği gibi örgütün geleceğine dair kaygıları da azaltan en önemli cevherdir. Bu nedenle liderin mutlaka bilgiyi edinebilme, koruyabilme, gelecekteki kararlarında devreye sokabilme yeteneğinin bulunması gerekir (Töremen; Karakuş, 2008:8).

- İnsan ilişkileri: Lider ve daha alt kademelerdeki yöneticilerle personel arasında uyumlu bir çalışmanın koşulu insan ilişkilerindeki saygı ve sevgi düzeyini koruyabilme becerisiyle açıklanabilir (Aygün, 2012:15).

### **3.3. Liderlik Yaklaşımları**

Sanayileşme sonrası modern yaşamın sosyal hayatın derinliklerine nüfuz etmesiyle yönetim konusu da derinden etkilemiştir. Yönetim konusunda lider ve liderlikle ilgili modernist ve postmodernist tanım ve yaklaşımlar sunulmuştur. Bu başlık altında yaklaşım metodları incelenecektir. Bu yaklaşım metotlarında sadece tek bir görüşe değil farklı görüşlere de yer verilecektir.

Liderlik yaklaşımında farklı görüşler olsa da yaygın biçimde ele alınan yaklaşımlar dört grupta incelenebilir. Bunlar: Özellikler, davranışsal, durumsal ve çağdaş yaklaşımlar (Karkın, 2004:52).

### 3.1. Özellikler Yaklaşımı

Özellikler yaklaşımının ortaya çıktığı ve etkili şekilde önemsendiği yıllar 1930-1940 arasındadır. Liderlik konusunda ilk yaklaşım olsa da bugün de yararlanılmaktadır (Helms, 2006:446).Liderlik tanımını özellikler yaklaşımıyla başlatsak bile, kadim inanışları da kısaca belirtmek de fayda vardır. İlk Çağ'dan 20.yüzyıla kadar ciddi bir tanımlama getirilememiştir. İlk çağlarda liderlik bir kült haline dönüşmüş, dinsel unsurların yanısıra efsane niteliğindeki olağanüstü güçler atfedilmiştir. Lidere normalin çok dışında kutsallık arzedilen ve dokunulmaz bir güç sahibi olarak bakılıyordu. Daha sonraki çağlarda bu inanış zayıflayarak modern yüzyıl sayılan 18.yüzyılda tamamen farklı bir konsept açılımına girmiştir. Son yaklaşımlarda fiziksel, düşünsel, sosyal ve duygusal özellikler bir arada düşünülerek liderlik tanımları ve sonrasında yaklaşımlar ortaya konmuştur (Küçük, 2008:9).

Özellik yaklaşımı konusunda liderlik için iyi irade kavramı öne çıkar. İyi irade iyi insanda bulunur ve bir liderin iyi insan olması için özelliklerinin incelenmesinde sadece iyi olma olgusunun salt şekilde öne çıkıp çıkmadığına bakılır. Fiziksel görünümler (yakışıklılık, boy, cinsiyet nitelikleri) ve özgüven, akıl gibi kavramlarla terki halinde sunulan özellik yaklaşımı1930'lara geldiğinde iyice şekillenmişti.Ancak bu gibi özellikler arasında kurulan korelasyonun ne denli güçlü olacağı şüphe götürmektedir. Zira özellik yaklaşımı içine alınan etkenler arasındaki geçişenlik kolay olmadığı gibi bir sonraki nedensellik ilkesi bağında yineleneyeceği de tartışmalıdır(Goethals, 2004:868).

1930–1940 arası dönemin özellik yaklaşımındaki ilk kurumsal yaklaşımlar, nüve olarak örnek kişilerden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Daha sonra soyut bir çerçeveye ve nihayetinde yaklaşımın çerçevesi son şeklini almıştır. Bu örnek kişiler daha çok ünlü politik liderlerden seçilmiştir. Ünlü politik liderlerin kişisel özellikleriyle sosyal çevreye olan etkileri arasında ilişkiler kurulmuştur (Küçük, 2008:21). Sabuncuoğlu ve Tüz'ün çalışmasına göre özellik yaklaşımı; aklın öne çıktığı düşünsel özellikler, fiziksel, duygusal ve sosyal özellikler olarak ele alınabilir. Düşünsel özellikte aklın hafıza deposu ve kavrayabilme yetenek ölçüsünü belirleyen zeka, kararlı olabilme, gerçeklikten kopmama, bilgi açısından derinlik ve önemli bir

husus olan ileri görüşlülük öne çıkan hususlardır. Fiziksel özelliklerse şunlardır: Boy, kilo, cinsiyet, karizmatik fiziki görünüm ve bağlı olunan ırk gibi hususlardır. Duygusal özelliklerse şunlardır: Özgüven ve karşdakine güven verebilme, kontrollü hareket edebilme, azim, sevgi ve saygıda itina göstermek gibi hususlardır. Son olarak sosyal özellikler atılcı olabilme, gerçekçi risk alma, iletişimde yetenek, karşdaki topluluk ya da personeli etkileyebilme özelliği gibi konulardır(Sabuncuoğlu vd., 2001:220-221).

Liderlik yaklaşımları konusunda özellik yaklaşımının yetersizliği yönünde eleştiriler az değildir. Örneğin aynı grupta fiziksel özellikler açısındanbenzer birçok kişinin bulunması, iletişim yeteneklerinde ya da zeka seviyesinde de birçok alternatif kişi çıkması ve bunlardan herhangi birisinin lider olamayışı bir çelişkidir. Yani birisinin lider olup aynı nitelikleri taşıyanların olamaması çelişkidir. Ayrıca kültürel farklar çok önemlidir. Bir kültür ya da daha geniş anlamıyla medeniyete sahip birisinin aynı medeniyete sahip diğer uluslarda ya da farklı kültürlerde başarılı olamama riskleri düşündürücüdür. Bundan dolayı özellik yaklaşımını çok yerinde ve tutarlı bir görüş olarak kabul etmek kolay değildir (Çelik, 2000:8-9). Sadece kültürler değil daha mikro ölçekte meslek gruplarında da bu yaklaşım sorunludur. Ya da daha geniş bir kıyasla büyük bir politik lider örneğin bir okulda çok başarılı bir yönetici olabilir mi? Terside düşünülebilir (Goethals, 2004:869).

### **3.2. Davranışsal Yaklaşımlar**

Bir insanı lider yapan hususların niteliksel yapısının sabit durumu mu yoksa zamana karşı aldığı tavır mı sorusu önemlidir. Bu açıdan ele alındığında liderin özellik yaklaşımı sadece durağanlık arz edecektir.

Koçel'e göre liderlikle ilgili özellik yaklaşımı lideri tanımlama ve açıklamada yetersizdir. Zira aynı grup içinde özellik yaklaşımına uyabilecek çok sayıda kişi bulunabilir. Bu da hepsinin liderlik yeteneğini layıkıyla yapabileceği anlamına gelmez. Bu nedenle liderliğe yaklaşımda zamana karşı alınan tavırlar önemlidir. Liderin tavrı ve tavrı yönünde şekillenen duruşu neticesindeki aldığı kararların etkinliği, yeteneğinin fonksiyonel ve verimli olup olmadığını ortaya çıkarır. Özetle

davranışları kendini ele verecektir (Koçel, 2007:450). Çünkü davranışlarıyla örgüt ya da topluluğun gidişatını etkileyecektir.

Liderlerin personel arasında hiyerarşinin mevcudiyetini inisiyatifıyla bozmadan, fakat herkese eşit ölçüde iletişim olanağı sağlayabilmesi, kendini sevilen lider olmasını sağlar. Astlar arasındaki iletişim imkânlarını şeffaf şekilde yürütmesi, görev dağılımındaki tutarlı davranışlar sergilemesi, örgütsel amaçlara hizmetteki liyakatı, işlerin yönetimindeki kontrol davranışları gibi hususların hepsi davranışsal yaklaşımın konusuna girer (Tikici, 2005:411). Liderve grup arasındaki örgütsel ilişkinin performansı aynı zamanda liderin de performans derecesini verecektir. Zira örgütsel gelişim sürecindeki olumlu ya da olumsuz gidişat liderin davranışsal özelliklerine bağlıdır. Örgütsel yapı ya da grubun çalışma performansı liderin davranışsal özelliklerinden direkt etkilenir. Lider bu nedenle çok doğru kararlar vermeye çalışmalıdır. Bu noktadan hareketle davranışsal özelliklerin kişisel özelliklerden çok örgütü yönetebilme bilgisi ve deneyimiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bu durumda liderlik; yetenekten ziyade bilgili ve deneyimli olmaya ve bu deneyiminde de doğru kararlar alıp örgütsel yapının performansını yükseltecek davranışlar gösterdikçe lider olunabileceği ortaya çıkmaktadır. Davranışsal kuramın en önemli radikal çıkışı liderliğin sonradan kazanılabileceği, aklın; bilgi ve deneyimle birleşerek örgüt içinde liderlik karizması oluşturabilecek unsur olduğunu ortaya koymasıdır. Bu da örgüt içindeki bireylerin daha doğru çalışma ritmine yönelmelerini sağlar. Örgütsel performansla bir kurum daha başarılı bir grafik çizecek ya da bir işletmenin karı lider davranışların verimliliği ölçüsünde artacaktır (Küçük, 2008:10).

Davranışsal yaklaşımın tarihsel açıdan doğuşuna bakıldığında ilk filizlenme yerinin ABD olduğu görülmektedir. 20.yüzyılın başlarında ve ortalarına doğru bu kuram popüler olmaya başlamış, liderliğin doğuştan gelmeyebileceği yönünde, mevcut kapitalizmin de ekonomik omurgasına uygun bir teori olarak kalmıştır. Bu anlayışta liderliğin doğuştan ya da genetik bir miras olmadığı sadece bilgi ve deneyimle kazanıldığı ve diğer benzer özellikli kişiler arasından kararların doğruluk derecesiyle sıyrıldığı görüşü egemen olmuştur. Bu açıdan liderlerin kişisel, fiziksel

ya da duygusal özellikleri değil, aklıyla olay ve olguları nasıl değerlendirebildiği, ne yönde kararlar alabildiği, aldığı kararların örgütsel performansla nasıl uzlaştığı ve örgüte ileri yönde bir tekamül yaşatıp yaşatmadığına bakılmaktadır. Bu yaklaşım örgütsel başarının liderin doğuştan özelliklerle değil davranışsal özellikleriyle mümkün olabileceğini ileri sürmüştür (Goethals, 2004:869).

Davranışsal yaklaşımı özetlemek gerekirse, liderlerin (özellikler yaklaşımında olduğu gibi) ne gibi özelliklere sahip olduğuna değil, ne yaptıkları yani hangi davranışları sergilediği dikkate alınır. Örgüt ya da grup içinde nasıl bir motivasyon oluşmuş, personelin performansı nasıl etkilenecek, iletişim ağındaki davranışlar liderin özelliklerine değil davranışsal yaklaşımına bağlıdır (Şimşek vd., 2001:172).

Çelik'e göre lider bu yaklaşım bağlamında personeli motive ederken örgütsel amaçları öncelik alır. Görev dağılımını dikkatlice gözeterek, personeli yetki sahaları içindeki çalışmalarında performanslı olmaları için teşvik eder. Liderden teşvik almış bir personel, haliyle güdülenerek çalışmasını daha etkili yaparak liderin gözüne girmek isteyecektir (Çelik, 2000:11).

**Tablo 4.** Lider ve lider olmayanlar arasındaki davranış farkları.

<b>Lider davranışı</b>	<b>Lider olmayan davranış</b>
İnsan ilişkilerinde atılcıdır, kolayca iletişim kurabilir.	İnsanlarla iletişimde güçlük çeker.
Örgüt kültürünün getirdiği vizyonla çalıştığı kurum ya da işyeri önceliklidir. Bu nedenle iş disiplini vardır.	Kendi özel işlerini daha çok düşünür.
Kimse ayırt etmeden her personelle görüşür.	Çalıştığı yerde pek durmaz.
İş disiplini olduğundan işe zamanında gelir, zamanında gider.	İşe geliş gidişleri düzensizdir.
Özel ihtiyaçları için banyo, park yeri gibi lükslerden kaçınır.	Bu tür özel harcamaları şirkete yükler.
İletişimi sıcaktır. Herkese eşit ölçüde yaklaşır.	Bürokratik tavır takındığından personele karşı sıcak değildir.
Dinlemesini iyi bilir.	Sadece konuşmayı tercih eder.
Hoşgörülüdür.	Hoşgörüde bürokratik hiyerarşiye göre hareket eder.
Mütevazidir.	Kibirlidir.
Karizmatik olduğunun farkındadır, fakat alternatifsiz olduğunu düşünmez.	Alternatifsiz olduğunu sanır.
Sorunları çözmeye eğilimindedir.	Sorunları bazen geçiştirir.
Karşıt görüşlere karşı hoşgörülüdür.	Hoşgörüsüzdür.
İkna gücü yüksektir.	İnanırma sorunu çeker.
İnsanlara itimat eder.	Fazlaca bürokrasi ve tüzüğe bağlıdır.
Personelin hatalarını yeri geldiğinde üstlenmeyi bilir.	Hiçbir şekilde personelin yanında olmaz.
Diyaloglarla son durumu incelemeyi tercih eder. Personelle iç içedir.	Raporlara bakarak durumu idare eder.
Sözünün eridir.	Verdiği sözden kaçır.
Paranın esiri değildir, örgütün başarısı söz konusudur. Bu nedenle daha fazla ter dökenin personel olduğu bilincindedir.	Sadece alacağı maaşı düşünür. Diğer emektarların sıkıntısını, gayretlerini kendinden soyutlar.

Kaynak: Aktaran: Suat Begeç, “Modern Liderlik Yaklaşımları ve Uygulaması”, Yüksek Lisans Tezi, Gebze İleri teknoloji Enstitüsü Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, 1999, s.14. Thomas S. Batemanand Cari P. Zeithaml, “Management FunctionandStrategy”, Richard D. Irwing. Inc., 2 nci Basım, 1990, s.504.

Liderlik davranışları hakkında bazı akademik çalışmalar da yapılmıştır. Bu çalışmalar şunlardır:

### **Ohio State Üniversitesi Araştırmaları:**

1945 yılında Ohio State Üniversitesi’nde liderlerin olay ve olgulara verdikleri tepkisel davranışları incelenmiştir. Bunun için okul yöneticileri, işletmeler, öğrenci sözcüleri üzerinde bir anket düzenlemiştir. Bu anket ‘Lider davranışı betimleme anketi’ olarak adlandırılmıştır. Teknik olarak faktör analizi esas alınarak bu anket düzenlenmiştir. Amaç ankete verilen cevapların nasıl bir uyum sergilediği ve liderler arasında davranış sergileme kararları arasında bir benzerlik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır (Helms, 2006:447). Verilen cevaplardaki davranışların görünümü neticesinde iki önemli sonuç ortaya çıkmıştır. Bunlar personele ve örgüt faaliyetlerine önem verme şeklindedir. İlk sonuca göre önemli olan liderle personel arasındaki sağlam iletişimidir. Ayrıca sevgi ve saygının da istikrarlı olmasına vurgu yapılmıştır. Lider ve astları arasında geliştirilecek hoşgörü ortamının örgütü başarıya ulaştıracağını söyleyen bir tavır, liderdeki davranışsal eğilimin işe değil personele olduğunu gösterir. Ankete katılan diğer lider grubundan çıkan sonuç ise, personelin önemli olduğu ancak işe odaklanması gerektiğinin vurgulanmasıdır. İşin istikrarlı yürümesi, faaliyetin merkezine odaklanması, zamanın personeleyönelik değil, faaliyetin verimliliğini artırmaya yönelik olması gerektiği ileri sürülmüştür. Tamamen olmasa da, bu noktada örgütsel faaliyete (görevlere) yönelik davranış sergilendiği görülmektedir. Bu anketin çok çeşitli sonuçlar ortaya koymaması yaklaşım özelliğini kuvvetlendiren bir durumdur (Erol, 2012: 10). Ayrıca iki farklı davranıştaki diyalektik gözden kaçmamaktadır. İnsan ve iş odaklı bir diyalektiğin doğmuş olması önemlidir, fakat günümüzde bu yaklaşımı benimseyenlerin, bu diyalektiği ne ölçüde geliştirdikleri tartışmalıdır.

