

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN SERGİLEDİKLERİ LİDERLİK
BECERİLERİNE İLİŞKİN BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Doktora Tezi

Murat DEMİRKOL

Danışman: Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Elâzığ, 2022

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Doktora Tezi

Tez Başlığı: Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Becerilerine İlişkin Bir Eylem Araştırması

Tez Yazarı: Murat DEMİRKOL

İlk Teslim Tarihi:

Savunma Tarihi:

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun 09/06/2022 tarih ve 2022-26/7 sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Danışman:

İmza

İkinci Danışman: Doç.Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

.....

Jüri Başkanı: Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ

.....

Üye: Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

.....

Üye: Doç. Dr. Ramazan YİRCİ

.....

Üye: Doç. Dr. Sezgin DEMİR

.....

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun .../.../ 20... tarih ve... sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım “Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Amaçlara Ulaşma Noktasında Yöneticilerin Liderlik Özellikleri Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Bir Eylem Araştırması” başlıklı doktora tezimin içindeki bütün bilgilerin doğru olduğunu, bilgilerin üretilmesi ve sunulmasında bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı, kullandığım bütün kaynaklara atıf yaparak belirttiğimi, maddi ve manevi desteği olan tüm kurum/kuruluş ve kişileri belirttiğimi, burada sunduğum veri ve bilgileri unvan almak amacıyla daha önce hiçbir şekilde kullanmadığımı, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...2022

Murat DEMİRKOL

ÖN SÖZ

Okulların ve eğitimin önemi çağımızda giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Meydana gelen gelişmeler sebebi ile okulların yapısı daha karmaşık ve değişken bir hâl almaktadır. Bu değişimler okul yöneticilerinin sahip oldukları niteliklerin belirlenmesini önemli hâle getirmiştir (Gümüşeli, 2001). Bu safhada tezin ana amacı, Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin taşıması gereken liderlik becerilerini belirleyecek ihtiyaç analizlerini yaptıktan sonra belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik eylem planlarını hayata geçirmek ve bu eylem planları çerçevesinde yapılacak eğitim uygulamaları ile okul yöneticilerinin liderlik stili becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır.

Doktora eğitimim boyunca ihtiyaç duyduğum her an kıymetli vaktini ayıran, çalışmamın niteliğini artırmak için elinden gelen desteği sunan, akademik gelişimim noktasında bilgi ve birikimiyle yoluma ışık tutan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'e en kalbî duygularıyla şükranlarımı sunarım.

Süreç içerisinde büyük bir titizlikle çalışmamı takip ederek sorularımı cevapsız bırakmayan, önerileri ile tezime önemli katkılar sunan tez izleme komitesinde görev alan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN ve Doç. Dr. Sezgin DEMİR'e, tez çalışmama dış gözlemci olarak katılıp önemli katkılar sunan Dr. Öğr. Üyesi Hakan POLAT'a teşekkürü bir borç bilirim. Yoğun mesaisine rağmen tez savunma sınavı jürimde yer alan değerli görüşleriyle tez çalışmama önemli katkılarda bulunan Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ ve Doç. Dr. RAMAZAN YİRCİ'ye teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim hayatına birlikte başlayıp birlikte bitirdiğim ve bu süreçte bana her zaman destek olan meslektaşım Ahmet Alper KARAĞÖZOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her aşamasında karşılaştığım zorluklarda varlıkları ile bana güç veren, üzerimde karşılığı olmayan emeğe sahip **anneme, babama ve kardeşlerime** teşekkür ederim. Doktora sürecinde büyük fedakârlık gösteren kıymetli eşim Tuba DEMİRKOL'a hayatlarında bana en çok ihtiyaçları olduğu dönemde vaktimi kısıtlı olarak ayırabildiğim oğlum Ahmet Taha'ya ve kızım Ayşe Şevval'e göstermiş oldukları anlayış için bütün içtenliğimle teşekkür ederim.

Murat DEMİRKOL

ÖZ

Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Becerilerine İlişkin Bir Eylem Araştırması

Murat DEMİRKOL

Doktora Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

2022, Sayfa: XV+224

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin okullar ve öğretmenler üzerinde bıraktığı etki oldukça önemlidir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinden sergilemiş oldukları liderlik stillerinin, okul, başarısına, etkililiğine, iklimine, kültürüne, öğretmenlerin mesleki doyumuna, motivasyonuna, performansına olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin taşıması gereken liderlik becerilerini belirleyecek ihtiyaç analizlerini yaptıktan sonra belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik eylem planlarını hayata geçirmek ve bu eylem planları çerçevesinde yapılacak eğitim uygulamaları ile okul yöneticilerinin liderlik stili becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır.

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden, eylem araştırması deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Elazığ il ve ilçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapan 7 okul yöneticisi ile bu okul yöneticilerinin kurumlarında görev yapan her okuldan 5 olmak üzere toplamda 25 öğretmenden oluşmuştur.

Nitel verilerin toplanması için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacı, öğretmen ve dış gözlemci raporları, video kayıtları, Web 2.0 araçları ile veriler toplamıştır. Çalışma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda okul yöneticilerinin sergilemesi istenen, dokuz liderlik stili (Dönüşümsel, Girişimsel, Stratejik, Güçlendirici, Vizyoner, Otokratik, Prensipli, Hizmetkâr, Etkileşimsel) belirlenmiştir. Bu liderlik stillerinden sekiz'inin (Dönüşümsel, Girişimsel, Stratejik, Güçlendirici, Vizyoner, Otokratik, Prensipli, Etkileşimsel) geliştirilmesine okul yöneticileri ve öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda karar verilmiştir. Daha sonra bu sekiz liderlik stili için iyileştirilmesi istenen davranışları ayrıntılı ihtiyaç analizleri ile tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda iyileştirilmesi istenen davranışlarına ilişkin eylem planları yapılmış ve üç döngü ile eğitim

uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar sonucunda, ğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin eēitim uygulamasında anlatılan liderlik stilli davranışlarında olumlu yönde gelişmeler saēlanmıřtır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik Stilleri, Eylem Araştırması, Liderlik Türleri, Liderlik Davranışları



ABSTRACT

An Action Research on Leadership Skills of School Administrators

Murat DEMİRKOL

Ph. D. Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Educational Science

Division of Education Management

2022, Page: XV+224

The effect of the leadership styles of school administrators on schools and teachers is very important. The leadership styles of the school administrators are thought to contribute positively to the success, effectiveness, climate, and culture of the school, and to the job satisfaction, motivation and performance of the teachers.

In this sense, this study aims to implement action plans to meet the identified needs after performing a needs analysis to determine the leadership skills that school administrators should possess in the Turkish education system and to develop the leadership style skills of the school administrators through training as a part of the framework of these action plans.

Action research, one of the qualitative research methods, was used in the study. In sample selection, "criterion sampling", one of the purposive sampling methods, was adopted. The study group consisted of seven school administrators and a total of 25 teachers, five from each school, in five elementary schools in Elazığ and its districts in 2021-2022 academic year.

The data were collected through trainer observation reports and outside observer reports, video recordings and Web 2.0 tools. Content analysis method was used to the analyze obtained qualitative data.

In the study nine leadership styles (Transformational, Entrepreneurial, Strategic, Empowering, Visionary, Autocratic, Principled, Servant, Interactional) expected from school administrators were revealed. On the basis of the opinions of the participants it was decided to develop eight of these leadership styles (Transformational, Entrepreneurial, Strategic, Empowering, Visionary, Autocratic, Principled, Interactional). Then, the behaviors that these eight leadership styles aimed to improve were determined by detailed needs analysis. After the analyzes, action plans were developed to improve behaviors and training practices were conducted in three cycles. Teachers' opinions revealed that the leadership style behaviors of school administrators described in the training practice developed positively.

Keywords: Leadership Styles, Action Research, Leadership Types, Leadership Behaviors

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
EKLER LİSTESİ.....	xv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
II KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Eğitim.....	7
2.1.1 Eğitim Yönetimi	9
2.1.2. Okul Yöneticisi	11
2.1.2.1. Okul Yönetiminin Görevleri.....	11
2.1.2.2. Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri	17
2.1.2.3. Okul Yöneticilerinin Atanma Süreçleri.....	19
2.2. Liderlik.....	24
2.2.1. Liderlik Kuramları	28
2.2.1.1. Özellikler Kuramı	28
2.1.2.2. Davranışsal Kuram	30
2.1.2.3. Durumsal Liderlik Teorileri	36
2.2.2. Liderlik Stilleri.....	39
2.2.2.1. Prensipli Liderlik (Principle Centred Leadership).....	39

2.2.2.2. Hizmetkâr Liderlik (The Servant Leader)	40
2.2.2.3. Girişimci Liderlik (Entrepreneurial Leadership)	41
2.2.2.4. Dönüşümsel (Yenilikçi) Liderlik (Transformational Leadership)	43
2.2.2.5. Stratejik Liderlik (Strategic Leadership)	44
2.2.2.6. Etkileşimsel Liderlik (İşlemsel) (Transactional Leaders)	45
2.2.2.7. Vizyoner Liderlik (Visionary Leaders)	46
2.2.2.8. Otokratik Liderlik (Autocratic Leadership)	48
2.2.2.9. Güçlendirici Liderlik (Empowering Leadership)	48
2.2.3. Okul Liderliği	50
2.2.3.1. Liderlik Uygulamalarının Etkisi	53
2.2.4. Lider ile Yönetici Arasındaki Fark	61
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	64
III. YÖNTEM	64
3.1. Araştırma Deseni	64
3.1.1. Eylem Araştırmasının Tarihçesi ve İlkeleri	64
3.1.2. Eylem Araştırması Modelleri	66
3.1.3. Eylem Araştırmasının Özellikleri:	70
3.1.4. Eylem Araştırması Türleri	72
3.1.4.1. Teknik/Bilimsel/İşbirliği Türü	72
3.1.4.2. Pratik/Karşılıklı İşbirliğine Dayalı Tür	73
3.1.4.3. Özgürleştirme veya Güçlendirme/Geliştirme/Eleştirel Bilim Türü	74
3.1.5. Eylem Araştırması Süreci	74
3.1.6. Eylem Araştırmasında Geçerlilik, Güvenirlilik ve Etik	78
3.2. Eylem Araştırma Süreci	78
3.2.1. Eğitim Ortamı	82
3.2.2. Çalışma Grubu	83
3.2.2.1. Okul Yöneticileri	83
3.2.2.2. Öğretmenler	85
3.2.2.3. Eğitimci görüşleri	87
3.2.3. Eğitimci ve Araştırmacı	87
3.2.4. Dış Gözlemci	87
3.3. Veri Toplama Araçları	88
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formları	88
3.3.2. Katılımcı Günlükleri	89
3.3.3. Eğitimci Raporları	89
3.3.4. Dış Gözlemci Raporları	90

3.3.5. Video Kayıtları.....	90
3.3.6. Web 2.0. Uygulama Raporları	90
3.4. Verilerin Analizi	93
3.4.1. Aktarılabirlik.....	94
3.4.2. Tutarlık.....	94
3.4.3. Teyit Edilebilirlik.....	94
3.4.4. İnandırıcılık.....	95
3.4.5. Uzun Süreli Etkileşim	95
3.4.6. Derinlik Odaklı Veri Toplama	95
3.4.7. Çeşitleme.....	96
3.4.8. Uzman incelemesi.....	96
3.4.9. Katılımcı Teyidi	97
3.5. Çalışmadaki Etik Önlemler Şunlardır.....	97
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	98
IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	98
4.1. Mevcut Durum.....	98
4.2. I. Değerlendirme Toplantısı (30.10.2021)	114
4.3. Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular	114
4.3.1. Uygulama 1	115
4.3.1.1. Çevrimiçi Ders (01.11.2021)	115
4.3.1.2. Katılımcı günlükleri.....	117
4.3.1.3. Eğitim Raporu	117
4.3.1.4. Araştırmacı Raporu.....	118
4.3.2. Uygulama 2.....	118
4.3.2.1. Çevrimiçi Ders (09.11.2021)	119
4.3.2.2. Katılımcı günlükleri.....	120
4.3.2.3. Eğitim Raporu	121
4.3.2.4. Araştırmacı Raporu.....	121
4.3.3. Uygulama 3.....	121
4.3.3.1. Çevrimiçi Ders (17.11.2021)	121
4.3.3.2. Katılımcı günlükleri.....	123
4.3.3.3. Eğitim Raporu	124
4.3.3.4. Araştırmacı Raporu.....	124
4.3.4. Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme	124
4.3.5. Dış Gözlemci Raporu.....	129
4.3.6. II. Değerlendirme Toplantısı (21.11.2021).....	129

4.4. İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular	130
4.4.1. Uygulama 4.....	130
4.4.1.1. Çevrimiçi Ders (23.11.2021)	131
4.4.1.2. Katılımcı günlükleri.....	132
4.4.1.3. Eğitimci Raporu.....	132
4.4.1.4. Araştırmacı Raporu	133
4.4.2. Uygulama 5.....	133
4.4.2.1. Çevrimiçi Ders (29.11.2021).....	133
4.4.2.2. Katılımcı Günlükleri.....	134
4.4.2.3. Eğitimci Raporu.....	135
4.4.2.4. Araştırmacı Raporu	135
4.4.3. Uygulama 6.....	135
4.4.3.1. Çevrimiçi Ders (02.12.2021).....	136
4.4.3.2. Katılımcı günlükleri.....	137
4.4.3.3. Eğitimci Raporu.....	137
4.4.3.4. Araştırmacı Raporu	138
4.4.4. İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme.....	138
4.4.5. Dış Gözlemci Raporu.....	142
4.4.6. III. Değerlendirme Toplantısı (06.12.2021).....	142
4.5. Üçüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular	143
4.5.1. Uygulama 7.....	143
4.5.1.1. Çevrimiçi Ders (15.12.2021).....	144
4.5.1.2. Katılımcı günlükleri.....	145
4.5.1.3. Eğitimci Raporu.....	146
4.5.1.4. Araştırmacı Raporu	146
4.5.2. Uygulama 8.....	146
4.5.2.1. Yüz yüze Ders (25.12.2021).....	146
4.5.2.2. Katılımcı günlükleri.....	147
4.5.2.3. Eğitimci Raporu.....	148
4.5.2.4. Araştırmacı Raporu	148
4.5.3. Uygulama 9.....	148
4.5.3.1. Yüz Yüze Ders (02-04.12.2022).....	149
4.5.3.2. Katılımcı günlükleri.....	149
4.5.3.3. Eğitimci Raporu.....	150
4.5.3.3. Araştırmacı Raporu.....	150
4.5.4. III. Eylem Döngüsüne İlişkin Değerlendirme.....	150

4.5.5. Dış Gözlemci Raporu.....	154
4.5.6. IV. Değerlendirme Toplantısı (05.01.2022)	155
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	156
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	156
5.1. Sonuç ve Tartışma	156
5.2. Öneriler	166
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	166
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	167
KAYNAKÇA.....	168
EKLER	208
İZİN BELGELERİ	220
ÖZ GEÇMİŞ	225

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	Okul Yöneticilerinin Görevlerinin Sınıflandırılması	16
Tablo 2	2004-2021 Yönetici Atama Yöneliklerinin Genel Görünümü.....	22
Tablo 3	33Black ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi	33
Tablo 4	Okul Yöneticilerinin Çalışmaya Katılım ile İlgili Görüşleri	83
Tablo 5	Okul Yöneticilerine Ait Bilgiler	85
Tablo 6	Çalışma Yapılan Okullara Ait Bilgiler	85
Tablo 7	Öğretmenlere Ait Bilgiler	86
Tablo 8	Çalışma Süreci Tablosu	91
Tablo 9	Okul Yöneticisinin Sergilemesini İstedikleri Liderlik Stili Davranışlarına Dair Öğretmen Görüşleri	99
Tablo 10	Dönüşümsel Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	100
Tablo 11	Prencipli Liderlik Öğretmen Görüşleri	102
Tablo 12	Hizmetkâr Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	103
Tablo 13	Etkileşimsel Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	105
Tablo 14	Girişimsel Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	106
Tablo 15	Stratejik Liderlik Öğretmen Görüşleri	108
Tablo 16	Güçlendirici Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	109
Tablo 17	Vizyoner Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	111
Tablo 18	Otokratik Liderlik Öğretmen Görüşleri	112
Tablo 19	Stratejik Liderlik Öğretmen Görüşleri	125
Tablo 20	Dönüşümsel Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	126
Tablo 21	Otokratik Liderlik Öğretmen Görüşleri	128
Tablo 22	Vizyoner Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	139
Tablo 23	Girişimsel Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	140
Tablo 24	Otokratik Liderlik Öğretmen Görüşleri	141
Tablo 25	Etkileşimsel Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	151
Tablo 26	Güçlendirici Liderlik Öğretmen Görüşleri.....	152
Tablo 27	Prencipli Liderlik Öğretmen Görüşleri	153
Tablo 28	Web of Science ve Scopus Arama Sonuçları.....	161
Tablo 29	Araştırmalarda En Fazla Kullanılan İlk 20 Anahtar Kelime ve Bağlantı Ağı.....	162
Tablo 30	En Fazla Araştırma Yapan İlk 20 Ülkenin Atıf Sayısına Göre Sıralanması.....	164

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Hersey ve Blanchard Durumsallık Modeli	38
Şekil 2	Eylem Araştırması Döngüsünün Aşamaları.....	65
Şekil 3	Stringer’ın Eylem Araştırması Etkileşimli Spirali.....	67
Şekil 4	Lewin’in Eylem Araştırma Spirali.....	68
Şekil 5	Bachman’ın Eylem Araştırma Spirali	69
Şekil 6	Riel’in Eylem Araştırma Modeli	70
Şekil 7	Eylem Araştırması Modeli	81
Şekil 8	Araştırmalarda En Fazla Kullanılan Bağlantı Ağı	163
Şekil 9	En Fazla Araştırma Yapan Ülkelerin İlişki Ağı.....	165

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OÖKY	: Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
TDK	: Türk Dil Kurumu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
TTA	: Teacher Training Agency
NPQH	: National Professional Qualification for Headship
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
LBDQ	: Leadership Behaviour Description Questionnaire
AB	: Avrupa Birliği
vd.	: ve diğerleri

EKLER LİSTESİ

EK 1.	Veri Toplama Formu	208
EK 2.	Katılımcı Görüşme Onam Formu	211
EK 3.	Ders Görüntüleri	212
EK 4.	Dış Gözlemci Rapor Örneği	219
EK 5.	Etik Kurul İzin Belgesi	220
EK 6.	Araştırma İzin Belgesi	222
EK 7.	Orijinallik Belgesi.....	224



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problemi başlığı içerisinde, çalışmanın amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıkları ile konu içerisinde yer alan tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Toplum yapısı ve bireylerin olumlu veya olumsuz deneyimleri, açık bir yapıya sahip okulu dolaylı ya da doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle okullarda günün şartlarına göre değişen, farklılaşan sorunlar oluşmakta ve bu sorunların giderilmesi noktasında okulun liderleri olan yöneticilere önemli görevler düşmektedir (Durdağı ve Kılıç, 2021). Çalıştığı okulun başarılı bir şekilde idare edilmesinden, eğitim-öğretimin verimliliği ve başarısından birinci derecede sorumlu olan okul müdürleridir (Hoy ve Miskel, 2010). Bu sebeple eğitim kurumlarının yönetimine ve öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir (Şahin, 2003). Okul yöneticisi olan müdürlerin çalıştıkları kurumlardaki öğretmenlerle uyumlu bir şekilde çalışmalarını için oluşturdukları ortamda sergiledikleri liderlik tarzlarının, öğretmenler üzerindeki etkileri önem arz etmektedir.

Herhangi bir öğretmene “iyi liderliğin” neye benzediği sorulunca, birçoğu deneyimlerine dayanarak, bir liderin kendilerini nasıl hissettirdiğini ve bu liderin öz-yeterliliklerine ve üretkenliklerine ne ölçüde katkıda bulunduğu şeklinde açıklayabilir. Buna ek olarak birçok öğretmen, zayıf liderlik ile deneyimlerini canlı bir şekilde hatırlayabilir ve olumsuz etkilerini detaylandırabilir. Hem iyi hem de kötü liderliğin yorumları aynı ayrıntıların çoğuna sahip olsa da her algı bir parmak izi kadar eşsiz olacaktır (Kara ve Ertürk, 2015). Bu ifade, bir müdürün liderliğini diğerlerinden daha etkili kılan unsurları anlamak ve tanımlamak için onlarca yıl süren arayışa tanıklık etmektedir (Leithwood ve Jantzi, 1997). Liderliği tanımlama arayışı, sayısız çalışmaya ve çok sayıda sonuca rağmen, liderliğin neyi gerektirdiği konusunda net bir fikir birliğine yol açmamıştır (Hausman ve Goldring, 1996). Liderlik günümüzde de oldukça tartışmalı ve zor bir yapı olarak kalmaktadır (Connell, 2002).

Kara ve Ertürk (2015), insanların farklı liderlik algılarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Her insan aklında bir liderlik modeli oluşturur ve herhangi bir kişiyi bu algı ile karşılaştırır. Böylece onları lider ya da lider değil şeklinde kategorize eder.

Öğretmenlerin geçmişlerine ve deneyimlerine bağlı olarak, bu zihinsel modellemeler farklı olabilir. Göreve yeni başlamış öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik beceri konusunda deneyimleri fazla olmayabilir. Tecrübeli öğretmenlerin yöneticilerin liderlik stilleri konusundaki algıları, farklı okullarda görev yapmaları ve farklı yöneticilerle çalışmış olmaları sebebiyle daha kapsamlı olabilir (Leithwood ve Jantzi, 1997).

Öğretmenlerin kurumlarında etkili ve verimli bir şekilde çalışmalarında, görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmede, örgüt amaçlarını gerçekleştirmede, motivasyonlarının yüksek olmasının önemli olduğu düşünülmektedir (Cemaloğlu, 2002; Gilley vd., 2009; Yılmaz ve Eroğlu, 2008). Öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasında en önemli faktörün, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri olduğu belirtilmiştir (Akbaşı, 2018; Ünal, 2001). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin çalışma koşulları ve şartları üzerindeki etkileri ile örgütsel bağlılık ve motivasyonlarını artırarak verimli bir öğretim ile öğretim ortamı oluşmasını sağlayabilir (Leithwood vd., 2008).

Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin etkileri dikkate alındığında, yöneticilerinin kurumlarında sergilemiş oldukları liderlik stilleri ve öğretmenlerin üzerinde bıraktığı etki oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinden beledikleri liderlik stili davranışlarının belirlenerek, bu belirlenen liderlik stili davranışlarının geliştirilmesi, okul başarısına, öğretmenlerin mesleki doyumuna, okul iklimine olumlu katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okulların ve eğitimin önemi çağımızda giderek daha fazla değer kazanmaktadır. Meydana gelen gelişmeler sebebi ile okulların yapısı daha karmaşık ve değişken bir hâl almaktadır. Bu değişimler okul yöneticilerinin sahip oldukları niteliklerin belirlenmesini önemli hâle getirmiştir (Gümüşeli, 2001). Ayrıca okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel amaçlar doğrultusunda iş doyumunu ve motivasyonlarının sağlanması ile eğitim politikalarının uygulanabilmesi, eğitim felsefesinin ülke çapında oluşturulması aşamasında okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri önem arz etmektedir (Kavrayıcı, 2019).

Bu noktadan hareketle tezin ana amacı; Türk eğitim sisteminde örgütsel amaçlara ulaşma noktasında önemli role sahip olan okul yöneticilerinin, sergilemesi gereken

liderlik stillerini okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri ile belirlemektir. Bunun için okul yöneticileri ve öğretmenlere, okul yöneticilerinin taşıması gereken liderlik stilleri ile ilgili ihtiyaç analizi yapmak, belirlenen ihtiyacı karşılamaya yönelik, yöneticilerin liderlik stillerini geliştirmesi için eylem araştırması çerçevesinde eğitim uygulamaları yapmak, uygulamalar sonucu değişimleri gözlemlemek ve okul yöneticilerinin belirlenen liderlik stili davranışlarında iyileşme ve gelişim sağlamaktır.

Çalışmanın alt amaçları şunlardır:

- Mesleki gelişime açık olan okul yöneticilerinin tespit edilmesi,
- Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yöneticilerinin sergilemesini istedikleri liderlik stillerinin belirlenmesi,
- Belirlenen liderlik stillerini, okul yöneticilerinde iyileştirmek amacıyla eylem planlarının yapılması,
- Öğretmenlerin yapılan eylem planları neticesinde yöneticilerindeki olası değişimlerine ilişkin gözlemlerinin analiz edilmesi,
- Okul yöneticilerinin süreç içerisindeki davranış değişimlerinin incelenmesini sağlamaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Örgütsel yapılar incelendiğinde okullarda insan faktörünün en önemli unsur olduğu görülmektedir. Bu sebeple okul liderleri olan yöneticilerin, öğretmenlerin gelişimlerine destek olmaları, örgütsel verimliliğin artırılması ve okul kültürü oluşturabilmesi gibi hususlar önem arz etmektedir (Bush, 2008). Bu bağlamda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından benimsenmesi, örgütsel anlamda birçok değişkeni (motivasyon, bağlılık, adanmışlık) olumlu yönde etkileyeceği düşünüldüğü için oldukça önemlidir.

Yöneticilik ve liderlik kavramları birbirlerine yakın olsalar da ayırt edici özellikleri mevcuttur. Yönetici, örgütün kurallarını ve yapısını kullanan kişidir. Lider buna ilave olarak grubu etkileme gücüne sahip olan kişidir (Tekin, 2008). Liderlik becerilerine sahip yönetici örgüt üyelerini, örgüt amaçları doğrultusunda eşgüdümleyebilmektedir (Korkut, 2012).

Liderliğin örgütlerdeki önemi dikkate alındığında okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin, okulların etkililiği, okul kültürü ve okul iklimi üzerindeki etkileri ön plana çıkmaktadır (Ermeydan ve Can, 2020; Gökçe ve Kahraman, 2010). Ayrıca okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin, öğretmenlerin motivasyonu, performansı, örgüte bağlılığı, adanmışlığı ve iş doyumunu üzerinde de etkileri alan yazın taramasında tespit edilmiştir (Terzi ve Kurt, 2005). Bununla birlikte, ilgili alanyazın taramasında eğitim yönetimi alanında liderlik ile ilgili bir eylem araştırmasına rastlanmamış olmaması bu konuda öncülük edebileceği yönünde çalışmanın önemini artırmaktadır.

Bu çalışma;

- ✓ Öğretmenlerin yöneticilerinden bekledikleri liderlik stillerinin belirlenmesi için ihtiyaç analizi yapılması,
- ✓ Yapılan ihtiyaç analizlerine yönelik eylem planları çerçevesinde, eğitim uygulamaları yapılması,
- ✓ Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin geliştirilmesine yönelik, eğitim uygulaması kapsamında eğitim materyallerinin hazırlanması,
- ✓ Eğitim yönetimi alanında liderlik konusunda yapılan bir eylem araştırması olması,
- ✓ Alanyazına yapabileceği olası katkıları açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca, sonuçlara dayanılarak eğitim kurumlarının liderleri olan yöneticilerinin liderlik becerilerinin geliştirilmesi, örgüt üyeleri olan öğretmenlerle birlikte eşgüdümlü olarak çalışmalarına olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte eğitim yönetimi alanında tüm idareci ve uygulayıcılara öneriler ortaya konabilecek olması bakımından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Çalışma grubunun, görüşme formu sorularını içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Çalışmada yer alan nitel görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın konusunu kapsadığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken seçilen yedi okul yöneticisi ve bu okul yöneticilerinin okullarında görev yapan her okuldaki beşer öğretmenle, toplamda ise 25 öğretmen grubu ile sınırlıdır.
2. Çalışma kapsamında geliştirilmesi planlanan liderlik stilleri, yapılan ihtiyaç analizi ile belirlenen dokuz liderlik stili (prensipli liderlik, girişimci liderlik, dönüşümsel liderlik, etkileşimsel liderlik, vizyoner liderlik, otokratik liderlik, stratejik liderlik, güçlendirici liderlik) ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Prensipli Liderlik: Prensipli liderler, güçlü karakterli, doğru hareket eden, taahhüt odaklı ve sorumluluk odaklı karar veren temel ilkeleri olan yöneticilerdir (Musa vd., 2018).

Hizmetkâr Liderlik: Bu liderlik stiline sahip olan yöneticiler dürüst, dönüşüm ve değişimi sağlamaya çalışan, egoları kontrol edebilen, personelinin gösterebilecekleri performansları üst düzeye çıkarabilen liderlerdir (Dinçer ve Öksüz, 2011; Fındıkçı, 2009).

Girişimci Liderlik: Kurumlarında girişimci ruhu ön plana çıkararak, girişimci düşünme ve hareket etmek için yönlendirmeler yapan, hızlı değişen şartlara uygun stratejiler geliştirmeye çalışan liderlik stildir (Kearney, 2020; Subramaniam ve Shankar, 2020).