Bu anketin sonuçları ayrıntılı olarak aşağıda belirtilmiştir (Küçük, 2008: 11):

- Bu anketten çıkan en önemli sonuç liderlik davranışının iş ve personel üzerine odaklanmış olmasıdır.
- Etkili lider; iş ve birey odaklı olmayı birlikte başarabilen kişidir.
- İki karşıt davranış söz konusu olsa da, liderin takipçilerinde daha çok insana odaklanılmasının istendiği gözlemlenmektedir. Liderler insanı tamamen dışarda bırakmasa da, iş ve görev dağılımının istikrarına ağırlık verdikleri görülmektedir.
- İş ve birey odaklı lider davranışının ağırlık kazandığı örgütsel yapıda liderin izleyici kitlesinde davranış farklılıkları da söz konusudur.
- Liderin davranışları izleyici üzerinde güçlü bir kanaat oluştursa da, lider izleyicileri arasında, lider davranışlarının tanımlanma açıklığı yeterince değildir. Lider izleyicileri uyum sağlamayı hedef edinmiş olduğundan lider davranışını birebir analiz etmemiştir. Bu da lider ve personel arasındaki düşünce birliğinin birebir aynı olduğunu göstermez. Yine aynı şekilde liderin takipçileri arasındaki karizmatik farkını ortaya koyar.
- Liderlik farklı örgütsel yapılar ve meslek gruplarında değişiklik gösterebilir. Bu değişiklik hem lider hem de izleyicilerin davranışlarına yansır.

### **Michigan Üniversitesi Çalışmaları:**

Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırma Enstitü Müdürü Rensis Likert'in teşvikleriyle bir çalışma başlatılmıştır. Liderlik yaklaşımının incelendiği bu çalışmada iki sonuç ortaya çıkmıştır. Buna göre liderler iki seçenek üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bir işe ya da personele odaklanmak (Helms, 2006:447). İşe yönelik tutumda; ödül ve cezalandırma taktiği uygulanır. Amaç işin verimli şekilde yürüdüğünün kontrolüdür. Biraz katı bir yöneticiliğin sergilendiği belirtilebilir. Personel odaklı tutumda ise, lider bireylerin kişisel gelişimine önem verir, onları

destekleyerek önünü açar. Görüşlerini dinler, örgüt içi motivasyonu birey üzerinden artırır (Ataman, 2002:461).

### **Harvard Üniversitesi Araştırmaları:**

Bu araştırmanın diğerlerinden farkı yöneticiler yerine öğrencileri araştırmanın konusu yapmasıdır. Araştırmaya katılanlarda iki tip oluşmuştur. Bu tiplerden birisi işe (göreve) yönelik, diğeri bireye yönelik davranışlar sergilemiştir. Bu tipler yer değiştirebilse de, iki farklı davranış tipini sentez haline getirememektedirler. Dolayısıyla iş lideri ve sosyo-duygusal şekilde iki tip davranış ortaya çıkar. İş lideri iş bitirici, görev disiplinini personelden bekleyen özelliklere sahiptir. Sosyo-duygusal liderse işi önemseydiği gibi insanı daha merkeze koyarak, iş veriminin personeli anlamaktan geçtiğini düşünür. Görüldüğü gibi bu araştırma önceden değinilen araştırmalarla paralellik gösterir (Erol, 2012:11).

### **Likert'in Sistem-4 Yaklaşımı:**

Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırma Enstitü Müdürü Rensis Likert, Michigan Araştırmalarından aldığı deneyimi geliştirmek ister. Çalışmaları sonunda liderlerin davranışlarını dört sistem altında toplar (Erol, 2012:13).

Sistem 1: Bu sistemde liderin davranışları orta halli kurumlarda gerçekleşir. Bu kurumlar gelişmeye pek açık olmaz. Ekip çalışması görülmediği gibi mobbing gibi psikolojik tacizlere açık bir örgüt yapısı vardır. Bu davranışların sergilendiği yaklaşım daha çok sistem 1 olarak ele alınmıştır. Bu sistemde güven unsuru bulunmaz, karşıt görüşler rahatlıkla dile getirilemez, astların fikrine danışılmaz, kibirli bir yapı egemendir. Yönetici astlarına karşı hoşgörülü olmadığı gibi iş disiplinini baskıcı yöntemlerle çözüme yoluna gider (Erol, 2012:14). Örgütte adeta bir emir-komuta zinciri bulunmakta olup astların cezalandırılması da söz konusudur (Tikici, 2005:411).

Sistem 2: yardımsever yapıdadır. Takım çalışması görülmesi de karşılıklı bir güven söz konusudur. Karar verme alt kademelere de kayabilmiştir.

Sistem 3: Bu sistemde alt kademelere teknik kararlar alma yetkisi verilmiştir. İletişim ağı hiyerarşik olarak çift yönlüdür. Güven önceki sistemlere göre daha fazladır.

Sistem 4: Kurum içi güven tamdır. Astların yetki alanı daha da genişletilerek salt teknik konularla sınırlandırılmamıştır. Örgüt içi motivasyon diğerlerinden hayli yüksektir (Tikici, 2005:412).

Aşağıda bu sistemler tablo halinde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 5.Likert'in yaklaşımı

Liderlik Değişkeni	Sistem 1: İstismarcı Otokratik	Sistem 2: Yardımsever otokratik	Sistem 3: Katılımcı	Sistem 4: Demokratik
<b>Çalışanlarına İnanç ve Güven</b>	Çalışanlarına inanç ve güveni yoktur.	Çalışanlarına güveni vardır.	Güveni vardır ama tam değildir. Kararlar da denetlemeyi elde tutmak ister.	Tüm konularda çalışanlarına tam güven duyar.
<b>Çalışanlarının Özgürlük Hissi</b>	Çalışanlar işle ilgili konuları üstleriyle konuşmada kendilerini hiç özgür hissetmezler.	Çalışanlar işle ilgili konuları üstleriyle konuşmada kendilerini pek özgür hissetmezler.	Çalışanlar işle ilgili konuları üstleriyle konuşmada kendilerini özgür hissetmezler.	Çalışanlar işle ilgili konularda üstleriyle konuşmada kendilerini tümüyle özgür hissederler.
<b>Çalışanların Katılımı</b>	Sorunların çözümünde yönetici ender olarak çalışanların görüşlerini alır.	Sorunların çözümünde yönetici zaman zaman çalışanların görüşünü alır.	Sorunların çözümünde yönetici genel olarak çalışanların görüşlerini alır ve bunları yapıcı olarak kullanır.	Sorunların çözümünde yönetici daima çalışanların görüşlerini sorar ve bunları kullanır.

**Kaynak:** Gökhan Ateş, “Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Hava Kuvvetleri Komutanlığında Uygulama”,(Yüksek Lisans Tezi) Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 2005, s.21. FredLuthans, “OrganizationalBehavior”, McGrawHill, New York, 1981, p.477.

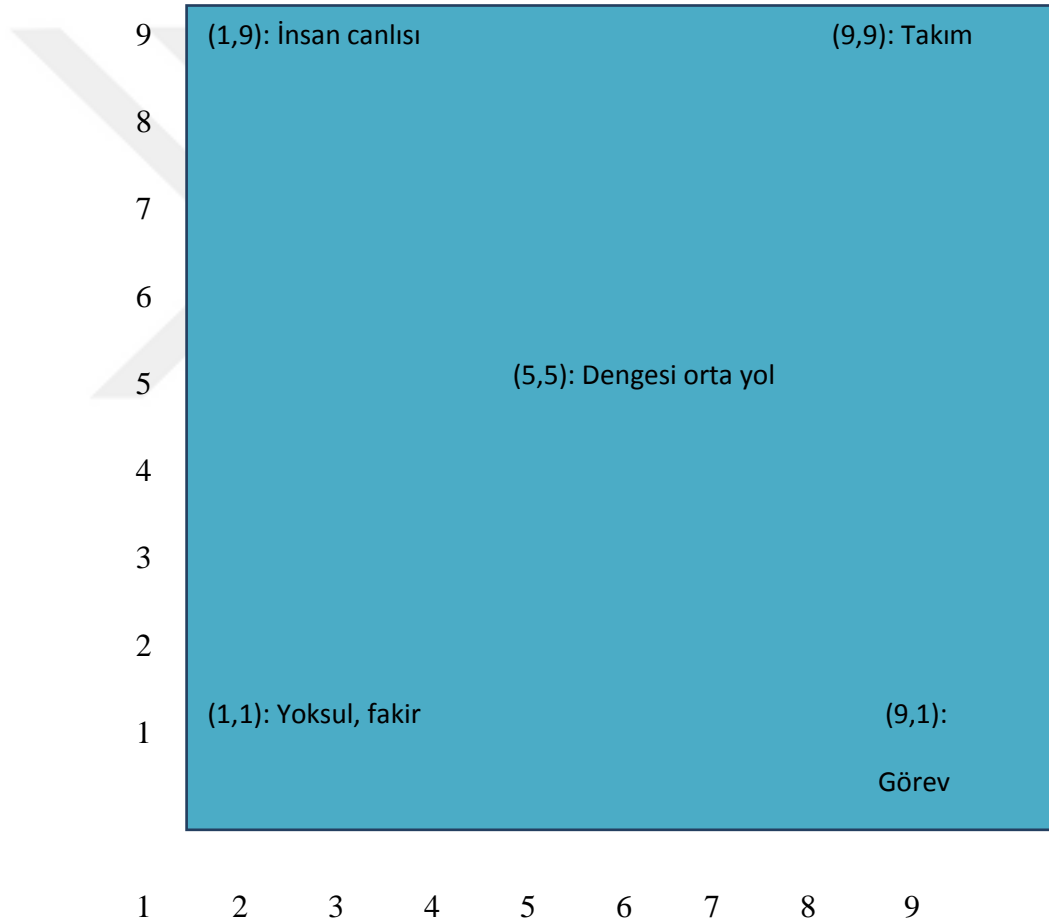
### **Robert Blake ve Jane Mouton'un Yönetim Tarzı:**

Blake ve Mouton bir matriks geliştirerek yönetim tarzı yaklaşımıyla ilgili sonuçlar elde etmek istemiştir. Bu matrikse göre liderlik iki ana yaklaşım üzerine inşa edilmektedir. Bu iki modelden ise beş tip oluşmaktadır. Bu boyutlar üretim ve insanı merkeze alma şeklindedir. Bundan da beş tip doğar. Bununla ilgili bir grafik aşağıda gösterilmiştir. Bu grafikte yatay eksenle liderin yaklaşım tarzı ortaya çıkmaktadır. İnsan ve üretim olarak iki boyut üzerinde geliştirilen bir matrikstir. Eksenler 1-9 arası düzeye sahiptir. Merkez ve köşeler alındığında beş liderlik tipi ortaya çıkar. Bu matriksdeki koordinatların kesiştiği 5 liderlik tipi şu şekilde açıklanabilir (Tikici, 2005:412-414):

- (1,1) : Bu liderlik özelliği en zayıf olanıdır. Ne insan ilişkilerine önem verilir ne de üretime odaklanılır. Bu nedenle en zayıf liderlik tipidir.
- (5,5) : Liderlik kendini biraz gösterir. (1,1) tipinden daha hareketli ve canlıdır. İnsana ve üretime odaklanma çabası bir yerde dengelenir. Herhangi birisi aşırı şekilde ortaya çıkmaz. Elastiki bir yapı arz eder.
- (9,1) : İşe odaklı bir yönetim tarzıdır. Lider göreve önem verir ve iş disiplini insanın kabul edebileceği istek dünyasının önüne alır. Önemli olan işlerin düzenli ve ciddi bir kararlılıkla yürüebilmesidir. Yani işlerin yer aldığı göreve 9, insana ise 1 derece önem verir. İşe önem derecesi zirvede, insana kıymet en alt düzeydedir.
- (1,9) : İnsan merkezli yönetim tarzıdır. İşe odaklı yönetimin tam tersidir. İnsana verilen kıymet 9, işlere verilen ise 1'dir. Amaç örgüt kültürünün insanda isteyerek yerleşmesi ve insanın istekleri karşılanınca örgütsel verimliliğin artacağı yönündedir.
- (9,9) : Derecelendirmeden de anlaşılacağı gibi her iki boyuta da en yüksekinden eşit puan verilmiş. Böylece hem üretim hem de insan en yüksek kıymette derecelendirilmiştir. Sorunlar ortak şekilde çözülür. Lider ve personel tam bir uyum içindedir. Görev ve insanın mutluluğu eşit oranda ve en yüksek şekilde

kenetlenme pozisyonuna girmiştir. Bir bakıma ekip çalışmasında herkes kendisinin ve görevinin bilincindedir.

Aşağıdaki matriks (Tikici, 2005:413)önceki davranışsal yaklaşım araştırmalarıyla ilişkili faydalı bir durum değerlendirmesi arzetsede, lider izleyicileri ve örgütün statükosuyla ilgili bilgiler vermemesi açısından tatmin edici olmaktan uzaktır (Çelik, 2000:16).



**Şekil 1.** Robert Blake ve JaneMouton'un yönetim tarzı derecelendirmesi

### **McGregor'un X ve Y Yaklaşımları:**

İnsandaki duruş bir tavrın sonucudur. Tavrın duruşa dönüşmesi, duruşunda süreklilik kazanması tutum davranışını ortaya çıkarır. Bu tutumlarsa deneyim içinde kazanıldığı için kişisel bir tarih altyapısı vardır. Bundan dolayı insanlardan tutumlarını bir anda değiştirmesi beklenemez. Değiştirecekse biraz zamana ihtiyacı vardır. Bu tutumlar olumlu ya da olumsuz olabilir. Bunlar kişiliğin bir parçasını oluşturduğundan örgütsel verimliliği de etkileyecektir. Ayrıca bu tutumlar liderin örgüt personeline nasıl yaklaşacağı konusunda da fikir verecektir. Bundan hareketle McGregor; X ve Y yaklaşımını ileri sürmüştür (Arun, 2008:15). Örgütsel yapı içinde yöneticilerin personele bakış açısı kişisel tutumlarıyla karşılaştırılıp bir analize gideceğinden ortaya çıkan sonuçlar kurumun yönetim şeklini etkiler (Yahyagil, 2004:55).

ABD için Taylor, Avrupa içinse Fayol liderlik ve yönetim yaklaşımlarında ilk önemli isimlerdir. Bunlar katı kapitalizmin işleyişindeki önemli kuramcılardır. Bu kuramcılardan etkilenen McGregor X teorisini geliştirmiştir. Ancak bunun daha sonra yanlış bir teori olduğunu düşündü ve X teorisini sert eleştirdiği Y teorisini ek olarak geliştirmiştir. Y teorisinde insan ilişkilerini dikkate almıştır.

X kuramı:

- İnsan rahatı sever ve fırsat bulduğunda işten kaçır.
- Sorumluluklardan kaçırır.
- İnsan güvenilmezdir. Duygularıyla hareket eder. Duyguları da her zaman iş yerine rahatlığı tercih eder.
- İşten kaçırıyorsa maaş kesme gibi değişik yöntemlerle cezalandırılması gerekir. (Eren, 2000:426).

Görüldüğü gibi bu kuram çok sert ve vahşi kapitalizmin makineyi öncül tek merkez yaptığı mekanik ve katı pozitivist bir anlayıştır.

McGregor daha sonra bu kuramdan şiddetle kaçınmış ve sert biçimde eleştirmiştir. En radikal eleştirisiyse X teorisinin insanı merkezden uzaklaştırıp adeta bir mekanik bir parça haline dönüştürmesiydi. İnsanın duygu ve düşünceleri kağıt üzerindeki kar hesapları olarak kalması, işçide huzursuzluk, isyan duyguları, mutsuzluk, monotonluk, yaratıcılığın kör edilmesi gibi olumsuz sonuçları doğurmuştur. İnsanın merkeze alınmasının gerekliliğini fark ederek, Y kuramını ortaya koymuştur. Böylece önceki X kuramından çok büyük değişikliklere gitmiştir. Y kuramı şu şekildedir: (Eren, 2000:426).

- İşçilerin cezalandırılma yöntemi yanlıştır.
- İşçilerin insani yapıları gereği dinlenmeye ve gününün bir kısmını eğlenceli şekilde geçirmeye hakları vardır. Bu hak insani bir haktır.
- İnsan duygu ve düşüncelerine önem verildiğini hissettiğinde kolayca sorumluluğu kabul edeceği gibi ödül mekanizması işletildiğinde yeni sorumluluklar da almaya niyetli hale gelir.
- Sert çalışma koşulları insanı tembel yapar. Normalde bir insan işten kaçmaz.
- İnsan yaptığı işte rahat çalışma koşulu bulur ve kendini huzurlu hissederse, işini üstlenmekten kaçınmadığı gibi yaratıcı zekâsını da ortaya koymaya başlar. Bu nedenle ödül sistemi bir personelin motive olması için oldukça önemlidir.

Bu kuramlar arasındaki farklarıysa Sabuncuoğlu ve Tüz aşağıdaki tablodaki gibi açıklamıştır (Sabuncuoğlu;Tüz, 2001: 25):

**Tablo 6.** X ve Y kuramları arasındaki farklar

<b>X KURAMI</b>	<b>Y KURAMI</b>
Birey pasif ve statiktir	Birey aktif ve dinamiktir
Personel suçlanır	Yöneticiler suçlanır
Ekonomik güdüler	Sosyo-psikolojik güdüler
Dış denetim	Kendi-kendine yönetim ve denetim
İşletmenin amaçlarına göre yönetim	Bireysel ve organizasyonel amaçlara göre yönetim
Karar organı yöneticiler	Kararlara katılma söz konusudur
Katı ve sert otorite	Yumuşatılmış, ılımlı otorite

**Kaynak:**Zeyyat Sabuncuoğlu ve Melek Tüz, “Örgütsel Psikoloji, Ezgi Kitabevi, Bursa,2001, s.25.

Bu tabloda da görüldüğü gibi McGregor’un X ve Y kuramları arasındaki fark çok serttir. Günümüzde X kuramı daha çok geri kalmış ülkelerdeki koşullara uygundur. Y kuramı günümüzde önemli ölçüde ülke toplumlarına ve liderlik anlayışına yayılmaktadır.

### 3.3. Durumsallık Yaklaşımı

Durumsallık adından da anlaşılacağı üzere diğer faktörlerin lideri etkilemesini söz konusu yapar. Özetle statükonun (çevresel koşullar, liderin izleyicilerinin durumları vb) lideri etkilemesi ve bu etkiden dolayı liderin durumsallıktaki rolleridir.

Durumsallıkla ilgili ilk kuramlarda çevrenin lideri etkileyişi üzerinde durulmuştur. Çevresel koşulların dışında liderin izleyicilerindeki kişisel özellikler, meslek grupları, mesleğin değişken özellikleri gibi durumlar liderin tarzını belirleyebilmektedir. Bu da başlıbaşına bir yaklaşım tarzı olan durumsallık yaklaşımını doğurmuştur. Özellikle önceden tahmin edilemeyen durumlar örgütteki işleyişi önemli ölçüde etkileyebilir. Liderin öngörmediği belirsiz durumlardaki kararlar, durumsallığın getirdiği yaklaşımlarla ilişkili düşünmeyi gerektirecektir. Bundan dolayı durumsal yaklaşımlar dikkate alınması gereken düşüncelerdir. FredFiedler bir liderin tahmin edilebilir ortamlarda daha etkili olduğunu belirtmiştir (Goethals, 2004:869). Sabuncuoğlu ve Tüz'e göre ise öngörülebilir durumlardaki liderliğin etkinliğinde şu özellikler öne çıkar: (Sabuncuoğlu;Tüz, 2001:223)

- 1-Liderin hedeflediği amacın mevcut durumu,
- 2-Kurumsal organizasyonun yapısı,
- 3-Lider izleyicilerinin nitelikleri,
- 4-Lider ve izleyicilerinin deneyimleri.

Buradan çıkan en belirgin sonuç durumsal yaklaşımın bir ihtiyaçtan doğduğudur. Zira Çelik'in de (Çelik, 2000:18) belirttiği gibi; lider özellikleri ya da liderin davranışsal tutumları liderlik yönetiminde tek belirleyici olmamaktadır. Durumsal yaklaşıma göre kişisel özellikler, çevresel koşullar, organizasyonun yapısı, deneyimler, liderin amacının niteliği ve izleyicilerin durumu liderin yöneticilik etkinliğini ve karar alma sürecini etkilemektedir (Tikici, 2005:419). Koşullar değiştikçe ya da öngörülemeyen durumlar oluştuğunda, gerekiyorsa bir lider hızlı şekilde karar değişikliklerine gidebilmelidir. Bu yaklaşımla ilgili geliştirilen kuramlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

### **FredFiedler'in kuramı:**

Durumsallık yaklaşımını başlatan kişidir. Bu kurama göre liderler ancak durumlar elverişli olduğunda ortaya çıkar. Liderler her ortam için gerekli olmayabilir. Yani uzun vadeli liderlik anlayışı değil de, liderliğin ihtiyaç duyulduğu ortam oluştuğunda ya da oluşma ihtimali belirdiğinde liderler kendini gösterir (Çelik, 2000:21). Liderortayaçıkıncadavranışlarınımetkileyecekdeğişkenlerseşunlardır:

1- Lider ve izleyici arasındaki ilişki: İzleyicileri arasındaki sadakat ve güvenin derecesi liderin davranış etkinliğini belirleyecektir(Koçel, 2007:457). İletişim burada çok önemlidir. Lider astlarıyla iyi bir iletişim halindeyse, diyalog imkanları rahatsa ve astlar kendini özgürce ifade edebiliyorsa ortada güven kavramından söz edilebilir(Bolatvd., 2009:185).

2- İşin mahiyetinin tanımlanması: Lider yapacağı işi iyi tanımlanmış ister. Yetki sahasını nasıl kullanacağını bilmesi için organizasyonun manevra yapabilme kapasitesi de belirlenmiş olmalıdır. Lider kendinde dar bir çalışma alanı bulursa etkinliği de o derece azalacaktır(Daft, 2003:185).

3- Liderin otoritesini kullanabilmesi: Lider otoritesini kısıtlanmış hissederse yönetimde ciddi sorunlar yaşanabilir. Örneğin otoritesini kullanarak ödül-ceza sistemini fazla işletemez, motivasyon sınırlı bir kitleye hitap eder (Daft, 2003:524). Bunun için lidere demokratik olarak yönetme gücünü kullanabileceği otorite alanı verilmelidir. Böylece lider sözünün geçebildiği bir konuma gelmiş olur.

### **Amaç-Yol Kuramı:**

1971 yılında Robert House tarafından ortaya konmuştur. Bu kurama göre organizasyon yapısı ve personelin işe bakışının gelişiminde liderin yaklaşım tarzı etkilidir. Zira personelin deneyim kazanma, yeteneklerini geliştirebilmesi gerekir. Bunda da liderin motive etmesi ve yol göstermesi etkili olur (Helms, 2006:448). Özetle astlar örgüt kültürüne paralel amaçlarına ulaştıracak yolun tanımlanmasını liderden bekler. Lider de bunu sağlar.

Bu kuramda lider örgüt kültürünün temel ilkelerini izleyicilerine anlatır. İzlenecek yolu tanımlar. İzleyicide bekleyiş nedenlerini anlayarak yolun işaretlerini görür. Lider bu amacı tanımlamada etkinse izleyici de o oranda etkilenir. Buna Robert House 'yol' der. Lider izleyicileri sonuçtan umduklarını bularak etkilenmişse artık amaca ulaşılmıştır. Bu etkilenme düzeyine ise 'amaç' denir (Serinkan, 2008:51). Özetle yol-amaç kuramı bu şekildedir.

Bu kuram gereği liderlerin gösterebileceği davranış özellikleriyse şunlardır: Lider örgütün planlarını yüksek düzeyde düşünerek ana hatlarını ortaya çıkarır. Lider astlarına karşı sıcak ilgi gösterir, onların ihtiyaçlarını dinler ve karşılamaya çalışır. Lider hem kendini hem de örgütü motive ederek başarıya odaklar. Lider astların görüşlerini dinleyebilme erdemine varır ve faydalı bulduğu ast görüşlerini kullanır. Böylece örgüt içinde katılımcı bir ortamın doğmasına çalışır (Erol, 2012:24).

#### **Vroom ve Yetton'un Normatif Yaklaşımı:**

Fiedler'in kuramından etkilenen Vroom ve Yetton, liderlerin ortaya çıktığı koşulları tahlil etmiştir. Buradan hareketle liderlerin koşullara uygun çıkmasının yeterli olmadığını, ayrıca bir liderin nasıl davranması gerektiğini bilmesi üzerinde durulur. Bunun da bazı kurallara uygun şekilde olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bundan dolayı normatif sözcüğü kullanılmıştır (Aydın, 2000:257). Önemli olan, karar verme sürecinde lider ve astlar arasındaki mutabakattır. Astlar mutabakatta kural olarak lidere uyacak olsa da, bilinç olarak benimsemeleri lazımdır. Bu nedenle lider astlarına kararı benimsemeleri için ikna edecek yolları kullanmalıdır (Tikici, 2005:423).

Liderin dikkat etmesi gereken bir husus da karar aldığı konunun içeriğidir. İçerik bütün grup üyelerini ilgilendiren hassas bir konuya astlarının görüşlerini alma ve birlikte değerlendirme sürecini işletebilmelidir (Zel, 2001:132).

### **Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli:**

Blake ve Mouton yaklaşımından yola çıkılmıştır. Çelik'in eserinde açıkladığı bir grafikte bu tanım şöyle belirtilmiştir. Reddin'e göre lider etkinliği görev ve ilişki boyutları arasındaki etkileşime bağlıdır. İlişki boyutu lider ve astları arasındaki iletişim, güven ve sadakat kavramlarıyla belirlenir. Görev boyutuysa örgütsel kültür amaçlarına ne derece yaklaşıldığıyla yani direkt performansla ilgilidir. Bu ikisinin arasındaki verimli etkileşim liderin de etkili olmasını sağlayacaktır (Çelik, 2008:63).

Bu kurama göre liderlik tipleri şu şekilde çıkmaktadır: Etkili ve etkisiz liderlik tipleri. Etkili liderlerin özelliği geliştirici olmalarıdır. Yani astlarıyla iletişimi güçlü olup görevden çok personele eğilir, onları dinler. Motive etme konusunda etkilidirler. Diğer etkili liderlikse bürokratiktir. Bürokratik özellikli olanlar görev ve personele değil kurallara dikkat eder. Etkili olsalar da geliştirici olmaktan uzaktır. Etkili tiplerden biri de iyi niyet taşıyan otokrat liderlerdir. Bunlar görev çok önem verir.

Kurama göre diğer liderlik tipi etkisiz kalanlardır. Bunlar da misyoner, uzlaştırıcı, otokrat ve ilgisiz liderler olarak ayrılır. Uzlaştırıcı olanlar görev ve ilişkiden birisine önem vermesi gerekirken ikisini dengeler. Oysaki mevcut koşullar sadece birisini öne çıkarmaktadır. Bu da örgütte liderin etkisizleşmesini başlatır. Misyoner liderse izleyiciyle olan ilişkisine değil, izleyicinin kendisine odaklanır. Otokrat olanlarsa sadece kendilerine güvenerek görev konusuna eğilir. İlgisiz liderler ise etkiye sütlüye pek karışmaz. Böylece örgüt çok etkisiz bir konuma itilir (Küçük, 2008:25).

Feidler, Yol-Amaç ve Vrom&Yetton kuramlarının karşılaştırması aşağıdaki tabloda görülmektedir (Çelik, 2003:63):

**Tablo 7.** Feidler, Yol –Amaç ve Vrom&Yetton kuramlarının karşılaştırılması.

<b>Kuram</b>	<b>Lider Davranışları</b>	<b>Durumsallık Değişkenleri</b>	<b>Lider Etkililiğinin Ölçütü</b>
Feidler	Görev yönelimi İlişki yönelimi	Grup İklimi görev yapısı liderin konumsal gücü	Performans
House'nin Yol-Amaç Kuramı	Destekleyici Emir Verici Katılımcı Başarı Yönelimli	İşgörenlerin Özellikleri Görev Özellikleri	İşgörenlerin iş doyumunu ve iş performansı
Vromm ve Yetton Kuramı	Otokratik Davranıştan Demokratik davranışa	Kararın Niteliği Kararın Kabulü	Kararın Kalitesi İşgörenlerin kararı kabullenmesi

**Kaynak:** Çelik, V., Eğitimsel Liderlik, Ankara, 2003, s.63.

### 3.4. Çağdaş Liderlik Yaklaşımları

Liderlik konusunda; değişen çevresel ve sosyal koşullar, bilimsel ilerlemeler, insanın yaşama bakışındaki farklılıklar ve yeni kavramların dil ve düşünce eklektiğinde yer edinmesi sonucu bazı yeni yaklaşımlar doğmuştur. Çağdaş liderlik yaklaşımları denilen bu düşüncelerdeki temel dinamik, yeni koşullarda yönetimin eksiksiz ve sorunsuz ya da en az sorunla ilerleyebilmesini sağlama amacıdır (Kılıç, 2006:154).

Çağdaş liderlik yaklaşımlarında birçok yaklaşım ortaya kinsa da, en çok öne çıkan iki yaklaşımdan bahsedilecektir. Bunlar: Etkileşimci (transaksiyonel) liderlik ve dönüştürücü (transformasyonel) liderliktir.

### **Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik:**

Çağdaş liderlik yaklaşımlarının en önemlilerindedir. 1978 yılında Burns'un politika konusunda yaptığı çalışmalar esas alınarak geliştirilmiştir. Burns'un politik liderlerle ilgili araştırmaları etkileşimli liderliğin temelini oluşturur (Gül, 2003:12). Etkileşimci liderler makam terfi gibi ödül sistemini etkileşimin artmasında kullanarak personeli verimli çalışma yönünde teşvik eder. İşlerin verimliliğini etkileyen olumsuz yönleri kaldırma ya da revizyona sokma yolunu benimserler. Ancak yaratıcılık açısından bu liderlik biraz geride kalmaktadır (Eren, 2003:34).