Dönüşümsel Liderlik: Belirsizlik ve karmaşıklık ile baş edebilen, ileri görüşlü, kişisel menfaatlerinden önce örgüt ve personelin çıkarlarını ön planda tutan ve değişim ile özdeşleşmiş liderlik stildir (Bilir, 2007; Keçecioğlu, 1998; Tichy ve Devanna, 1986).

Etkileşimsel Liderlik: Personeline ödüller vererek motivasyonlarını artırmayı amaçlayan, izleyenlerin belirlenen kurallara riayet etmelerini önemseyen ve düzenli değişimi sağlayan liderlik türüdür. Bu liderler için önemli olan, örgütsel amaçların yerine getirilmesi ve bu süreçte izleyenlere adil şekilde muamele etmektir (Bass, 1999; İşcan, 2006).

Vizyoner Liderlik: Örgütün çalışmasına anlam kazandıran ve amaç olarak vizyon belirleyen ve bunu gerçekleştirebilmek için izleyenleri peşinden sürükleyen liderlerdir (Eranıl, 2014; Taylor vd., 2014).

Otokratik Liderlik: Bu liderlik stilinde, yetkiler ve kararlar lider tarafından alınır, izleyenlerin çok fazla söz hakkı bulunmamakla birlikte, lidere bağımlıdırlar (Razi, 2003). Bu liderler tartışma ve eleştiriye kapalıdırlar. Örgütte ceza ve ödülü yoğunlukla kullanırlar. Karar alma noktasında hızlı olunduğu ve kriz durumlarında etkili bir liderlik stilidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016).

Stratejik Liderlik: Örgütlerin çevreleri dışında gelişen değişimlere açık olması ve uyum sağlayabilmesi için yenilikçi, esnek davranışlar sergileyen ve sorun çözme becerileri olan ve karar alma konusunda yetenekli olan liderlik stillidir (Barutçugil, 2014; Pisapia, 2009).

Güçlendirici Liderlik: İzleyenlerine yetki ve sorumluluk aktarımı yaparak güç paylaşımı yapan davranışlar sergileyen, izleyenlerin kendilerine liderlik etme becerilerini ortaya çıkaran liderlik stili olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2011; Yun vd., 2006).

İKİNCİ BÖLÜM

II KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde, eğitim, Türk eğitim sistemi, eğitim yönetimi, liderlik, okul liderliği kavramları hakkında kuramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1. Eğitim

Eğitim, insanın doğumu ile başlayıp, hayatın her safhasında aralıksız bir şekilde devam eden bir süreçtir. Bu süreci Reboul (1991), “İnsan olmak, insan hâline gelmeyi öğrenmektir” şeklinde tanımlamıştır. Kant (2019), insanı yaşam sürecinde talim, terbiye ve eğitime ihtiyaç duyan tek varlık olarak tanımlayarak, “İnsan ancak eğitimle insan olabilir.” biçiminde ifade etmiştir. İnsanın yaşamını şekillendiren bu süreç ailede başlamakta ve planlı bir şekilde okul hayatı ile devam etmektedir. Devam eden bu süreç içerisinde insanların fikri, ahlaki ve fiziki becerilerinin geliştirilmesi eğitimin kendisidir (Lederman, 1992). Öğrenmenin meydana geldiği her durumun bir eğitim süreci olduğu söylenebilir (Gürkan, 2006). Zaman içerisinde çok hızlı gerçekleşen değişimler ve gelişmelere insanların ayak uydurabilmesi ve yaşamlarını kolaylaştırabilmesi eğitim süreçlerine uyum sağlamaları ile birlikte, eğitimin bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik, gizli ve felsefi işlevlerinin bireyler ve toplumlar üstündeki etkililiğine bağlıdır.

Türk Dil Kurumuna (TDK, 2022) göre eğitim, gençlerin ve çocukların toplum içinde yerlerini almalarını sağlayacak bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kendilerini geliştirmelerine, okulda ya da okul dışında doğrudan veya dolaylı olarak yardım etme, terbiye etme, biçiminde tanımlanmıştır (TDK, 2022). Eğitimciler arasında en fazla kabul gören eğitim tanımı “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve planlı bir şekilde istendik yönde davranış geliştirme süreci” ifadesidir (Şenel, 2018). Eğitimin planlı ve programlı şekilde yürütüldüğü okullarda öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri disiplinli bir emeğin neticesidir (Yenice vd., 2003, s. 153).

Eğitimle ilgili yapılan planlı faaliyetlerin amacı belirli hedeflere ulaşmaktır (Şişman, 2011). Ayrıca eğitim, bireylere yeni davranışlar kazandırarak gerçekleşen toplumsal değişimlere adapte olmalarını sağlamakta ve topluma yön verebilmektedir (Şahin, 2017). Eğitim, toplumların ekonomik, kültürel ve siyasal yapılarına göre farklılıklar

gösterebilmektedir. İnsanların çevreleriyle iletişim becerilerini, bireysel yeteneklerini ve ekonomik yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Oğuzkan, 1985). Eğitimin amacı ile ilgili genel kabul, mükemmel bireyler yetiştirmektir (Tozlu, 1997, s. 102). Lord Bertrand Russell, “Eğitim Üzerine” adlı eserinde eğitime farklı bir bakış açısıyla şu tanımı yapmıştır: “Eğitim dogmatik düşünceleri ve kuşkuculuğu beyne olumlama şeklinde kabullendirmemelidir.” (Çırak, 2019). Eğitim, bilginin zor olsa da elde edilebileceğine, bunun yanı sıra bilgi olarak bildiğimiz şeylerden bazılarının yanlış olabileceğine, ancak bu yanlışların dikkatli çalışmalarla doğruya dönüşebileceğine olan inançtır (Russell, 2013, s. 35). Bu tanıma göre eğitimin amacı doğru ve yanlış birbirinden ayırt etmek için sebatkâr bir şekilde bilginin peşinde koşmaktır. Toplamların eğitim amaçlarına ulaşmaları için eğitim sistemlerinin olması önemlidir (Tezcan, 1997).

Eğitim sistemi, dinamik bir yapıya sahip açık bir sistem olduğu için insanları, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda edindiği bilgilerle geliştirir, düşündürür, analiz ve sentez yapabilecek yetiler kazandırarak topluma uyum sağlamalarını gerçekleştirir (Saylık vd., 2021). Eğitim sistemi belirlenen amaçlar doğrultusunda farklı öğretim kademeleri bütünleştiren bir yapıdır.

Eğitim sistemleri var olma amaçları doğrultusunda, belirlenen hedeflere ulaşmak için hizmet vermektedir (Polat, 2021). Eğitim sistemleri bulundukları siyasal ve toplumsal yapıya göre, bireylerde istendik yönde davranış değişikliği kazandırmaya yönelik amaçlar oluştururlar (Tezcan, 1997). Eğitim sistemleri ve siyasal yapılar karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir (Reboul, 1991). Eğitim, devlet tarafından planlanan, kontrol edilen ve denetlenen bir sistemdir. Toplumsal ve siyasal düzenin sağlanması amacıyla siyasal yönetimler tarafından ideolojik hedefler doğrultusunda kontrol altında tutulur (Polat, 2021). Sistemlerin girdi, işleme ve çıktı öğeleri bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinde bulunması gereken nitelikler şunlardır;

- ✓ Eğitim sistemleri çevresindeki sistemlerle etkileşimde olan açık sistemler olmalı,
- ✓ Eğitim sistemleri alt sistemlerle uyumlu ve bütünlük içerisinde olmalı,
- ✓ Alt sistemleri de birbirleriyle uyumlu ve işbirliği yaparak çalışmalı,
- ✓ Sürekli olarak toplumsal çevre ile ilişki içerisinde olarak, gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlayabilmelidir (Gülmez ve Yavuz, 2016).

Eğitim sisteminin bir parçası olan okullar sosyal bir etkileşim sistemidir (Akkalkan, 2009). Eğitim sistemlerinin amaçlarına ulaşabilmesi için okullarda başarılı ve yetkin yöneticilere ihtiyacı bulunmaktadır. Eğitimin, sistemdeki gelişmelere ayak uydurabilmesi, değişiklikleri benimsemesi, topluma benimsetilmesi ve yönetim davranışlarının etkili olması hususlarında, eğitim yöneticileri önemli bir role sahiptir (Samadzade ve Ada, 2014). Eğitim sistemi içerisinde yer alan yöneticilerin en önemli rolü gelişmelere ve değişimlere göre kurumlarında uygun koşulları sağlamaktır (Taymaz, 2003).

2.1.1 Eğitim Yönetimi

Eski bir bilim olan yönetim, insanlığın ilk çağlarından beri büyüyen toplumların ihtiyacı olan yönetme ve yönetilme ihtiyacının karşılanması bir üründür. Mevcut bulunan kaynakların verimli ve etkili biçimde kullanılarak toplumun amaçları doğrultusunda koordine edilmesi yönetim olarak tanımlanabilir (Başaran, 2000). İnsanların sosyalleşmeye başladıkları dönemlerden itibaren yönetim kavramı mevcuttur (Aydın, 2007). İnsanlar kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için gruplar içerisinde yer alarak birlikte hareket etmeli ve bu sayede işbirliği içerisinde ve eşgüdümlü davranmayı becerebilmelidir (Balcı ve Aydın, 2003; Demirkapı, 2019). Örgütsel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirmeyi amaçlayan yönetim, bilim olmakla birlikte bir sanattır (Erdoğan, 2008). Yöneticilik, örgüt içerisindeki işleyişin ve görevlerin tam manasıyla yerine getirilmesi adına sahip olduğu ilkeler, teknikler ve kurallardan bir bilim (Bursalıoğlu, 2012; Can, 2006) yöneticinin kişisel, fiziksel ve zihinsel özelliklerinin yanı sıra yöneticiliğe karşı ilgi ve algısı bakımından bir sanattır (Koçel, 2005; Taymaz, 2011). Yönetim aynı zamanda eşgüdümlü olarak işbirliği içinde çalışan örgütlerin hedeflerine ulaşması için gerçekleştirecekleri faaliyetlerin belirli bir plan çerçevesinde yapılarak koordineli bir şekilde denetlenmesi ve yönetilmesidir (Şimşek, 2004).

Eğitimin odağında insan olması ve insanların yetiştirilmesi, yönetilmesi ve eğitim sistemi içerisindeki konumunun belirlenmesi açısından eğitim sistemlerinin yönetimi, önem arz etmektedir. Eğitimin yönetilmesi, zor ve karmaşık bir süreç olmasının yanı sıra sürecin sınırlarının belirlenmesi ve formülleştirilmesi de oldukça güçtür (Eranlı, 2021). Açık ve sosyal bir sistem olan eğitimin yalnız işletmecilik kuramları ile incelenmesinin

zorlukları bulunduğu için, eğitim yönetiminin kendine özel kuramlarının oluşturulması beklenir (Özdemir vd., 2013).

Eğitim yönetiminin resmi olarak bir çalışma alanı olması, ABD’de 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Eğitim yönetiminde modern çağın doğuşu “eğitim yönetiminde teori hareketinin” meydana gelmesiyle akademisyenler tarafından açıklanmaktadır (Hallinger ve Kovačević, 2019). Eğitim yönetiminin bilimsel bir çalışma alanı olması ise 1950’lerde başlamıştır.

Türkiye’de eğitim yönetimi ve denetimi alanına yönelik çalışmalar Cumhuriyet dönemi ele alındığında, 3 Mart 1924’de Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okulların tek bir çatı altında toplanmasıyla başlamıştır. Bu şekilde bakanlık, merkez ve taşrada mevcut olan eğitim sistemlerini yapılandırmıştır. Daha sonra 1926 yılında Orta Muallim Mektebi ve Gazi Eğitim Enstitüsü açılmış, 1946’da Üçüncü Millî Eğitim Şurasında eğitim yöneticiliği meslek olarak kabul edilerek, eğitim yöneticiliğinin görevleri belirlenmiştir. 1965’te Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurularak, Eğitim yönetimi ve Planlaması Bölümünde lisans programı açılmıştır. Ankara Üniversitesini, Hacettepe Üniversitesi takip etmiş ve 1981 yılından sonra eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi alanında lisans ardından yüksek lisans ve doktora programları açılmıştır (Başaran ve Çınkır, 2011).

Eğitim yönetiminin amacı eğitim örgütlerinin, devletin belirlediği amaçlar ve eğitim politikaları doğrultusunda işlemlerini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2014). Bunu gerçekleştirirken, insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılması ile birlikte eğitim kurumlarının da koordineli olması gerekmektedir. Eğitimde yönetim ilkelerinin kullanılmasından ötürü eğitim yönetimi, genel yönetimin bir alt kademesi olarak kabul edilebilir (Başaran, 1996).

Eğitim sistemlerinin en temel uygulama alanları olan okulların temel işlevi, eğitim öğretim sürecinin gerçekleştiği yerler olmasıdır. Okulların amacı öğrencilerin başarısını ve mutluluğunu artırmaktır. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin bu temel prensibi yapılan her çalışmada dikkate almaları gerekmektedir. Okulun var oluş sebebi olan etkililik, eğitim yöneticisinin varlık gayesi olmalıdır. Eğitim yöneticisi görev yaptığı okulun öğrenme-öğretme mimarı olarak görülmelidir (Özdemir vd., 2013).

2.1.2. Okul Yöneticisi

Toplumlarda eğitim sisteminin temelini oluşturan okullar, öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirdikleri örgütlerdir (Taymaz, 2003). Okullar kamu denetimi ile eğitimin amaçlarına planlı bir şekilde ulaşmak için alanında ve işinde uzman olan bireylerin, öğrencilere sistemli ve planlı bilgi ve becerilerin aktarıldığı sistemlerdir (Yıldırım, 2011). Eğitim sistemi içerisinde yer alan toplumun ve eğitim birimlerinin görevi okulun amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmaktır (Aytaç, 2000). Eğitim kuruluşlarında; eğitim programlarının planlı biçimde uygulanması, eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli olarak yürütülmesi, araç gereçlerin verimli ve etkili biçimde kullanılması, okul bütçesinin oluşturulması, personelin idare edilmesi ve yönetim süreçlerinin aktif şekilde uygulanabilmesi, yöneticiler tarafından gerçekleştirilebilir (İlgar, 2005). Okul yöneticileri, konumları itibari ile sahip oldukları beceriler ve bilgilerle, okulun geleceğine yön vermekte, okuldaki gelişim ve değişimi yönlendirmektedirler (Tschannen-Moran ve Garies, 2005). Okul yöneticileri, kanunların ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği yetkileri millî eğitim mevzuatına uygun olarak, eğitim-öğretim etkinliklerini planlayan, uygulayan, takip edip değerlendiren; okulun insani ve maddi kaynaklarının kullanımından, okul ortamındaki iletişim ve işbirliğinin oluşturulmasından sorumlu olan kişilerdir (Bursalıoğlu, 2012; Terci, 2008).

Okul yöneticilerinin makamlarından aldıkları yetkiler dışında gerçekleştirmeleri gereken görev, sorumluluk ve rollerinin olduğu bilinmektedir. Bunlar için yöneticilerin okul amaçlarını gerçekleştirirken başarılı ve etkili olabilmeleri, yönetim kavramı, süreçleri bilmeleri ve yönetim yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir (Özmen ve Kömürlü, 2010). Yöneticiliğin sadece verilen yetkileri olmadığı bunun dışında da sorumlulukları olduğu belirtilmiştir.

2.1.2.1. Okul Yönetiminin Görevleri

Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde okul yönetiminin görevleri genel olarak şöyle belirtilmiştir:

- Araştırma ve planlama,
- Örgütlenme,
- Rehberlik,

- İzleme, denetim ve değerlendirme,
- İletişim ve yönetim görevlerini yerine getirir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [MEB OÖKY], 2019).

Aynı yönetmeliğin 78, 79 ve 80. maddelerinde okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı yetki, görev ve sorumlulukları maddeler hâlinde belirtilmiştir. Bu maddelerde yer alan bilgiler şunlardır;

- a) Eğitim öğretim yılına başlanılabilmesi için çalışanların görev ve sorumluluklarını belirler, paylaşımını yapar, bu esnada öğretmenlerin de fikir ve görüşlerine müracaat eder.
- b) Sene başında kurul toplantısı düzenler, bu toplantıda zümre toplantılarının yapılacağı tarihleri belirler. Zümre toplantılarında her dersin ünitelendirilmiş yıllık planlarının yapılmasını sağlar, inceler, değişiklik yapılması gereken durumları belirtir, değişiklik yapıldıktan sonra onaylayıp bir örneğini de ders zümre başkanına iade eder.
- c) Eğitim öğretim yılı içerisinde kullanılacak olan sınıf, laboratuvar, kütüphane, atölye, kantin, öğretmenler odası ve diğer tüm birimleri, araç ve gereçleri güvenlik ve sağlık şartlarına da uygun bir biçimde hazırlar. İhtiyaç halinde eksik olan birimlerin ve araç gereçlerin temini için diğer okullardan ya da millî eğitim müdürlüğünden yardım alır. Ayrıca elindeki imkânların çevre okullar ile de paylaşımını sağlar.
- d) Kurul, komisyon ve ekipleri belirleyerek eğitim öğretim çalışmalarının daha etkili ve verimli olmasını sağlar. Yapılan toplantılarda alınan kararları onaylar ve gerekli durumlarda üst makamlara iletir.
- e) Öğretmenlere rehberlik yapmak ve performanslarını artırmak amacıyla her yıl en az bir defa derslerini dinler.
- f) Okulun ihtiyaçlarını belirleyerek, teknolojik gelişmeler doğrultusunda okulu geliştirir. Bütçe imkânlarına göre ihtiyaçları satın alır gerekiyorsa bağış ve benzeri yollarla karşılanmasını sağlar. Yapılan iş ve işlemleri gerekli makamlara bildirir.
- g) Okulun her biriminde disiplini, düzeni, emniyeti ve temizliği sağlamak için gerekli tüm tedbirleri alır.
- h) Okul personelinin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi için hizmet içi eğitimleri ve adaylık eğitimlerini planlar bu doğrultuda iş ve işlemleri yürütür.
- i) Personel ve öğrencilerin ödül, disiplin işlerini yürüterek performans yönetimini sağlar.

- j) (Değişik: RG-16/9/2017-30182) Okul rehberlik hizmetlerini yürütülmesini sağlar ve özel öğretime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim süreçlerinin takip ederek gerekli tedbirleri alır.
- k) Öğrencilere ihtiyaç halinde bir ders yılı içerisinde toplam 5 güne kadar izin verebilir. Gerekli durumlarda yardımcılara bu yetkisini devredebilir. Erkek öğrencilerden askerlik işlemlerinin ertelenmesiyle alakalı iş ve işlemleri 21/6/1927 tarih 1111 sayılı Askerlik Kanunu hükümlerine göre yürütülmesini sağlar.
- l) Öğretmenlerin nöbet görev yeri ve gününü onaylar ve uygulanmasını sağlar. Haftalık ders saatlerini ve öğretmen programlarını düzenler, onaylar ve uygulanmasını sağlar.
- m)(Değişik: RG-26/3/2017-30019) Öğrenim belgesi, diploma, ustalık, kalfalık, öğreticilik ve benzeri belgeleri onaylarım. Okulda verimin, kalitenin ve performansın artması amacı ile araştırmalar yapılmasını ve projeler hazırlanmasını teşvik eder ve uygulanmasını sağlar. Personel içerisinde başarılı olanların ödüllendirilmesini teklif eder, aksi durumda olanları ise uyararak gerekirse disiplin işlemlerinin yapılmasını sağlar.
- n) Personellerden geçerli özürleri nedeniyle okula gelemeyenlerin işlerinin aksamamaları adına yerlerine gerekli görevlendirmeleri yapar.
- o) Müdürün kendisinin izinli olması halinde öncelikle müdür başyardımcısı o da bulunmadığı durumda ise müdür yardımcılarından birini vekili tayin etmek için millî eğitim müdürlüğüne teklifte bulunur. Mevzuat değişikliklerini sürekli takip ederek ilgili personeline ve öğrencilere duyurulmasını sağlar.
- p) Bütçe plan programını düzenler, gerekli makamlara iletir, yetkisi dâhilindeki giderleri gerçekleştirir, belgeleri eksiksiz bir şekilde tamamlar, harcamaların tasarruflu bir şekilde olmasını sağlar.
- q) Okulun herhangi bir biriminin yâ da araç gerecinin diğer bir kurum ve kuruluş ile kullanması durumunda gerekli birimleri bilgilendirir, onay alması durumunda da ilgili kurumla protokol imzalar ve bir örneğini üst makamlara iletir.
- r) 10/12/2003 tarihli ve 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununa göre müdür başyardımcısı veya müdür yardımcılarında birini harcama yetkilisi olarak görevlendirir.
- s) Personel içerisinde, memuriyet yâ da unvanına bakılmaksızın gerekli bilgi ve yeteneklere sahip bir kişiyi taşınır kayıt ve kontrol işlemcisi olarak görevlendirir.

Seçim işlemi 28/12/2006 tarihli ve 2006/11545 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Taşınır Mal Yönetmeliğine göre yapılır. Okulun elektronik ortamda yürütülmesi gereken iş ve işlemlerinin takibini ve denetimini yapar. Okul-Aile Birliğinin 9/2/2012 tarihli ve 28199 sayılı Resmî Gazete de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde yer alan sorumluluklarını yerine getirir.

- t) Okulun fiziki yapısı veya çevresinden kaynaklı olumsuz sağlık şartlarının düzeltilmesi ve ğrenci ve personelin sağlığının korunması adına gerekli tedbirleri alır ve alınmasını sağlar.
- u) Okulun, personelin ve öğrencilerin emniyetini sağlamak için yangın, sabotaj, hırsızlık ve benzeri tehlikeli durumlara karşı ilgili tüm kurumlarla işbirliği yaparak gerekli tedbirleri alır.
- v) ğrencilerin ve okulun katılacağı sınav, yarışma ve etkinlikler için komisyonlar belirler, öğrencilere rehberlik yapacak öğretmenleri seçerek görevlendirir.

Müdür başyardımcısının yetki, görev ve sorumlulukları şunlardır:

- a) Müdürün görevli veya izinli olması halinde müdüre veklet eder.
- b) Okul disiplin kuruluna başkanlık eder.
- c) ğrencilerin devam devamsızlık işlerini yürüten müdür yardımcılarının çalışmalarını kontrol eder, devamsızlık yapan öğrencilerin velilerini zamanında bilgilendirir ve gerekli durumlarda rehberlik öğretmenleriyle işbirliği yapar. Öğretmenlerin ders programını hazırlar ve müdürün onayına sunar.
- d) Müdür yardımcılarının, ğretmen ve öğrencilerin nöbet görev yerlerini ve gününü hazırlayarak müdürün onayına sunar ve kontrolünü sağlar.
- e) Personelin aylık, ücret ve sosyal yardımlarla ilgili işleri düzenler yapar ve yapılmasını sağlar.
- f) Müdürün harcama yetkilisi olduğu durumlarda, görevlendirildiğinde gerçekleştirme görevlisi görevini yürütür.
- g) Göreve başlama, görevden ayrılma, hastalık, izin ve diğer devam devamsızlık durumlarını takip eder, müdürü bilgilendirir. Görevlendirildiğinde, sayım kurulu ve muayene kabul komisyonuna başkanlık eder, işlemleri mevzuata göre yürütür.
- h) (Değişik: RG-16/9/2017-30182) Görevlendirildiğinde, taşınır kayıt veya taşınır kontrol yetkilisi görevini yürütür.

- i) Tebligat işlemlerin mevzuatına uygun olarak gerçekleştirir, adli ve idari işlemleri yürütür.
- j) Pansiyonla ilgili iş ve işlemlerden; yetki alanındakilerinin koordinasyonunu sağlar.
- k) Müdürün verdiği diğer görevleri yerine getirir.

Müdür yardımcılarının yetki ve sorumlulukları:

- a) Okulda kullanılan çizelge, defter, belge formlarla ilgili işlemleri yürütür.
- b) Görevlendirilme durumunda, ilgili mevzuatlar kapsamında oluşturulmuş komisyon, kurul ve ekiplere katılarak, başkanlık yapar ve bunlarla alakalı işleri yürütür.
- c) Okulda nöbet görevini yürütür, nöbetçi öğretmenleri ve öğrencileri gözlemler, nöbet raporlarını takip eder ve sorunları müdüre ve müdür başyardımcısına iletir.
- d) Sorumluluğu altında bulunan öğrencilerle ilgili işlemleri yürütür.
- e) Elektronik ortamdaki resmi işlemleri yürütür.
- f) Müdür tarafından kendisine verilecek görevleri yerine getirir.

Okul yöneticilerinin en önemli sorumlulukları Gürsel (2008) tarafından şöyle sıralanmıştır:

- Okulu yasal yetkiler doğrultusunda idare etmek,
- Okuldaki personeline rehberlik etmek,
- Okul personeli ile eşgüdümlü çalışmak,
- Okulun mevcut ihtiyaçlarını gidermek,
- Okul personelinin birbirleriyle uyumlu çalışmasını sağlamak,
- Okulda yönetim süreçlerini en doğru biçimde kullanmak,
- Okul personeli ile etkili iletişim sağlamaktır.

Okul yöneticilerinin görevleri Akyıldız (2013) tarafından şöyle aktarılmıştır:

- Okulda demokratik bir yönetim anlayışı sergilemek,
- Okulu ve bulunduğu çevreyi geliştirmek,
- Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlamak,
- Eğitim ve yönetim anlamında okula katkı sunmak,
- Diğer okul yöneticileriyle işbirliği yapmak,

- Millî eğitim politikalarına uygun çalışmalar yapmaktır.

Aşağıda alanyazında okul yöneticilerinin farklı yazarlar tarafından yapılmış görev tanımları yer almaktadır.

Tablo 1

Okul Yöneticilerinin Görevlerinin Sınıflandırılması (Kurun, 2019)

Lunenburg (2010, s. 1)	Planlı bir şekilde örgütleme, liderlik etme ve izleme planlama, örgütleme, liderlik ve izleme
Stronge, Richard ve Catano (2008)	Okul içerisindeki ilişkilerin iyileştirilmesi, okulun bakış açısının değiştirilmesi ve öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılması için gerekli koşulların oluşturulması
Özgan ve Baş (2011)	Personeline liderlik ederek, eğitim hedeflerine ulaşmak, öğretmenlerin gelişimine katkı sunarak tüm dünya eğitimine fayda sağlamak
Şişman (2002, s. 83-95)	Okullarının eğitim programlarını yapma, programı beklentiler doğrultusunda yapmaya özen gösterme, okuldaki bölümler arasında koordinasyonu sağlama, bölümler için lüzumlu olan materyallerin teminini sağlama, öğrenci gelişimini takip etme, öğretmenlerle toplantılar yapma
Başaran (1996, s. 81-172)	Hazırlanan eğitim programının yönetimini yapma, personel, öğrenci ve genel hizmetlerini yönetme, eğitim bütçesini yönetme
Özdemir (2016, s. 245-330)	Eğitim ve öğretim, personel ve öğrenci hizmetlerini yönetme ve okul kaynaklarının yönetimini sağlama
Taymaz (2011, s. 99-253)	Öğretim, personel ve öğrenci hizmetlerini yönetme, bir işletme olarak okulun yönetimini sağlama

Okul yöneticilerinin görevleri, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Bu sebeple yöneticilerin görevleri farklı şekillerde kategorize edilmiştir. Balcı (2010) tarafından okul yöneticilerinin görevleri beş kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler, eğitim-öğretim işleri, okul işletmesi, öğrenci işleri, personel işleri ve okul ile halk işleridir. Bu kategoriler aşağıda yer almaktadır:

Eğitim-Öğretim İşleri: Okullarda yürütülecek olan eğitim-öğretim faaliyetlerini, eğitim programlarına uygun olarak eksiksiz olarak uygulamalıdır (Aydın, 2007). Okullarda yürütülecek eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması, planlanan faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için gerekli koşulların sağlanması, okul içi görevlendirilmelerin yapılarak takip edilmesi, personelin görev ve sorumlulukların belirlenmesi ve takip edilmesi gibi birçok önemli görevleri bulunmaktadır (Sarpkaya, 2014; Şişman ve Taşdemir, 2008).

Okul İşletmesi: Okul yöneticileri, okulun fiziksel donanım ihtiyaçlarının giderilmesi, onarım ve işletme için önlemlerin alınmasını sağlamalıdır (Aydın, 2007).

Okulun işletme olarak yönetimi, gelir-gider yönetiminin idaresi gibi görevler okul yöneticilerinin görevleri arasındadır.

Öğrenci İşleri: Okullarda öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin yanı sıra öğrencilere ait olan resmi işlemlerin yapılması da okul yöneticilerinin görevleri arasındadır (Sarpkaya, 2014).