Bu tip liderler personelle içiçedir, onlara yol gösterir, motive eder. Performansın düşmemesi için mevcut olanakları gayretli bir şekilde kullanırlar (Eren, 2000:320).

### **Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik:**

Dönüşümcü liderlik 1978 yılında Burns tarafından ortaya konmuştur. Bernard Bass'ın görüşleri daha sonra geliştirilerek bir yaklaşım içine oturtulmuştur. Dünyadaki değişimden etkilenen örgütler bu dönüşümcü değişimden geri kalmamak için harekete geçince, dönüşümcü yaklaşımın önemi daha da artmıştır (Taşkıran, 2005:89).

Dönüşümcü liderlik değişim kavramıyla irtibatlı haldedir. Etkili bir sinerji yaratmak için ödül sistemi gibi klasik usullerle değil, çağın gerektirdiği sosyo-ekonomik koşullardan hareket etme, değişen dünyaya ayak uydurabilme fikrini öne çıkarır. Değişimi kendinden başlatan lider; izleyicilerine de değişim hareketini ve organizasyon değişikliklerini açıklama yoluna gider. İzleyicileriyle de bütünlüğü sağlayarak örgütte transformasyonu başlatır. Bunun için de izleyiciler liderine güvenmeli ve gerekli yetkiyi samimiyetle vermelidir (Keçecioğlu, 2003:34). Zira etkileşimci liderlikten daha meşakkatli bir yaklaşım olduğundan sorunlar da daha fazla doğacaktır.

Ayrıca bu tip liderler hayal dünyasında yüzmez, realisttir de.. Çağın gerçekliğini esas alır ve hayal gücünü çağın gerçeklerinden oluşturarak izleyicilerine

yeni vizyonu sunmaya çalışır (McShane, 2005:430). Yetkisini doğru yönde kullanan lider yeni vizyonuna uygun yönetim yaklaşımını ve buna uygun organizasyon yapısını inşa eder. Bunda kararlı olması bu inşanın başarısında önemli rol oynar (Erçetin, 2000:60).

Dönüşümcü liderlerin özellikleri ise şunlardır (Aykut, 2000:33):

- Mücadele edecek güçtedirler, yılmadan yollarına devam ederler.
- Deneyim sahibidirler. Edindikleri kişisel tarihin verdiği deneyimi, gelecekteki öngörülerinde bir yapıtaş olarak kullanırlar.
- Olay ve olguları kavrayıp anlayabilme yetenekleri güçlüdür.
- İzleyicilerine güvenir. Bu güven personelin ya da izleyicilerin lidere olan bağlılıklarını motive eder.
- Yeni vizyon ortaya koyarlar ve bu da izleyicilere çekici gelir.
- Örgüt değerlerini ilke edinirler ve bunların gelişmesinde yeni koşulları dikkate alarak o yönde çaba sarf ederler.
- Sorunlarla sonuna kadar mücadele ederler.

### **3.5. Liderlik Davranışları**

#### **3.5.1. Demokratik Liderlik Davranışı**

Demokratik liderler personelle içiçedir, onlara beklemediği şekilde yetki dağılımı yapabilir. İzleyicilerinin görüşlerine değer verir. Astların fikirleri liderin karar alma sürecinde yararlandığı bir durumdur (Eren, 2000:437). Demokratik liderin bu özelliği katılımcı bir liderliği tanımlamaktadır.

Liderler izleyicilerin görüşlerine açıktır. Eleştirileri dinler, karşısındakine değer verir. Onun da bir akli olduğunu, eleştirel gücü olduğunu demokratik katılım erdemine sahip olabileceğini düşünür. Demokratik lider bilir ki, grup kararları tek

benli kararlardan daha çok deneyim içeriğine sahiptir. Lider katılımcılığını astlarıyla paylaşarak hayata geçirir (Ateş, 2005:57). Demokratik liderliğin dezavantajları da vardır. Liderin performansına göre değişebilen zaman kayıpları olabilir, karar alma sürecinde yapıcı polemikler uzadıkça liderin karar alma yetkinliğinde bir zarar oluşabilir (Eren, 2000:439).

### 3.5.2. Otoriter Liderlik Davranışı

Otoriter veya otokrat liderlerde egemen güç liderdir. Lider en üstteki güç merkezidir ve astlarına sadece emirler verir. Tek yönlü iletişim olduğundan astlar liderlere eleştiri getiremez, görüşlerini dile getirmekten çekinirler. Otoriter veya otokratik yönetim davranışında lider çok etkin bir düzeye geçmiştir. Otokratik liderler izleyicileri karar alma sürecinin dışında tutarlar. Yetki ve sorumluluğu tek merkezi güç olan lider statüsünde birleştirerek statükoyu liderin tek güç merkezi şeklinde biçimlendirirler. Astlar sadece kararları uygular. İşten kaçanlar otokratik lider için örgüt kültürüne sırtını dönmüştür. Bu anlayışta lidere göre personel görevden kaçıyor ya da işi yavaşlatıyorsa, emirleri dinlemiyorsa sadece bencil ve çıkarıcıdır. Otokratik lider kararları kendi alır, astlarına hatta alt yöneticilere yüz vermez, olgu ve olayları kendi deneyimiyle çözeceğine kesin şekilde inanmıştır. En iyi ben bilirim edasındadır. Bazı araştırmalardan çıkan sonuca göre ise, üyeler bu liderlik yönetimde agresifleşmekte, fakat ters orantı şeklinde lidere bağımlılıkları artmaktadır. Lider kimseye güvenmediğinden otokrasi duygusunun egemen olduğu şüphecilik ve korku liderde mutlaka başlar. Bu nedenle lider kendi zeminini sağlama almak için bağımlılık karşısında ödül de vererek, liderliği pozitif bir yansımaya dönüştürebilir (Ateş, 2005:54). Otokratik liderlik insanı merkeze almadığından kimselere güvenmez. Örgütte bir disiplin sağlasa da, örgütsel kültürün demokratik gelişimi için bir engeldir. Lider çok bencil olduğundan personelin duyguları hiç sayılır ve mekanik bir robotlaşma görülür (Eren, 2000:438). Bununla birlikte yanlış bir liderlik tarzının merkezindeki otokratik liderlerin hepsinin kötü niyetli olacağı da söylenemez. İyi niyetli otokrat lider olduğunu düşünenler de vardır (Çelik, 2000:36). Hatta bu otokratlar iyi niyetle böyle davrandığına samimi olarak inanırlar.

Otokrat veya otoriter liderlerin birleştigi en önemli ortak payda hırs duygusudur. Devamlı birşeyler isterler. Güç merkezi olmaktan büyük zevk alırlar. İzleyicilerinin kendisine bağlı olması gerektiğinin çok iyi bilincindedir (Uslu, 2010:427). Otoriter lider baskı yoluyla örgütü yönettiğinden personeli çabuk motive eder, işlerine yoğunlaştırır. Bu kısa vadede örgütsel verimlilik açısından faydalı görünse de, uzun vadede verimliliği azaltır. İzleyicilerde iş tatminsizliği zirveye çıkar, yönetime karşı kin ve nefret duygularını büyütür. Morallerin gittikçe bozulması ve halihazırdaki baskı yoluyla gelen motivasyon, örgüt içinde ileride büyük sorunları mutlaka doğuracaktır. Muhtemel sorunların en ciddi olanı, liderin tüm baskıcılığına rağmen uzun vadede etkisinin azalacağını bizzat tanık olmaya başlamasıdır (Yalçın, 2005:15-16).

### **3.5.3. İlgisiz Liderlik Davranışı**

İlgisiz liderlik serbest bir ortamın oluşturduğu organizasyon yapılarıdır. İlgisiz lider davranışında örgüt içinde personele her türlü olanaklar hazırlanır. Personele tam bir serbestlik tanınarak rahat çalışması ve yetkilerini imkanlar dahilinde kullanması beklenir. Özgürlük açısından otokratik yönetimlerle tamamen zıttır. Lider ve ast ilişkisi daha çok danışmalar, soru sormalar çerçevesinde sabitlenir. Örgütsel sorunları astlar çözmeye çalışır. Ancak bu tip lider ilgisiz davranışlar sergilese de, kendisine danışma kapısını açık tutar. Araştırmalar bu davranış tarzının personel üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir (Taşkiran, 2005:58). Bununla birlikte dezavantajları da vardır. Örgüt içinde disiplin bozulmaktadır. Lider tamamen ilgisiz olduğundan yaratıcı fikirler oluşturma, üretken fikirler ortaya koyma açısından çok kötü bir performans sergiler (Çıkar, 2011:37). Özgürlüğü açma açınsındansa olumludur. Zira personelin duygu ve düşünceleri önemlidir. Bu durum örgütsel evrime olumlu katkı yapar. Bununla birlikte tamamen ilgisizlik disiplin sorununu ve liderin etkisiz ve yaratıcı olmasını engeller.

### **3.5.4. Paternal Liderlik Davranışı**

Paternal, isminden de anlaşılacağı gibi örgütün bir aile modeli yaklaşımında ele alınmasıdır. Lider davranışını bu yönde sergileyerek izleyicilerinin hem

kendisiyle hem de personel arasındaki ilişkileri güven ve vefa çizgisine getirmeye çalışır. Yani kısaca bir aile ortamını vermeye gayret eder. Paternal davranıştaki lider, personelin kendi çizgilerini aşmamasını ve bir aile içindeki saygı statükosunun örgüte de yansıtılmasını ister. Bu davranış tarzında lidere itaat edileceği gibi işle alakalı olmayan konularda herkes elden geldikçe bir aile ferdi gibi yardımlaşmaya yönelir (Köksal, 2011:105). Paternal liderlik bir merkez (lider) etrafında kenetlenmiş organizasyon yapısı sergiler. Liderin otoritesi korunurken aynı zamanda örgütteki yardımlaşma duygusu gelişir. Görev-insan ilişkisinde bir denge sağlanır.

### **3.5.5. Vizyoner Liderlik Davranışı**

Vizyon sahibi olmak geleceğe yönelik örgütsel birlikteliği sağlamlaştırır. Vizyoner lider bunun bilincinde olarak astlarına yeni hedeflerini ortaya koyar ve ikna olmasını sağlar.

Personel yeni vizyonu anlayıp iyice idrakine vardıkça yani doğuştan sahip olduğu anlama yeteneğini geliştirdikçe vizyonun iklimine kapılacaktır. Personel uzun vadedeki yeni vizyonunu örgüt kültürü ve amaçlarıyla birleştirmeyi başarır. Bu farkındalığa sahip oldukça, personel motivasyonunu yeni vizyona göre ayarlayarak daha verimli çalışmaya başlar (Dalgın, 2008:46-47). Buradaki en önemli husus liderin yeni vizyonu anlatabilmede etkili olmasıdır. Dolayısıyla lidere önemli iş düşmektedir. Sözlerle ifade etmek dışardan kolay görünse de, aslında kişilerin dünyasında ikna sürecini başlattığından oldukça gayret ve yetenek isteyen bir iştir.

Vizyoner liderler özgüven sahibidir, samimi şekilde vizyonun örgüte egemen olabileceğine inanırlar. Mücadelecilerdir. Örgütsel tekamül için izleyicilerde tam bir uyum sağlamaya çalışırlar. Başarı için inançları tamdır (Bulut ve Uygun, 2010:34). Vizyoner liderlerin en büyük avantajı samimiyetleri ve örgütte demokratik bir kültürü öncül kılmasıdır. Dezavantajı ise izleyicilerin yeni vizyona uyum sağlama da sorun çıkabilme olasılığıdır. Bu durumlardaysa lider çıkan sorunların üstesinden gelmede yeteneğini göstermelidir.

### **3.5.6. Eğitici Liderlik Davranışı**

Eğitici liderliğin dinamik g¼c¼ personelin g¼c¼n¼ keşfetmesinden kaynaklanır. İzleyicisi kendi g¼c¼n¼, ideallerini, kariyer elde etme azmini bu liderlik ikliminde keşfeder. ¼zetle lider davranışlarını personelin g¼c¼n¼ keşfetmesi y¼n¼nde geliştirir. Lider bu eğitici davranışın izleyicilerde motivasyon ve başarı azmini ortaya ¼ıkardığına ve bunun da ¼rg¼tsel verimliliğe yol a¼acađına inanır. Bu inancını eyleme koyarak personelin başarısı i¼in onların işle ilgili planlarında yol g¼sterici olur. Eğitici liderlik davranışı sergileyen bir lider personeline g¼venir ve yeteneklerini sergilemeleri i¼in ¼n¼n¼ a¼ar (Dalgın, 2008:48-49). Eğitici liderler bencil değildir, paylaşımcıdır. Personel kendini geliştirdiğinden liderden aldığı yetkiyi ¼rg¼tsel başarı i¼in kullanmaya gayret eder.

### **3.5.7. İlişki Odaklı Liderlik Davranışı**

Bu tarz liderlik davranışı; iletişimin verimli işlemesi ve personel diyaloglarının ¼rg¼tsel amaca uygun şekilde y¼r¼mesi odaklıdır.

Lider bu tarz davranışıyla personel arasındaki olumlu bir ¼rg¼t havasını yaratmaya ¼alıřır. Bu tarz davranışa sahip bir lider; ¼rg¼tsel ortak değerlerin oluşmasının, sağlam bir iletişimden ge¼tiđini d¼ř¼n¼r. Empati ve bu kavramın nedensellik ilkesinin sonucu olan hořg¼r¼ davranışı b¼ylece ¼rg¼tte egemen olur. ¼rg¼t personeli duygusal bir inan¼ birlikteliğine girdiğinden kendilerine değer verildiğini, d¼ř¼ncelerinin ¼nemensendiđini g¼r¼r. ¼stelik bu ilişki durumu ¼okludur. Yani t¼m personelde bu iletişim bağı a¼ıldıđından ¼rg¼te yayılan bir durumdur. İnsanlarda duygusal a¼ıdan doğru bir iletişim ve ilişki kapısını a¼tıđından iyi iradenin ¼nc¼l olduğu bir ¼rg¼t vizyonu ortaya ¼ıkar. Sadakat duygusu izleyicide kendiliğinden gelişir. Baskı s¼z konusu olmadığından huzurlu bir ¼rg¼t iklimi oluşmuştur (Dalgın, 2008: 51).

### 3.6. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları

Liderlik örgüt ya da daha geniş anlamıyla topluluğun amaçlarını gözetme, geliştirme, motive etme, bilgilendirme sürecinin toplamıdır. Bunun için de lider konumundaki kişinin yeteneklerine sahip olmalıdır (Eren, 2000:411). Liderlikte grup ya da topluluğun örgüt kültürü çerçevesinde birleştirilme amacı vardır ki, buna müşterek amaçlar da denilebilir. Bu müşterek amaçlar doğrultusunda bağları sıkılaştırmaksa, lidere ve göstereceği liderlik yönetimine düşmektedir. Bunun da gerçekleşmesi lider ve liderliği takip eden izleyici kitle arasında güçlü etkileşime bağlıdır (Yiğit, 2004:13).

Çok sayıda liderlik davranışı bulunmaktadır. Farklı çalışmalarda farklı sınıflandırmalara rastlamak mümkündür. Liderlik davranışları bizim çalışmamızda ele aldığımız şekliyle 7 farklı kategoride değerlendirilebilir. Bunlar; demokratik liderlik davranışı, otoriter liderlik davranışı, ilgisiz liderlik davranışı, paternal liderlik davranışı, vizyoner liderlik davranışı, eğitici liderlik davranışı, ilişki odaklı liderlik davranışıdır.