Personel İşleri: Okullarda görev yapan tüm personelin etkili biçimde çalışmalarının sağlanması, resmi işlemlerinin yapılması ve personelin gelişiminin sağlanması okul yöneticilerinin görevleri arasındadır (Bayrakçı ve Dizbay, 2013).

Okul-Halk İşleri: Okulların açık bir sistem olması, çevreleriyle ilişkilerini zorunlu kılmaktadır. Okulun öğrenci velileri ve çevresi ile olan ilişkilerinin olumlu yönde artırılması, okulun gelişimi ve çevresine de katkı sunmasına sebep olacaktır (Bayrakçı ve Dizbay, 2013). Bu ilişkilerin geliştirilmesinde okul yöneticileri önemli role sahiplerdir (Kurun, 2019).

Okul yöneticileri yönetmelikler ve alanyazında belirtilen görevler dışında birçok görevi yerine getirmektedirler (Koşar vd., 2013). Okul yöneticileri öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çevreleri tarafından okulun sadece yönetimi, denetimi ve disiplininden sorumlu olan eğitimci olarak algılansa da okul yöneticilerinden farklı yeterlilikler de beklenmektedir.

2.1.2.2. Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları oldukça fazladır. Okul yöneticileri, okula maddi kaynak sağlanması, sağlanan kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanılması, okul personelinin idaresi, okuldaki eğitsel faaliyetlerin planlanması, yürütülmesi, denetimi, okul içi iletişimin üst seviyede tutulması ve okulda karşılaşılan problemlerin çözülmesi hususlarında etkili rol oynamaktadır (Memduhoğlu, 2010). Okul yöneticilerinin belirtilen bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için bazı yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Yeterlilik bir bireyin bir eylemi yapabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve beceridir (Başaran, 1996). Yeterlilik, bir işi yapmayı sağlayan bilgi, ehliyet sahibi olma, görevini yapabilme gücü, kifayet (TDK, 2022) şeklinde ifade edilmektedir. Okul yönetiminin başarılı olması, yöneticinin başarısına endekslidir (Aydın, 2010). Okul

yöneticisinin başarılı olabilmesi için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilecek yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul gördüğü ve profesyonel olarak yapıldığı ülkelerde, yöneticiliğin yeterlilik alanları belirlenerek bu yetilere sahip olan kişiler, yönetici olarak görev yapmaktadır (Erzen, 2021). Ülkemizde okul yöneticilerinin atanması ve seçimi noktasında yeterlilik ölçütleri sürekli değişmektedir (Ağaoğlu vd., 2012). Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlilikler farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Bu araştırmacıların elde ettikleri sonuçlardan bazıları şunlardır.

1995 yılında Bursalıoğlu tarafından yapılan araştırmada eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler şöyle sıralanmıştır:

- Taraf tutmadan nesnel bir şekilde değerlendirmelerde bulunabilme,
- Okul ve okulun çevresindeki güç unsurlarından yararlanabilme,
- Lider özelliği,
- Öğrencilere rehberlik,
- Okul binasının, tesisinin ve demirbaşlarının kullanımı ve korunması,
- Personelini geliştirme ve araştırma,
- Çalışmalarına yönelmesinde rehberlik, öğreticilik,
- Okul personelinin yönetiminde görevleri tanımlayabilme.

Gökçe (2008) okul yöneticilerinin zaman içerisinde eğitimin gerekliliklerinde meydana gelen değişimlere adapte olarak, yeni kazandıkları bilgileri, becerileri ve davranışları, idare ve kontrol edebilecek yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin kurumlarındaki sorumluluklarını ve rollerini gerçekleştirebilmeleri için bazı yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlilikler teknik, insani ve kavramsal yeterlilikler olarak üç gruba ayrılmıştır (Şişman, 2019).

Teknik Yeterlilikler: Okul yöneticisinin çalıştığı kurumun idare ederken sahip olması gereken mevzuat ve uzmanlık bilgisine yönelik kabiliyetleridir (Yirci ve Berk, 2021).

İnsani Yeterlilikler: Okul yöneticisinin iyi bir takım lideri olarak, okul personeliyle etkili iletişim kurabilmesi ve okulun genelinde bu iletişim ortamını sağlayabilmesidir (Kaya ve Koca,2020).

Kavramsal Yeterlilikler: Okul yöneticisinin çalıştığı okulu iyi analiz ederek mevcut yönetsel ve kurumsal sorunları belirleyerek, bu sorunları bilimsel olarak çözebilme yeterlilikleridir (Erzen, 2021).

2.1.2.3. Okul Yöneticilerinin Atanma Süreçleri

Okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları gibi atanma süreçleride önemli görülmektedir. Okul yöneticilerinin kişisel becerileri, görev yaptıkları okulları örgütsel amaçlarına ulaştırmada önemli bir etkiye sahiptir (Cemaloğlu ve Özdemir, 2013; Hallinger ve Heck, 1998). Tarihsel süreçlere bakıldığında nitelikli okul yöneticilerinin atanmaları aşamasında liyakat konusu tartışmaların merkezinde yer almıştır. Okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmaları için usul ve esaslar doğrultusunda belirlenen nitelikler, yürürlükte olan yasalar ve yönetmeliklerle belirlenir. Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmeleri ve atanmaları dönemsel olarak farklılıklar göstermiş ve her dönem tartışmaya açık bir alan olarak kalmıştır (Dilbaz ve Atış, 2021).

Yöneticilerin yetiştirilmesine ilişkin tarihsel sürece baktığımızda, Osmanlı döneminde kamu yöneticilerinin yetiştirildiği Enderun mektepleri tarihi açıdan önemli bir yere sahiptir. Osmanlı Devletinin kurulduğu dönemden sona erdiği yakın tarihe kadar eğitim öğretim faaliyetlerini başarılı ve etkili bir şekilde gerçekleştiren Enderun Mektepleri üst makamlara yönetici yetiştirmiştir (Cemaloğlu, 2005). Bu okullar fiziksel ve zihinsel olarak üstün becerilere sahip çocukları yoğun ve kapsamlı bir eğitime tabi tutarak, yönetici, asker ve üst düzeyde görev yapacak devlet adamları olarak yetiştirmelerini sağlamaktaydı (Akarsu, 1991). Enderun Mektepleri, 1909 yılına kadar açık kalmıştır. Cumhuriyet dönemiyle Türkiye’de eğitim yöneticilerinin seçilmesi ve atanması konusunda farklı uygulamalar yapılmıştır (Acar, 2002; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011, s. 27).

Türkiye’de 1924 yılında John Dewey tarafından hazırlanan raporun eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi amacına ilişkin kısmında, Türk Eğitim Sisteminin okul yöneticisi yetiştirmesine yönelik programlar ve dersler açılması önerilse de uygulama aşamasına geçilememiştir (Cemaloğlu, 2005, s. 249). Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticilerine yönelik ilk yasal düzenleme, 1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanununun 12 maddesiyle yapılmıştır. Bu maddede “Meslekte aslanan öğretmenliktir.” denilerek, okul yöneticiliği ile eğitimin farklı uzmanlıklar gerektiren ayrı bir meslek

olmadığı, belirli bir süre öğretmen olarak çalışan kişilerin yöneticilik yapabileceği belirtilmiştir (Balcı vd., 2014). Yöneticiler konusunda yapılan ikinci yasal çalışma 1973'te çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunundaki 43. maddede “öğretmenlik, eğitim öğretim ve bunlarla ilgili yönetim işlerini yürüten özel bir uzmanlık mesleği” olarak belirtilmiştir (Aydın, 1995). Daha sonra 1928 yılında Gazi Terbiye Enstitüsü kurularak pedagoji bölümüne öğrenci alınmıştır. Gazi üniversitesinden sonra farklı üniversitelerde de pedagoji bölümleri açılmış ve mezunlar vermişlerdir. Bu bölümlerden mezun olan kişiler okullarda yöneticilik yapmışlardır.

Eğitim yöneticiliğinin meslek olarak görülmesi 1946 yılındaki 3. Millî Eğitim Şurası ile olmuştur. Şura kararlarında eğitim yönetiminin meslek olarak kabulü ve başarılı olan öğretmenlere öğrenim veren iki yıllık Yönetim Akademisi veya Enstitüsü'nün kurulması tavsiye edilmiştir (Karabatak, 2015). 1962 yılında yapılan VII. Millî Eğitim Şura kararları ve Merkezi Hükümet Araştırma Raporları doğrultusunda okullar için yöneticilerin yetiştirilmesi kararı, hükümet tarafından almıştır. Bu kararlardan sonra Hacettepe Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi lisans programları ile okul yöneticisi yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu program 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) yeni yapılanması doğrultusunda kapatılarak, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitimler devam etmiştir (Gök, 2017).

Yönetici ataması noktasında yapılan önemli gelişmelerin başında, 1998 yılında 2494 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme” yönetmelik yer almaktadır (Ölmez, 2019). Bu yönetmelik 1999 yılında Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle Türk eğitim tarihinde eğitim yöneticilerinin göreve başlamadan yönetim alanında yetiştirmeleri öngörülmüştür (Kayıkçı, 2001). Bu yönetmelikte yöneticilerin liyakatine ilişkin olarak yöneticilik, kariyer, bilgi formasyonu, liyakat, sicil, kıdem, meslek içi eğitim, performans, tarafsızlık, değerlendirme, geçerlik ve açıklık, güvenilirlik gibi ilkeler yer almıştır. Bu yönetmelik kapsamında 1998-2002 yılları arasında toplamda yedi adet seçme ve değerlendirme sınavı yapılmıştır (Günay, 2004).

2004 yılında yayımlanan yönetmelikte, müdür yardımcısı atamalarının seçme sınavı yapılmasına ve müdür atamalarının, müdür yardımcıları arasından belirlenen kriterler dikkate alınıp değerlendirmeye giren ilk beş adaydan birinin atanması şeklinde olması

şeklinde uygulanmıştır (MEB, 2004). 2007 yılında yayınlanan yönetmelikle sınav ve mülakat uygulaması kaldırılarak okul yöneticiliği için öngörülen şartları sağlayanlar arasından ilgili makamların teklifi usulü ile atanması yürürlüğe girmiştir (MEB, 2007). Yönetmelikte 2009 yılında yapılan değişiklik ile müdürler, geçmişte müdür yardımcısı olarak görev almış veya aktif olarak müdür yardımcılığı görevini yürütenler arasından yapılacak sınav ve yönetici değerlendirme formundan gelecek puanların hesaplanmasıyla atanacağı ifade edilmiştir. Müdür yardımcıları ise yönetici değerlendirme formu ve sınav sonucuna göre atanmışlardır (MEB, 2009). 2013 yılında yönetmelik değişikliği ile yazılı sınav kaldırılmış, sözlü sınav uygulamasına geçilmiştir. Adaylar okul seçimleri yaptıktan sonra sözlü sınavdan en yüksek puanı alan üç adaydan biri Millî Eğitim Müdürünün teklifi ve vali onayı ile atanmıştır (MEB, 2013). 2014 yılında yayınlanan yönetmelikler okul yöneticilerinin görev süreleri dört yıl ile sınırlandırılmış. Dört yılını dolduran yöneticilerin görevleri sonlandırılmıştır (MEB, 2014). Daha sonra 2015 yılında yönetmelikte yapılan değişiklik ile müdür başyardımcılığı ve yardımcılığına atanmada sadece yazılı sınav şartı getirilerek, atamalar yazılı sınav sonuçlarındaki puan sıralamasına göre yapılmaktadır. Müdürlük görevi için sözlü sınav ve değerlendirme formundan alınan puanların aritmetik ortalaması alınarak, en yüksek puan alan adayın atanması yapılmaktadır (MEB, 2015). 2017 yılında yapılan yönetmelik değişikliği ile müdürlük ve müdür yardımcılığı görevi için sözlü sınav ve değerlendirme formundan alınan puanların aritmetik ortalaması hesaplanarak, en yüksek puan alan adayın atanması yapılmaktadır (MEB, 2017). 2018 yılındaki değişikliğe göre yönetici atamalarında yazılı sınavın %60'ı, sözlü sınavın %40'ı alınıp atamaların puan yüksekliğine göre yapılması kararlaştırılmıştır (MEB 2018). 2019 yılında yapılan değişiklik ile sınavların yüzdelik dilimleri değiştirilmiş, yönetici atamalarında yazılı sınavın %80'i, sözlü sınavın %20'si alınıp atamaların puan yüksekliğine göre yapılması kararlaştırılmıştır (MEB 2019). Son olarak 2021 yılında yapılan değişiklik ile değerlendirme formu tekrar atama kriterleri arasına dâhil edilmiş ve puan hesaplamasında yazılı sınavın %50'si, değerlendirme formunun %30'u ve sözlü sınavın %20'si alınarak puan yüksekliğine göre atamaların yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2021).

Tablo 2

2004-2021 Yönetici Atama Yöneliklerinin Genel Görünümü (Gülmez ve Aslanargun, 2021)

Yönetici Atama Yönetmelik Tarihi (Yürürlük Süresi)	Yönetici Atama Usulü		Okul ve Kurum Türlerine Göre Yöneticilikler			
	Müdür	Md. Yrd.	Birinci Kademe Müdür Yardımcılığı	İkinci Kademe, Ctipi Md. / Md. Başyrd.	Üçüncü Kademe B Tipi Md.	Dördüncü Kademe A Tipi Md.
11.01.2004 (39 ay)	Md. Yrd. Sınavı			1 Yıllık Md. Yrd. Olmak	2 Yıllık Md. Yrd. Olmak	5 Yıllık Md. Yrd. Olmak
2.12.2004						
4.03.2006	Müdürlük ve Md. Yrd. Sınavı		1 Yıllık Öğrt. Olmak	Düzy Belirleme Sınavı + Belirli Yıl Md. Yrd. Yapmış Olmak		
13.04.2007 (12 ay)	İl-İlçe MEM Uygun Görüşü					5 Yıllık Md. Yrd. Olmak
24.04.2008 (16 ay)	Değerlendirme Formu					330
8.08.2008						3 Yıllık Md. Yrd. Olmak
15.10.2008						
13.08.2009 (42 ay)						1 Yıllık Md. Yrd. Olmak
29.08.2009	Yazılı Sınavı + Değerlendirme Formu		3 Yıllık Öğrt. Olmak			
10.09.2009						
15.05.2010						
9.10.2010						
9.08.2011						
21.07.2012						
28.02.2013 (6 ay)	Yazılı Sınav (%50) + Sözlü Sınav (%30) + Değerlendirme Formu (%20)			5 Yıllık Öğretmen Olmak (Her kurum için puan üstünlüğüne göre 3 aday valiliğe sunulur, uygun görülen vali tarafından atanır)		
4.08.2013 (10 ay)	Md. İçin Yazılı + Sözlü Sınav + Değ. Formu	Md. Yrd. İçin Yazılı Sınav + Değ. Formu	2 Yıllık Asıl Öğretmen Olmak	1 Yıllık Md., Md. Başyard. yâda Md. Yetkili Öğretmenlik Yapmış Olmak		
10.06.2014 (16 ay)	Sözlü Sınav + Değerlendirme Formu	Kurum Md.nün İnhası İle	Md. Md. Başyard. Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak; 4 Yıllık Asıl Öğretmen Olmak	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; 2 Yıl Md. Başyard.; 3 Yıl Kurucu Md.; 3 Yıl Md. Yrd.; 3 Yıl Md. Yet. Öğrt.; 8 Yıllık Asıl Öğrt.		
6.10.2015 (18 ay)		Yazılı Sınav				
27.01.2016		Yazılı Sınav (görev süresi dolan Md. Yrd. ve Md. Başyard. Kurum Md. İnhası ile yeniden atanır)			Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; 2 Yıl Md. Başyard.; 3 Yıl Kurucu Md.; 3 Yıl Md. Yrd.; 3 Yıl Md. Yet. Öğrt.; 8 Yıllık Asıl Öğrt. (Yeterli sayıda aday bulunamazsa süreler 1 er yıl düşürülür)	

22.04.2017 (14 ay)	Sözlü Sınav + Değerlendirme Formu	Md. Md. Başyard. Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak;4 Yıllık	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; Md. Başyard, Kurucu Md., Md. Yrd., Md. Yet. Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak
		Öğretmen Olmak (aday bulunmazsa 2 yıl)	
21.06.2018 (2 yıl 8 Ay)	Yazılı Sınav (%60) + Sözlü Sınav (%40) (Yazılı sınavda başarılı olanlardan boş kadro sayısının 3 katı aday sözlü sınava girme hakkı kazanır).	Md. Md. Başyard., Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak;2 Yıllık Öğretmen Olmak	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; Md. Başyard, Kurucu Md., Md. Yrd., Md. Yet. Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak
12.01.2019	Yazılı Sınav (%80) + Sözlü Sınav		
9.02.2019	(%20) yapılmış (2019 yılı atamasında mülakat notu yazılı sınavın aynısı olarak verilmiştir).		
5.02.2021 (Yürürlükte)	Yazılı Sınav (%50) + Değerlendirme Formu (%30) + Sözlü Sınav (%20)	Md. Md. Başyard., Md. Yet. Öğrt Yapmış Olmak;2 Yıllık Öğretmen Olmak	Müdür Olarak Görev Yapmış Olmak; Md. Başyard, Kurucu Md., Md. Yrd., Md. Yet. Öğrt.den birinde 1 yıl görev yapmış olmak

Türkiye'deki yönetici politikası, çıraklık modeli ile başlamış olup 1970'li yıllarda eğitim modeli ile devam etmiştir. 1998 yılında yürürlüğe giren yönetmelikle sınav modeli uygulanmış (Şimşek, 2004). 2007'de yayınlanan yönetmelikle, sınav uygulaması kaldırılmış ve bu süreç keyfilik dönemi olarak tanımlanmıştır (Balcı, 2008).

2021 yılında yayınlanan son yönetmeliğe göre okul yöneticiliği; müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı olmak üzere üç farklı biçimde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflar için aranacak şartlar genel ve özel olarak ayrılmıştır. Müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı için aranacak genel şartlar şunlardır (MEB, 2021):

Yönetici görevlendirmelerinde gerekli şartlar şunlardır:

- Yükseköğretim kurumundan mezun olmak. Bakanlığın öğretmen kadrosunda görevli olmak. Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak.
- Eğitim Yönetimi alanında sertifikası olmak. Eğitim Yönetimi Sertifikasına sahip olmak.
- Yöneticilikte ilk kez görevlendirileceklerin yönetmelikteki sınavlarda başarılı olması.
- Görevlendirileceği kurumda öğretmen olarak atanabilecek niteliklere sahip olmak.

- e) Yazılı sınavlara başvuru yapıldığı son gün itibarı ile son dört yılda idari veya adli soruşturma ile yöneticilikten alınmamış olmak.

Bu şartlara göre, yönetici olabilmek için Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapmış olmak ve yöneticilikle ilgili belgelere sahip olmakla birlikte yazılı sınavlarda başarılı olmak gerekmektedir.

2.2. Liderlik

Liderlik teorilerini anlamak ve genel bir bakış açısı elde etmeden önce liderlik kavramını tanımlamak gerekmektedir. Literatürde henüz ortak bir anlaşmaya varılmış tanım olmadığı için liderliği açık bir şekilde ifade etmek kolay değildir. Birçok bilim adamı liderliği araştırmış ve çoğu liderliği farklı şekillerde tanımlamıştır. Bu tanımlarda ortak şekilde kullanılan ifade şöyledir; liderliğin “bireyin herhangi bir grup veya örgütteki ilişkileri ve faaliyetleri yapılandırmak için diğer bireyleri kasıtlı ve planlı olarak etkileme süreci” olduğudur (Mankan, 2011; Yukl, 2002). Bush ve Glover (2003), Yukl’un bir bireyi kullanımının daha geniş bir perspektifte görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Tekin, (2008) liderlerin genel özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Yeniliklere açık değişim mühendisleridirler.
- Liderler misyon ve vizyon oluşturarak, geleceği öngörebilirler.
- Mücadeleyi seven, çalışkan, girişimci ve başarı odaklıdırlar.
- Kendini iyi tanıyan, entelektüel, sorgulayıcı ve iletişim becerileri gelişmiştir.
- Örgütlerinde örnek olacak davranışlar sergilerler, davranışları tutarlıdır.
- Takım ruhunu önemser ve başarıyı paylaşırlar.
- Değişime uyum sağlar ve gelişimleri iyi analiz ederler.

Sadler (2003), liderliği tanımlamanın karmaşıklığını vurgulamıştır; örneğin liderliğin tanımlarının sayısı, bu kavramı tanımlamaya çalışanların sayısı kadar olabilir. Bu terimle ilgili bir diğer konu da, etkili bir liderin tüm özelliklerini kapsayabilecek tatmin edici bir tanımın olmamasıdır. Ayrıca, liderlik tanımlarından bazıları etkili olabilirken bazıları çok iyi tanımlamayabilir (Algarni ve Male, 2014; Yukl, 2013). Liderliğin tanımının keyfi ve öznel olduğu görüşünü ifade etmiştir. Ancak,

araştırmacılar liderliği çeşitli şekillerde tanımlamıştır: etkileme, zorluklarla yüzleşme, katılım ve işbirliği, yaygın olarak kabul edilen bazı liderlik nitelikleridir (Sadler, 2003).

Liderlik ile ilgili olarak, bazı araştırmacılar liderlik terimini etki olarak ele alırlar. Leithwood vd. (1999), liderliğin etki olarak yorumlanmasının liderlik sürecinin en temel parçası olduğunu savunmuştur. Yukl (2013) bu etkinin “bir kuruluş ya da gruptaki faaliyetleri ve ilişkileri yapılandırmak, yönlendirmek ve kolaylaştırmak için diğer insanlar üzerinde uygulandığını” savunmuştur. Etkilemenin amacı, çalışanları örgütsel amaçlara ulaşmak için cesaretlendirmek ve motive etmektir (Cuban, 1988; Stogdill, 1948). Burns (1978) liderliği “belirli güdü ve değerlere sahip kişiler tarafından çeşitli ekonomik, politik ve diğer kaynakları rekabet ve çatışma bağlamında, amaçları bağımsız olarak gerçekleştirmek için harekete geçirmenin karşılıklı süreci” olarak tanımlamıştır. Bu, liderliğin başkalarını etkilemenin en önemli yönü olduğu anlamına gelebilir. Buna göre, bu etki personeli olumlu yönde etkileyebilir ve bunun sonucunda istenilen hedeflere ulaşılır. Öte yandan etki, personeli olumsuz etkileyebilir ve gerekli hedeflere ulaşma yeteneklerini zayıflatabilir.

Bazı araştırmacılar liderliği zorluklarla yüzleşmek olarak görmektedir. Liderliğin çeşitli zorluklar ve fırsatlar olduğunu, “erkekler ve kadınların insanları belirsizlik, zorluk, dönüşüm, geçiş, iyileşme, yeni başlangıçlar ve diğer önemli zorluklar karşısında nasıl yönlendirdiğini” savunmuştur. Buna ek olarak, liderliğin “sabitlik ve gönül rahatlığı zamanlarında erkeklerin ve kadınların aktif olarak statükoyu nasıl bozmaya, yeni olasılıkları uyandırmaya ve fırsatları kovalamaya çalıştıklarının incelenmesi” olduğunu savunanlar olmuştur (Kouzes ve Posner, 2010). Liderlik terimi, bir lider olarak proaktif olmanın yanı sıra zorluklarla mücadele etme güvenine sahip olmak da anlamına gelebilir. Bu tanım, bu faaliyetler yelpazesinde yer alan karmaşıklığı göstermektedir; liderlik sadece hedeflere ulaşmak için etki egzersizi değildir, aynı zamanda risk almayı ve zorluklarla güvenle yüzleşmeyi de içermektedir.

Katılım ve işbirliği fikri de liderliğin tanımında kilit bir rol oynamaktadır. Örneğin Muijs ve Harris (2003) liderliğin bir rol veya sosyal statü olarak görülmemesi gerektiğini, bu nedenle liderliğin ana odağının insanların okullarında birbirlerine nasıl davrandıklarına dayanması gerektiği biçiminde yorumlamışlardır. Liderlik, okul hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için personel üzerinde bir etkileme sürecidir

(Leithwood ve Riehl, 2003). Ayrıca, başkalarıyla iletişim ve işbirliği olmadan bu etki elde edilemez. Bu bağlamda, Burns (1978, s. 3) liderliği “insanları farklı derecelerde, toplumun tüm düzeyleri ve boşlukları arasında meşgul eden bir eylem yapısı” olduğunu savunmuştur. Burns (1978), modern örgütlerin liderliğinde yer alan karmaşıklık duygusunu çok iyi yakaladıklarını belirtmiştir. Özetle, liderliğin üç anahtar yönü içerdiği açıktır: hedeflere ulaşmak için başkalarını etkilemek, zorluklarla yüzleşmek ve çeşitli katılım ve ekip çalışması biçimleridir. Buna göre liderlik, yalnızca bir kişi tarafından üstlenilen bireysel bir görev olarak görülmeyebilir.

Ancak, liderliğin tanımı tamamen farklı bir kültürler ve bağlamdaki insanlar için uygun olup olmadığını sorgulamak gerekebilir. Bu bağlamda Dimmock (2011, s. 6), liderliğin “faaliyet gösterdiği sosyal ve örgütsel bağlamdan ve koşullardan” izole edilemeyeceğini belirtmiştir. Fidler (2002, s. 32), liderliği ele alırken bir dereceye kadar kültürel farklılaşma olması gerektiğini öne sürerek, liderliğin “birçok görünüşte çelişkili gereksinimleri olan karmaşık bir alan” olduğunu öne sürmüştür. Bu konuda yapılan önerilerden biri, belirli liderlik yaklaşımlarının evrensel olması gerektiğidir.

Özetle, liderlik karmaşık bir terimdir ve araştırmacılar, bu terimi etkili bir lideri kesin özelliklerle tanımlayan bir fikir birliğine varmamışlardır. Bununla birlikte, bu çalışmada liderlik terimi, başkalarını etkileme, yönlendirme, vizyon verme ve etkililiğin bir değerlendirmesi olarak geniş anlamda ele alınmıştır.

Okul bağlamı açısından, liderlik kavramı bazı araştırmacılar tarafından tanımlamaya çalışmıştır. Bush ve Glover (2003) liderliği, istenen bir amaca ulaşmayı sağlayan etki süreci olarak tanımlamıştır. Başarılı ve yeterli liderler, kişisel ve profesyonel özelliklerine bağlı olarak okulları için bir vizyon geliştirir. Geliştirdikleri vizyonu her durumda dile getirirler ve bu vizyonu paylaşmaları için çalışanlarını ve diğer paydaşları etkilerler. Okulun felsefesi, yapıları ve faaliyetleri bu ortak vizyonun gerçekleştirilmesine yöneliktir Dimmock (2011, s. 6).

Eğitimde liderlik, bireyler kadar ekipler tarafından da gerçekleştirilebilir (Bush ve Glover, 2003). Eğitimde liderliğin çeşitli tanımlarında ortaya çıkan durum, eğitimin temel süreci ve hedefleri olan öğretme, öğrenme ve öğrenci başarısına özel olarak odaklanmasıdır (Devos ve Bouckennooghe, 2009; Grissom ve Loeb, 2011). Bunun yanı sıra, liderlik çalışmaları genel olarak sadece bilişsel öğrenci çıktılarına yoğunlaştığı için

eleştirilmiştir (Devos ve Bouckennooghe, 2009). Bush ve Glover, okul liderliğini şöyle tanımlamışlardır: Liderlik, inançlara ve değerlere dayanan, okul için ‘vizyon’ oluşturan bir etkileme süreci şeklinde anlaşılabilir. Vizyon oluşturmak, okul, öğrenciler ve diğer paydaşlar için daha iyi bir gelecek hayaline sahip, personelinin ve paydaşlarının bağlılığını kazanmaya çalışan liderlere bağlıdır (Bush ve Glover, 2003, s. 31). Bush ve Glover (2003), liderliği üç boyutta ele almışlardır. Bunlar:

- Liderlik, süreçleri organize etmek ve yapılandırmak için bir etkileme sürecidir.
- Liderlik, örgütün değerlerine ve bireyleri bu değerlere adanmakla ilgilidir.
- Etkili liderlerin en temel özelliklerinden biri vizyon sahibi olmalarıdır.

Eğitimde liderlik, okul müdürlerinin artan görev ve sorumlulukları ve işlerindeki hesap verebilirlik nedeniyle ön plandadır (Hitt ve Tucker, 2016; Leithwood, 2010; Muijs, 2011). Okullardaki yönetim, OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerinde olduğu gibi kamu yönetiminde hayati öneme sahiptir ve kamu harcamalarının yaklaşık %13’ü eğitime harcanmaktadır (OECD, 2013). Alanyazın taramasında, liderliğin okulların verimliliği ve etkinliği üzerindeki etkisine vurgu yapıldığı görülmüştür. Müdürler, öğrenci ve öğretmenler için öğrenme ortamları oluşturmada, öğretmenler üzerindeki etkileri sayesinde öğrenme çıktılarını geliştirme ve örgütsel süreçlerde önemli bir yere ve potansiyele sahiptirler (Hallinger vd., 1996; Hallinger ve Heck, 1998; Hitt ve Tucker, 2016).

Grissom ve Loeb (2011, s. 1119) etkili okul liderleri, öğretim ihtiyaçlarını anlamayı başaran bunları birleştirebilen, nitelikli personelleri işe alan, okulun kaynaklarını ihtiyaç duyulan doğru yerlere tahsis eden, okulu çalışır hâlde tutarak yönetme becerisine sahip liderler olarak tanımlamaktadırlar. Etkili okul liderleri, öğrencileri, öğretmenleri ve diğer paydaşları etkileyen bir süreçtir ve tek bir kişiyle sınırlı değildir. Etkileme sürecinin ideal olması, tüm paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, veliler, toplum) katma değer olarak deneyimlediği ve okuldaki tüm organize süreçleri (öğretim sürecini izleme, kaynakların tahsisi, personel yönetme) koruduğu, etkili bir öğrenme ortamına yol açarak örgütün sorunsuz bir şekilde çalışmasını sağlayabilir.

Uzun yıllardır eğitimde liderlik, araştırmalara konu olmuş ve birçok liderlik yaklaşımıyla sonuçlanmıştır. Durumsal liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretim liderliği ve

dağıtılmış liderlik bunlardan birkaçıdır. Bazı liderlik teorileri önceki teorilerin bir eleştirisi şeklinde ya da mevcut teorilerin bir uzantısı veya birleştirilmesi ile ortaya çıkmıştır. (Daniels vd., 2019).

2.2.1. Liderlik Kuramları

Liderlik kavramının önemi endüstrileşme ve sanayi devrimi ile giderek artmış ve yönetim alanındaki en önemli konular arasında yer almıştır (Kahya, 2013, s. 12). Liderlik pozisyonunun önemini gösteren karmaşık çeşitlilikte liderlik teorileri ve yaklaşımları geliştirilmiştir. Bush ve Glover (2014) liderliğin önemindeki büyümeye, yeni modellerin ortaya çıkması ve yerleşik yaklaşımların yeniden tanımlanması ile birlikte yeni teorilerin eşlik ettiğini belirtmişlerdir. Liderliğe yönelik birçok farklı teori, model ve yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Liderlik teorileri genel olarak üç grupta toplanabilir:

1. Nitelik ve özellikler kuramları dönemi (1939’lı yıllar kadar),
2. Durumsallık kuramları dönemi (1940-1959’lu yıllar dönemi),
3. Davranış kuramları dönemi (1960’lardan sonrası) (Zel, 2001).

2.2.1.1. Özellikler Kuramı

Liderliğin gelişimi, liderlik modelinin erken bir aşaması olarak görülen “büyük adamlar” teorisi ile başlamış olup, bu teori bir liderin bazı ayırt edici özelliklerle doğması gerektiği belirtmiştir (Northouse, 2021, s. 63). Büyük adamlar teorisinin ortaya çıkmasından sonra, bilim adamlarının ve araştırmacıların dikkati, etkili bir liderin niteliklerini keşfetmeye yönelmiştir. Bu yönelimin sonucunda, özellik teorisi ortaya çıkmıştır. Bu teoriye göre liderlerin kişisel özellikleri ön plana çıkmaktadır (Özbey, 2020). Stogdill (1948, s. 64) özellik yaklaşımıyla, liderlikle ilişkili olduğu tespit edilen faktörlerin tümünü kapasite, başarı, sorumluluk, katılım ve statü genel başlıkları altında sınıflandırılabilceği sonucuna varmıştır. Kapasite ile ilişkili özellikler arasında zekâ, uyanıklık, sözel zekâ, özgünlük, muhakeme yer alır. Başarı ile ilişkilendirilen özellikler bilgi ve kişisel becerilerdir. Sorumlulukla ilişkili özellikler arasında güvenilirlik, inisiyatif alma, sebat, istek, kendine güven, üstün olma arzusu yer almaktadır. Katılımla ilişkili özellikler arasında aktivite, sosyallik, iş birliği, uyum sağlama, mizah yer almıştır. Son olarak, statü ile ilgili özellikler arasında sosyo-ekonomik konum, popülerlik yer

almaktadır (Stogdill, 1948, s. 64). Tüm bu yönler, bir kişinin lider olarak seçilmesi için sahip olması gereken bir kişilik gereksinimi olarak kabul edilmektedir.

Özellikler teorisinin arkasındaki varsayım, liderlerin liderlik pozisyonunda olmalarına izin veren bazı becerilere sahip olmaları gerektiğidir (Koçel, 2010). Bu teori, etkili bir lider olmak için, insanların onları diğerlerinden ayıran bazı özelliklere veya becerilere sahip olması gerektiğini varsaymaktadır (Daft, 2014). Yukl (2013, s. 136) özellik teorisini kişilik, mizaç, ihtiyaçlar, güdüler ve değerler dâhil olmak üzere çeşitli bireysel nitelikler olarak tanımlamıştır. Kişilik özellikleri, belirli bir şekilde davranmak için sahip olunması gereken istikrarlı eğilimlerdir. Örnek olarak kendine güven duyma, dışa dönüklük, duygusal olgunluk ve enerji seviyesi sayılabilir.

Özellikler teorisinin ortaya çıkışı, etkili bir lideri tanımlamak için tasarlanmış liderlik yaklaşımlarının geliştirilmesinde önemli bir aşama olarak kabul edilir. Örnek olarak, Northouse (2021, s. 30), özellikler teorisinin birkaç olumlu yönünden bahsetmiştir. Birincisi, bireylerin liderlerini kendilerinden daha yetenekli insanlar olarak görmeleri iyidir. İkinci olarak, etkili bir lideri ayırt etmek için belirli özellikler kullanılabilir. Üçüncüsü, özellik yaklaşımı, liderin ve liderin özelliklerinin liderlik süreciyle nasıl ilişkili olduğuna dair daha derin ve daha karmaşık bir anlayış sunabilir. Dördüncüsü, belirli özellikler, liderler tarafından bir geri bildirim aracı olarak daha etkili olmalarını sağlamak için kullanılabilir. Bu bağlamda Northouse (2021, s. 29), özellikler teorisinin avantajlarından birinin, örgütlerin gerekli özellikleri elde etmeleri veya eşleştirmeleri durumunda uygun bir kişiyi seçmelerine olanak tanıyan komuta dayalı özelliği olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımın beşinci olumlu yanı, takipçilere veya duruma değil, yalnızca lidere odaklanmasıdır. Bu, özellik yaklaşımını teorik olarak diğer yaklaşımlardan daha basit hâle getirir (Northouse, 2021, s. 29).

Özellikler yaklaşımının bazı olumsuz özellikleri vardır. Bunlardan ilki, özellikler teorisi üzerinde uzun süreden beri çalışılmasına rağmen, bu alan hâlâ karmaşıktır ve etkili bir lider belirlemek için kullanılabilecek uygun özelliklerin bir listesi bulunmamaktadır (Daft, 2014). İkincisi, özellikler teorisi liderlerin karşılaştığı durumu dikkate almaz. Örneğin duruma göre liderler bazen daha etkili olabilmek için eylemlerini değiştirmelidir. Bununla birlikte, özellik teorisi ile liderler davranışlarını karşılaşılan duruma uyacak şekilde uyarlamazlar veya değiştirmezler. Üçüncüsü, özellikler teorisinde lider kendisiyle

ilgilidir ve takipçilerin ihtiyaç ve tercihleri ile ilgilenmez; örneğin, istekleri ihmal edilir. Ancak takipçilerin ihtiyaçları ve tercihleri, bir liderin daha etkili olabilmesi için önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre dördüncü olumsuz yön, bazı kişilerin özelliklerine göre lider olarak sınıflandırılacak ve bazılarının dışlanacak olmasıdır, bu da liderliğin öğrenilemeyeceği anlamına gelmektedir (Northouse, 2021, s. 30). Özellik yaklaşımına göre, yeni özelliklerin öğretilmesi kolay bir süreç değildir. Çünkü özellikler kolayca değiştirilemez. Kişisel bir özelliği kısa sürede değiştirmek zordur (Daft, 2014).

Büyük adam ve özellikler teorilerinin sınırlamalarına tepki gösteren araştırmacılar, daha etkili olabilecek alternatif yaklaşımlar bulmaya çalıştılar. Sonuç olarak, liderlik teorisinin bir başka önemli gelişmesi olan, davranışsal yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

2.1.2.2. Davranışsal Kuram

1950’lerden önce liderlerin kişisel özelliklerine odaklanılmış; ancak 1950’den sonra davranışçı yaklaşım başlamıştır (Schriesheim ve Bird, 1979). Bu, insanların etkili olabilmek için hangi özelliklere ve becerilere sahip olduğunu inceleyen daha önce bahsedilen teorilerin sınırlılığı nedeniyle liderlik teorisinin gelişiminin en önemli aşamasıdır. Davranış ya da stiller kuramında ise araştırmacılar etkili bir lideri takipçilerine olan davranışları belirlemektedir (Bulut ve Bakan, 2004, s. 154). Northouse (2021, s. 89), davranışsal teorinin liderin becerilerini veya niteliklerini listelemenin ötesine geçerek, liderlerin personeline nasıl davrandığını incelemeye geçtiğini belirtmiştir. Davranışsal yaklaşımda liderlerin sahip olması gereken özelliklerin eğitimle kazanılabileceği de iddia edilmektedir (Robbins ve Judge, 2013; Yalçın, 2012).

Northouse (2021, s. 90) davranışsal yaklaşımın üç araştırmadan oluştuğunu belirtmiştir: “Michigan Üniversitesi çalışmaları, Ohio State çalışmaları ve Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matriksi çalışmaları”. Bu çalışmalardan liderlik teorilerinin birkaç önemli davranışı tanımlanmıştır. Bunlar:

1. Yapılandırılmış davranışı başlatmak ve Ohio State çalışmalarına dayanan yapılandırılmış davranışı dikkate almak (House, 1971).
2. Çalışan odaklılık davranışı ve üretim odaklılık davranışı, Michigan Üniversitesi araştırmalarından ortaya çıkan fikirlerdi.

3. Görev davranışları ve ilişki davranışları yönetsel ızgaradan türetilmiştir.

Ohio State Liderlik Çalışmaları

Ohio State araştırmaları, II. Dünya Savaşından sonra Ohio State Üniversitesinde liderlerin etkili bir lider olmak için nasıl davrandığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardır (Schriesheim ve Bird, 1979). Northouse (2021, s. 93), Ohio Eyaleti ile ilgili olarak bazı araştırmacıların liderlerin çalışanları ile nasıl hareket ettiğini keşfetmeye karar verdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmalarda, etkili liderleri ve nasıl davrandıklarını araştırmak için araştırmacılar tarafından Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi (Leadership Behaviour Description Questionnaire-LBDQ) kullanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmacılar liderler tarafından gerçekleştirilebilecek iki davranış belirlemiştir (Başaran, 1996):

1. Görev odaklı: Bu davranış biçimini sergilemek ve davranışları dikkate almak (Schriesheim ve Bird, 1979). Görev odaklı davranış, liderin, personelin uyması gereken kurallar, düzenlemeler ve görevler dizisi olarak açıklanır. Bu tür davranışlarla liderler, çalışanlarının ihtiyaçları ve tercihleriyle ilgilenmezler (Clark ve Clark, 1996). Buna göre, böyle bir yaklaşımın amacı, çalışanların işlerini roller aracılığıyla gerçekleştirmelerini sağlamaktır.
2. Birey odaklı: Bu davranış biçimi, görev odaklı davranışının tam tersidir ve liderlerin bireylerle nasıl iletişim kurduğu, güvendiği ve çalışanlarına nasıl saygı duyduğu açısından açıklanır. Bu tür davranışların amacı, personeli ihtiyaç ve tercihlerine saygı duyarak etik açıdan daha etkili olmaya teşvik etmektir (Northouse, 2021, s. 94). Buna göre, bu birey temelli yaklaşım, personel ihtiyaçlarını ve tercihlerini dikkate alır.

Her iki yaklaşımın tek bir amacı bulunmaktadır: Bunlar örgütü hedeflerine ulaştırmak. İlk davranışta bu, hiyerarşik yaklaşım, kurallar ve performansın gözlemlenmesi yoluyla gerçekleştirilir. İkinci yaklaşımda, hedeflere, personelin ihtiyaçlarına ve tercihlerine cevap vererek ve her bir personel üyesine kuruluşlarında önemli ve değerli bir kişi olarak davranarak insani bir şekilde teşvik edilerek ulaşılır.

Ohio State Üniversitesi çalışmalarında hangi yaklaşımın liderlikte etkili olduğuna dair fikir birliği oluşmamıştır. Bunun temel sebebi örgüt üyelerinin geneli birey odaklı

yaklaşımı, liderlerin geneli ise görev odaklı yaklaşımı tercih etmiştir (Erdoğan, 2000). Bu çalışmalar sonucunda oluşan ortak görüş ise görev ve birey odaklı yaklaşımların birlikte sergilenerek, arada bir denge kurulması yönünde olduğu belirtilmiştir (Sağır, 2013).

Michigan Üniversitesi Çalışmaları

İkinci araştırma Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar liderlik davranışları yaklaşımını araştırmıştır. Amaç, liderlerin örgütlerinde nasıl davrandıklarını keşfetmektir (Northouse, 2021, s. 95). Yapılan araştırmalarda işçilerden ve fabrika çalışanlarından anketler aracılığı ile elde edilen cevaplar faktör analizi yapılarak iki alt boyuta indirgenmiştir. Bu boyutlar çalışan ve üretim odaklıdır (Koçel, 2003, s. 592). Birinci boyutta, liderler, örgütün hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için personel ihtiyaçlarını ve tercihlerini düşündüklerinde ortaya çıkan, çalışan oryantasyon davranışlarıdır. Bu davranış türü, Ohio araştırmalarında bulunan daha önce bahsedilen davranışa benzer (değerlendirme yapısı davranışları). İkinci boyut ise çalışanların ihtiyaç ve tercihlerini ifade eden üretim odaklılık davranışları, bir örgütün hedeflerine ulaşmayı hedefleyen liderler için o kadar önemli değildir; bunun yerine, liderin tek odak noktası, yerine getirilmesi gereken görevlerdir. Özetle, çalışan yönelim davranışının daha etkili olduğu ve liderleri üretim yönelimli davranışlardan daha etkili kıldığı bildirilmiştir (Likert, 1961).

Michigan Üniversitesi araştırmalarına göre, üretimin ve verimin yüksek olması liderin çalışanlarıyla iyi ilişkiler kurmuş olmasıyla doğru orantılıdır. Üretimin ön plana alındığı örgütlerde ise verimin düşük olduğu görülmüştür. Çalışanların performansının artması, huzurlu bir çalışma ortamının sağlanmasıyla elde edilebileceği vurgulanmıştır. Burada öne çıkan unsur lider ile personel arasındaki ilişkidir (Luthans, 1992).

Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi (Yönetim Gözeneği) Modeli

Yönetim tarzı modeli Robert Blake ve Jane Mouton tarafından 1964'te geliştirilmiştir. Bu model daha önce yapılan Ohio State ve Michigan Üniversiteleri çalışmalarının matris biçimine dönüştürülmüş şeklidir (Rainey, 2009). Northouse'da (2021, s. 97), bu modelin liderlerin kuruluşların amaçlarına ulaşmasına nasıl yardımcı olduğunu açıklamak için tasarlandığını şu şekilde açıklamıştır. Bu modelden iki davranış belirlenmiştir: üretim odaklı davranışlar ve insan odaklı davranışlar. Üretim kaygısı, kuralları olan ve gerçekleştirilecek belirli görevleri belirleyen bir lider tarafından

karakterize edilir. Bu tür liderlerle, çalışanların ihtiyaç ve isteklerine ilgi yoktur. Liderlerin yerine getirilmesi gereken görevler için bir planı vardır. Ayrıca istenilen hedeflere ulaşmak için personel performansı izlenir. İnsanlar için endişe eden, personel ihtiyaçlarına ve gerekli hedeflere ulaşma arzusuna odaklanan bir lider tarafından karakterize edilir. Ayrıca, böyle bir liderle olan ilişki, bir örgütün hedeflerine ulaşması için en önemli kısımdır (Northouse, 2021, s. 46).

Yönetimsel ızgara teorisinden, aşağıdaki Tablo 3'te gösterildiği gibi beş tür davranış tanımlanmıştır. Northouse (2021, s. 47), bu beş davranışla üst yatay eksenin liderin sonuçlarla ne kadar ilgilendiğini, dikey eksenin ise liderin personele ne kadar dikkat ettiğini ifade ettiğini belirtmiştir. 1, liderden gelen en düşük endişeyi ve 9, liderin en yüksek endişesini ifade eder.

Tablo 3

Black ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matrisi (Erdoğan, 1997)

Liderin Kişiyce Yönelimi	9	1.9								9.9
	8									
	7									
	6									
	5	5.5								
	4									
	3									
	2									
	1	1.1								9.1
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Liderin İşe Yönelimi										

1.1: Zayıf yönetim: Yöneticinin verimi çok düşüktür. Lider personel ve üretimle ilgilenmez.

1.9: Ülke tarzı yönetim: Bu liderler personel ile ilgilenirken, üretime olan ilgisi düşüktür.

5.5: Orta yol tarzı yönetim: Lider, personelle üretim ihtiyaçlarını idare eder düzeyde ilgilenir.

9.1: Otokratik-görev yönetimi: Lider için üretim hedeflerine ulaşmak ön plandadır, personel ihtiyaçları önemsenmemektedir.

9.9: Takım yönetimi: Lider kendisini işine adanmıştır. Örgütte ortak amaçlar doğrultusunda çalışmak benimsenmiştir (Kondalkar, 2007, s. 232).

Üç önemli liderlik davranışı çalışması (Ohio State çalışmaları, Michigan Üniversitesi çalışmaları ve Yönetim Izgarası), liderlik teorisinin geliştirilmesinde önemli bir aşamayı işaret etmiştir. Liderliğe davranış yaklaşımının birkaç olumlu özelliği vardır. İlk olarak, bu yaklaşımı farklı kılan, liderlik yaklaşımını yeni bir yöne götürmesiydi. Örneğin, etkili bir lideri keşfetmeye odaklanma, becerilerin ve özelliklerin dar yönlerinden, liderlerin ne yaptığına ve nasıl davrandığına bağlı olarak daha açık bir yaklaşıma doğru değişmesidir. Schriesheim ve Bird (1979), davranış teorisinin lidere nasıl bakılacağı konusunda kilit bir role sahiptir; Geçmişte lider, özel becerilere sahip ve dolayısıyla lider olan biri olarak görülüyordu, ancak davranış teorisinde durum oldukça farklıdır: bilim adamları sadece lidere bakmazlar, aynı zamanda takipçileri ve liderin onlarla nasıl ilgilendiğini de düşünürler. Bu yaklaşımın ikinci olumlu yönü, güvenilirlik özelliğini diğer yaklaşımlardan daha iyi hâle getiren davranışlar yaklaşımı içinde kapsamlı ampirik araştırmaların yapılmış olmasıdır. Bu yaklaşımın üçüncü ve en önemli olumlu yanı ise asıl kaygının insan ve hedefler olmasıdır. Dördüncü olumlu yön, liderlere rehberlik ederek onları yönlendirmek için kullanılabilmesidir (Northouse, 2021, s. 51).

Bununla birlikte, bu modelin bazı zayıf yönleri de bulunmaktadır:

- ✓ Bu yaklaşımın olumsuz bir yanı, “iş tatmini, moral ve üretkenlik durumları ile görev ve ilişki davranışları arasında tutarlı bir bağlantı” elde etme sorunudur.
- ✓ Liderin etkililiğini yargılamak için belirli bir özelliğin belirlenmediği eleştirisi vardır.
- ✓ Etkili bir liderin daha çok insanlara mı yoksa hedeflere mi odaklandığını bilmenin zor olmasıdır.
- ✓ Bağlam ve durum sorununu çözmemiş olmasıdır. Örneğin, günümüzde liderlik tartışmalarının en sorunlu yönü olan bir liderin farklı durum ve bağlamlarda etkin bir şekilde çalışması gerekmektedir.

- ✓ Daha etkili liderlerin iki yöne daha yüksek düzeyde odaklanması gerektiğini öne sürmesidir; insanlar ve görevler (Northouse, 2021, s. 52).

Etkili bir liderin nasıl olması gerektiği araştırılırken şartların dikkate alınması gerekir. Önceleri, araştırmacılar, liderlerin özelliklerine göre etkili olabileceğini tartışırken, bu davranışa dönüşmüş ve davranış yaklaşımı içinde de araştırmacılar, farklı yaklaşımlardan hangisinin daha fazla veya daha az etkili olabileceğini tartışmışlardır. Örneğin, daha başarılı olmak için liderlerin görev odaklı veya ilişki odaklı olmaları gerekir. Bu, farklı bir kültür ve bağlamda uygulandığında aynı sonuçlar elde edilemeyebilir. Heck (1996), kültürün bir ülkeden diğerine önemli ölçüde değiştiğini iddia etmiştir. Bu nedenle liderlik ve bu kültürel farklılıkların nasıl çalıştığını nasıl etkileyebileceği hakkında öğrenilecek çok fazla bilgi var. Ayrıca, Hallinger ve Heck (1998), tüm farklı kültürler ve bağlamlara uyan, yaygın olarak kabul edilen bir liderlik tarzının olmadığını vurgulamıştır. MacNeil vd. (2009), başarıyı sağlamak için yöneticilerin odaklanması gereken en önemli konulardan birinin örgüt kültürü olduğunu savunmuştur. Bu nedenle, bir eğitim ortamında bir liderin etkililiği üzerinde etkisi olabilecek kültürel yönleri dikkate almak önemlidir (Moriba ve Edwards, 2015). Çalışma, bağlamın önemini ve bir liderin etkinliğini nasıl etkilediğini vurgulamıştır. Örneğin, araştırmacıların, bu çalışmaların yürütüldüğü ve araştırıldığı yerden önemli ölçüde farklı olan Suudi bağlamında iki davranışı birleştirmenin tek bir yaklaşım kullanmaktan daha etkili olup olmayacağını düşünmeleri gerekir. Dolayısıyla, bir liderlik tarzının etkinliğinde bağlam önemli bir rol oynar. Örneğin, din, cinsiyet gibi kültür ve gelenek ve görenekler gibi diğer ilgili yönler açısından birçok farklılık vardır. Ayrıca, bazı kültürler karizmatik liderlere en etkili liderler olarak değer verir; diğer kültürler ise etkili bir liderin güçlü olması gerektiğini sistemi katı bir şekilde uygulayarak ve yönetmeliklere uyarak belirleyebilir. Liderlerin bu tür yönleri, davranışlarını ve personeliyle olan eylemlerini önemli ölçüde etkileyebilir.

Araştırmacılar davranış yaklaşımını yeterli görmedikleri için etkili bir lideri ayırt eden farklı yaklaşımları keşfetmeye devam etmişlerdir. Sonuç olarak, davranış yaklaşımından sonraki yön, liderlerin kuruluşlarında karşılaşılabilecekleri duruma daha fazla odaklanmaları gerektiği yönündedir.

2.1.2.3.Durumsal Liderlik Teorileri

Araştırmacılar, liderleri daha etkili kılacak ve onların örgüt içerisinde karşılaşılabilecekleri zorluklarla yüzleşmelerini sağlayacak bazı yaklaşımları ortaya çıkarmaya devam etmişlerdir. Northouse (2021, s. 71) durumsal teorinin, başarılı bir liderin duruma göre en uygun stili kullanması gerektiği anlamına geldiğini belirtmiştir. Böyle bir modelle liderin ya yönlendirici ya da destekleyici bir yaklaşım uyguladığını açıklamıştır. Ayrıca, böyle bir yaklaşımla bir liderin, gerekli hedeflere ulaşmak için her bir çalışanın olgunluk seviyesini anlaması ve buna göre yönlendirici ve destekleyici biçimde doğru yaklaşımı kullanması gerektiğini iddia etmiştir. En uygun liderlik yaklaşımını seçmek için kullanılabilecek durumsal liderlik yaklaşımı ile çalışanların olgunluğu çok önemlidir.

Sergilenen liderlik davranışlarının duruma göre değişkenlik gösterebileceği varsayımından hareket eden bu yaklaşım, hangi durumlarda hangi liderlik davranışlarının daha uygun olacağını araştırmayı hedeflemiştir (Barutçugil, 2002). Durumsal liderlik kuramı Hersley ve Blanchard tarafından 1969 yılında geliştirilmiştir. Bu kuram ile liderlerin bulundukları durumlara göre farklı davranışlar sergileyebileceği, liderlerin sergileyecekleri davranışların önceden belirlenmesinin mümkün olmadığı ve en uygun olan davranışların şartlara göre ayarlanmasıyla mümkün olacağı vurgulanmıştır (Koçel, 2010, s. 584). Durumsal liderlik teorilerinde liderlerin mevcut özelliklerinin her örgüt için yeterli olmaması sebebiyle, liderlik davranışlarının bulundukları örgüt ve ortam şartlarına göre değişerek ideal liderlik davranışları sergilenebileceği belirtilmiştir (Şişman, 2010).

Durumsal liderlik modeli, etkili liderliğin hem yönetim hem de liderliğe bağlı olduğunu gösterir (Silverthorne, 2000). Model, bir takımdaki tüm bireylerin olgunluk düzeyi açısından karşılaştırılmadığı ve bir liderlik tarzına duyulan ihtiyacın duruma göre değiştiği anlayışından ortaya çıkmış olduğu için çevresel gözlemlerin yanı sıra bir liderin günlük algılarına bağlı olduğundan durumsal değişkenlere dayanmaktadır. Bu modelin verimliliği, bir liderin astlarının gelişim düzeyine ilişkin değerlendirmesinin yanı sıra liderlik yöntemini buna göre ayarlamak için eldeki durumu içerir (Essays, 2018). Durumsal liderlik, öncelikle kişinin temel liderlik yaklaşımını ve takipçinin gelişim sürecinin seviyesini anlamasını gerektirir.

Durumsal liderlik teorisi, hiçbir liderlik tarzının en iyi olmadığını öne sürer. Bunun yerine, her şey eldeki duruma ve görev için hangi tür liderlik ve stratejilerin en uygun olduğuna bağlıdır (Arvidsson vd., 2007). Bu teoriye göre, en etkili liderler, tarzlarını takımın koşullarına, görevine ve doğasına uyarlayabilen liderlerdir. Durumsal liderlik teorisi genellikle Hersey Blanchard Durumsal Liderlik Teorisi olarak adlandırılır (Manyuchi ve Sukdeo, 2021).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Teorisi

Bu yaklaşım ilk başlarda yaşam döngüsü yaklaşımı olarak adlandırılmış ve liderliğin farklı şekil ve durumlarda uygulanabilen destekleyici ve yönlendirici boyutlarını ortaya koymuştur. Hersey ve Blanchard'a (1984) göre lider, mevcut durumu tanıyıp öğrenmeli ve buna uygun bir yöntem ve stil seçmelidir. Durumsal liderlik modeli, liderlerin farklı birçok örgütteki hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak kullanışlı bir araç ve modeldir. Bu model liderin ilişki davranışına, görev davranışına ve çalışanların hazırbulunuşluk seviyesine hitap eder (Hersey ve Blanchard, 1984). Model temelinde, ekipleri yönetmenin farklı yolları olduğunu belirtir. Lider, takipçilerinin hazır olma seviyelerine bağlı olarak mevcut duruma uygun en iyi yolu seçmelidir. Modele göre çalışanların hazırbulunuşluk düzeyleri, sahip oldukları yetenekleri, isteklilikleri ve örgüt içinde aldıkları görevleri yerine getirmek için üstlendikleri sorumluluk seviyesi şeklinde tanımlanabilir. Hersey ve Blanchard (1984), modelin dört temel stil önerdiği Şekil 1'de gösterildiği gibi, hazırbulunuşluk seviyesindeki artışla birlikte liderin, takipçilerin güvenini ve performansını geliştirmek için görev/ilişki davranışını uyarlaması gerektiğini açıklamıştır.

Şekil 1

Hersey ve Blanchard Durumsallık Modeli (Adapted from: “Paul Hersey, Situational Selling: An Approach for Increasing Sales Effectiveness. Escondido, Calif.: Center for Leadership Studies, 1985, p. 32”)



Anlatma Stili: Takipçinin aciz ve isteksiz olduğu durumlarda model, görev davranışına göre söyleme stilini çağırır. Takipçi yetenekten yoksundur ve görevler konusunda isteksiz veya güvensizdir. Bu durumda, göreve daha fazla ve ilişkiye daha az vurgu yapılır.