Demokratik liderlik davranışı personel ve lider arasındaki çizgilerin en az olduğu davranış biçimidir. Lider personelin fikirlerini dikkate alır ve onlarla iç içe bir yönetim tarzını benimser. Eğitim yöneticilerinin demokratik liderliğindeki avantajlar öğretmenlerin katılımının maksimum seviyeye yükselmesini sağlamaktır. Ancak diğer taraftan karar alma sürecinin okullarda uzaması yönetimde aksamalara neden olabilecektir. Otoriter liderlerde tek merkezli yönetim okullarda yoğun olan yönetim gereksinimin yeterli şekilde karşılanması önünde bir engel teşkil edebilecektir. İlgisiz liderlik özellikle kamu kuruluşlarında belirlenene görevlerin belirlenen kişiler tarafından yapılması gerekliliği ile ters düşmektedir. İlgisiz liderlikte astlar daha fazla göreve sahiptir. Paternal liderlik doğru şekilde uygulanırsa okul yönetimi için faydalı bir davranış biçimidir.

Eğitimde liderliğe geleneksel bir pencereden bakıldığında okul örgütünün en üstünde bir süper kahramanın varlığına dayanmaktadır. Bu yeni model liderlik sorumluluğunu formal örgütsel modellerden ayırtmakta, liderliği örgütün her

düzeyindeki bireylerin eylem ve etkileri içerisine yaymakta ve böylece daha sınıflandırmacı bir bakış açısı sunmaktadır(Baloğlu, 2011: 128).

Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Gerçek liderlik problemleri cesaretle karşılamak ve onları örgütün yararlarına yöneltmekle gerçekleşir. Lider emir ve yasaların bıraktığı boşluklardan yararlanarak, liderlik görevine yol açacak durumlara girmeyi gerektirir. Ayrıca okul yönetiminde liderlik, örgüte olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır (Bursalıoğlu, 2010: 209).

Eğitim kurumların amaçlarına ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyüktür. Okulda lider olarak görülen kişiler ise öncelikle okul müdürleridir. 'Müdür, okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, çalışanları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişidir' (Gürsel, 1997: 77). Okulda, liderler ile birlikte çalışanların yani öğretmenlerin performansı da önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık ve benzeri faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2009: 8).

Okul yönetiminin en üst kademesindeki kişi olarak müdür; mükemmel bir okulun oluşturulmasında kilit rol üstlenmektedir. Müdürün yöneticilik bilgi ve becerisi sınıf içindeki eğitsel gelişme için kritik önem taşımakta ve bir okulun bütün başarısında önemli yer tutmaktadır. Çeşitli yönlerden bakıldığında okul müdürü okuldaki en yetkili bireydir. Okuldaki öğrenme iklimini, çalışanlar arasındaki ilişki düzeyini ve öğretmenlerin moralini etkileyen onun liderliğidir. Liderlik özelliklerinden yoksun bir okul müdürü öğretmenlerin aralarındaki etkileşimlerini ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okul yönetiminde müdürlerin kişisel özelliklerinin ve liderlik özelliklerinin yanı sıra etik özelliklerde önem arz etmektedir. Etik liderlik belirli etik değerlere ve ilkelere sahip olmaya dayalı olan liderlik yaklaşımıdır. Etik liderliğin gösterilebilmesi için uygun ortam ve lideri izleyenlerin de liderle aynı değerleri ya da ilkeleri benimsemesi gerekmektedir. Buda

örgütün sahip olduğu kültürle ilişkilidir. Çünkü etik liderliğin etkili olması, bir bakıma örgüt kültürünün güçlü yada zayıf olmasına bağlıdır(Erdoğan, 2008: 58).

Okul müdürlerinin liderlik tiplerinden bir diğeri de dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü liderliğin karakteristik özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir(Can ve Özer, 2011: 4);

- Ortak vizyon oluşturma; amaçların başarılmasında başlangıç noktası olarak görürler. İzleyicilerinde yeni beklentiler ve onları harekete geçirecek güçlendirme süreçleri oluştururlar.
- Vizyonu iletme; izleyicilere arkadaşça, doğal, nazik ve kibar, cana yakın davranarak ortak anlam ve amaçlar aşılır. Lider ve izleyicileri birleştirir.
- Destekleyici örgüt kültürü geliştirme; ortak değerler, eşitlik, dürüstlük, insana saygı, sosyal adalet temel değerlerdir.
- Uygulamaya rehberlik etme; dönüşümcü lider iyi bir rehber ve öğretmendir. İzleyicilerine öğrenme ve gelişme fırsatları sağlar.
- Bir karakter sergileme; ortak vizyon ve değerlere sahip dönüşümcü liderler tutkuları olan kişilerdir. Kendilerini hizmete adanmış kişiler olarak görürler.
- Sonuçlara ulaşma; çalışan kişilerin güdülenme, bağlılık, fedakarlık, doyum ve başarı düzeyleri yüksek olur. Çünkü bu liderler gurur, saygı ve güven aşırlarlar.

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### Yurtiçi Araştırmalar

YÖK tez veri tabanında yapılan "ilkokul yöneticilerinin liderlik davranışları" ve "ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışları" arama terimleriyle yapılan araştırma sonucunda herhangi bir sonuç bulunmamaktadır.

"ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışları" arama terimi ile yapılan araştırma sonucunda erişim izni olmayan ve ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi isimli bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma Aynur Karamahmutoğlu tarafından Yeditepe Üniversitesinde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisinin ne düzeyde olduğunu araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde bulunan 338 öğretmen oluşturmaktadır. Bulgulara bakıldığında yaş ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamış, cinsiyet, okul statüsü, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

"Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları" tarama terimi kullanıldığında ise 5 kayıt bulunmaktadır.

1. Didem Yıldırım tarafından 2007 yılında Yeditepe Üniversitesinde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan "Öğretmenlerin algıları açısından eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları" isimli çalışmanın örneklemini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Beşiktaş ilçesinde ilkokul öğretmenliği yapan 110 kişiden oluşmaktadır. Ankete katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre yöneticileri değerlendirmede bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki çalışma yıllarına göre yöneticilerin değerlendirmelerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

2. Özlem Yakut tarafından 2006 yılında Yeditepe Üniversitesinde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan "Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi" isimli çalışmanın örneklemini İstanbul Küçükçekmece ilçesindeki 38 eğitim yöneticisi ve 342 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada eğitim yöneticilerinin kendi liderlik davranışlarına ilişkin algıları, öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarını nasıl algıladıkları, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin yöneticilerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılıklar, eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını algılamalarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, eğitim yöneticilerinin genel kişilik özellikleri ve eğitim yöneticilerinin kişilik özellikleri ile algılanan liderlik davranışları arasındaki ilişkiler sorgulanmıştır.

3. Yasemin Çemberci tarafından 2003 yılında Marmara Üniversitesinde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan "Eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi:Kartal örneği" isimli çalışmanın örneklemini Kartal İlçesidir. Çalışmanın özetinde örnekleme dair detaylı bilgi ve sonuçların özeti niteliğinde bir açıklama bulunmamaktadır.

4. İhsan Nuri Demir tarafından 1995 yılında Atatürk Üniversitesinde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan "Ağrı milli eğitim yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin bilgileri hakkında bir araştırma" isimli çalışmanın örneklemini Ağrı Milli Eğitim yöneticilerinden 27müdür ve 49 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre yöneticiler liderlikle ilgili elli soruluk bilgilerden 46 tanesini %50 ile %96 arasında değişen oranlarla bu konudaki beklentileri "istendik" bir biçimde gerçekleştirerek yanıtlamışlardır. Bulgular, yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin bilgilerle donanımlı oldukları sonucuna varılmayı olanaklı kılmıştır.

5. Nahide Kaya tarafından 1989 yılında Hacettepe Üniversitesinde Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanan "Askeri liselerdeki eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları" isimli çalışma K.K.K'na bağlı liselerde gerçekleştirilmiştir. Denek alt gruplarının ortak yargısı eğitim-öğretim başkanlarının liderliğin yapı kurma ve anlayış gösterme boyutlarındaki davranışlar "ara sıra" gösterdikleri yolundadır.

Gruplar tek tek ele alındığında eğitim-öğretim başkanları ve bölüm başkanları bu davranışlarını "çoğu zaman" gösterildiğini belirtmişlerdir.

### **Yurtdışı Araştırmalar**

Liontos (1992), tarafından yapılan "Dönüşümcü Liderlik" adlı çalışmada dönüşümcü liderliğin kuramsal açıklaması yapılmış, daha sonra diğer liderlik tiplerinden farkları ortaya konulmuştur. Araştırmada ayrıca okul yöneticilerine okul ortamında uygulayacakları çeşitli dönüşümcü liderlik stratejileri verilmiştir (Çetiner, 2008: 35).

Leithwood (1994), okulun yeniden yapılandırılmasına yönelik olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Dönüşümcü liderlik davranışlarını okul ve öğretmen değişkenleri ve okul yöneticisinin liderlik sürecindeki girişim gücünü kullanma biçimi etkilemektedir. Okulun sistematik değişme eğilimi ve öğretme profesyonelliği, dönüşümcü liderlik davranışını büyük ölçüde etkilemiştir (Eryılmaz, 2006: 38).

Lambert (1968) tarafından "Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenin Morali Üzerindeki Etkileri" adlı bir araştırma yapılmıştır. Purdul tarafından Öğretmen Moral Anketi ve Liderlik Davranışları Betimleme Anketi kullanılarak yapılan bu çalışmada, okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmen morali arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu saptanmıştır(Hiçyılmaz, 2013: 52).

Nolan (1993) tarafından "Etik Liderlik Liderlik ve Okul Kültürü" adı ile yapılan 277 öğretmenin katıldığı çalışmada etik liderlikle başarılı örgütlerin öne çıkan özelliklerinin etik liderlik ve güçlü örgüt kültürü olduğu ortaya konmuştur. Öğrenci başarısının yüksek olmasına olan beklenti, misyonun açık bir şekilde ifade edilmesi ve müdürün liderlik davranışını tam yeterlilikle sergilemesi hususlarının öğrenci başarısını artıracak görüşüne varılmıştır(Hiçyılmaz, 2013: 53).

Jhonsen ve Snyder (1989) okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilme ihtiyaçlarını belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda belirlenen konular ise şöyledir(Hiçyılmaz, 2013: 53):

1. Okul yöneticiliği hakkında yeterlilik,
2. Yaratıcı sorun çözme becerisi,
3. İş görenin ve okulun gelişmesi için planlama yapabilme,
4. Davranışlara yönelik tahmin gücü,
5. İşbirlikçi uzun vadede planlama yapma ve okulu bir sistem olarak görme.



## 4.YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi üzerinde durulacaktır.

### 4.1. Araştırmanın modeli

Araştırma tesadüfî olarak seçilen devlet ilkokul ve ortaokullarında çalışan müdür, müdür yardımcılarının algılarına göre liderlik davranışlarını liderin kendi gözünden ve öğretmen gözünden ortaya koyarak incelemektedir. Bu nedenden dolayı araştırma öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre liderlik davranışlarını belirleme ve değerlendirmeye dönük olduğu için tanımlayıcı nitelikte tarama modelidir.

Tarama modeli; geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Demir, 2009: 104).

### 4.2. Evren Örneklem

Araştırma evreni 2013–2014eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli merkez ilçelerde (Kayapınar, Yenişehir, Sur, Bağlar) yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 223'ü ilkokul ve 117'si ortaokulda görevli 2847 öğretmen ve 647okul yöneticiden oluşmaktadır. Örneklem ise tesadüfî olarak seçilen ve araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 504 öğretmen ve 205 yönetici olmak üzere 709kişiden oluşmaktadır.

Evren; Araştırmanın amacı çerçevesinde belirli niteliklere göre üzerinde gözlem yapılabilen birimlerden oluşan topluluğa evren ya da yığın denir(Atan, Aslantürk, 2012)

Örnekleme; Yığının içinden seçilen ve yığına ilişkin özellikleri taşıyan birimlerden oluşan bölüme “örnek” ya da “örnekleme” adı verilir. Yığına ilişkin bilgiler hakkında bilgi edinmek için yığın yerine genellikle yığına, genellikle yığına ulaşılması zor, imkânsız, maliyetli ya da zaman alıcı olduğu durumlarda ilgili yığını temsil ettiği düşünülen örneğin ya da örneklemin seçilmesi tercih edilir (Atan, Aslantürk, 2012)

### 4.3. Veri Toplama araçları

Veri toplama aracı olarak öğretmen ve yöneticiler için olmak üzere ikişer bölümden oluşan ikiölçek kullanılmıştır. Her iki ölçekte de birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirleyebilmemiz için öğretmenlerde 5 yöneticilerde ise 6 sorudan oluşan demografik bölüm bulunmaktadır.

Ölçeklerin ikinci kısımlarında ise öğretmenlerin gözünden ve liderin gözünden kendini yani lideri liderlik davranışları algısını ölçmek için “Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Liderlik davranışı belirleme ölçeği (LDBÖ) Hempil ve Coones (1950) tarafından geliştirilmiştir. Yapıyı kurma ve anlayış gösterme (ilişkiyi kurma) alt boyutlarından oluşmaktadır. LDBÖ’ni Türkçeye ilk çeviren Önal (1981) olmuştur fakat geçerlilik güvenilirlik analizlerini ilk yapan ve yeniden Türkçeye adapte eden ise Ergün (1981) olmuştur. Ergene (1990) tarafından 32 öğretmen üzerinde üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirliği, yapıyı kurma boyutu için .82, ilişki boyutu için .77 bulmuştur ve ölçek bu şekliyle güvenilirdir (Çemberci, 2013).

Kullanmış olduğumuz ölçek 1979 da Önal tarafından ilk Türkçeye uyarlanmasından sonra Ergün (1981) ve Ergene (1990) tarafından tekrar Türkçeye uyarlanarak, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak Türkçeye adapte edilmiştir.

Her ne kadar ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması literatürde yapılan çalışmalarda yapılmışsa da çalışmamızda ölçeğin güvenilirlik çalışması tekrardan yapılmış ve toplam ölçek için güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .86$  olarak tespit edilmiştir. Yapıyı kurma alt boyutu için  $\alpha = .724$  bulunan güvenilirlik katsayısı ilişki alt boyutu

içinse  $\alpha=.87$  olarak hesaplanmıştır. Bu yönüyle ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Özdamar, 1999).

Kullanmış olduğumuz ölçek için yapılan literatür taraması sonucunda ölçek Yakut (2006), Çemberci (2003) tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir.

Ölçekte 30 madde bulunmaktadır soru kökleri değiştirilerek hem öğretmenlere hemde yöneticilere uygulanması imkânlı hale getirilmiştir. Ölçekten maksimum 150 minimum 30 puan alınabilmektedir. Anlayış görme boyutunda 5,7,8, ve 9. Maddeler ters kodlanırken, yapıyı kurma alt boyutunda ise 3 ve 7. Maddeler ters kodlanmaktadır. Her iki alt boyutta 15 madde olmak üzere ölçekte 30 madde bulunmaktadır. İlk 15 soru yapıyı kurma boyutunu oluştururken, son 15 soru ise anlayış gösterme boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek "Hemen Her Zaman" ile "Hiç Bir Zaman" arasında ifadeler alan 5'li likert derecelendirmesinde hazırlanmış bir ölçektir (Çemberci,2013).