Satış Stili: Takipçi yeteneksiz ancak istekli olduğunda, model görev davranışına satış stilini çağırır. Burada takipçi yetenekten yoksundur ancak görevi yerine getirmeye istekli veya kendinden emindir. Bu durumda, performansı kolaylaştırmak için yüksek bir ilişki ve yüksek görev düşüncesi vardır.

Katılım Stili: Takipçi yetenekli ancak isteksiz olduğunda, model görev davranışına katılma stilini gerektirir. Burada takipçi, yeteneğe sahiptir ancak görevler konusunda isteksiz veya güvensizdir. Bu durumda, performansı kolaylaştırmak için yüksek bir ilişki ve düşük görev değerlendirmesi vardır.

Yetki verme: Takipçi yetenekli ve istekli olduğunda, model görev davranışına göre yetki verme stilini gerektirir. Takipçinin yeteneği vardır ve görevler konusunda istekli veya kendinden emindir. Bu durumda, görev ve ilişkilere daha az vurgu yapılır (Raza ve Sikandar, 2018).

2.2.2. Liderlik Stilleri

Örgütlerdeki liderlerin çalıştıkları kurumların yapısına göre bir liderlik tarzlarının olması gerekmektedir (Bakanauskiene ve Bartnikaite, 2009). Benimsedikleri bu liderlik tarzları, kurum personelinin iş doyumu, performansları ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkilidir (Bennett, 2009). Örgütlerin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesinde yöneticilerin birden fazla liderlik tarzını kullanmaları gerekebilir. Bu sebeple liderlerin kurumlarının amaçları doğrultusunda uygun liderlik tarzlarını seçmeleri ve bu seçimleri yaparken çalışma ortamı, koşulları, kişisel özelliklerini dikkate almaları gerekmektedir (Çelik ve Sünbül, 2008). Liderlikle ilgili stiller incelendiğinde, bilim insanları tarafından pek çok stilin geliştirildiği, bu stillerin farklı ve ortak yönlerinin olduğu görülmüştür (Cemaloğlu ve Özdemir, 2013).

Bir okulda neyin önemli olduğunu iletmek ve okulun prensipleri, misyonu ve amaçlarıyla ilgili havayı belirlemek müdürün amacıdır. Geleneksel okul ortamlarında farklı liderlik türlerinin etkileri üzerine yapılan araştırmalar, kontrol edici veya hesaplayıcı davranışlar sergileyen müdürlerin bunu genellikle okulun akademik ve sosyal tonu pahasına yaptığını ve tüm paydaşların moralini, katılımını, iletişimini ve ilişkilerini etkilediğini göstermektedir (Martin vd., 2001; Thompson vd., 2008). Müdürün rolü ve liderlik tarzı, okul kapasitesi aracılığıyla öğrenci başarısını artırmak için hayati öneme sahiptir (Moos vd., 2008). Fris ve Lazaridou (2006), iyileştirmeye yönelik liderlik stratejilerinin amaçlı ve okul kültürüyle ilgili olması gerekmektedir (Marzano vd., 2004). Kaliteli okul liderliğinin öğrenci başarısını artırdığını belgelemiştir.

Liderlik stilleri Joseph (2003) ve Kamineni (2005) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular neticesinde dokuz farklı stil olarak ele alınacaktır (Subaş, 2017). Bu liderlik stillerine ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.2.2.1. Prensipli Liderlik (Principle Centred Leadership)

Prensipli liderlik, bir kuruluşun etik kültürünün tonunu belirler ve paydaşların sesini yükseltirken, güven, kurumsal şeffaflık yoluyla bu özellikleri görebilmelerini sağlar, şeffaflık sağlayan, prensipli liderliğin pekiştirici bir döngüsü, liderliğin hesap verebilirliğini artırır, böylece etik yönetimi ve paydaşların seslerine karşı duyarlılığı güçlendirir (Thuijsman, 2015).

İnsanların sadece kaynaklar veya varlıklar olmadığını, ayrıca ekonomik, sosyal ve psikolojik varlıklar olduğu bilinmektedir. Onlar aynı zamanda ruhsal varlıklar oldukları için amaçları vardır ve amaçlara ulaşarak başarı elde etmek isterler. İnsanlar, zihinsel kapasitelerini sonuna kadar kullansa da, anlamı çok az olan bir amaç için çalışmak istemezler. Onları yükselten, en yüksek benliklerine ulaştıran amaçlar olmalıdır (Covey, 1992, s. 178). Covey'in, prensipli liderliğin arkasındaki önemi bu şekilde vurgulamaktadır. Bu liderliğin kaynağı bireylerin akıl, kalp, zihin ve ruhlarında bulunur ve anlamlı ilişkiler yoluyla sürdürülür. Aynı zamanda, bizi binlerce yıl boyunca teşvik edebilecek bir itici güç olarak hareket etmek için gereken eğitim liderliği türünün arkasındaki bazı temel bileşenleri bu şekilde özetlemektedir (Bezzina, 2015). Prensipli liderlik, bu genç ve tutkulu araştırma kültüründe olumlu bir itici güç olarak ortaya çıkmıştır. Prensipli liderler, iş görenini onaylayan, özgüvenlerini artıran ve başarılarına katkıda bulunan liderlik tarzıdır. Pratt vd. (1999) prensipli liderlerin, çalışmada, yönetim becerilerinde ve uygulamada güçlü liderlik becerilerinin olduğunu belirtmiştir.

Prensipli liderler, düzenli çalışarak kurallara uyulmasını sağlayan, detaylı raporlar tutan, titiz çalışan, planlı ve programlı çalışmaya önem veren kişilerdir (Subaş, 2017). William'a (2014) prensipli liderlerin güçlü karakterli, doğru hareket eden, taahhüt odaklı ve sorumluluk odaklı karar veren temel ilkelerinin olduğunu belirtmiştir (Musa vd., 2018).

2.2.2.2.Hizmetkâr Liderlik (The Servant Leader)

Hizmetkâr liderlik, çeşitli liderlik teorilerini içerir, ancak hayırsever özellikleri, liderlik niyeti, odağı ve çok boyutlu liderlik özellikleri anlamında benzersizdir. Önce insanlara hizmet etmeye odaklanır (Hunter vd., 2013), toplum için değer yaratan olağanüstü bir vizyona ulaşmayı amaçlar (Barbuto vd., 2014) ve liderliğin durumsal, dönüşümsel ve kişisel özellik boyutlarını içerir. Örneğin, hizmetkâr liderlik teorisi, insanlara ve sonuçlara odaklanma biçiminde dönüşümcü liderlikle benzerlikler taşımaktadır. Fakat önce insanlara odaklanıp sonra liderlik davranışları sergilediği için farklıdır (Hunter vd., 2013). Ayrıca sonuçlara ulaşmak için uyguladığı hizmet uygulamalarında kendisini etkileşimsel liderlikten farklı kılmaktadır (Chathury, 2008). Hizmetkâr liderlik ayrıca ilişkiler kurmak için lider-üye değişiminin ilişkisel yönlerini içerir (Hanse vd., 2016). İnsanları geliştirmek için durumsal liderlik ilkelerini kullanır

(Chathury, 2008). Otokratik liderliğin işbirliği yönlerini destekler (Liden vd., 2014), birçok liderlik türünün bazı bileşenlerini içermekte (Van Dierendonck, 2011) ve manevi liderliğin maneviyat özelliklerini taşımaktadır (Sendjaya vd., 2008). Ancak hizmetkâr liderlik çok daha kapsamlıdır ve bu liderlik teorilerinde eksik olan liderliğin diğer önemli boyutlarını içermektedir (Van Dierendonck, 2011).

Hizmetkâr liderliğin, bireyler ve örgütler üzerinde olumlu yansımalarının olduğunu görülmesine rağmen, bu liderlik tarzının iyi bir şekilde uygulanmasına yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (De Clercq vd., 2014; Parris ve Peachey, 2013). Hizmetkâr liderin rolleri, işlevleri ve sınırları henüz tam olarak bilinmediğinden, bu liderlik türünün uygulanması araştırmacılar ve yöneticiler için bir zorluk olmaya devam etmektedir (Parris ve Peachey, 2013). Bu noktada uygulayıcılarla birlikte araştırmacılar da hizmetkâr liderliği örgütsel bağlamda etkili bir şekilde uygulama yollarının bulunması konusunda çaba sarf etmektedirler (Hunter vd., 2013).

2.2.2.3. Girişimci Liderlik (Entrepreneurial Leadership)

Girişimci liderliğin tanımlamak için uzmanlar üç ana yaklaşım kullanırlar (Pihie ve Bagheri, 2013). Bu yaklaşımlar;

- Liderin, içsellğine, doğasına ve karakterine odaklanarak, girişimci liderini diğer liderlerden ayırırlar.
- Kuruluş liderlerinin rol ve görevlerini yerine getirirken girişimciliğin ilke ve stratejilerini uygulamada usta oldukları çevresel faktörleri ve bağlamları incelerler.
- Girişimci liderlerin vizyonlarını gerçekleştirmeleri için başkalarını etkilediği sosyal süreci gözlemlerler (Fernald ve Sashkin, 2005).

Okulda uygulanan girişimci liderlik, okulun değişim, yenilik ve ilerlemesinin en büyük itici güçleri arasında yer almaktadır (Ruskovaara vd., 2011). Eğitim bağlamında girişimci liderlik, okulun vizyon, misyon, hedef ve stratejik planına gerçekçi bir şekilde entegre edilen amaç ve beklentileri, okulun yetenekleri, koşulları ve destekleyici faktörleri ile tanımlamıştır. Girişimci lider olan bir yönetici, sadece bir yönetici değil aynı zamanda okulun lideridir, bu sayede öğretmenlerin ve okul çalışanlarının yaratıcı ve yenilikçi tutumlar sergilemesini sağlayacaktır (Pihie vd., 2018). Ayrıca, Thomas vd.

(2008) ile Ghasemi (2011), girişimci liderlerin sahip oldukları genel özellikleri şöyle sınıflandırmışlardır:

- a) Nitelikli
- b) Yüksek iş ahlakına sahip
- c) Cesur
- d) Müzakere becerilerine sahip
- e) İyi bir iş sezgisine sahip
- f) Güçlü girişimci bir geçmiş.

Girişimci liderler, teknik, sosyal ve kavramsal becerilere de sahiptirler. Teknik beceriler, belirli faaliyetleri yürütmek için yöntem, prosedür ve tekniklerin yanı sıra faaliyetle ilgili araç ve gereçleri kullanma becerisini içerir. Sosyal beceriler, insan davranışı ve kişilerarası süreçler hakkında bilgi içerir; yaptıklarından ve söylediklerinden başkalarının duygularını, tutumlarını, güdülerini anlama (empati, sosyal duyarlılık); açık ve etkili iletişim kurma yeteneği (açık, ikna edici); ilişkileri etkili bir şekilde güçlendirme ve işbirliği yapma yeteneği (taktik, diplomasi, dinleme becerileri ve kabul edilebilir sosyal davranış bilgisi) içerir. Kavramsal beceriler arasında genel analitik beceriler, mantıksal düşünme, karmaşık ilişkileri formüle etme ve kavramsallaştırma uzmanları; problemleri ve fikirleri çözmede yaratıcı, olayları analiz edebilen ve eğilimleri hissedebilen, değişiklikleri öngörebilen ve potansiyel sorun ve fırsatları fark edebilmeyi (Bagheri ve Pihie, 2011) içermektedir. Okul müdürlerinin okullarının etkinliğini artırmak ve okul yenilik süreçlerini kolaylaştırmak için girişimci liderliğin özelliklerini uygulaması gerekmektedir (Najim, 2013). Örgütsel yenilik bağlamında girişimci müdürler, okullarda kritik değişim ve iyileştirmeye yol açan yeni fikirler geliştirebilir ve uygulayabilirler (Ruskovaara vd., 2011). Bu sayede okullarda inovasyon, yeni gelişmeler ve eğitim fırsatlarını keşfetme yeteneği kullanılarak okullar başarıyı yakalayabilirler (Eyal ve Kark, 2004). Uzmanların görüşlerine göre okul örgütlerinde girişimci liderliğin uygulanması, okul örgütlerinde etkili ve elverişli bir öğrenme ortamı sağlamadaki başarılarının artırılması için uygundur.

2.2.2.4. Dönüşümsel (Yenilikçi) Liderlik (Transformational Leadership)

Dönüşümcü liderliğin önemli bir işlevi, bir okulun iklimini şekillendirmek ve o okulun özenli bir örgüt kültürü, saygı ve işbirliği yapısı oluşturmaya yardımcı olmaktır (Yu vd., 2002). Araştırmalar ayrıca, dönüşümcü liderlerin, üyeler arasında coşku uyandıran, güveni ve işbirliğini teşvik eden eşit ve özgür bir örgütsel iklim oluşturabileceklerini belirtmişlerdir (Li ve Ling, 2008). Ayrıca, öğretmenleri ve öğrencileri doğrudan okulun karar alma sürecine katarak, katılımcı karar vermeyi geliştiren, öğretmenleri ve öğrencileri bağımsız seçimler yapmaya teşvik eden bir okul örgüt yapısı oluşturmaya teşvik ederler. Böylece öğretmenler ve öğrenciler tüm okul üzerinde kendi etkilerini fark edebilir ve okullarının vizyonuna ilham verebileceklerine inanabilirler. Bu sayede aidiyet ikliminin oluşması mümkündür (Wang ve Tian, 2016).

Etkili liderliğin doğasını açıklamaya çalışan çeşitli modellerin ortaya çıkmasının yanı sıra, dönüşümcü liderlik, üzerinde oldukça fazla araştırma yapılan liderlik tarzıdır (Banks vd., 2016). Karizmatik bir liderin tasviri anlayışından yola çıkılarak (Bass, 1990) dönüşümcü liderlik, Tam Kapsamlı Liderlik Modeli aracılığıyla liderlik idealini nelerin oluşturduğunu tanımlayan çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür (Avolio, 2011; Bass ve Avolio, 1999). Bu modelde, Avolio (2011) dönüşümcü liderliğin; entelektüel teşvik, ilham veren motivasyon, idealleştirilmiş etki ve bireysel ilgi boyutlarından oluştuğunu belirtmiştir. Okul ortamında, Leithwood ve Jantzi (2006) dönüşümcü liderliği okulla ilgili faktörleri içerecek şekilde genişletmiştir. Bu faktörler, modelleme, yüksek beklentiler, ödüller, kültür oluşturma, entelektüel teşvik, vizyon, paylaşılan hedefler ve bireyselleştirilmiş destektir. Bush (2017), yıllar içinde en çok araştırılan liderlik modellerinden biri olmasına rağmen, dönüşümcü liderliğin, özellikle batılı olmayan bir bağlamda daha fazla araştırmayı gerektirdiğini savunmuştur.

Çeşitli örgütsel ortamlarda, özellikle akademik örgütlerde, 20 yıldan fazla bir süredir dönüşümcü liderlik üzerine çalışılmış, örgütsel dinamikleri iyileştirmede ve sistemlerin geliştirilmesini inşa etmede dönüşümcü liderliğin etkisi ortaya konmuştur (Leithwood ve Jantzi, 2006; Myers, 2014). Çok uluslu şirketlerde kendilerini dönüşümcü liderler olarak algılayan yöneticiler, çalışanlarının moralini olumlu yönde etkileyerek üretimi artırabilmiştir (Kouzes ve Posner, 2012; Zhang vd., 2018). Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail'deki okulları geliştirme ve değiştirme çalışmalarında, dönüşümcü liderlik

nitelikleri sergileyen müdürlerin, okul gelişimi ve daha iyi örgütsel sağlık için değişim politikaları ve programlarının uygulanmasında öğretmenleri ve diğer paydaşları etkilediği kaydedilmiştir (Hameiri ve Nir, 2016; Leithwood ve Jantzi, 2006). Dönüşümcü liderliğin etkinliğinin oluşturulmasına rağmen, eğitim liderliğindeki çalışmalar, çok kültürlü bir ortamda bu tür özelliklerin belirli itici güçleri ve bunun genel olarak örgütler üzerindeki etkisi hakkında ki araştırmalar devam etmektedir.

2.2.2.5. Stratejik Liderlik (Strategic Leadership)

Stratejik liderlik, örgütün iç ve dış çevresini analiz ederek yöntem ve stratejiler oluşturmak, doğru zamanda doğru stratejiyi uygulamak, değerlendirmek ve çevreyi de önemseyerek hareket etmektir (Altinkurt, 2007). Bu açıdan vizyoner ve operasyonel yönetimi bir araya getirebilme yeteneği stratejik liderliktir (Malewska ve Sajdak, 2014). Diğer bir deyişle, stratejik liderlik, bir vizyon oluşturma, stratejik düşünme, esneklik sağlama, başkalarıyla birlikte çalışma ve örgüt için geleceği görme yeteneğidir (Ireland ve Hitt, 1999). Stratejik liderlik, örgütün çalışanlarını örgütün vizyonu doğrultusunda hedeflere yönlendirerek geleceği şekillendirebilmeyi ve karmaşık küresel rekabet ortamında gerekirse hızlı stratejik değişimi sağlamayı amaçlar (Davies, 2004). Stratejik liderlik, dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, dönüşümcü, yönetsel, etik ve politik eylemlerdir. Sıralanan boyutlara göre eylemleri dönüştürmek, örgütte sürekli bir değişim, gelişim ve öğrenme kültürü oluşturmak için eylem ve fikirleri etki altında bırakarak örgütün yönünü ve hedeflerini belirlemektir. Mevcut hedefleri etkin kılmak için istikrarı sağlamak için yönetsel eylemler kullanılır. Etik eylemler, takipçilerin kurumsal değerlere ve hedeflere bağlılıklarını göstermeleri için bir güven ortamı yaratmak için gerçekleştirilir. Siyasi eylemler ise örgüte destek ve kaynak sağlamak ve ilişkinin etkinliğini artırmak ve bir ortaklık geliştirmek için örgüt içinde ve dışında güç ve etkiye sahip kişilerle ortaklıklar geliştirme faaliyetlerini içerir (Pisapia, 2009). Stratejik lider, örgütteki değişim zamanlarında liderlik beklentilerini başarıyla yerine getiren (Adair, 2004), örgüt için etkin bir vizyon ortaya koyan, yeniliği vurgulayan, etkin bir örgüt kültürü oluşturan ve etik değerlere önem veren kişidir (Hitt vd., 2010). Stratejik lider, çalışanların stratejide aldıkları role odaklanır ve stratejik süreci yönetir (Laljani, 2009). Bu açıdan stratejik liderin en önemli özelliklerden biri de insan kaynaklarını verimli ve etkin şekilde yöneterek kurumsal bağlılığı artırmasıdır.

2.2.2.6. Etkileşimsel Liderlik (İşlemsel) (Transactional Leaders)

Etkileşimsel liderlik, 1978’de James McGregor Burns tarafından tanımlanmıştır. Liderin yeteneklerini, çalışanların örgüte bağlılıklarının artırılması, örgütün etik ilkelerinin belirlenmesi ve örgüt hedefleri doğrultusunda ekip ruhunun geliştirilmesi için kullanması olarak belirtmiştir. Robinson vd. (2008) etkileşimsel liderliğin, ortak bir amaca bağlı olmanın, çalışanların örgütteki problemleri çözmek ve örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için bir ekip olarak çalışma kapasitesini geliştirerek örgütü değiştirdiğini belirtmiştir. Bu liderlik tarzı, lider ile çalışanları arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Liderler, personeline ilham vermekten, yüksek düzeyde ahlaki standartları uygulamaya koymaktan ve onları ortak bir amaç için çalışmaya teşvik etmekten sorumludur (İbrahim vd., 2014).

İşbirliği, özgünlük ve yetkilendirme, etkileşimsel liderlerin en önemli karakterleridir. Etkileşimsel liderler, örgütün başarısının, bireylerin sadece kendileri için çalışarak değil, tüm paydaşların işbirliğine dayalı yardımlaşarak gerçekleşeceğine inanırlar. Motivasyon ve güçlendirme, kullandıkları ana yaklaşımdır ve çoğu etkileşimsel lider, çalışanları örgütün planlama ve karar verme sürecine dâhil ederler. Bu sayede, çalışanlar kendilerini sadece çalışan olarak değil, örgütün ortak sahibi gibi hissederler. Çalışanlar kurumun karar verme sürecine ve planlamasına dâhil edildiğinde, ihtiyaç duyulan beklentileri tam olarak anladıkları için ellerinden gelenin en iyisini yapma yetkisi ve isteğine sahip olurlar. Bu sayede liderler ve çalışanlar arasında uyumlu bir bağ kurulur. Böyle uyum içinde bir ilişki olduğunda ve çalışanlar ekip olarak hareket ettiğinde, karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmek daha kolaydır. İyi bir lider, tek başına başaramayacağının farkındadır ve örgüt üyelerinin desteğine ve bağlılığına ihtiyacı olduğunu bilir (Mirsultan ve Marimuthu, 2021).

Diğer küçük teorilerin bir karışımı olarak elde edilen etkileşimsel liderlik tarzı. Lewin (1946) tarafından ortaya atılan katılımcı teori, birkaç zihnin işbirliği içinde çalışırlarsa daha iyi bir çözüme ulaşabileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle etkileşimsel liderlik, öğretmenlerin performansını etkileyen ve genel olarak okulu dönüştüren kapsayıcı bir liderlik tarzıdır.

Etkileşimsel liderlik, örgütün hedefinin, metodolojilerinin ve misyonunun sorumluluğuna ilham verir ve bireylerin eğilimlerinin ve kurumsal varsayımlarının

gerçek dönüşümünü etkiler. Bu liderlik tarzı, müdürün davranışını, özelliklerini düşünür ve durumsal ve olasılık faktörlerini içerir (Mirsultan ve Marimuthu, 2021). Dönüşümcü liderlik uygulayan liderler, takipçilerine ilham vermede, onları etkilemede ve onlara rehberlik etmede iyidir, dolayısıyla tutum değişiklikleri üzerinde büyük etkiler oluştururlar.

Etkileşimsel teoride, liderlerin yetkili, otoriter, eyleme dayalı ve normalde kendilerini gözetmekle ilgilendikleri belirlenmiştir. Etkileşimsel liderlik, takipçilerin liderleriyle nasıl iletişim kurduklarına, ödüllendirilmeleri, övülebilmeleri veya cezadan kaçınmaları için liderlerin beklentilerini nasıl karşıladıklarına odaklanır (Khan vd., 2011). Bu liderlik tarzında liderler, takipçilerini kurumda motive etmek için çeşitli teşvikler kullanır. Ödüller ve cezalar, çalışan performansının ana itici güçleri olarak bu liderlik tarzında yaygındır. Etkileşimsel liderler, enerjilerini görevin doruğuna odaklarlar ve çalışan performansını artırmak için hiyerarşik ödüllere ve disiplinlere yer verirler. Araştırmalar, bu liderlik tarzının, belirli işlerin tamamlanmasına odaklanarak insan gereksinimlerinin ikinci plana attığını göstermektedir. Bu liderlik tarzında okul müdürlerinin, okul amaçlarını yerine getirmek için personeli teşvik edilmesi noktasında hayati bir rol üstlendiğini göstermektedir (Hill, 2013). Öğrenme ve öğretme sorumluluğunda yer alan yöntemin sağlanması müdürün sorumluluğundadır. Güçlü ve etkili bir müdürün özelliklerini tasvir eden birçok çalışmada etkileşimsel liderlik özellikleri ön plana çıkmıştır (Hallinger, 2014).

2.2.2.7. Vizyoner Liderlik (Visionary Leaders)

Sürdürülebilir gelişmeler için, okul liderleri, okul vizyonunu belirlemeli ve liderliklerini yaparken okul vizyonu ve eğitim ideallerine odaklanmalıdır. Ayrıca liderler, liderliğin temel görevi olarak idari otoriteyi vizyoner otorite ile değiştirmelidir. Okul vizyonu, okul personeli ve tüm paydaşların dikkatini çekmek, takipçilerde tutku uyandırmak ve okul için ortak bir vizyon oluşturmak için içsel bir yolculuk olarak kullanılabilir. Ek olarak, okulun vizyonunun gücü daha genel olarak okul personeli ve paydaşlarının okulun hedeflerini geliştirmek, eğitim kalitesini sağlamak ve okulun etkinliğini artırmak için birlikte çalışmaya teşvik etmek için kullanılabilir (Wallace vd., 1997). Powe (1992) eğitimsel bir bakış açısıyla vizyoner liderliği, sadece eğitim misyonlarına ulaşmak için bir araç olarak tanımlanmıştır. Heath ve Heath (2010),

vizyoner liderliğin, liderlerin önce kendi vizyonlarını oluşturmaları ve daha sonra ortak bir vizyon elde etmek için kurum personeliyle bir tartışma yapılmasıyla ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Daha sonra, kurum personeli söz konusu vizyonu gerçekleştirmek için harekete geçme yetkisine sahiptir. Taylor vd. (2014) Vizyoner liderliğin, bir örgütü, daha büyük bir amaç duygusu geliştirmeye, çalışmanın önceliğini belirlemeye ve örgütsel politikaları, inançları ve ilkeleri bütünleştirmeye yönlendirdiğini belirtmiştir. Bu nedenle, vizyoner liderlik, bir kurumun personelinin sonuçlara ulaşmak için çabalarını birleştirebilir. Genel olarak, müdürün vizyoner liderliğinin okul vizyonu geliştirme ve uygulamasının ilerlemesini kapsadığı ve okul vizyonlarının genel bir döngü perspektifi ile oluşturulması gerektiği sonucuna varılabilir. Bu nedenle, araştırmacılar bir okul müdürünün vizyoner liderliğini şu şekilde tanımlamışlardır:

Bir okul müdürü, öncelikle okulun iç ve dış çevresinin özelliklerini anlamalı, kişisel vizyonları bütünleştirmeli ve vizyonu okul üyelerine iletmelidir. Bu eylemler, ortak bir okul vizyonu oluşturmak için okul personelinin değer ve inançlarını bütünleştirebilir, okul personelinin harekete geçme konusunda yetkilendirebilir ve teşvik edebilir, personeli okul vizyonlarını gerçekleştirmeye yönlendirebilir ve sürekli geri bildirim sağlayarak okulun sürekli yenilik yapmasını ve ilerlemesini sağlayabilir.

Farklı bilim adamları, vizyoner liderliği ölçmek için farklı sınıflandırma yöntemleri benimsemiştir. Yöntemler üç aşamada kategorize edilebilir: vizyon oluşturma, vizyon uygulaması ve vizyon geribildirimi (Chance, 1992; Heath ve Heath, 2010; Johnson, 1991; Taylor vd., 2014). Araştırmacılar, vizyoner liderlik ölçümümüzde yukarıda bahsedilen bu üç aşamayı benimsediler. Birincisi vizyon oluşturma: Vizyoner bir lider olarak okul müdürü, okulu etkileyen iç ve dış çevresel faktörlerin göz önünde bulundurulduğu bir okul vizyonu oluşturmak için ilk aşamada ekip üyelerini iletişim ve diyalog kurmaya yönlendirir. İkincisi, vizyon uygulamasıdır: Müdür bir vizyonu gerçekleştirmek için adımlar atar, vizyonu okul faaliyetlerine dâhil eder ve yeni bir okul atmosferi yaratmak için vizyonu somut olarak uygulamaya koyar. Üçüncüsü, vizyon geri bildirimidir: Müdür, bir vizyon izleme ve geri bildirim mekanizması kurar ve okul içinden ve dışından gelen geri bildirimleri benimser, böylece okulun vizyonunun sürdürülebilir gelişimi için bir vizyon veya stratejinin kalibrasyonunu sağlar.

2.2.2.8. Otokratik Liderlik (Autocratic Leadership)

Bu liderlik tarzı aşırı derecede görev odaklıdır ve örgütteki insanların refahını ihmal eder. Bu liderlik tarzında okul yöneticisi, personel için olumsuz olabilir ancak zor durumlarda kullanılabilecek en iyi teknik liderlik türü olabilir. Tüm umutlar kaybolduğunda, kararlı ve diktatörce bir liderlik uzun vadeli başarı getirebilir (Edirisinghe, 2020). Otokratik liderlik tarzı, güç ve yetkinin insanları bir dereceye kadar zorlayarak daha iyi çalışmalarına sebep olabilir. Aşırı sorunlu bir ortamda veya koşullarda yönetmek için otokratik liderlik gerekir. Bu liderlik biçimi sıklıkla bir kişinin karar vermesini içerir ve aynı zamanda hızlı hareket eden dinamik bir ortama izin verir. Otokratik tarz sevilmemesine rağmen, özellikle liderin zaman baskısı altında olduğu ve grupların kalıpların ötesinde düşünemediği belirli durumlarda doğal bir sistem olabilir. Otokratik ve Otoriter tarzlar, tartışma olmadan itaatin sağlandığı bir yönetimi hayal eden liderler kategorisini tanımlar (Iqbal vd., 2015). Etkililiği lidere bağlıdır ve kuralların belirlenmesi, personel görev tanımları, ödül ve cezaları düzenleme yetkisi de liderdedir (Mullins, 2005). Kimin otoriteye sahip olduğunu netleştirmek için, lider ne kimseyi politika yapımında ortak olarak belirler ne de başkalarının katılmasına izin verir (John, 2002). Bu liderlik kavramının uygulanması, yöneticilerin personel üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu durumlarda otokratik liderlik olarak adlandırılır. Yöneticilerin aldıkları kararlar, kurumun veya ekibin çıkarına olsa bile, personel ve ekip üyelerinin kararlara katılma fırsatı pek olmayabilir. Bir karara varıldıktan sonra, onu uygulamak için hemen çalışmalara başlanabilir. Kararların hızlı ve az dirençle alınması gerektiğinde, otokratik bir liderlik tarzı en iyisidir. (Sithy vd., 2020).