#### **4.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama yöntemi olarak anket yöntemi kullanılmış ve veriler 02.05.2014-16.05.2014 tarihleri arasında toplanmıştır. Verilerin toplanması için 300 adet yöneticiler için, 700 adette öğretmenler için anket bastırılmış ve tamamı araştırmacı tarafından evrende yer alan okullara (Kayapınar, Yenişehir, Sur, Bağlar) dağıtılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olanların anketleri doldurması istenmiştir. Dağıtılan anketlerden 208 yöneticilerden ve 510 öğretmenlerden geri dönmüştür. Yöneticilerden geri dönüşü alınan anketler içerisinde 3 adet ve Öğretmenlerden geri dönüşü alınan 510 anketten 6 tanesi anketin sağlıklı doldurulmaması nedeniyle analize dâhil edilmemiştir.

#### **4.5. Veri Analizi**

Verilerin analizinde SPSS.20 kullanılmıştır. Demografik özelliklerin tespiti için frekans, yüzde, ortalama değerleri kullanılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan problem cümlelerine ilişkin bulguları elde edebilmek için ve veriler normal dağılım varsayımını yerine

getirmediği için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi ve ikiden fazla karşılaştırmalar içinse Kruskall Wallis testi kullanılmıştır. Tek örneklem testleri içinde tek örneklem t testi alternatifi olan wilcox işaret sıraları testi kullanılmıştır.



## 5.BULGULAR

Bu başlık altında anket formları yardımı ile katılımcı öğretmen ve okul yöneticilerinden toplanan verilerden hareketle, tüm katılımcılara, öğretmenlere ve yöneticilere ilişkin demografik özelliklerin tanımlayıcı istatistikleri verildikten sonra araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan problem cümlelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### 5.1. Tüm Örneklemeye İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

**Tablo 8.**Katılımcıların kurumdaki görev dağılımı

		n	%n	Kümülatif %
Kurum Görevi	Müdür	48	6.8	6.8
	Müdür Yardımcısı	157	22.1	28.9
	Öğretmen	504	71.1	100.0
	Toplam	709	100.0	

Tablo 8 de görüldüğü gibi örneklemin tamamı baz alındığında, örnekleme 504 (%71.1) öğretmen, 157 (%22.1) Müdür yardımcısı ve 48 (%6.8) okul müdürünün yer aldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %93.2'sinin müdür yardımcısı ve öğretmen olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 9.**Katılımcıların yaş dağılımı

	n	%n	Kümülatif %
Yaş Aralığı			
20-29 Yaş Arası	334	47.1	47.1
30-39 Yaş Arası	210	29.6	76.7
40 ve Üzeri Yaş	165	23.3	100.0
Toplam	709	100.0	

Tablo 9 da örneklemin yaş dağılımı incelendiğinde ankete katılan en fazla kişinin 20–29 Yaş arası grupta olduğu tespit edilmiştir (334, %47,1) Araştırmaya en az katılım ise 40 Yaş ve Üzeri grupta olmuştur (165, %23,3)

**Tablo 10.**Katılımcıların cinsiyet dağılımı

	n	%n	Kümülatif %
Cinsiyet			
Bayan	223	31.5	31.5
Bay	486	68.5	100.0
Toplam	709	100.0	

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların 486 (%68.5) kişisi bay 223 (%31.5) kişisi ise bayan olduğu tespit edilmiştir. Bayların bayanlara göre iki kattan daha fazla sayıca üstün olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 11.**Katılımcıların medeni durum dağılımı

	n	%n	Kümülatif %
Medeni Durum	Evli	404	57.0
	Bekâr	305	43.0
	Toplam	709	100.0

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların içinde evli olanların oranının bekârlara göre daha fazla olduğu görülmektedir (%57). Bekâr olanların oranı ise %43 gibi bir oranda olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 12.**Katılımcıların eğitim durumu dağılımı

	n	%n	Kümülatif %
Eğitim Durumu	Üniversite	629	88.7
	Yüksek Lisans	72	10.2
	Doktora	8	1.1
	Toplam	709	100.0

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise üniversite mezunlarının %88,7 gibi bir oranla fazla olduğu tespit edilirken Doktora mezunu olanlar ise 8 kişi ile %1,1 oranında olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 13.**Katılımcıların kıdem dağılımı

		<b>n</b>	<b>%n</b>	<b>Kümülatif %</b>
Kıdem Yıl Aralığı	1–5 Yıl	381	53.7	53.7
	6–10 Yıl	164	23.1	76.9
	11–15 Yıl	80	11.3	88.2
	16 Yıl ve Üzeri	84	11.8	100.0
	Toplam	709	100.0	

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların %53.7'si 1–5 yıl arasında kıdeme sahip oldukları anlaşılmıştır. Buradan hareketle katılımcıların mesleki kıdemlerinin çok yüksek olmadığı sonucuna varılabilir. 16 yıl ve üzeri olanlar ise %11.8 olarak tespit edilmiştir.

## 5.2. Öğretmen ve Yöneticilere İlişkin Karşılaştırmalı Tanımlayıcı Bulgular

**Tablo 14.** Öğretmen ve yöneticilere ilişkin kurumdaki görev dağılımı

		n	%n	Kümülatif %
Öğretmen	Öğretmen	504	100.0	100.0
Yönetici	Müdür	48	23.4	23.4
	Müdür Yardımcısı	157	76.6	100.0
	Toplam	205	100.0	

Tablo 14 incelendiğinde örneklemede yer alan öğretmen ve yöneticilere ilişkin demografik veriler incelendiğinde çalışmada 504 öğretmene karşın 48 müdür ve 157 müdür yardımcısı olmak üzere toplamda 205 yönetici katılmıştır.

**Tablo 15.** Öğretmen ve yöneticilere ilişkin yaş dağılımı

		n	%n	Kümülatif %
Öğretmen	20-29 Yaş Arası	284	56.3	56.3
	30-39 Yaş Arası	148	29.4	85.7
	40 ve Üzeri Yaş	72	14.3	100.0
	Toplam	504	100.0	
Müdür	20-29 Yaş Arası	50	24.4	24.4
	30-39 Yaş Arası	62	30.2	54.6
	40 ve Üzeri Yaş	93	45.4	100.0
	Toplam	205	100.0	

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerde en fazla katılım %56.3 ile 20–29 Yaş aralığında olurken yöneticilerde en yoğun katılım %44.4 ile 40 Yaş ve Üzeri grubundan olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bize yöneticilerin yaş ortalamasının öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ifade eder.

**Tablo 16.** Öğretmen ve yöneticilere ilişkin cinsiyet dağılımı

		n	%n	Kümülatif %
Öğretmen	Bayan	217	43.1	43.1
	Bay	287	56.9	100.0
	Toplam	504	100.0	
Müdür	Bayan	6	2.9	2.9
	Bay	199	97.1	100.0
	Toplam	205	100.0	

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerde en çok katılım %56.9 ile baylardan olurken yöneticilerden de aynı şekilde %97.1 ile baylardan olmuştur. Bayan yöneticilerin ise %2.9 gibi küçük bir oranda olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 17.** Öğretmen ve yöneticilere ilişkin medeni durum dağılımı

		n	%n	Kümülatif %
Öğretmen	Evli	250	49.6	49.6
	Bekar	254	50.4	100
	Toplam	504	100.0	
Müdür	Evli	154	75.1	75.1
	Bekar	51	24.9	100
	Toplam	205	100.0	

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerde evlilik oranı %49.6 iken yöneticilerde bu oran %75.1 olarak tespit edilmiştir. Yöneticilerdeki yaş ortalamasının yüksek olması bu evlilik oranının yükselmesine sebep olabilir.

**Tablo 18.** Öğretmen ve yöneticilere ilişkin eğitim durumu dağılımı

		Frekans	%Frekans	Kümülatif %
Öğretmen	Üniversite	430	85.3	85.3
	Yüksek Lisans	66	13.1	98.4
	Doktora	8	1.6	100.0
	Toplam	504	100.0	
Müdür	Üniversite	199	97.1	97.1
	Yüksek Lisans	6	2.9	100.0
	Doktora	205	100.0	

Tablo 18 incelendiğinde en önemli bulgu doktora mezunu olanların sadece öğretmenler içerisinde (8 kişi %1.6) yer alması olmuştur. Öğretmenlerde %13.1 oranında olan yüksek lisans oranı yöneticilerde %2.9 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 19.** Öğretmen ve yöneticilere ilişkin kıdem dağılımı

		n	%n	Kümülatif %
Öğretmen	1-5 Yıl	270	53.6	53.6
	6-10 Yıl	140	27.8	81.3
	11-15 Yıl	58	11.5	92.9
	16 Yıl ve Üzeri	36	7.1	100.0
	Toplam	504	100.0	
Müdür	1-5 Yıl	111	54.1	54.1
	6-10 Yıl	24	11.7	65.9
	11-15 Yıl	22	10.7	76.6
	16 Yıl ve Üzeri	48	23.4	100.0
	Toplam	205	100.0	

Tablo 19 incelendiğinde kıdem göre yapılan incelemede öğretmen ve yöneticilerde 1–5 yıl kıdemi olanların yoğunlukta olurken 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar öğretmenlerde %7.1 iken yöneticilerde %23.4 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 20.** Tüm örneklem grubu liderlik ölçeği puanları için frekans, ortalama ve standart sapma değerleri

	f	$\bar{x}$	Ss
Yapıyı Kurma	709	57,32	6,87
Anlayış Gösterme	709	57,67	10,22
Toplam Liderlik	709	114,99	15,00

Tablo 20 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarında alınabilecek maksimum puan 75 iken minimum puan ise 30 dur. Ölçek geneli ve alt boyutları tüm örneklem için incelendiğinde yöneticilerin öğretmenler tarafından ve kendilerinin yöneticilik tarzlarının algıları her iki alt boyutta da bir birine çok yakın çıkmıştır. Fakat anlayış gösterme boyutunda az farkla da olsa ortalama daha yüksek çıkmıştır.

**Tablo 21.**Öğretmen ve yöneticiler liderlik ölçeği puanları için frekans, ortalama ve standart sapma değerleri

		<b>f</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>
Yapıyı Kurma	Öğretmen	504	56,92	7,68
	Yönetici	205	58,32	4,14
Anlayış Gösterme	Öğretmen	504	55,55	10,76
	Yönetici	205	62,89	6,18
Toplam Liderlik	Öğretmen	504	112,47	16,48
	Yönetici	205	121,2	7,55

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin yöneticilerinin ve yöneticilerin kendilerinin liderlik algıları incelendiğinde, öğretmenler yöneticilerini yapıyı kurma sistemine (daha iş odaklı) uygun görürken yöneticiler ise kendini anlayış gösterme sistemine (daha insan odaklı) uygun bulmuşlardır. Alt boyutlar bazında inceleme yapıldığında ise yöneticilerin kendilerini algıları her iki boyutta da öğretmenlere göre daha yüksek olmuştur. Diğer bir ifade ile yöneticiler ilgili alt boyutta öğretmenlere göre kendilerini o boyuta daha uygun görmüşlerdir.

**Tablo 22.** Toplam liderlik ölçeği ile yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutlarına ilişkin Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçları

	<b>Kolmogorov-Smirnov</b>		
	<b>Test İstatistiği</b>	<b>Sd</b>	<b>p</b>
Yapıyı Kurma	.113	709	.000
Anlayış Gösterme	.111	709	.000
Toplam Liderlik	.112	709	.000

Tablo 22 incelendiğinde Toplam Liderlik Ölçeği ile Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme alt Boyutlarının aldığı puanların normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi görülmektedir. Bütün alt gruplar için  $p < .05$  olduğundan bütün grupların normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir. Bu nedenle problem cümlelerine ilişkin bulguları elde etmek için parametrik testler yerine non-parametrik istatistiksel analizler kullanılacaktır.

### 5.3. Problem Cümlelerine İlişkin Bulgular

#### 5.3.1. Birinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

**Tablo 23.** Öğretmenlerin yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları algılarının İncelenmesi

Liderlik Ölçeği Puanları merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri

		f	$\bar{x}$	Ss	Medyan	p
Yapıyı Kurma	Öğretmen	504	56,92	7,68	58	.000
Anlayış Gösterme	Öğretmen	504	55,55	10,76	59	
Toplam Liderlik	Öğretmen	504	112,47	16,48		

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik özellikleri hakkındaki algıları incelendiğinde, Yapıyı kurmada  $\bar{x}=56.92$  ve Anlayış gösterme liderlik özelliğinde  $\bar{x}=55.55$  ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler anlayış gösterme yöneticilerinin yapıyı kurma liderlik özelliğinin daha fazla algıladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının incelenmesi için yapılan diğer bir ifade ile öğretmenlerin algısına göre yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranış türleri arasında anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amaçlı yapılan tek örneklem wilcox'ın işaret sıraları testi sonucuna göre öğretmenler yöneticilerinin yapıyı kurma liderlik davranışını, anlayış gösterme davranışına göre daha yüksek oranda sergilediklerini belirtmişlerdir( $p=.000$ ,  $p<.005$ )

### 5.3.2. İkinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

**Tablo 24.** Eğitim yöneticilerinin görev değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

	Yönetici Kurum Görevi	n	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Yapıyı Kurma	Müdür	48	81.52	2737.000	-2.890	.004
	Müdür Yardımcısı	157	109.57			
	Toplam	205				
Anlayış Gösterme	Müdür	48	110.58	3404.000	-1.019	.308
	Müdür Yardımcısı	157	100.68			
	Toplam	205				
Toplam Liderlik	Müdür	48	103.67	3736.000	-.089	.929
	Müdür Yardımcısı	157	102.80			
	Toplam	205				

Tablo 24 incelendiğinde okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları açısından kendilerini değerlendirmelerini tespit edebilmek için müdür ve müdür yardımcıları Müdür ve müdür yardımcıları arasındaki liderlik davranış algısı farklarına bakıldığında ise sadece yapıyı kurma boyutunda anlamlı fark bulunmuştur( $p=.004$ ,  $p<.05$ ) Yöneticiler kendilerini müdür yardımcılarına oranla yapıyı kurma boyutuna daha iş odaklı görmüşlerdir. Anlayış gösterme ve toplam liderlikte ise müdür ve müdür yardımcıları arasında fikir ayrılığı yoktur( $p=.308$ ,  $p=.929$ ,  $p>.05$ )

### 5.3.2. Üçüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

**Tablo 25.** Kurumdaki görev değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Boyutlar	Kurum Görevi	n	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Yapıyı Kurma	Öğretmen	504	344.87	46552.500	-2.070	.038
	Yönetici	205	379.91			
	Toplam	709				
Anlayış Gösterme	Öğretmen	504	313.41	30697.500	-8.486	.000
	Yönetici	205	457.26			
	Toplam	709				
Toplam Liderlik	Öğretmen	504	323.00	35531.000	-6.526	.000
	Yönetici	205	433.68			
	Toplam	709				

Tablo 25 incelendiğinde yöneticiler ile öğretmenler arasında yöneticilerin liderlikleri algısı incelendiğinde öğretmen ve yöneticiler arasında ölçek genelinde ve alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p=.038$ ,  $p=.000$ ,  $p=.000$ ,  $p<.05$ ). Başka bir ifade ile öğretmenlerin yöneticilerini algıladıkları liderlik davranış düzeyleri ile yöneticilerin kendilerini algıladıkları liderlik davranış düzeyleri yöneticiler lehine anlamlı bir şekilde farklıdır.

### 5.3.5. Dördüncü Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

**Tablo 26.** Kıdem değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

	Kıdem	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	Sd	p
Yapıyı Kurma	1-5 Yıl	381	376.93	11.493	3	.009
	6-10 Yıl	164	343.04			
	11-15 Yıl	80	328.44			
	16 Yıl ve Üzeri	84	304.15			
	Toplam	709				
Anlayış Gösterme	1-5 Yıl	381	354.65	17.501	3	.001
	6-10 Yıl	164	309.21			
	11-15 Yıl	80	387.08			
	16 Yıl ve Üzeri	84	415.42			
	Toplam	709				
Toplam Liderlik	1-5 Yıl	381	362.58	8.477	3	.037
	6-10 Yıl	164	315.62			
	11-15 Yıl	80	373.81			
	16 Yıl ve Üzeri	84	379.58			
	Toplam	709				

Tablo 26 incelendiğinde kıdem değişkenine göre toplam liderlik ve ölçek alt boyutlarında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacı ile yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, yapıyı kurma alt boyutunda( $p=.009$ ,  $p<.05$ ), Anlayış gösterme alt boyutunda( $p=.001$ ,  $p<.05$ ) ve toplam liderlikte( $p=.037$ ,  $p<.05$ ) kıdem grupları arasında anlamlı fark vardır.

Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda,

Yapıyı kurma boyutunda,

16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ile 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar arasında 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur( $p=.003$ ,  $p< .05$ ).

1-5 yıl kıdeme sahip olanlar 16 ve üzeri kıdeme sahip olanlara göre yöneticilerini daha iş odaklı olarak algılamaktadırlar.

Anlayış gösterme boyutunda ise,

6–10 yıl kıdemi olanlar ile 1-5 yıl kıdemi olanlar arasında 1-5 yıl lehine olan anlamlı fark bulunmuştur( $p=.017$ ,  $p< .05$ ).

6–10 yıl kıdemi olanlar ile 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında 16 yıl ve üzeri kıdemi olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur( $p=.000$ ,  $p< .05$ ).

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Yapıyı Kurma	Bayan	223	350.66	53222.000	-.383	.702
	Bay	486	356.99			
	Total	709				
Anlayış Gösterme	Bayan	223	287.42	39118.500	-5.957	.000
	Bay	486	386.01			
	Total	709				
Toplam Liderlik	Bayan	223	305.95	43250.500	-4.322	.000
	Bay	486	377.51			
	Total	709				

1–5 yıl kıdemi olanlar ile 16 ve üzeri yıl kıdemi olanlar arasında 16 yıl ve üzeri kıdemi olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur( $p=.014$ ,  $p< .05$ ).

Toplam liderlikte ise,

6–10 yıl kıdemi olanlar ile 1- 5 yıl kıdemi olanlar( $p=.014$ ,  $p< .05$ ), 11–15 yıl kıdemi olanlar( $p=.037$ ,  $p< .05$ ), ve 16 yıl ve üzeri kıdemi olanlar( $p=.020$ ,  $p< .05$ ) arasında 6–10 yıl aleyhine anlamlı fark bulunmuştur.

6–10 yıl kıdemi olanlar diğer kıdem gruplarına göre yöneticilerini daha az insan odaklı görmektedirler.

### 5.3.3. Beşinci Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

**Tablo 27.** Cinsiyet değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede ise bay ve bayanlar arasında yapıyı kurma alt boyutunda anlamlı fark bulunamamıştır ( $p=.702$ ,  $p>.05$ ). Bu liderlik alt boyutunda bay ve bayan katılımcılar yöneticilerini aynı düzeyde değerlendirmektedirler.

Anlayış gösterme alt boyutunda ise bay katılımcılar bayan katılımcılara oranla yöneticilerinin bu boyuta daha uygun davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ). Diğer bir ifade ile bay katılımcılar yöneticilerini bayan katılımcılara göre daha insan odaklı görmektedirler.

Toplam liderlikte ise bay katılımcılar bayan katılımcılara oranla yöneticilerine daha yüksek bir puan vermişlerdir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p=.000$ ,  $p<.05$ )

### 5.3.6. Altıncı Alt Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

**Tablo 28.** Medeni durum değişkenine göre toplam liderlik ölçeği ve alt boyutları için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalamaları	U	z	p
Yapıyı Kurma	Evli	404	369.15	55893.500	-2.121	.034
	Bekâr	305	336.26			
	Toplam	709				
Anlayış Gösterme	Evli	404	365.57	57339.000	-1.583	.113
	Bekâr	305	341.00			
	Toplam	709				
Toplam Liderlik	Evli	404	366.13	57115.000	-1.666	.096
	Bekâr	305	340.26			
	Toplam	709				

Tablo 28 incelendiğinde medeni durum değişkenine göre toplam liderlik ve liderlik alt boyutlarında yapılan inceleme sonucunda yapıyı kurma alt boyutunda evli ve bekâr olanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $p=.034$ ,  $p<.05$ ). Evli olanlar yöneticilerini daha iş odaklı görmektedirler.

Anlayış gösterme ve toplam liderlikte medeni duruma göre farklılık oluşmamaktadır. ( $p=.113$ ,  $p=.096$ ,  $p>.05$ ).

## TARTIŞMAVE SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre eğitim yöneticilerinin mevcut yapıyı kurma algıları anlayış gösterme davranışlarından yüksek çıkmaktadır. Benzer şekilde Çemberci (2003) ve Yakut (2006)'da aynı sonuca ulaşmıştır.

Yine anlayış gösterme boyutunda erkek katılımcılar bayan katılımcılara göre yöneticileri daha anlayışlı bulmaktadır. Bu sonuç çemberci'nin (2003) araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Yöneticiler anlayış gösterme ve yapıyı kurma boyutlarında öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahiptir. Yakut (2006)'da da aynı sonuçlar yer almaktadır. İki çalışmanın diğer bir benzer özelliği de müdürlerin müdür yardımcılarına göre daha işe odaklı ve yapıyı kurma algılarının daha yüksek çıkmasıdır.

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik davranışlarının, kendileri ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak amaçlı 504 öğretmen ve 205 yönetici ile yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya toplamda 709 öğretmen ve okul yöneticisi katılmıştır. Katılanların 504'ü öğretmen 205'i ise yöneticidir. Örneklemin 223 kişisi bayan 486 kişisi ise bay olmuştur. Örnekleminizde evli olan katılımcılar 404 kişi ile bekârlardan daha fazladır. Katılımcıların çoğunluğu lisans mezunudur ve sadece öğretmenler içinde doktora mezunu olanlar vardır. En fazla katılımcı 1-5 yıl kıdeme sahip olanlardan oluşmaktadır.
2. Öğretmenlerin yaş ortalaması yöneticilere göre daha düşüktür.

3. Yöneticilerde baylar oranı öğretmenler içindeki bayların oranından daha fazladır.
4. Yöneticilerde evli olanlar ile evli olmayanlar arası fark büyük iken öğretmenlerde evli olalar ile evli olmayanların sayıları birbirine yakındır.
5. Yöneticilerde kıdem yılı ortalaması daha yüksektir.
6. Örneklemin tamamı (öğretmen ve yöneticiler) genel olarak liderlik algısına bakıldığında anlayış gösterme alt boyutunun ortalaması az da olsa yüksek çıkmıştır. Örnekleme yöneticilerini daha insan odaklı algılamaktadır.
7. Öğretmenler yöneticilerini daha iş odaklı algılamakta yöneticiler kendilerini daha insan odaklı algılamaktadırlar ve bu algı farklılıkları istatistiksel olarak anlamlıdır.
8. Müdür yardımcılarını yöneticilerini daha iş odaklı algılamakta yöneticiler kendilerini daha insan odaklı algılamaktadırlar ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.
9. Anlayış gösterme ve toplam liderlikte bay ve bayanların liderlik algıları farklıdır ve bu fark anlamlıdır. Bayanlar yöneticilerini daha az insan odaklı bulurken yöneticiler kendilerini daha fazla insan odaklı görmektedirler ve bu fark anlamlıdır.
10. Kıdem yılının liderlik algısı üzerinde anlamlı etkisi vardır.
11. Medeni durumun sadece yapıyı kurma alt boyutunda anlamlı fark yaratmaktadır.

## ÖNERİLER

Çalışma ile ilgili olarak yapılan öneriler aşağıdaki gibidir;

- Öğretmenler ve yöneticiler arasındaki insan odaklı yada iş odaklı olma algısı arasındaki farklılık öğretmenler ve yöneticilerin daha yakın ilişkiler kurması ile giderilebilir. Yöneticilerin öğretmenlere kendilerini daha iyi ifade etmeleri ve öğretmenlerin yöneticilere algıladıklarını daha net ifade etmeleri aradaki algı farkını ortadan kaldırabilir.
- Müdür ve müdür yardımcıları arasında yapıyı kurma ile ilgili ortaya çıkan algı farklılığı büyük ölçüde yetki ve sorumluluk farkından kaynaklanmaktadır. Müdür yardımcılarının inisiyatif alanlarının genişletilmesi yapıyı kurma algılarının artmasına yardımcı olabilir.
- Cinsiyet değişkeninde bay bayan katılımcıların yöneticilerini algılama boyutunda anlayış göstermede anlamlı fark mevcuttur. Bay katılımcıların bayan katılımcılara oranla yöneticilerini daha anlayışlı görmesi yöneticilerin de ağırlıklı olarak bay olmalarında ve bay katılımcılarla daha iyi iletişim kuruyor olmalarından kaynaklanabilir. Bu durum yönetim kademesindeki personelin cinsiyet dağılımını daha orantılı bir biçimde dağıtma ile değiştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akat, İ. ve Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Akın, B. (2012). Genel ve Endüstriyel Yönetim. Adres Yayınları.
- Akışık, S. (2011). *Yönetici ve Öğretmenlerin İletişim Mesaj Düzenleme Sürecinde Dili Etkili Kullanmalarına Yönelik Mevcut Durum Analizi*, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Haziran, Lefkoşa.
- Apuhan, R. Ş. (2002). *Etkili Öğrenmenin Temel Davranışları*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Arıkanlı, A. ve Ulubaş, B.(2004). *Yönetim: Yönetim Fonksiyonları ve Yönetici Davranışları*, Tarım Köyişleri Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Arun, K.(2008). *Liderlik Tarzları İle Paylaşımçı Bilgi Kültürü İlişkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- AslanargunEngin, (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 50, Bahar 2007
- Ataman, G. (2002). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar Yeni Yaklaşımlar*, Türkmen Kitapevi, İstanbul.
- Ateş, G. (2005). *Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Hava Kuvvetleri Komutanlığında Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Aygün, A. (2012). *Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Aydın, H. (2006). Eğitimde Modern ve Postmodern Modeller, Sinop Eğitim Fakültesi, *Bilim ve Gelecek Dergisi*, Sayı: 33.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi* (8. Baskı), Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Aykut, B. (2000). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik Kavramı, Gelişimi ve Dönüşümsel Liderliğin Yönetim ve Organizasyon İçerisindeki Rolü, *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 11, Sayı: 36, İstanbul.
- Balcı, A. (1992). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları: Kuram Araştırma İlişkisi, Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 25, Sayı:1.
- Balcı Ali, (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 54.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*, I. Cilt, 2. Baskı, İstanbul Üniversitesi, İşletme-İktisadi Enstitüsü, Yayın No: 73, İstanbul.
- Barker, A. (1999). (Çeviren A. Çimen) *Karar Verme*, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, İstanbul.
- Başaran, İ.E. (2000). Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. Ankara Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Bolat, T. ve Seymen, O. ve Bolat, İ. ve Erdem, B. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Bolman, L.G. ve Deal T.E. (2000). *People and Organisation. Educational Leadership*. San Francisco:JosseyBass.
- Boyd, W. L. (1992). *The Power of Paradigms: Reconceptualizing Educational Policy and Management*, *Educational Administration Quarterly*.

- Bulut, Y. ve Uygun, S. (2010). Etkin Bir Yönetim İçin Vizyoner Liderliğin Önemi: Hatay'daki Kamu Kurumları Üzerinde Bir Uygulama, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı.13.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama (7. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Pegem Yayınları. Ankara.
- Büyükkaragöz S. S. ve Çivi C. (1997). Genel Öğretim Metodları. Konya Öz Eğitim Yayınları.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel Liderlik, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çelik, V. (2003). Eğitimsel Liderlik, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çıkar, Ş. (2010). *Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Daft, R. L. (2003). *Management*. 6. Baskı. USA: Thomson South-Western West.
- Dalgın, T. (2008). *Liderlik Davranışlarının İşgörenler Tarafından Algılanması Ve İşgörenlerin İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılığı Üzerine Etkileri: Marmaris Yöresindeki Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Uygulama*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı, Muğla.
- Demirel, Ö. ; KAYA, Z. (2007). Eğitim Bilimine Giriş, Pegem A Yayıncılık, 2. Baskı.
- Demirel, Ö. (1999). Karşılaştırmalı Eğitim, Pegem Yayınları, Ankara.
- Dereli, T. (1981). Organizasyonlarda Davranış, Ar Basım Yayın, İstanbul.

- Duncan, J. (1978). *Organization Behavior*, Houghton, Boston.
- Ercan, L. (2011). *Sınıf Yönetimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul Alkım Yayınları.
- Erdem, M. ; YILMAZ, K. (2005). Türkiye’de Eğitim Bilimlerinin Kurumsallaşması, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Erdemir, E. (2000). *Postmodern Yaklaşımın Yönetim ve Örgüt Yapılarına Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*, Genişletilmiş Dördüncü Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E. (2000) *İşletmelerde Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve Organizasyon*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Erol, G. (2012). *Liderlik Tarzları Ve Örgütsel Sessizlik İlişkisi: Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Erdoğan, E. (2006). *Etkili Liderlik Örgütsel Sessizlik Ve Performans İlişkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gebze
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* 3. Baskı, Cantekin Matbaası, Ankara.

- Giroux, H. A. (1991). Postmodernism, FeminsmandCulturesPolities: RedrawingtheBoundaries of EducationalCritism, AlbanySunnyPress.
- Goethals, G. R. ve Sorenson, G. J. ve Burns J. M. (2004).*Encyclopedia of leadership*, 4 Vol Set.,Sage Publications, Inc., USA.
- Hanson, E.M. (1975). The Modern EducationalBureaucracyandtheProcess of Change. *EducationalAdministrationQuarterly*. 11(3).
- Heck, R. H. ; HallingerP. (2005). TheStudy of EducationalLeadershipand Management: WhereDoesTheFieldStandToday? , *Educational Management Administration an Leadership*, Vol: 32, No:2.
- Herbert, G. H. ; CrayG. (1981). *Organizasyonlar: Teori ve Davranış*, İstanbul.
- Hesapçioğlu, M. (2001). *Postmodern Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları*. İstanbul Sedar Yayınları.
- Helms, M. ve D.B.A Marilyn, (2006). *Encyclopedia of management* 5th Edition, Thomson Gale, USA.
- Hamarat, Murat. (2010).*Liderlik Ve Liderlik Davranışı:PolisOkulunda Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi,İstanbul.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi* (3. Baskı), Beta Yayıncılık, İstanbul.
- Karkın, N. (2004). Kamu ve Özel Sektör Yöneticilerinin Liderlik Davranışları: Bir Literatür Analizi Denemesi, *Türk İdare Dergisi*, Sayı:445, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi*, Set Ofset Matbaa, Ankara.
- Kaya, E. (2012).*Modern Liderlik Yaklaşımlarının Bazı Parametreler Işığında Çalışana Ve Kuruma Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Gebze.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Liderlik ve Liderler*, Okumuş Adam Yayınları, İstanbul.