2.2.2.9. Güçlendirici Liderlik (Empowering Leadership)

Güçlendirici liderlik kavramının tarihsel gelişimi, destekleyici liderlik (Bowers ve Seashore, 1966), koçluk, durumsal liderlik teorisinde kapsanan yetki devri davranışları (Hersey vd., 1979), katılımcı liderlik (Locke ve Schweiger, 1979), akımıyla aynı doğrultuda olmuştur. Süper liderlik (Manz ve Sims Jr, 1991) ve takipçilerin öz değerlerinin desteğini belirleyen bireyselleştirilmiş liderlik, devamında gelişmiştir. (Dansereau vd., 1995). Conger ve Kanungo (1988) çalışanların yetkilendirilmesinin “gücü paylaşmak” eksik olduğundan ve bu kavramsallaştırmanın, güçlendirmenin takipçiler üzerindeki motivasyonel etkisini içermesi gerektiği önerilmiştir. Sonuç olarak,

güçlendirici liderliğe ilişkin literatür iki farklı perspektiften gelişmiştir (Thomas ve Velthouse, 1990).

Buradaki yaklaşımlardan biri, bir liderin güçlendirici davranışlarının hayati rol oynadığı bir sosyo-yapı perspektifine dayalı yönetsel uygulamalara odaklanır (Arnold vd., 2000; Conger ve Kanungo, 1988; Manz ve Sims Jr, 1990; Strauss, 1964). Bu nedenle, bilim adamları, diğer ilgili liderlik yapılarından ayırt etmek için bu benzersiz lider davranışları kümesini, yetkilendirme liderliğinin boyutlarını kavramsallaştırarak doğrular. Örneğin, Arnold vd. (2000) güçlendirici liderliğin beş anahtar boyutunu belirlemiştir: liderlik etme, katılımcı karar verme, koçluk yapma, bilgilendirme ve bireysel ilgi gösterme. Ahearne vd. (2005) Güçlendirici liderliğin boyutları şöyle sınıflandırmıştır: işin anlamlılığını artırmak, karar alma sürecine katılmayı teşvik etmek, yüksek ve verimli performansla olan inancı belirtmek ve bürokratik kısıtlamalardan uzaklaşmak. Amundsen ve Martinsen (2015), yetkilendirme liderliğinin iki temel boyutunun özerklik desteği ve kalkınma desteği olduğunu savunmuştur.

Diğer bakış açısı ise, bir çalışanın kurum bağlılığına yönelik psikolojik tepkilerini yansıtan anlam, yeterlilik, kendi kaderini tayin etme ve etkiden oluşan bilişsel ve motivasyonel bir durum olan psikolojik güçlendirmedir (Spreitzer, 1995; Thomas ve Velthouse, 1990). İki farklı kavram olan güçlendirici liderlik ve psikolojik güçlendirme kavramları, hem kavramsal hem de ampirik çalışmada bulanıklaştırılarak kafa karışıklığına ve karışık sonuçlara yol açmıştır.

Esasen, güçlendirici liderlik, psikolojik güçlendirmeyi teşvik edebilen ve karşılığında çeşitli istenen görev sonuçlarını geliştiren belirli bir lider davranışları dizisidir (Maynard vd., 2012; Seibert vd., 2011; Zhang ve Bartol, 2010). Güçlendirici liderliğin psikolojik güçlendirmenin öncüllerinden biri olarak çalışabileceğini ima edilmiştir (Amundsen ve Martinsen, 2015; Lorinkova vd., 2013). Spesifik olarak, psikolojik güçlendirmeye ilişkin meta-analiz çalışmalarında Seibert vd. (2011) psikolojik güçlendirme kavramını ilgili liderlik kavramından, yani güçlendirici liderlikten açıkça ayırdılar: “Liderlik ve psikolojik güçlendirme teorilerinin daha yakın entegrasyonu, daha fazla araştırmayı hak eden önemli bir gelişme gibi görünüyor.” Seibert vd. (2011), yüksek performanslı yönetsel uygulamalar, liderlik, sosyo-politik destek ve iş tasarımı özellikleri,

psikolojik güçlendirmenin bağlamsal öncülleridir. Herhangi olası bir karışıklığı önlemek için, buradaki odak, liderliği ve sonuçlarını güçlendirmeye odaklanmaktır.

Güçlendirici liderlik, personele karar vermede güç ve özerkliği paylaşan bir liderlik etkinliğidir (Zhu vd., 2019). Bu yetkilendirme, liderliğin kendi yeterliliklerine olan güveninden dolayı çalışanların öz yeterliliğini artıracak ve onları karar alma süreçlerine katılmaya teşvik edecektir. Öz yeterlilik, çalışanları yenilik yapmaya cesaretlendirebilir. Liderliği güçlendirmek aynı zamanda ilham verme, sevmeye ve kuruma ait olma ile kendini gösteren duygusal bağlılığı da güçlendirecektir. Güçlü bir duygusal bağlılık, çalışanları yenilik yapmaya teşvik edecektir. çünkü onlar işlerini sevecek ve kendilerini geliştirmek için çaba sarf edeceklerdir (Amin vd., 2021).

2.2.3. Okul Liderliği

Okul liderliğinin dile, ülkeye, kültüre ve eğitimi yöneten yapılara göre değişkenlik gösteren farklı terimleri, kavramları ve temsilleri bulunmaktadır. Okul liderliği, ilk ve orta düzeyde eğitim kurumlarını yöneten veya yönlendiren kişi veya takımları ifade etmektedir. Araştırmacılar tarafından okul liderliği terimi önemsenmiş ve kısaca bu şekilde tanımlanmış (Pont vd., 2008), olsa da farklı tanımları da bulunmaktadır.

Okulu yöneten kişi veya ekibin rolünü tanımlamak için kullanılan farklı terimler okul yöneticisi, okul müdürü ve başöğretmen sayılabilir (Harris, 2009). Terminoloji ülkeye, kültüre, bağlama, eğitim yönetimine ve okul liderliği uygulamasına göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, İngilizce konuşulan ülkelerde müdür veya başöğretmen terimi, bir okuldaki asıl müdürü veya öğretmeni yansıtır (Robinson vd., 2009). Latin Amerika ülkelerinde daha yaygın olarak kullanılan terim okul müdürü iken, bazı İskandinav ülkelerinde rektör veya başöğretmen kavramı da kullanılmıştır (Bolívar vd., 2013). Bazı ülkelerde, okul yöneticisi terimi, öğrencilerin öğrenmesini desteklemek için öğretmenlerle birlikte çalışmakla ilgili olanlar değil, okullardaki idari gözetim görevlerini yansıtmaktadır (Hallinger, 2014).

Avrupa Birliği (AB), 2013'te okul liderini, tek başına veya okul konseyi gibi bir ekiple birlikte, bir okulu yöneten ve okulun idaresinden veya yönetiminden sorumlu olan kişi olarak tanımlamıştır. Liderlerin rolü, örgütsel, pedagojik ve eğitim sorumluluklarını içerebilir. Koşullara bağlı olarak, okul liderlerinden, zamanlama, müfredatın uygulanması, ders dışı etkinlikler ve öğretmen değerlendirmesini düzenlemeleri istenir.

Liderlerin mali sorumlulukları olabilir ve bazı durumlarda öğretme sorumluluğu da olabilir (Eurydice, 2013). Eurydice, 2015'ten beri AB üye ülkeleri genelinde okul liderliği hakkında periyodik bilgiler yayınlamaktadır. Eurydice, “okul müdürü” veya “okul liderliği” terimlerini kullanır ve okul liderliğinin bir ekipten oluşabilecek şekilde dağıtılabileceğine dikkat çeker; ekip, bir veya daha fazla okul müdür yardımcısı, bir idari asistan veya bir muhasebeci içerebilir (Eurydice, 2015).

“Okul liderliği” teriminin kullanımları, yıllar içinde liderlerin rolündeki değişiklikleri de yansıtmaktadır. Birçok eğitim sisteminde gözlemlenen bir değişim; daha idari ve bürokratik bir işlevden, okul başarısının iyileştirilmesi için öğretmenlerin ve diğer personellerin kurumlarında daha aktif rol aldıkları bir işleve dönüşmesidir. (Adams ve Gaetane, 2011; Glatter, 2014; Roach vd., 2010; Spillane ve Kenney, 2012). Okul liderliği rolündeki değişimler farklı ülkelere ve bağlamlara göre değişse de, benzer eğilimler ile ayırt edilebilir. 20. yüzyılın ortalarında okul liderleri, aynı zamanda yöneticileri, ilkökul öğretmenleri veya başöğretmen olarak adlandırıldı (primus inter pares). 1990'larda, giderek daha fazla okul çıktılarıyla meşgul olanlara yönetici dendi. Liderin rolü 2000-2015 yılları arasında daha özgür ve yüksek hesap verebilirlik rejimlerine sahip okullarda işbirliği ve sorumluluk ile karakterize edilen bir sisteme kaydı. Yukarıda belirtildiği gibi, bu değişimler, okulların içinde faaliyet gösterdiği yasal ve kurumsal çerçevelerin yanı sıra belirli bağlamlar, politikalar tarafından önemli şekillerde etkilenmeye devam etmektedir (OECD, 2016, s. 85).

Son 20-30 yılda OECD ülkelerinin eğitim politikalarında, belirli bir düzeyde yakınsama olmuştur; bu durum okul liderliğinin rolünü etkilemiştir. Tarihsel olarak eğitim, ulusal bir kamu politikası mantığından hareketle sunulur ve yönetilirdi. Eğitim, ulusal veya bölgesel personel işe alım süreçleriyle bürokratik bir örgütsel yaklaşımdır (Jarl vd., 2012). Bu yaklaşımda müdür, merkezi bir bürokrasi içinde bireysel olarak okulun işleyişinden sorumlu olan bir yönetici rolünü oynamaktadır. Müdür veya okul lideri rolü bürokratik bir yönetici, başöğretmen veya ikisinin bir kombinasyonu olarak tasarlanmıştır. Pont vd. (2008) ve Glatter (2014), rolün 1960-1980 yılları arasında idari bir rolden nasıl geliştiğini yansıtmış; 1980'li ve 1990'lı yıllarda bir yönetici rolüne ve son olarak, 2000'li yılların başından itibaren liderlik rolüne dönüşmüştür.

1990’lardan bu yana, eğitim sistemleri bir dizi aşamadan geçmiştir. Sistemler, eğitim girdilerinin eğitim bakanlıkları tarafından merkezi olarak yönetilmesinden uzaklaşmıştır. Okulların iyileştirme arayışında âdemi merkeziyetçiliğe ve daha fazla okul özerkliğine doğru bir yönelim olmuştur. Merkeziyetsizlik, hesap verebilirlik ve eğitimdeki sonuçlar bir odakta birleşmiştir (Fullan, 2009; Hattie, 2015; Malone, 2015; OECD, 2014). Bu, özellikle İngilizce konuşulan ülkelerde, okul hedeflerine daha doğrudan ulaşmaya odaklanarak daha yönetsel bir rol benimseyen okul liderlerine ortaya çıkarmıştır. Bunu, artan kamu hesap verebilirliği ve âdemi merkeziyetçiliğe yönelik eğilimler doğrultusunda, 21. yüzyılın başında öğrenci ve sistem düzeyinde daha fazla ulusal ve uluslararası değerlendirmenin getirilmesi izlemiştir. Değerlendirmelerin tanıtılması, girdilerden sonuçlara geçişi de yansıtmış. Bu zamanda, okul lideri rolü, doğrudan okul sonuçlarına odaklanarak öğretim liderliğine kaymıştır.

2010-15’ten bu yana, eğitim yönetimi OECD ülkelerinde daha karmaşık hâle gelmiştir. Bu karmaşıklık, yerel ihtiyaçlara yanıt vermek için okul kurulları, yerel yetkililer, okullar ve liderleri için farklı sorumluluk düzeylerine ve artan özerkliğe dayanan çok düzeyli yönetim modellerine yol açmıştır. Aynı zamanda, sistem genelinde, okulda, yerel, bölgesel ve ulusal düzeylerde değişimlerin doğası, öncekinden daha fazla sayıda paydaşın katılımıyla değişmektedir. Bu, okullardaki değişim süreçlerinin merkezinde yer alan okul liderleri de dâhil olmak üzere eğitime dâhil olanların rollerini ve sorumluluklarını değiştirmektedir (Viennet ve Pont, 2017).

Daha somut olarak, okul liderlerinin rolü, okul içindeki öğrenme programını yönetmekten, okullarındaki ve çevresindeki profesyonellerin kolektif çalışmasının kolaylaştırıcıları olarak daha karmaşık ve rafine bir yaklaşıma doğru değişmiştir. Bu yeni rolün özünde işbirlikçi kültürlerin geliştirilmesi bulunmaktadır. Hargreaves ve Connor bu işbirlikçi profesyonellik olarak adlandırırken (Hargreaves ve Connor, 2018), Kools ve Stoll (2016) okul kavramını öğrenen örgütler olarak kullanıyor. Öğrenen örgütler, öğrencilerin öğrenmesini ilerletmek için öğrenmek ve işbirliği yapmak için profesyonelleri bir araya getirir (Kools vd., 2020). Fullan (2009), bireysel cezai hesap verebilirliği kullanan stratejilerden ziyade sonuçlar için kapasite geliştiren işbirlikçi kültürler geliştirme ihtiyacına atıfta bulunur. Diğerleri, öğretmenlerle çalışma ve öğrenci sonuçlarına odaklanan ağlarda liderlerin rolüne değinmiştir (Harris ve Jones, 2018). Bu yorumlarda, hesap verebilirlik kavramı ilgililerin mesleki sorumluluğunun altını

çizmektedir. Öğrencilerin öğrenmesi ve okul başarısı için sorumluluklar öğretmenlerden ziyade okullardaki ve okullar arasındaki uygulayıcı topluluklara doğru kaymaktadır.

Yukarıdakilerin, bağlama göre değişen OECD ülkeleri genelindeki genel eğilimleri ifade ettiğini belirtmek önemlidir. Scheerens (2012), farklı liderlik türlerinin olduğunu ve bunların bağlama göre ayırt edilebileceğini göstermiştir. Örneğin, demokratik bir geleneğin olduğu ve yukarıdan aşağıya liderlik kültürünün baskın olmadığı ülkelerde - İngilizce konuşulan ülkelerde görülebilen bir özelliktir- okul kültürü genellikle öğretmenler arasında pedagojik işbirliği ile karakterize edilir; Scheerens (2012, s. 132), bu dağıtılmış liderliği ifade eder. Bu kavram literatürde yaygın olarak kullanılmaktadır (Harris, 2009; Spillane, 2006). Gronn (2008) bu terimlerin teorik olarak geçerli olduğunu ancak uygulamayı daha iyi yansıtacak şekilde iyileştirilebileceğini öne sürdü. Daha bürokratik ve merkezi bir geleneğe sahip ülkelerde, yöneticiler daha idari ve temsili bir otorite işlevine sahip olabilir. Okulların özerkliğinin daha belirgin olduğu, merkezi olmayan ülkelerde, liderlik uygulaması daha doğrudan olabilir. Yukarıdaki bağlama bağlı liderlik türlerini anlamak, ülkelerin okul liderlerinin rollerini reforme etmek için benimseyecekleri politika türlerini anlamının anahtarıdır; büyük ölçüde kültürel bağlam tarafından belirlenen rollerdir.

Bir terim olarak okul liderliğinin nasıl kullanıldığı, ister lider, okul yöneticisi isterse müdür olarak adlandırılsın, okulları yönetenlerin tanımını ve mesleki uygulamalarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak, eğitim politikaları liderliğin değişen rolünü kabul etti mi? Politikalar değişen bağlamlara uyarlandı mı? Farklı araştırma dizileri, okul liderliği reformlarını farklı merceklerden ele almıştır. Bu soruları yanıtlamak için, metodolojiye genel bir bakışın ardından, sonraki bölümler, farklı yazarların okul liderliği reformlarını kendi çalışma alanlarının perspektiflerinden nasıl analiz ettiklerini gözden geçirmektedir.

2.2.3.1. Liderlik Uygulamalarının Etkisi

Müdürün rolü geniş kapsamlıdır, kendisinden belli bir zaman içerisinde çok şey beklenir (Riley, 2015). Bu nedenle, liderlerin öğrencilerin öğrenmesi ve refahı üzerinde en fazla etkiyi yaratacak uygulamalara öncelik vermesi önemlidir. Bu uygulamalara dair kılavuzlar daha önce yapılmış meta analiz çalışmalarından elde edilebilir. Örnek olarak, Robinson vd. (2008) tarafından yapılan bir araştırmanın meta-analizinden elde edilen

uygulamanın beş boyutuna yer verilmiştir. Bu araştırmada meta-analize dâhil edilen yayınlanmış çalışmalar, müdür veya okul çapında liderliği ölçmüş, ilk ve ortaokullarda yapılmış ve öğrenci yeterlilik oranları ve standartlaştırılmış okuryazarlık ve matematik değerlendirmelerindeki puanları, öğrenci çıktı ölçütleri olarak kullanılmıştır (Robinson vd., 2008). Robinson, bilgi ve beceri yetenekleriyle birlikte uygulamanın beş boyutunu öğrenci merkezli liderlik olarak adlandırmış (Robinson, 2011). Model, okullarda değerlendirilmiş ve sonuçların, beş liderlik boyutunun her birindeki puanlar ile okuryazarlık ve matematikle ilgili ulusal standart bir değerlendirmeden elde edilen okul performansı verileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Avenell, 2015).

Aşağıda, Robinson vd. (2008) tarafından yapılan araştırmadaki, beş boyutun her birinde yer alan uygulamaları ayrıntılı verilmiştir. Modeli özetlemek gerekirse, öğrencilerin beklenen seviyelerin üzerine ulaştığı okullardaki liderlik, benzer şekilde düşük performans gösteren okullardaki liderlikten oldukça farklı görünmüştür. Daha yüksek performans gösteren okullarda, hedef belirlemenin standart olması (Boyut 1), bu öncelikli hedeflere stratejik kaynak sağlanması ve öğretim kalitesinin yükselmesi yoluyla öğrenme ve öğretmeyi iyileştirme işine çok daha fazla odaklanılmaktadır (Boyut 2). Bu kaliteyi sağlarken liderler, öncelikli hedeflerine ulaşmak için kendilerinin ve öğretmenlerinin öğrenmesi gerekenleri öğrenirler (Boyut 3). Bu sayede okullardaki liderler, sadece öğretmenlerin mesleki öğrenimini, gelişimini organize etmek ve kaynak sağlamakla kalmayacak, aynı zamanda öğretmenlere liderlik etme olasılıkları da daha yüksek olacaktır (4. Boyut). Öğrenci merkezli liderliğin beşinci boyutu (düzenli ve güvenli bir ortamın sağlanması), geri kalan her şey için bir temel oluşturmaktadır (Boyut 5).

Hedefleri ve beklentileri belirleme (1. boyut)

Bu boyut, hangi hedeflerin belirleneceğine karar vermeyi, bu hedeflere ulaşmaktan sorumlu kişilerin bağlılığını kazanmayı ve bunları başarılarıyla ilgilenen herkese iletmeyi içerir. Hedef belirlemenin kalitesi, ilişkilerin kalitesinden ayrılamaz. Liderler hedefleri belirlese de bu hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmesi gerekenleri motive etmedikçe bu hedefler boş sözler olarak kalacaktır. Liderliğin bu boyutunun öğrenci çıktıları üzerinde ortalama olarak düşük ila orta düzeyde bir etkisi vardır (Robinson vd., 2008). Öğretmenlerin çalışmalarını, öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını teşvik etmeye odaklanarak, koordinasyonu sağlamaya çalışırlar.

Öğretmenlerin liderler tarafından güçlü hedef belirleme faaliyetleri bildirildiği okullarda, öğrenciler ortalama olarak benzer okullardan önemli ölçüde daha fazlasını başaracaklardır (Robinson vd., 2008). Daha yüksek performans gösteren okulların liderleri, düşük performans gösteren okullardaki meslektaşlarına göre hedef ve beklentileri iletmeye, topluluğu akademik başarılarından haberdar etmeye ve akademik başarıyı tanımaya daha fazla önem verirler. Daha yüksek performans gösteren okullarda öğretmenler ayrıca okul hedefleri hakkında daha fazla fikir birliği olduğunu bildirmektedir.

Bu boyuttaki zorluklar sadece hedefler belirlemek değildir, çünkü neredeyse tüm okul liderlerinin bunu okullarının stratejik ve yıllık planlamasının bir parçası olarak ve kendi mesleki gelişim planlamalarının bir parçası olarak yapmaları gerekmektedir. Zor olan, onları hedef belirleme çalışması yapmak için gereken koşulları karşılayacak şekilde ayarlamaktır (Latham ve Locke 2006; Locke ve Latham 1990). Hedef teorisi bize, hedefler belli, insanlar da onlara bağlı olduklarında ve bunları başarma kapasitesine sahip olduklarına veya kazanacaklarına inandıklarında performansı artıracaklarını söylemektedir (Latham ve Locke 2007).

Hedef belirleme uygulamalarının öğrenci başarısı üzerindeki doğrudan ve aracılı etkisinin daha yakın tarihli bir meta-analizi, bu liderlik uygulamalarının öğretmen yetkilendirmesini ve yeterlik duygusunu etkilerken, öğrenci başarısına etki etmediğini göstermiştir (Sun ve Leithwood, 2015). Benzer şekilde, İtalya’da yapılan çalışmada, yürütülen bir dizi liderlik uygulamasına ilişkin bir araştırmada, hedef belirlemenin matematik başarısı üzerinde önemli etkisi görülmemiştir (Di Liberto vd., 2015). Buna karşılık, hedef belirlemenin kalitesi ve iletişimi üzerine Amerika’da yapılan bir çalışmada, öğrenci başarısını, katılımını artırdığı ve şiddet oranları üzerinde önemli bir olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür (Favero vd., 2016).

Bu teori ve sosyal psikolojideki hedef belirleme araştırmalarının geçmişine bakıldığında (Latham ve Locke, 2007), okul liderlerinin hedef belirlemesinin, mevcut durum ile arzu edilen gelecek durum arasında motive edici bir çelişki oluşturması halinde, öğrenciler üzerinde daha iyi sonuçlar sağlayacağını ifade edilmektedir. Öğrenci merkezli liderler için mevcut gerçeğin en önemli göstergesi öğrencilerin başarısı ve öğrenimi hakkındaki sonuçlardır. Açık, spesifik ve zorlu ancak ulaşılabilir olarak algılanan

hedeflerin gerçekleştirilmesi, dikkat ve çabayla odaklanarak hedefle ilgili kalıcı davranışı motive ederek sağlanabilir. Okul düzeyindeki hedefler kısa ve uzun vadeli olarak planlanır, bireysel ve ekip halinde katılımcıların katkıları ile hedeflere ulaşmak için koordine edilir (Robinson vd., 2017). Bunlar, hedef teorisinin önerdiği nitelik türleridir ve bu liderlik boyutunun öğrenci çıktıları üzerindeki etkisine ilişkin gelecekteki çalışmalarda ölçülmesi gereken konulardır.

Stratejik olarak kaynak sağlama (boyut 2)

Net hedefler belirlendikten sonra, 2. Boyut olan stratejik olarak kaynak sağlama devreye girer. Robinson'un 2008'de yaptığı meta-analizinde, bu boyutun öğrenci çıktıları üzerinde küçük bir ortalama etkisi bulunmaktadır (Robinson vd., 2008). Yüksek performanslı okullardaki liderler, para, zaman çizelgesi, öğretim materyalleri ve öğretim uzmanlığı gibi kıt kaynakları temel hedeflere öncelik verecek şekilde tahsis edebilirler. Liderlikte önemli olan, ne kadar kaynağın mevcut olduğu değil, bunların nasıl kullanıldığıdır (Miles ve Frank, 2008). Kaynakların kullanımı, belirlenen hedeflere göre iyi şekilde dağıtılması liderliğin kaynaklara erişiminden daha zor bir durumdur. Liderlerin öğrenci çıktılarını iyileştirmeyi nasıl yönlendirdiğini anlamamanın anahtarı, kaynakların stratejik önceliklere göre hizalanması ve koordinasyonudur (Bryk vd. 2010). Bu kaynaklardan biride öğrenci zamanıdır.

Belki de yönetilmesi gereken en önemli stratejik kaynak öğrencilerin zamanıdır. Öğrencilerin zamanının stratejik bir kaynak olarak değerlendirildiği bir okul kültürü oluşturmak, okul liderliğinin önemli bir sorumluluğudur, çünkü başarı, öğrencilerin müfredatı öğrenmek için harcadıkları zamanın hem süresinin hem de kalitesinin bir fonksiyonudur (Sebastian ve Allensworth 2012; Sebastian vd. 2017). Kalite olmadan, daha uzun okul günleri, yaz okulları ve telafi dersleri öğrencilerin zamanını boşa harcayabilir. Bununla birlikte, yeterli kaliteli zaman sağlandığında öğrenci başarısı artacaktır (Scheerens ve Bosker, 1997).

Hedefler neyin ne zaman ve kiminle başarılması gerektiğini belirlerken, hedeflerin öğrenci ve öğretmen zamanı, ilgili uzmanlık ve materyallerle stratejik senkronize edilmesi, başarıyı getirecektir (Miles ve Frank, 2008). Yüksek performanslı okullardaki müdürler, hedefe ulaşmayı desteklemek ve kaynakları tahsis etmek için zorlu kararları alırlar. Ayrıca, öncelikli hedeflerinden uzaklaşan, dışarıdan finanse edilen girişimler gibi

kaynakları ve fırsatları reddeder veya ertelerler (Reid, 2014). Stratejik lider olmak, okul örgütün şu anda neyi takip edip etmediği konusunda açık ve tutarlı olmak ve buna göre kaynak sağlamaktır.

Öğretim kalitesinin sağlanması (3. boyut)

Robinson'ın (2008) orijinal meta-analizinde, bu liderlik boyutunun ortalama etkisi orta derecede %47 idi. 2008'de yayınlanmasından bu yana, bu boyutta yer alan liderlik uygulamalarının gücünü açıklayan niteliklere ilişkin anlayışa daha yeni bireysel çalışmalar eklenmiştir. Aşağıda, Boyut 3 uygulamalarının üç setine odaklanılmıştır. Bunlar;

- Tutarlı bir öğretim çerçevesi geliştirmek,
- Öğretimin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisi hakkında çeşitli çıktıları izlemek,
- Sınıfları ziyaret ederek ve geri bildirim sağlayarak öğretmenleri desteklemektir.

Tutarlı bir öğretim çerçevesi geliştirmek

Müfredat ve ilgili öğretim stratejileri ve değerlendirmeleri yıl içerisinde iyi planlanmış ve koordine edilmiş ise bir okulun tutarlı bir öğretim çerçevesi vardır diyebiliriz. Bu, giderek zorlaşan konuların ilerlemesini ve öğretmen atamasından bağımsız olarak öğrencilerin aynı içeriğe erişmesini sağlar. Liderler, çerçevenin kullanımını destekleyerek ve gerekli kılarak ve çerçevenin personel, kaynak sağlama ve mesleki gelişim politikalarına ve uygulamalarına dâhil edilmesiyle tutarlılığı teşvik ederler. Öğrenciler, daha tutarlı öğretim programlarına sahip okullarda daha fazlasını başarır (Newmann vd., 2001) ve öğretmenler, öğretme ve öğrenmeye yönelik ortak bir yaklaşıma sahip olduklarında daha güçlü profesyonel topluluklar oluştururlar (Bryk vd., 2010).

Tutarlılık öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunda fayda sağlayabilir. Öğrencilere yeni fikirler, önceki bilgi ve deneyimleriyle bağlantılı şekillerde sunulduğunda, yeni kavramları derinlemesine anlamaları için onlara çok sayıda çeşitli fırsatlar sunulduğunda, daha fazla öğrenir ve hatırlarlar (Bransford vd., 2000). Ayrıca, nispeten kısa bir süre içinde aynı fikrin çoklu temsillerine maruz kalmanın öğrencilerin öğrenmesini desteklediğini biliyoruz (Nuthall ve Alton-Lee, 1993). Bu koşulları karşılayan öğrenme fırsatlarının, öğrenme hedeflerinin ilerlemesi ve ilgili resmi olmayan değerlendirmeler

etrafında planlanmış öğretim programlarında bulunması daha olasıdır. Tutarlı bir öğretim çerçevesi, öğretmenlerin aynı fikirleri pekiştirdiği, bu fikirleri iletmek için benzer kelimeleri kullandığı, daha önce olanlarla nasıl bağlantı kuracağını bildiği ve çabalarında ortak değerlendirmeler tarafından yönlendirildiği anlamına gelmektedir. Öğrenme fırsatları, parçalanmış ve aceleye getirilmek yerine bütünleştirilmiş ve birikimliye, öğrencilerin ilgisini artırma ve başarılı olmalarını sağlama olasılığı daha yüksektir.

Sonuçları izleme ve kullanma

Boyut 3'ün altında yer alan ikinci bir liderlik uygulamaları seti, çeşitli öğrenci çıktıları hakkında sonuçların izlenmesini ve kullanılmasını içerir. Okul müdürleri ve üst düzey liderler, okul genelindeki hedeflere yönelik ilerlemenin izlenmesinden, öğrenci grupları için sosyal ve akademik sonuçların izlenmesinden sorumludur. Müdürlerin yönetim uygulamalarının matematik başarısı üzerindeki etkisine ilişkin uluslararası düzeyde yapılan bir çalışmada, müdürlerin sürece katılımının kalitesinin öğrenci başarısı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu bulunmuştur (Di Liberto vd., 2015). Buna ek olarak, liderlerin ve öğretmenlerin verilere güvendiği, uygulamalarını eleştirel incelemeye açmaya istekli oldukları ve geliştirmek için gereken uzmanlığın paylaşılabileceği ve geliştirilebileceği bir kültür oluşturmaları gerekir (Datnow ve Hubbard, 2016; Marsh, 2012).

Öğretmenleri değerlendirmek ve öğretmek

Boyut 3 liderliği altında ele aldığımız üçüncü uygulama grubu, liderlerin öğretmenlere yönelik resmi olarak değerlendirmesini içerir. Bu uygulamalar dizisi, ikincisiyle yakından ilişkilidir, çünkü öğretmen değerlendirmeleri, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ve refahı üzerindeki etkisine ilişkin sonuçlara dayanmalıdır. Öğretmen değerlendirmesine ilişkin araştırmalar, değerlendirme uygulamalarının İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde olduğu gibi yüksek riskli hesap verebilirlik politikaları içinde mi yoksa daha gelişim odaklı politikalar içinde mi olduğu, değerlendirilen öğretmenlerin uygulamaları üzerindeki etkilerini gösterebilir. Öğretimi ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmek yerine, öğrencilerin sınav kazanımlarına bağlı olarak öğretmenlerin ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı yüksek riskli hesap verebilirlik politikaları, öğretmen motivasyonunu olumsuz etkilemektedir (Mintrop ve Sunderman, 2009). Öğretmenler incelenen konulara odaklandıkça müfredatı daraltmaktadır (Brown

ve Clift 2010). Buna ek olarak, ğretim kalitesinin ölçümü, ister sınıf içi ğretim gözlemleri, isterse ğrenci gelişiminin katma değerli ölçümleri yoluyla olsun, ğretmen performansıyla ilgili yüksek riskli kararları haklı çıkarmak için henüz yeterince geçerli değildir (Campbell ve Ronfeldt, 2018).

Daha gelişim odaklı ğretmen değerlendirme politikaları ve uygulamaları, yüksek riskli yaklaşımların bazı zararlarından kaçınırken, bunların öğretme ve öğrenme kalitesi üzerindeki etkilerine dair çok az olumlu sonuç bulunmaktadır (Murphy vd. 2013). Bunun bir nedeni, liderlerin olumsuz geribildirim verme konusundaki isteksizliğidir, bu isteksizlik, müdürlerin ğretmenlerinin yetersiz olma oranına ilişkin özel değerlendirmeleri ile aynı öğretmenlere ilişkin belgelenmiş resmi değerlendirmeleri arasında büyük bir uyumsuzluğa neden olabilir. Amerika'daki bu sorunu ozmek için birçok değişim yapılırsa da istenilen sonuçlar elde edilememiştir (Kraft ve Gilmour 2017).

Liderlerin ğretmenlerine yönelik genel ve özel değerlendirmeleri arasındaki tutarsızlığın nedenleri, teknik ölçüm sorunlarından çok daha derinlere inmektedir. Birincisi, eğitim personeli politikalarının teşvik edici yapısı, liderleri, düşük performansla mücadele etmenin getirdiği önemli zaman, maliyet ve stresi riske atmak yerine, düşük performans hakkında sessiz kalmaya teşvik etmektedir. Algılanan düşük ğretmen performansına bilinçli bir şekilde değinmeyerek öğrencilerin çıkarları doğrultusunda hareket etmede başarısız olunmaktadır.

İkincisi, pek çok liderin, olumsuz koşullar altında bile olumlu geri bildirimleri iletmek ve tartışmak için çaba sarf ettiğine dair önemli sonuçlar bulunmaktadır (Sinnema vd., 2013). Geri bildirimlerini farkında olmadan yanılabilir yerine doğru kabul ederek, kısmi yerine eksiksiz olarak ele alırlar. Bu düşünce yapısı, sorunun peşinden gitmek ile ilişkiyi sürdürmek arasında bir ikilem yaratır (Robinson, 2016). Aksi yönde bir baskı yapılmadığı sürece, çoğu lider bu ikileme ilişkiyi koruyarak ve öğretme probleminden kaçınarak ya da kmseyerek yanıt verir. Bazı liderlerin ğretim kadrosuna ilişkin özel ve resmi değerlendirmeleri arasındaki çelişkiyi kısmen açıklayan bu dinamiktir. Özetle, liderlerin ilgili uzmanlığa sahip olduklarında, hakkında karar verilen ve değerlendirdikleri kişilerle iyi bir ilişkisi olduğunda yararlı geri bildirimler sağlanması muhtemeldir (Tuytens ve Devos, 2017).

Lider öğretmen öğrenme ve geliştirme (4. boyut)

Öğrenci merkezli liderliğin beş boyutundan, bu boyut altında gruplanan uygulamalar, beş boyutun hepsinde en büyük ortalama etki büyüklüğüne sahiptir (Robinson, 2008). Bu bilgi oldukça önemlidir çünkü öğretimin kalitesi okul düzeyinde öğrenci çıktıları üzerindeki en güçlü etkidir ve bu boyuta odaklanan liderlerin, yapmayanlara göre öğretim uygulamalarını ve öğrenci çıktılarını iyileştirme olasılığı daha yüksektir. Bununla birlikte, liderler, öğretmenlerin mesleki öğreniminin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisini dikkate alarak, önerilen etkililik koşullarını karşılayan öğretmenlere öğrenme fırsatları sağarlarsa, bu olasılık önemli ölçüde artar (Muijs ve Reynolds, 2011).

Araştırmalar, mesleki öğrenmenin aşağıdaki niteliklerinin, öğrenci başarısı, mutluluğu veya öğretim uygulamasındaki değişimlerle ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu nitelikler, öğretim ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiye odaklanması, değerli içerik sağlaması; teori ve pratiği bütünleştirmesi, dış uzmanlığı kullanması ve birden fazla öğrenme fırsatı sunmasıdır (Elmore, 2002; Muijs vd., 2014; Timperley ve Alton-Lee, 2008).

Öğretmenleri yeni girdilerle tanıştıran başlayan, çoğu profesyonel öğrenimin aksine, etkili öğretmen öğreniminin başlangıç noktası, öğrencilerinin başarıları veya deneyimleri hakkında kanıtların araştırılmasıdır. Profesyonel öğrenmenin odağı belirlendikten sonra, liderlerin öğretmenlerine sundukları herhangi bir program, girişim veya müdahale hakkında kanıta dayalı akıllı seçimler yapmaları gerekir. Kanıta dayalı, öğrenci ve öğretmen öğrenme ihtiyaçlarına iyi uyan müdahaleleri seçmek kolay bir mesele değildir (Datnow, 2000). Liderler, öğretmenlerden programlarının herhangi bir değerlendirmesini isteyerek veya farklı aktivitelerin etkinliğine dair kanıtları sağlam sentezlerini sağlayan web sitelerinde kendi araştırmalarını yaparak, değerli içerik elde etme şansını artırabilir.

Düzenli ve güvenli bir ortamın sağlanması (boyut 5)

Boyut 5 liderliğinin odak noktası, öğretmenlerin öğretmesine ve öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmasını, eğlenmesini ve başarılı olmasını sağlayan fiziksel ve sosyal bir ortam oluşturmaktır. Dar bir davranış yönetimi perspektifinden ziyade eğitimsel bir bakış açısıyla bakıldığında öğrenme, güvenli ve düzenli bir okul ortamı oluşturma işi, temelde, öğrencilerin ilgi gösteren, kendi kontrolleri üzerinde kontrol ve başarı için ihtiyaçlarını karşılayarak fiziksel, duygusal ve bilişsel katılımını artırmakla

sağlanabilir (Wang ve Holcombe, 2010). Öğrencilerin okula bağlılığı, özellikle okula devamları, okulun fiziksel ve psikolojik olarak güvenli olup olmadığına ve öğretmenlerinin çoğunun onları önemseydiğini hissedip hissetmemelerinden güçlü bir şekilde etkilenir. Ayrıca veli-okul bağlarının gücünden de etkilenir (Bryk vd., 2010).

Yüksek performans gösteren okulların liderliği, bu boyutta, açık, adil ve tutarlı bir şekilde uygulanan disiplin rutinleri içinde yer alan, yüksek sosyal beklentiler, öğrenciler, öğretmenler ve aile topluluğu arasındaki yüksek güven seviyeleri ile ayırt edilir (Bryk ve Schneider, 2002). Bu liderlik boyutunun ortalama etkisi küçük olsa da (Robinson vd., 2008; Waters vd., 2003), geri kalan her şey için bir temel sağlar. Öğrenmeye elverişli bir okul ikliminin yokluğunda, eğitimin iyileştirilmesi pek olası değildir (Sebastian ve Allensworth 2012; Sebastian vd., 2017). Ancak düzeni iyileştirmek için hareket ederken, liderler eğitimsel amaçları sürekli akılda tutmalıdır. Öğrenci yönetimi politikaları ve prosedürleri müfredat ve öğretimin kalitesinden koparılsa, sonuç muhtemelen öğrencileri yabancılaştırıcı faaliyetlere sokmak için dış teşviklerin ve yaptırımların kullanımının artması olacaktır. Öte yandan, liderler öğrencilerin sınıflarını nasıl deneyimlediklerini, öğretmenler ve öğrenciler arasında güvenin nasıl geliştiğini ve iyi öğretimin öğrencilerin katılımını ve başarısını nasıl desteklediğini anlarsa, öğrenci yönetimi politikaları ve süreçlerinin eğitim değerlerine hizmet etmesi daha olasıdır.

2.2.4. Lider ile Yönetici Arasındaki Fark

Liderlik, yönetimden önemli ölçüde farklı bir roldür. Lider, cesur bir vizyon oluşturan ve izleyenleri buna inanmaya teşvik eden kişidir; yönetici ise çalışanlarının günlük eylemlerini ve davranışlarını yönlendirerek vizyonu uygulamaya koymaya çalışandır. Yönetici ve lider birbirinden ayrı gibi görünse de, farklılıklarına rağmen iki rol, özünde birbirine bağlantılıdır. Sağlam yönetim, bazı liderlik becerileri gerektirir ve büyük liderler, iyi yöneticilerdir veya ne olması gerektiğini bilenlerdir. Bir liderlik rolüne geçtiğinizde, yönetmeyi tamamen bırakmazsınız. Bir lider olarak inandırıcı olmak için geçmiş ve şu anda olanları kabul etmeniz ve aynı zamanda geleceğe odaklanmanız gerekmektedir (Carlson, 2021).

Liderler ve yöneticiler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar şöyle özetleyebiliriz:

- Yönetici yönetir; lider yenilik yapar.

- Yönetici bir kopya, lider ise orijinaldir.
- Yöneticiler korur; liderler geliştirir.
- Yönetici yapıya, lider ise insanlara odaklanır.
- Yöneticiler kontrole güvenir; lider etrafına güven verir.
- Yönetici kısa zamanlı görüşe sahiptir; Lider ise uzun vadeli bakış açısına sahiptir.
- Yöneticiler ne zaman, nasıl diye sorarlar; liderler neden ve ne diye sorarlar.
- Yöneticinin her zaman gözü en alt satırda iken; liderin gözü ufuktur.
- Yöneticiler taklit ederler; liderler ise üretirler.
- Yönetici mevcut durumu kabul eder; lider kabullenmez, meydan okur.
- Yönetici işi doğru yapar; lider ise doğru işi yapar. (Bennis, 2009).

Wallace Stevens'ı (2011) lider ve yöneticinin eğitime bakış açısını bazı ifadelerle birbirinden ayırmıştır. Eğitimi; lider tümevarım, yönetici tümdengelim, lider dinamik, yönetici statik, lider anlamak, yönetici ezberlemek, lider fikirler, yönetici gerçekler, lider geniş, yönetici dar, lider derin, yönetici yüzeysel, lider deneyimsel, yönetici ezberci, lider aktif, yönetici pasif, lider sorular, yönetici cevaplar, lider işlem, yönetici içerik, lider stratejik, yönetici taktik, lider alternatifler, yönetici amaçlar, lider araştırma, yönetici tahmin, lider keşif, yönetici dogma, lider girişim, yönetici yönetim, lider tüm beyin, yönetici sol beyin, lider hayat, yönetici iş, lider uzun vade, yönetici kısa vade, lider değiştirmek, yönetici istikrar, lider içerik, yönetici form, lider esnek, yönetici katı, lider risk, yönetici kural, lider sentez, yönetici tez, lider hayal gücü, yönetici sağduyu şeklinde ayırmaktadır.

Okullarda sorunları nasıl bulacağını bilen liderlere ihtiyaç bulunmaktadır, çünkü bugün karşılaştığımız sorunlar her zaman net bir şekilde tanımlanmamıştır ve doğrusal olmayabilirler. Yapılan araştırmalarda kurumlardaki yöneticilerin taşıdıkları liderlik özellikleri örgütün başarısı ve etkinliğinde önemli rol almakta olduğu görülmüştür (Yeşil, 2016, s. 159). Yönetici ile lider arasındaki farklar arasından en öne çıkanı, liderlerin değişime açık olmaları ve izleyenleri motive bir şekilde yönlendirmesi, onları etkilemesidir. Yöneticiler ise mevcut sistemin korunması taraftarıdır, değişime açık değildirler (Işık ve Serinkan, 2020). İyi liderleri yöneticilerden ayıran temel özellikler şunlardır:

- Personele değer, eğitime önem verirler.

- İlkeli, adil ve erdemlidirler.
- Personeline sorumluluk sahibi olmayı öğretir (Biber, 2019).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada kullanılan desen, katılımcılar, ortam, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi, güvenilirlik ve geçerliğe yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

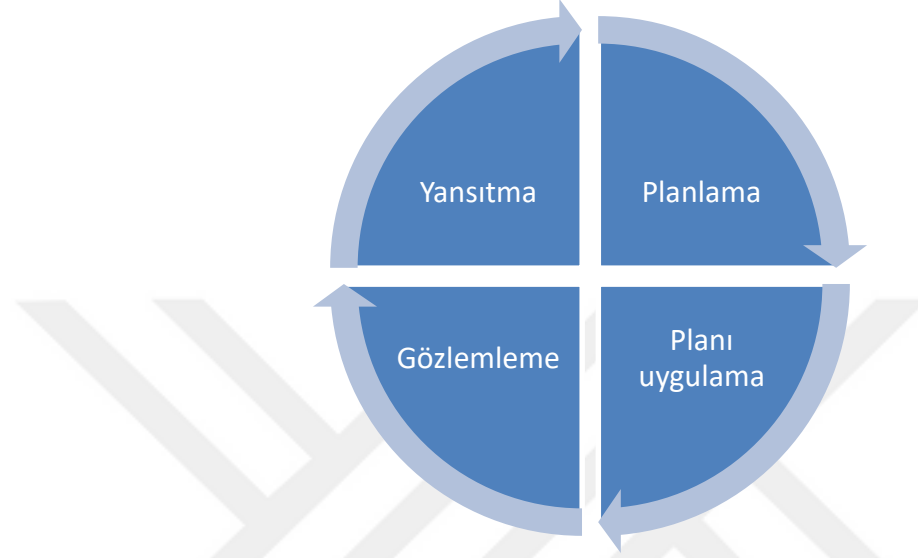
3.1.1. Eylem Araştırmasının Tarihçesi ve İlkeleri

Eylem araştırması, MIT’de profesör olan Kurt Lewin (1946) tarafından ilgi alanlarını, değerlerini ve inançlarını bütünleştirmenin bir yolu olarak geliştirilen bir yöntemdir. Lewin, araştırma hakkındaki temel inançlarına dayalı bir şekilde eylem araştırmasını kullanarak sosyal değişimi gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Eylem araştırmasının hem insanların pratik kaygılarına hem de sosyal bilimlerin hedeflerine katkıda bulunabileceğine ve bu nedenle bilim insanlarını ve uygulayıcıları açıkça bir araya getirebileceğine inanıyordu (Khanlou ve Peter, 2005; Stringer ve Aragón, 2020). Eylem araştırması temelde disiplinler arasıdır ve belirli bir disiplinin veya alanın standartlarını nadiren benimser. Eylem araştırması ile diğer metodolojiler arasındaki farklardan biri, araştırmacının içeriden veya dışarıdan biri olarak geniş bir konumsallık yelpazesini sunmasıdır. Araştırmacı ilgilenilen topluluğun bir parçasıysa, katılımcılar ya araştırmanın kontrolündedir ya da başından sonuna kadar araştırmanın tasarımına katılanlardır (Herr ve Anderson, 2015). Geleneksel olarak, eylem araştırmacıları, çalışma katılımcılarını çalışmalarına geleneksel araştırmalardan daha fazla dâhil eden bilim insanları veya yetenekli araştırmacılar olmuştur. Bu yoğun katılımcı katılımı, kontrol odağını araştırmacıdan çalışmaya katılanlara yöneltmesi, bu yöntemin en önemli özelliğidir. Eylem araştırmasının etkiliğini, incelenen konuyla ilgilenen diğer araştırmacılarla ortaklaşa yapılması artırır. Çoğu araştırmacı, akademisyen ve uygulayıcı, algılanan değişim ihtiyacının ortamdaki gelmesi gerektiği konusunda hemfikir olsa da içeriden öğrenenler için işbirliğini ve ilgili becerilere/kaynaklara sahip yabancıları içerir. Geleneksel araştırma yöntemlerinden farklı olarak eylem araştırması Şekil 2’de

gösterildiği gibi, işbirlikçi eylem döngüleri sarmalına yol açan bir tür müdahaleye odaklanır (Safari, 2021):

Şekil 2

Eylem Araştırması Döngüsünün Aşamaları



Bu dört adımı tekrarlamak, eylem araştırmasının temelidir; her döngü orijinal problem hakkındaki bilgiyi artırır ve sonunda çözümlere yol açar. Bu döngü formatı o zamandan beri birçok eylem araştırmacısı tarafından onaylanmıştır (Borda, 2006; Chambers, 1997; Greenwood, 2002). Stringer ve Aragon’a (2020) göre eylem araştırmasının amacı, yararlı, geçerli, dünyayı betimleyen ve nasıl değiştirilebileceği konusunda yardımcı olacak bilgi üretmektir. Bazı araştırmacılar kabul edilecek kadar mevcut olan statükoyu değiştirmek için bir müdahale stratejisi geliştirmiştir (Argyris, 1993; Argyris vd., 1985). Bu çalışmalar eylem araştırmacıları için önemlidir. Çünkü metodoloji, statükoyu koruyan karmaşık eylem teorileriyle yüzleşir ve bunlardan yararlanır. Problemler sadece yüzeysel ve geçici bir şekilde çözülecektir. Eylem araştırması bu norm, kural, beceri ve değerleri yeniden üretebilir veya onlara meydan okuyabilir. Bununla birlikte uygulayıcılar normlara meydan okuduklarında, kurumların dinamik uygulayıcıların genellikle savunmacı, kendini koruyucu tepkilere yol açacağını sezgisel olarak bilirler (Herr ve Anderson, 2015). Uygulayıcılar, değiştirmek istedikleri statükoya ne kadar meydan okusa da onunla barışmak zorundalar. Bazı uygulayıcılar, diğer uygulayıcılardan daha becerikli ve meseleler üzerinde tavır almak için daha güçlü

konumlardadır. Ancak, eylem araştırması eleştirel bir ruhla yapılmazsa, kabul edilemez olabilecek sosyal düzenlemeleri basitçe meşrulaştırma riskini taşır (McNiff, 2017).

Son yıllarda eylem araştırması öğretmenlerin, yöneticilerin ve politika yapımcılarının dikkatini çekmeye başlamıştır (Mertler, 2019). Farklı seviyelerdeki eğitimciler, araştırma yapmayı daha “yönetilebilir” bir görev haline getiren ve daha bilgilendirici ve anında ve doğrudan uygulamaya sahip sonuçlar doğuran bir yöntem olarak benimsemiştir. Eylem araştırması öğretmenler, yöneticiler, danışmanlar veya öğretme ve öğrenme süreci ya da ortamıyla ilgili çıkarları olan araştırmacılar tarafından, okullarının nasıl çalıştığı, nasıl öğrettikleri ve nasıl öğrendikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yürütülen herhangi bir sistematik araştırma olarak tanımlanmaktadır (Mertler, 2019). Daha önemlisi eylem araştırması, öğretmenlerin kendileri için yaptıkları araştırma olarak nitelendirilmesidir. Bu bakış açısıyla eylem araştırması, kişinin kendi pratiğine yönelik sistematik bir sorgulama olduğu söylenebilir (Reason ve Bradbury, 2001). Eylem araştırması sayesinde öğretmenler, sınıflarını (kendi öğretim yöntemlerini, öğrencilerini ve kendilerini değerlendirmelerini) daha iyi anlar ve kalitelerini veya etkililiklerini artırabilmek için inceleme fırsatı bulur. Bu ise uygulayıcı için artan fayda ve etkinlik ile sonuçlanır (O’Brien, 1998). Eylem araştırması yürütmenin temel sürecinin dört adımını Mills (2000) şöyle sıralamıştır:

1. Bir odak alanı belirleme,
2. Veri toplama,
3. Verileri analiz etme ve yorumlama,
4. Bir eylem planı geliştirmektir.

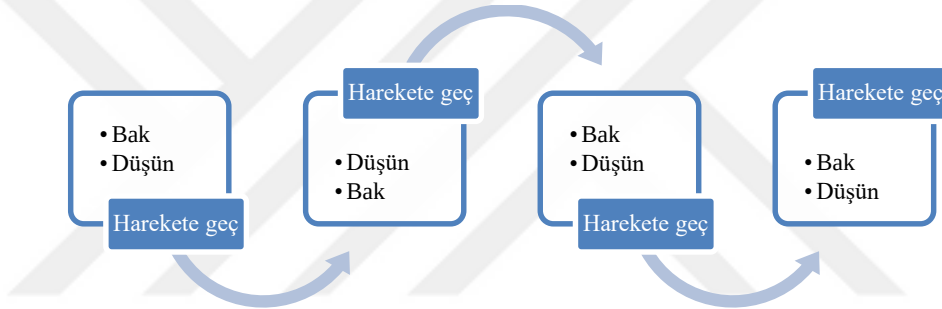
3.1.2. Eylem Araştırması Modelleri

Birçok yazar ve araştırmacı eylem araştırması süreci için modeller önermiştir. Bu süreç dinamik olduğundan modeller, birbirinden farklı görünür ancak çok sayıda ortak ögeye sahiptir. Eylem araştırması modelleri, merkezi bir problem veya konu ile başlar (Reason ve Bradbury, 2001). Mevcut uygulamanın bir miktar gözlemlenmesini ya da izlenmesini, ardından bilgi ve verilerin toplanmasını ve sentezini içerir. Son olarak, eylem araştırmasının bir sonraki aşamasının temelini oluşturan bir tür eylem yapılır (Mertler, 2019). Ek olarak, bazı modeller tasarımlarında basit iken, diğerleri nispeten karmaşık görünmektedir. Mertler (2019) tarafından bu modeller şöyle sıralanmıştır:

Eylem araştırması etkileşimli sarmalını, Stringer "bak, düşün ve harekete geç" rutininden oluşan “basit ama güçlü bir çerçeve” olarak tanımlamıştır (Mertler, 2019). Her aşamada, katılımcılar gözlem yapar, düşünür ve ardından bir tür eylemde bulunur. Bu eylem, onları bir sonraki aşamaya götürür (Mertler, 2019). Bu döngüsel süreç, araştırma ve uygulamanın iç içe geçmesini sağlayarak sürekli bir öğrenme ve iyileştirme ortamı yaratır. Model, özellikle karmaşık problemlerin çözümünde ve grup dinamiklerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kabul edilir. Bu model, Şekil 3’te görsel olarak sunulmuştur ve sürecin adımlarını daha iyi anlamaya yardımcı olur. Bu model Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3

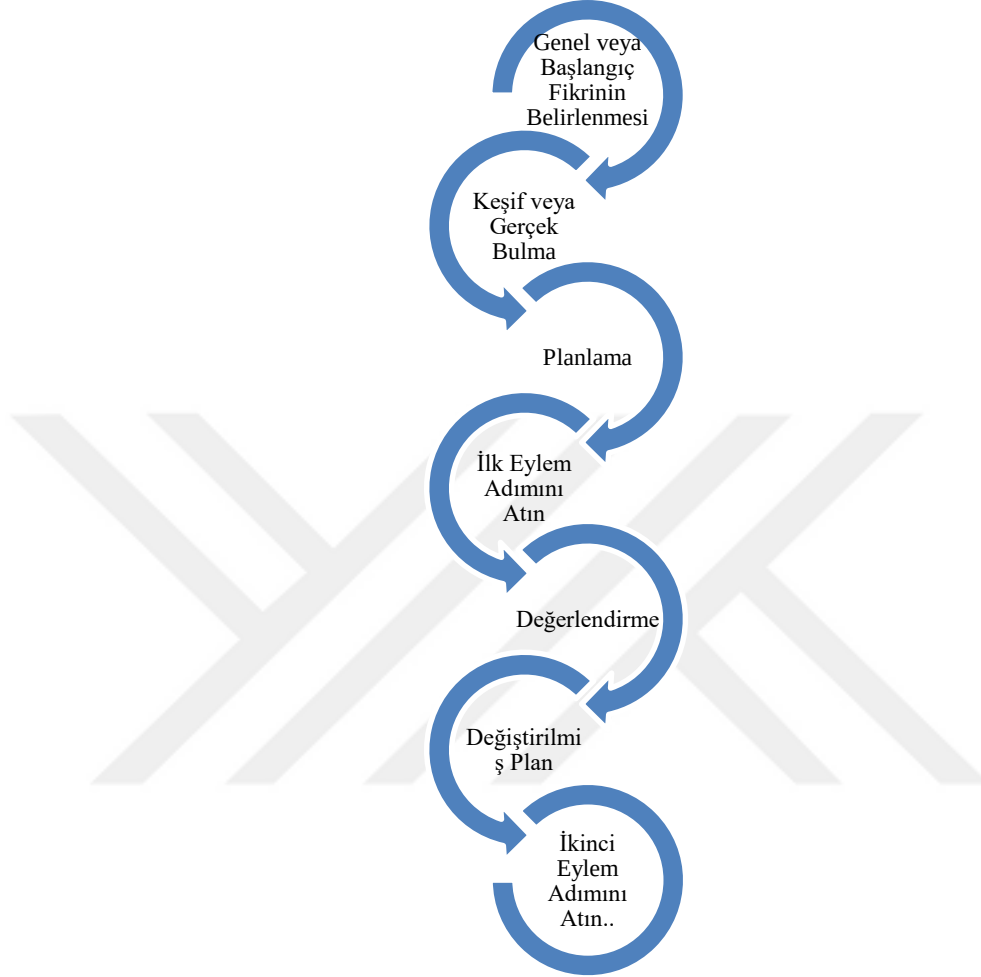
Stringer’ın Eylem Araştırması Etkileşimli Spirali (Mertler, 2019)



Kurt Lewin, “eylem araştırması” terimini ilk kez kullanmasıyla anılmaktadır. Lewin’in eylem araştırması modelinde, hareket etmeden önce gerçekleri bulma, planlama, harekete geçme, değerlendirme ve planı değiştirmeyi içeren bir eylem araştırması sarmalı şeklinde göstermiştir (Mertler, 2019). Bu süreç, araştırmacıların ve uygulayıcıların sürekli bir döngü içinde çalışarak hem teorik hem de pratik gelişmeler kaydetmelerine olanak tanır. Lewin, bu yaklaşımın, özellikle toplumsal değişim süreçlerinde etkili olabileceğini savunmuş ve bu nedenle eğitim, örgütsel gelişim ve toplumsal hareketlerde yaygın olarak uygulanmıştır. Eylem araştırması, bu bağlamda sadece bir araştırma yöntemi değil, aynı zamanda bir değişim aracı olarak da değerlendirilmiştir. Bu model Şekil.4’te verilmiştir.