- Kılıç, G. (2006).*Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Koçel, T. (2007).*İşletme Yöneticiliği*, 11.Baskı, İstanbul: Arıkan Basım Yayın.
- Köksal, O. (2011). Bir Kültürel Liderlik Paradoksu: Paternalizm, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı.15.
- Kutal, M. (1994). Taylorizm, Büyük Ekonomi Ansiklopedisi, Sabah Yayınları, İstanbul.
- Kurt, M. (2006). Postmodern Eğitim: Eleştirel ve Sınırsal Eğitim Bilimi, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Küçük, M. (2008).*Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Örgüt İklimi Üzerine Ve Eğitimcilerin Performansına Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Lunenberg, F.C. (1995). *ThePrincipalship:Conceptand Application*. Belmont:Wadsworth Publishing Company.
- Mathews, R. M. (1993). *Constructivism in ScienceandMathematicsEducation*.
- Maxcy S.J. (1994). *Afterward: PostmodernDirection in EducationalLeadership*. *TheCrisis in Educational Administration*. London.
- Mucuk, İ. (1997). *Modern İşletmecilik*, Türkmen Kitbevi, İstanbul.
- Mcshane, S. L. (2005), *OrganizationalBehaviour*, McGraw-HillIrwin, Boston.
- Osborne, C. (2008). *Leadership*, DK Publishing, USA.
- Örücü, D. (2009). Denizli Pamukkale Üniversitesi, IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Özdayı, N. (2004). Öğreci ve Öğretmenlerin Gözüyle Sınıf Yönetimi Sorunlarına Genel Bir Bakış, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt 1, Ankara.

Özden, Y. (1999). Eğitimde Dönüşüm:Yeni Değer ve Oluşumlar. Ankara Pegem Yayıncılık.

Polat S. ; Küçük Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine İlişkin Yönetici Davranışlarını Demokratik Olarak Algılama Düzeylerinin Değerlendirilmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt: 20, No: 2, Mayıs, Kastamonu.

Riehl, C. ; Larson, C. ; Short, P. ; Reultzug, U. (2000). Reconceptualizing Research and Scholarship in Educational Administration: learning the know, knowing to do, doing to learn, Educational Administration Quarterly, Vol. 36, No: 3.

Rowan, B. (1995). Learning, Teaching and Educational Administration: toward a research agenda. Educational Administration Quarterly, Vol: 31, No: 3.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitabevi, Bursa.

Serinkan C. (2008). *Liderlik Ve Motivasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şahin, İ. (2004). Postmodern Çağ ve Hümanist Eğitim. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Şimşek, M. ve Akgemci, T. ve Çelik A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Nobel Yayın, Ankara.

Şişman, M., (2004). *Öğretim Liderliği*, Ankara.

Şişman, M. ; ERDAĞ, C. ; UYSAL, Ş. (2009). Eğitim Yönetiminin Teorik Temelleri: Bir Kırılma Noktası Olarak Thomas B. Greenfield ve Sonrası, 4. Ulusal Eğitim Yönetim Kongresi, Denizli.

- Şişman M. (2010). Eğitim ve Okul Yönetimi, TEYÖ-601 (<http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eoy.pdf>)
- Taşkıran, E.(2005). *Otel İşletmelerinde Liderlik Ve Yöneticilerin Liderlik Yönelimleri: İstanbul'daki Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm Ve Otel İşletmeciliği Anabilim Dalı, Bolu.
- Terreuce, R. ; MithellJ. ; LarsonR. (1983). *People in Organization An IntroductionToOrganizationBehavior*, McGrawHillBookCampany, Boston.
- Tertemiz, N. (2001). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No: 170
- Türnüklü, A; Zoraloğlu, Y; Gemici, Y. (2001). İlköğretim Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları, *Eğitim Yönetimi*, Cilt 7, Sayı 27.
- Türkyılmaz, G. (2007). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi*, S.B.E. Yüksek Lisans Programı, Beykent Üniversitesi.
- Töremen, F. ve Karakuş, M. (2008). Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:25.
- Tikici, M. (2005).*Örgütsel Davranış Boyutlarından Seçmeler*, Ankara.
- Tornas, R. (1991). *ThePassion of the Western Mind: UnderstandingtheIdeasthathaveShapedOurWorlview*, New York: Ballantine.
- Uslu, Y. D. (2010). Örgütlerde Yönetimsel Etkinliğe Ulaşmada Yeni Bir Yaklaşım: Yaratıcı Lider, *S.Ü. İ.İ.B.F. Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Sayı.2.

- Ünal, I., Özsoy, S., Güngör, S. ve Tunç, B. (2005). Eğitim Bilimlerinin Ontolojik Temelleri: Sorun Odaklı Bir Yaklaşım
- Williams, M. (2006). *Mastering Leadership*, Second Edition, Thorogood Press, UK.
- Yahyagil, M. Y. (2004). Denison Örgüt Kültürü Ölçme Aracının Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması: Ampirik Bir Uygulama, *Yönetim Dergisi*, Yıl:15, Sayı:47.
- Yalçın, S. (2005). *İşletmelerde Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Bir Tekstil Firması Örneği*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Yılmaz Kürşad, (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki, *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt 9, No: 21.
- Yiğit, A. (2004). *Lider Davranışlarının Personel İş Doyumuna Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Alan Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yozgat, O. (1998). İşletme Yönetimi, 4. Baskı, Nihad Sayar Yayın ve Yardımlaşma Vakfı İşletmesi Yayınları, İstanbul.
- Yüksel, A. ; Ergün, M. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Çözüm Yolları, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Yüksel, Ö. ; Aykaç; B. (1994). Frederick Taylor'ın Görüşlerinin Değerlendirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım, *Amme İdare Dergisi*, Cilt 27, Sayı 4.
- Zel, U. (2001) *Kişilik ve Liderlik*, Ankara.

**EKLER**



**EK 1:Yöneticiler için bilgi ve anket formu****YÖNETİCİ**

Zirve Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim yönetimi, teftişi. Planlaması ve Ekonomisi Alanında yapmakta olduğum tezli yüksek lisans kapsamında “İlk ve Ortaokul kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik davranışlarının incelenmesi” başlıklı konuda sizlerin aşağıda iki bölümden oluşan anket formlarında yer alan sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplara ihtiyaç duymaktayım.

Elinizdeki anket soru formu Bilgi Formu ve Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını ölçmek için sorular içermektedir.

Vereceğiniz bilgiler kesinlikle başka amaçlı kullanılmayıp sadece yüksek lisans tezim kapsamında kullanılacak ve kurum ile paylaşılmayacaktır.

Yardımlarınız ve içtenliğiniz için teşekkürler.

**Seyit İZCİ**

**Zirve Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisi**

**BİLGİFORMU ( YÖNETİCİLER İÇİN)**

Lütfen aşağıda yer alan kişisel bilgi formunda size uygun seçeneğin yanındaki

1-Yaşınız?

20-29 yaş arası( ..... )

30-39 yaş arası( ..... )

40 yaş ve üstü( ..... )

3-Medeni durumunuz?

Evli( ..... )

Bekar( ..... )

6-Yönetim Göreviniz?

Müdür(...)

Müdür Yardımcısı(...)

2- Cinsiyetiniz

Bayan( ..... )

Bay( ..... )

4-Öğrenim durumunuz?

Üniversite( ..... )

Yüksek Lisans ( ..... )

Doktora ( ..... )

5-Eğitim yöneticiliğini kaç yıldır yapıyorsunuz?

0-5 Yıl( ..... )

6-10 Yıl( ..... )

16 ve üzeri yıl( ..... )

parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz.

<b>Açıklama: Aşağıda bulunan kendi davranışlarınız ile ilgili ifadelere katılma düzeylerinizi (X) çarpı işreti koyarak belirtiniz.</b>	<b>HerZ aman</b>	<b>ÇoğuZ aman</b>	<b>AraSı ra</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Hiçbir Zaman</b>
1. Kişisel tutumlarımı açaıkça ortaya koyarım					
2. Yeni fikirlerimi öğretmenlerimle birlikte denerim					
3. Tek sözsahibi kendim görürüm					
4. Eksik veya yetersiz işleri eleştiririm					
5. Fikirlerimi reddüte yer bırakmayacak biçimde ifade ederim.					
6. Okuldaki görevlerimi yapması gerektiğine ben karar veririm.					
7. Plan yapmaksızın çalışırım					
8. Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkatederim.					
9. İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösteririm.					
10. İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik ederim.					
11. Yönetici olarak okuldaki yerimin verolumün öğretmenlerce anlaşılma ya çalışılmamasını sağlarım.					
12. Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını isterim.					
13. Öğretmenlere görevleri konusundaki kendilerinden enler beklendiğini açaıkça belirtirim.					
14. Öğretmenlerin kendilerini tam görevlerine vermeleri için gerekeni yaparım.					
15. Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını çin gereken her şeyi yaparım.					
16. Öğretmenlerime kişisel yardımlar dabilunurum.					
17. Öğretmenlerin okulumuzda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışırım.					

18.Kolayveanlaşılırbiryöneticiolduğumainanırım.					
19.Öğretmenleridinlemeyezamanayırım.					
20.Okulüyönetirkenöğretmenlereherhangibir açıklamayapmagereğini duymam.					
21.Öğretmenlerinkişiselsorunlarıileilgilenirim.					
22.Hareketlerinnedenleriniaçıklamam.					
23.Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadanfaaliyetegeçebilirim.					
24.Yenifikirlerikolaykabullenmem.					
25.Bütünöğretmenlerearkadaşgibidavranırım.					
26.Değişiklikleryapmayaistekliyimdir.					
27.Diğer insanlarınbenimlekolaylıkla ilişikurmasına yatkınım.					
28.Görüşmelerimde, öğretmenlerin kendilerini rahathissetmelerini sağlarım.					
29.Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışırım.					
30.Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onayını alırım.					

**EK 2:Öğretmenler için bilgi ve anket formu****ÖĞRETMEN**

Zirve Üniversitesi sosyal BilimlerEnstitüsü Eğitim yönetimi, teftişi. Planlaması ve EkonomisiAlanında yapmakta olduğum tezli yüksek lisans kapsamında “İlk ve Ortaokul kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik davranışlarının incelenmesi” başlıklı konuda sizlerin aşağıda iki bölümden oluşan anket formlarında yer alan sorulara içtenlikle vereceğiniz cevaplara ihtiyaç duymaktayım.

Elinizdeki anket soru formu Bilgi Formu ve Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını ölçmek için sorular içermektedir.

Vereceğiniz bilgiler kesinlikle başka amaçlı kullanılmayıp sadece yüksek lisans tezim kapsamında kullanılacak ve kurum ile paylaşılmayacaktır.

Yardımlarınız ve içtenliğiniz için teşekkürler.

**Seyit İZCİ**

**Zirve Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisi**

**BİLGİFORMU (ÖĞRETMENLER İÇİN)**

Lütfen aşağıda yer alan kişisel bilgi formunda size uygun seçeneğin yanındaki parantezin içine çarpı (X) işareti koyunuz.

1-Yaşınız?

20-29 yaş arası( ..... )

30-39 yaş arası( ..... )

40 yaş ve üstü( ..... )

2- Cinsiyetiniz

Bayan( ..... )

Bay( ..... )

3-Medeni durumunuz?

Evli( ..... )

Bekar( ..... )

4-Öğrenim durumunuz?

Üniversite( ..... )

Yüksek Lisans ( ..... )

Doktora ( ..... )

5-Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz?

0-5 Yıl( ..... )

6-10 Yıl( ..... )

11-15 Yıl( ..... )

16 ve üzeri yıl( ..... )

<b>Açıklama: Aşağıda bulunan, okul müdürünüzün davranışları ile ilgili ifadelere</b>	<b>HerZaman</b>	<b>ÇoğuZaman</b>	<b>AraSıra</b>	<b>Nadiren</b>	<b>HiçbirZaman</b>
1. Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.					
2. Yeni fikirlerini öğretmenler ile birlikte dener.					
3. Tek söz sahibi kendisidir.					
4. Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.					
5. Fikirlerini tereddüte yer bırakmayacak biçimde ifade eder.					
6. Okuldaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine kendisi karar verir.					
7. Plan yapmaksızın çalışır.					
8. Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.					
9. İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösterir.					
10. İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik eder.					
11. Yönetici olarak okuldaki yerinin ve rolünün öğretmenlerce anlaşılmaya çalışılmasını sağlar.					
12. Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarını ister.					
13. Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler					

beklendiğini açıkça belirtir.					
14. Öğretmenlerin kendilerini görevlerine vermeleri için gerekenleri yapar					
15. Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar.					
16. Öğretmenlere kişisel yardımlarda bulunur.					
17. Öğretmenlerin okulumuzda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışır.					
18. Kolay ve anlaşılır bir yöneticidir.					
19. Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır.					
20. Okulu yönetirken öğretmenlere herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan okulu yönetir.					
21. Öğretmenlerin kişisel sorunları ile ilgilenir.					
22. Hareketlerin nedenlerini açıklamaz.					
23. Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçer.					
24. Yeni fikirleri kolay kabullenir.					
25. Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranır.					
26. Değişiklikler yapmaya isteklidir.					
27. Diğer insanların onunla					

kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.					
28. Görüşmelerinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.					
29. Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.					
30. Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onayını alır.					



### EK 3:Ölçek Kullanım izni

YNT: YNT: ölçek izin

YNT: YNT: ölçek izin

Gamze KalaganKasalak(gamzekalagan@akdeniz.edu.tr)  
[Kişilere ekle](#)  
10.05.2014

Kime: Seyit İZCI

Bu iletiyi göster...



Kimden: **Gamze KalaganKasalak** (gamzekalagan@akdeniz.edu.tr)  
Gönderme tarihi:10 Aralık 2014 Çarşamba 10:31:26  
Kime: Seyit (s.izci.2009@hotmail.com)  
Seyit Bey,  
Ölçeği kullanabilirsiniz.  
Başarılar dilerim.

Gamze Kasalak

---

**Kimden:** Seyit [s.izci.2009@hotmail.com]  
**Gönderildi:** 09 Aralık 2014 Salı 22:08  
**Kime:** Gamze KalaganKasalak  
**Konu:** Re: YNT: ölçek izin

Merhaba Gamze Hanım halen zirve Üniversitesi eğitim yönetimi teftiş ve planlaması bölümünde Yüksek lisans öğrencisiyim.  
ilk ve ortaokul yöneticilerin liderlik davranışlarının incelenmesi(Diyarbakır örneği) yüksek lisans tezim de ölçeği kullanmak istiyorum.İzin verirseniz sevinirim saygılar

**EK 4:ÖZGEÇMİŞ**

1972 yılında Mardin-Derik ilçesinde doğdum. İlk, orta ve Lise eğitimimi aynı ilçede tamamladım.1993 yılında Dicle üniversitesine bağlı Siirt Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği Lisans bölümünü bitirdim.1994–2002 yılları arasında Gaziantep ilinde sınıf öğretmeni olarak görev yaptım.2002-2014 yıllarında Diyarbakır ilinde sırayla müdür yardımcılığı, müdür vekilliği ve okul müdürlüğü yaptım.2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Görevde Yükselme sınavında başarılı olarak Şanlıurfa-Ceylanpınar'da İlçe Milli Eğitim şube Müdürü olarak atandım. Halen bu görevde devam etmekteyim.2013 yılında zirve-Dicle üniversitesi ortak yapılan Eğitim Yönetimi, Teftişi, planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında tezli Yüksek Lisans eğitimine başlayıp, tez çalışmam devam etmektedir.

**Seyit İZCİ**