Şekil 4

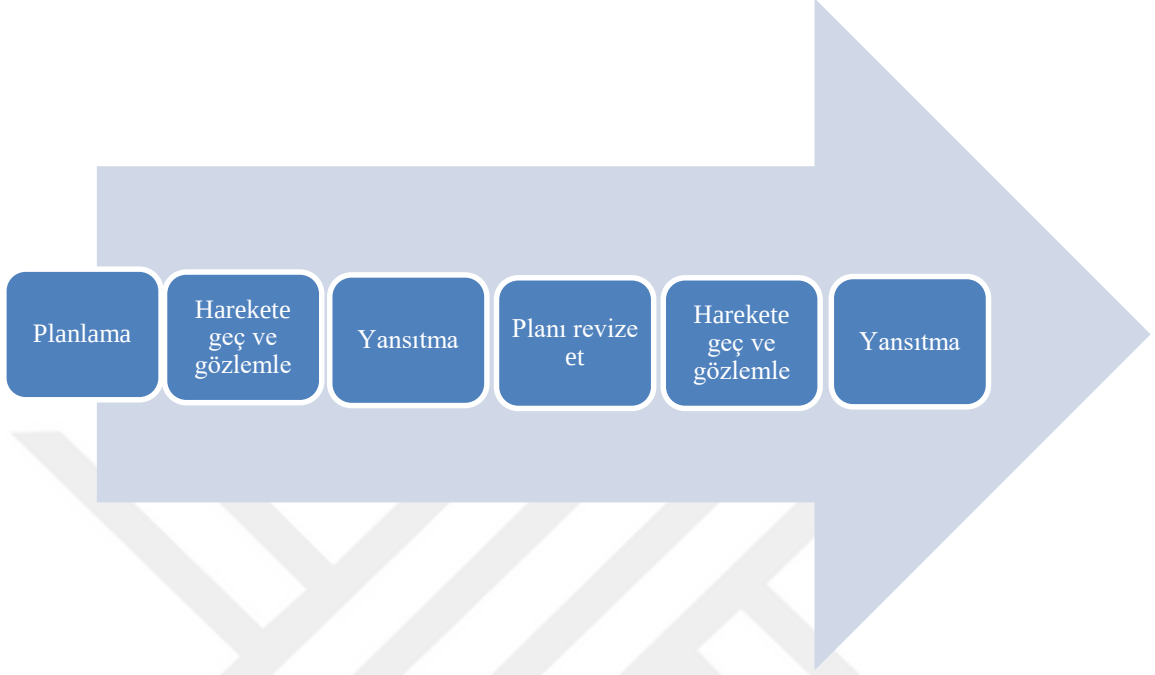
Lewin'in Eylem Araştırma Spirali (Mertler, 2019)



Bachman'ın eylem araştırması sarmalı, eylem araştırmasının döngüsel doğası fikrini sürdürmektedir (Mertler, 2019). Şekil 5'te eylem araştırması sarmalı, katılımcıların bilgi topladığını, eylemleri planladığını, bu eylemleri gözlemleyip değerlendirdiğini ve daha sonra, önceki döngüde kazanılan sonuçlara dayalı olarak, spiralin yeni bir döngüsünü yansıttığını ve planladığını gösterecek biçimde modellenmiştir. Bu model, sürekli bir gelişim ve iyileştirme sürecini vurgulayarak, araştırmanın dinamik ve esnek yapısını gözler önüne serer. Katılımcıların geri bildirim döngüsüne aktif olarak dâhil olması, hem bireysel hem de toplu öğrenmeyi pekiştirir. Bu süreç, araştırmanın hem teorik hem de pratik boyutlarına derinlemesine katkı sağlar.

Şekil 5

Bachman'ın Eylem Araştırma Spirali (Mertler, 2019)



Riel'in eylem araştırması yoluyla aşamalı problem çözme modeli, katılımcıyı her döngüde dört adımdan geçirir: planlama, harekete geçme, kanıt toplama ve yansıtma şeklindedir (Mertler, 2019). Bu model, katılımcıların sorunları sistematik bir şekilde ele almalarını ve her aşamada elde edilen veriler ışığında eylemlerini yeniden değerlendirmelerini sağlar. Bu yapı, araştırma sürecinin şeffaf ve izlenebilir olmasına katkıda bulunurken, aynı zamanda katılımcıların öğrenme ve gelişim sürecine aktif bir şekilde dâhil olmalarını teşvik eder. Modelin aşamaları ve sürecin nasıl ilerlediği, Şekil 6'da görsel olarak sunulmuştur ve bu yaklaşımın uygulanabilirliğini daha net bir şekilde ortaya koyar.

Şekil 6

Riel'in Eylem Araştırma Modeli (Mertler, 2019)



3.1.3. Eylem Araştırmasının Özellikleri:

Eylem araştırması oldukça basit bir süreç olabilse de, bazen eğitim uygulayıcıları tarafından yanlış anlaşılmaktadır (Johnson, 2008). Bu metodolojinin, eğitim araştırması yürütme yaklaşımı olarak benzersizliğini karakterize eden birçok yönü vardır. Eğitimcilerin, eylem araştırmasının ne olduğu ve ne olmadığı konusunda sağlam ve temel bir anlayışa sahip olması zorunludur (Parsons ve Brown, 2002). Eylem araştırması, yalnızca bir araştırma süreci değil, aynı zamanda bir uygulama ve iyileştirme aracı olarak da görülmelidir (Mertler ve Charles, 2011). Bu metodoloji, katılımcıların aktif rol almasını, araştırma sürecine sürekli olarak katkıda bulunmasını ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmesini teşvik eder. Eğitimciler, bu yöntemin sunduğu fırsatları doğru değerlendirdiklerinde, hem kendi uygulamalarını geliştirebilirler hem de eğitim ortamlarında somut değişimler yaratabilirler. Mertler (2019) eylem araştırmasına ait özellikler ve eylem araştırmasını anlatan tanımlamalar şöyle sınıflandırmıştır:

- ✓ Eylem araştırması, değişimi dâhil ederek genel olarak eğitimi iyileştiren bir süreçtir.
- ✓ Eylem araştırması, kendi uygulamalarını geliştirmek için birlikte çalışan eğitimcileri içeren bir süreçtir.

- ✓ Eylem araştırması öğretmenler tarafından öğretmenler için yapıldığından ikna edici ve yetkilidir.
- ✓ Eylem araştırması işbirlikçidir; yani, ilişkileri güçlendirmek için diğer eğitimcilerle konuşan ve çalışan eğitimcilerden oluşur.
- ✓ Eylem araştırması katılımcıdır, çünkü eğitimciler araştırma sürecinin ayrılmaz üyeleridir.
- ✓ Eylem araştırması, araştırma bulgularına doğrudan erişmelerine izin verdiği için öğretmenler açısından kullanımı kolaydır.
- ✓ Kişinin öğretimi hakkında eleştirel düşünme geliştirmektedir.
- ✓ Eylem araştırması, öğrenme sürecini anlamaya yönelik planlı, sistematik bir yaklaşımdır.
- ✓ Eylem araştırması, eğitim hakkındaki fikirlerimizi “test etmemizi” gerektiren bir süreçtir.
- ✓ Eylem araştırması açık fikirlidir.
- ✓ Eylem araştırması, eğitsel çalışma yerlerinin eleştirel bir analizidir.
- ✓ Eylem araştırması, döngüsel bir planlama, eyleme geçme, geliştirme ve yansıtma sürecidir.
- ✓ Eylem araştırması, kişinin öğretim uygulamalarının bir gerekçesidir.

Eylem araştırması ne değildir:

- ✓ Öğretmenlerin öğretmeyi düşünürken yaptığı olağan bir uygulama değildir, daha sistematik ve daha işbirlikçidir.
- ✓ Eylem araştırması sadece problem çözmek değildir; bir problemin tanımlanmasını, yeni bir uygulamanın geliştirilmesini (çoğu durumda) ve etkinliğine dair eleştirel düşünmeyi içerir.
- ✓ Eylem araştırması, eğitim sorularına önceden belirlenmiş cevapların basit bir şekilde uygulaması değildir. Araştırmacı araştırır, keşfeder ve eğitim sorunlarına yaratıcı çözümler bulmak için çalışır.
- ✓ Eylem araştırması kesin değildir; eylem araştırmasının sonuçları ne doğru ne de yanlıştır, daha çok gözlemlere ve diğer veri toplamaya dayanan ve güçlü yönleri ve sınırlamaları belirlemek için izleme ve değerlendirme gerektiren geçici çözümlerdir.
- ✓ Eylem araştırması bir heves değildir; iyi öğretim, her zaman öğretim sürecinin sistematik olarak incelenmesini ve öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkilerini

içermiştir. Öğretmenler her zaman öğretim uygulamalarını geliştirmenin yollarını ararlar ve öğretmenler bu gözlem, gözden geçirme ve yansıtma sürecine nadiren araştırma olarak atıfta bulunmuş olsalar da, durum tam olarak budur.

Mills (2000) göre eylem araştırması, başka birinin sorunlarıyla değil, sizin sorunlarınızla ilgilenir. Eylem araştırması çözüm için hazır olunduğunda başlanılır ve anında sonuç verir. Eylem araştırması eğitimcilere eğitim uygulamalarını daha iyi anlama ve dolayısıyla iyileştirme fırsatları sağlar (Mertler, 2019). Bir süreç olarak eylem araştırması, birlikte çalışan işgörenler arasında daha güçlü ilişkiler kurulmasını teşvik edebilir. Son olarak ve muhtemelen en önemlisi, eylem araştırması eğitimcilere eğitim sorularını ve sorunlarını görmenin ve bunlara yaklaşmanın alternatif yollarını ve bireylerin kendi eğitim uygulamalarını incelemenin yeni yollarını sunar. Özetle eylem araştırması, problemlerin çözümü için yapılır. Mevcut sorunun iyileştirilmesi ve geliştirilmesine odaklanır, araştırmacılarla katılımcıların işbirliğine dayanır, sistematik ve döngüseldir (Sevim ve Ekşi, 2021).

3.1.4. Eylem Araştırması Türleri

Eylem araştırmalarının uygulamadaki çeşitliliğinden ötürü araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Örnek olarak, Grundy (1988) üç eylem araştırması türünden bahsetmiştir. Bunlar; teknik, pratik ve özgürleştirici. Holter ve Schwartz-Barcott (1993, s. 301) eylem araştırmalarını teknik işbirliği yaklaşımı, karşılıklı işbirliği yaklaşımı ve geliştirme yaklaşımı şeklinde kategorilendirmiştir. McKernan (1991) üç tür eylem araştırması sıralamıştır: problem çözmenin bilimsel-teknik görüşü, pratik-kasıtlı eylem araştırması türü ve eleştirel özgürleştirici eylem araştırması. Benzer şekilde Greenwood ve Levin (2007, s. 186) eylem araştırmasını üç türde tanımlamıştır: yapıcı değerlendirme, kullanım ve katılım ve yetkilendirme değerlendirmesi. Genel olarak benzer olan bu kategoriler; teknik/bilimsel/işbirliği türü, pratik/karşılıklı işbirlikçi/kasıtlı türü ve özgürleştirici/geliştirici/eleştirel tür altında sınıflandıra bilinir. Bunların her biri araştırmacının amaçlarına ve araştırmaya yaklaşımını göre geçerlidir.

3.1.4.1. Teknik/Bilimsel/İşbirliği Türü

Janet Masters'a (1995) göre, eylem araştırmasının ilk savunucuları, oldukça titiz bir bilimsel problem çözme yöntemini savunmuşlardır. Bu yaklaşımda birincil amaç,

önceden belirlenmiş ve teorik bir çerçeveye bağlı kalarak belirli bir müdahaleyi test etmektir. Bu eylem araştırması türündeki ilişki, araştırma ile uygulayıcı arasındadır. Araştırmacı araştırmaya yön veren uzman kişidir. Araştırmacı, uygulayıcı için bir işbirlikçi ve kolaylaştırıcı olarak hizmet ederken, uygulayıcı, araştırmacıdan katılımcılarına bilgi aktarır (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993, s. 301). Aslında uygulayıcı, araştırma süreci boyunca araştırmacı ile katılımcılar arasında bir tür irtibat görevi görmektedir. Bu tür araştırmalardaki iletişim akışı öncelikle kolaylaştırıcı (uygulayıcı) ve grup arasında olacaktır, böylece araştırmacının fikirleri gruba iletilebilir (Grundy, 1988). Başka bir deyişle, araştırmacı gruptan ayrılır; uygulayıcıyla işbirliği yaptıktan sonra bir sorunu tanımlar ve ardından grupla birlikte uygulanmasını kolaylaştıran bu uygulayıcıya bilgi sağlar. Araştırmacı, çalışmanın sosyal bağlamını tanımlamaya ve koşulları iyileştirebilecek dış müdahaleleri keşfetmeye yardımcı olurken, uygulayıcı grubun ihtiyaçlarından sorumlu olmaya devam etmektedir (Lune ve Berg, 2017). Bu eylem araştırması türünü Deluca ve Kock (2017) beş adımda şöyle sıralamıştır:

1. Problemin tanımlanması,
2. Eylem planının hazırlanması,
3. Eylem planının uygulanması,
4. Değerlendirme
5. Öğrenim çıktılarının belirlenmesidir.

3.1.4.2. *Pratik/Karşılıklı İşbirliğine Dayalı Tür*

Bu eylem araştırması modunda, araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelir ve işbirliği içinde olası sorunları ve sorunların altında yatan nedenleri ve olası müdahaleleri belirler (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993, s. 301). Araştırma problemi, ancak araştırmacı ve uygulayıcı durumu değerlendirdikten ve karşılıklı bir anlayışa ulaştıktan sonra tanımlanır. Grundy'nin (1988, s. 357) tanımladığı gibi bu tür pratik eylem araştırması, "katılımcıların kişisel gelen dönütler doğrultusunda uygulayıcının uygulama ve hizmet sunumunu iyileştirmeyi amaçlar. Bu eylem araştırması türündeki iletişim akışı, araştırmacı ve uygulayıcının işbirliği içinde çalışmasıyla başlar ve daha sonra uygulayıcıdan (kolaylaştırıcı) katılımcılara doğru akar.

Pratik eylem araştırmacılarının amacı, uygulamayı anlamak ve acil sorunları çözmektir (McKernan, 1991, s. 20). Eylem araştırmasına yönelik bu tür karşılıklı

işbirlikçi yaklaşımlara dâhil olan uygulayıcılar, kendi uygulama tarzları üzerinde düşünme, araştırma tarafından geliştirilen yeni bilgileri dâhil etme ve katılımcılar üzerinde kalıcı değişiklikleri etkileyebilecek müdahaleleri uygulama eğilimindedir.

3.1.4.3. Özgürleştirme veya Güçlendirme/Geliştirme/Eleştirel Bilim Türü

Bu üçüncü eylem araştırması türü, “katılımcı uygulayıcılarda özgürleştirici pratiği teşvik eder; yani, değişimi teşvik etmek için siyasi olduğu kadar pratik eylemde de kendini gösteren eleştirel bir bilinci teşvik eder” (Grundy, 1987, s. 154). Bu, insanlara sürekli olarak değişim süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmeyi öğrettiği anlamına gelmektedir. Eylem araştırmasına yönelik bu yaklaşımda iki farklı hedef vardır. İlk hedef, uygulayıcıların belirlenmiş ortamlarda karşılaştığı gündelik problemler ile problemi anlamak, açıklamak ve çözmek için kullanılan teoriler arasındaki yakın ilişkiyi artırma girişimidir. Başka bir ifadeyle, teorik ve kitaplardan edinilen bilgileri günlük hayattaki durumlar, sorunlar ve deneyimlerle bir araya getirme çabasıdır. İkinci hedef, uygulayıcılara sisli anlayış perdelerini kaldırmalarında yardımcı olmak ve kolektif bilinçlerini yükselterek temel sorunları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktır (Holter ve Schwartz-Barcott, 1993). Bu, teori ve pratiğin bir araya geldiği bir sosyal eleştiri geliştirerek gerçekleştirilir. Bu tür bir toplumsal eleştirinin gelişimi üç bölümden oluşur: teori, aydınlanma ve eylem (Grundy, 1988). O halde, eyleme yönelik politikanın üretilmesi, bu eylem araştırması tarzı ile teori, aydınlanma ve eylem kavramından yola çıkarak görülebilir. Katılımcıları özgürleşmeyi ve güçlenmeyi sağlayan ve daha sonra eyleme ve değişime yol açan teori ve aydınlanmanın bir araya gelmesidir.

3.1.5. Eylem Araştırması Süreci

Genel olarak eylem araştırması dört adımdan oluşmaktadır. Bunlar planlama, uygulama, geliştirme ve yansıtma şeklindedir (Reason ve Bradbury, 2001). Uygun olduğu durumlarda, uygulayıcı-araştırmacılar kendilerini adımları atlarken, sıralarını yeniden düzenleyebilir veya bazı adımları birden fazla tekrarlayabilirler (Rademarker, 2013). Bu esneklik, eylem araştırmasının dinamik ve uyarlanabilir yapısını yansıtır. Eylem araştırması birçok biçimde olabilir, bu nedenle çok çeşitli metodolojileri kullanabilir. Bu süreç, araştırmacının içinde bulunduğu bağlama göre şekillenir ve bu bağlamda en etkili çözümleri geliştirmeyi hedefler. Eğitimciler, bu dört aşamayı, öğrenme süreçlerini sürekli

olarak iyileştirmek ve geliştirmek için bir rehber olarak kullanabilirler. Bu dört adımın genişletilmiş olarak ilerlemesi aşağıdaki sıralama ile gösterilebilir (Mertler, 2019).

Adım 1: Konunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması

Herhangi bir araştırma çalışmasında ilk adımı, tam olarak ne çalışılacağına karar verilmesidir. Kişisel ve mesleki deneyimler, öğretmen tarafından başlatılan eylem araştırmasında çok merkezi olduğundan, araştırma için olası konular merak edilen veya herhangi bir şekilde araştırmacının ilgisini çeken bir konu olarak sınırlandırılabilir (Riel, 2019). Konu belirlenirken, bir eylem araştırması projesinin amacının işleri daha iyi hale getirmek, belirli bazı uygulamaları geliştirmek veya gerektiği gibi çalışmayan bir şeyi düzeltmek olduğunu dikkate etmek gerekir (Johnson, 2008). Konunun odağını başlangıçta belirlerken ve daha sonra daraltırken bu hedefler akılda tutulmalıdır. Ayrıca eylem araştırması için bir konunun araştırılabilmesi için yönetilebilir olması gerekir (Reason ve Bradbury, 2001).

Adım 2: Bilgi Toplama

Konuyu belirleyip sınırlandırdıktan sonraki adım, Mills'in (2000) keşif olarak adlandırdığı bir süreç olan ön bilgi toplama aşamasıdır. Bilgi toplama, önerdiğiniz araştırma problemine ilişkin algılarını ölçmek ve belki de fikir almak için okulunuzdaki veya bölgenizdeki diğer öğretmenler, danışmanlar veya yöneticilerle konuşmak kadar basit olabilir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bu aşamada, mevcut durumun ve ihtiyaçların net bir şekilde anlaşılması için çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Anketler, görüşmeler veya gözlemler gibi araçlarla elde edilen veriler, araştırma problemine dair derinlemesine bir anlayış geliştirmeye yardımcı olur. Bu ön bilgi toplama süreci, eylem araştırmasının temelini oluşturur ve sonraki adımlar için sağlam bir zemin hazırlar. Ayrıca, bu aşamada toplanan veriler, araştırma sorularını netleştirme ve eylem planlarını şekillendirme açısından kritik bir rol oynar (Parsons ve Brown, 2002).

Adım 3: İlgili Literatürün Gözden Geçirilmesi

Bu bilgi kaynakları, profesyonel kitaplar, akademik dergiler, kapsamlı web siteleri veya kişisel web sayfaları, öğretmen kaynak kılavuzları, okul veya bölge belgeleri ve hatta meslektaşlarla yapılan görüşmeleri içerebilir (Johnson, 2008). İlgili literatürün

kapsamı neredeyse sınırsızdır, çünkü bu bilgilerin gözden geçirilmesinin amacı, uygulayıcı-araştırmacının araştırma konusuna dair bilinçli ve etkili kararlar almasına yardımcı olmaktır (Kemmis, 1993). Bu bilgiler, sorunun tanımlanması veya sınırlandırılması, uygun araştırma tasarımının oluşturulması veya veri toplama için uygun araç ve tekniklerin seçilmesi gibi süreçlerde rehberlik sağlar (Creswell, 2013). Ayrıca, mevcut literatürün kapsamlı bir şekilde incelenmesi, araştırma sürecinde karşılaşılabilecek potansiyel zorlukları öngörmeye ve stratejik çözümler geliştirmeye yardımcı olabilir. Bu aşama, araştırmanın başarısı için kritik bir temel oluşturarak, bilgiye dayalı kararların alınmasına katkıda bulunur.

Adım 4: Bir Araştırma Planı Geliştirme

Geleneksel bir eğitim araştırması yürütülürken, bir araştırma tasarımı geliştirmek ve veri toplama planı oluşturmak, araştırma metodolojisi olarak adlandırılır (Mertler, 2019). Eylem araştırmalarında, bu aşamada verilmesi gereken birkaç özel karar bulunur. Araştırma problemi veya konusu netleştirildikten sonra, bir veya birden fazla araştırma sorusu oluşturmak ve bunlarla ilişkili hipotezler geliştirmek genellikle uygun bir yaklaşımdır (Kemmis, 1993). Araştırma sorusu, araştırma probleminin temel yönünü belirler ve eylem araştırmacısının çalışması süresince yanıtlamaya çalıştığı ana sorudur. Bu soru, çalışmanın yönünü ve çerçevesini belirleyerek rehberlik eder (Khanlou ve Peter, 2005). Eylem araştırması sürecinde, tüm aşamalar araştırma sorusuna yanıt aramaya yönelik olarak düzenlenmelidir. Bu nedenle, metodolojik kararlar vermeden önce araştırma sorusunun belirlenmesi kritik öneme sahiptir (Johnson, 2008). Araştırma sorusunu belirlerken, çalışmayı olabildiğince basit tutmak genellikle en iyisidir. Ancak bazı durumlarda, ana soruya bağlı olarak ek soruların belirtilmesi de uygun olabilir. Bu ek sorular, genellikle alt sorular olarak adlandırılır (Mertler, 2019). Eğer uygulayıcı-araştırmacı, konu hakkında yeterli deneyime sahipse, araştırma hipotezini de belirleyebilir. Bu durum, araştırma sürecine derinlik ve genişlik kazandırarak, daha kapsamlı ve etkili sonuçlar elde edilmesine yardımcı olabilir.

Adım 5: Planın Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Eylem araştırması yürütme sürecindeki bir sonraki adım, toplanacak belirli verilerin ve bunların gerçekte nasıl toplanacağını belirlenmesidir. Başka bir ifadeyle, çalışmada

kullanılacak araçlar veya diğer veri toplama teknikleri hakkında karar verilmelidir (McIntyre, 2007). Eylem araştırması, çok çeşitli tekniklerin kullanılmasıyla toplanan her tür verinin kullanılmasına izin verir. Johnson'ın (2008) işaret ettiği gibi, belirli bir çalışmada ilgilenilen değişkenler üzerinde çoklu ölçümler toplamak önemlidir. Bu, uygulayıcı-araştırmacının toplanan verileri çok yönlü hale getirmesine izin verir ve aslında bunu teşvik eder (Coghlan ve Brydon-Miller, 2014).

Adım 6: Verileri Analiz Etme

Hangi tür veri analizinin kullanılacağına ilişkin kararlar, başlangıçta verilerin nitel mi yoksa nicel mi olduğuna bağlıdır. Ayrıca, veri analizinin ele alınan araştırma sorusuyla/sorularıyla eşleşmesi önemlidir (Johnson, 2008). Nitel verilerin çoğu, araştırmacının tüm verileri örüntüler ve benzerlikler açısından incelediği tümevarımsal bir süreç aracılığıyla uygun şekilde analiz edilir. Nicel veriler, tanımlayıcı istatistikler veya çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilebilir (Creswell, 2013). Çoğu durumda, eylem araştırması verilerinin analizi için tanımlayıcı istatistikler yeterli olacaktır; ancak grupları karşılaştırmak veya değişkenler arasındaki ilişkileri ölçmek gerekirse, çıkarımsal istatistikler gerekli olabilir (McNiff, 2013).

Adım 7: Bir Eylem Planı Geliştirme

Veriler analiz edildikten ve analiz sonuçları yorumlandıktan sonra, eylem araştırması sürecindeki bir sonraki adım olan bir eylem planının geliştirilmesidir. Bu gerçekten herhangi bir eylem araştırması çalışmasının nihai hedefi olan “eylem” kısmıdır (McIntyre, 2007). Bir eylem planı geliştirmenin önemli sonucu, orjinal sorunu çözmenin bir yolu olarak bazı yeni fikirleri denemeye yönelik belirli ve somut bir yaklaşımın varlığıdır (Lune ve Berg, 2017). Eylem planı uygulandıkça, etkinliği sürekli olarak izlenmeli, değerlendirilmeli ve revize edilmelidir. Böylece eylem araştırmasının döngüsel yapısını sürdürür.

Adım 8: Sonuçların Paylaşılması ve İletilmesi

Herhangi bir araştırma çalışmasının önemli bir parçası, sonuçların genel olarak eğitim camiasındaki diğer kişilerle raporlanması veya paylaşılmasıdır (Lune ve Berg, 2017). Daha yerel ve belki de daha kişisel bir sorunu çözmenize yardımcı olmak için

gerçekleştirilen eylem araştırmasından elde ettiğiniz sonuçlarla kimsenin ilgilenmeyeceği anlamına gelmez. Eğitimcilerin büyük çoğunluğu mesleklerinin doğası gereği sürekli olarak uygulamalarını geliştirmenin yollarını aramaktadırlar (Creswell, 2013).

3.1.6. Eylem Araştırmasında Geçerlilik, Güvenirlilik ve Etik

Eylem araştırmaları Guba ve Lincoln (1989) tarafından detaylı bir şekilde hazırlanmış olan niteliksel ilkeler çerçevesinde yürütülür (Sevim ve Ekşi, 2021). Buna göre nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik kriterleri, nitel araştırma olan eylem araştırmalarına uyarlanarak güvenirlilik kriterleri (iç geçerlilik, dış geçerlilik) geliştirilmiştir. Guba ve Lincoln (1989) nitel araştırmaların güvenilirliği için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik kriterleri ile sağlanacağını belirtmiştir.

Doğrulanabilirlik: Bir eylem araştırmasının seçtiği konuyu ne derece doğru biçimde yansıttığı anlamına gelir.

Aktarılabilirlik: Farklı araştırmacıların eylem araştırmasıyla elde edilen bilgileri kendi çalışmalarında kullanabilmeleri veya bu bilgilerden faydalanabilmesi için gerekli aydınlatıcı bilgilendirmenin verilmiş olmasıdır.

Tutarlılık: Bir eylem araştırmasında izlenen prosedürler ile elde edilen sonuçlar ile başka bir araştırmacı tarafından aynı prosedürler uygulandığında elde edilebilmesidir.

Doğrulanabilirlik: Eylem araştırmasında kişisel ve bağlamsal özellikler dikkate alındığında sürecin tekrarlanması zor olmasına rağmen yeniden yapılandırabilir olması gerekmektedir (Sevim ve Ekşi, 2021).

3.2. Eylem Araştırma Süreci

Eylem araştırmasından faydalanılarak okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının gelişiminin sağlanması amacıyla araştırmanın işleyişi açısından uygun görülen Lewin'in (Mertler, 2019) eylem planı sarmalı kullanılarak eylem basamakları oluşturulmuştur. Bu kapsamda uygulanan basamaklar şu şekildedir:

1. Genel veya başlangıç fikrinin belirlenmesi: Okullarda yöneticilerin sergiledikleri liderlik stili kaynaklı sorunların olduğu alanyazın taramasında görülmüştür. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri kaynaklı sorunların çözümü için bir lider yönetici modelinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Keşif veya gerçek bulma: Bu kapsamda Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında tezsiz yüksek lisans eğitimi alan ortaokul yöneticileri (19) ile birebir görüşmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda liderlik davranışlarının gelişimi noktasında iyileştirmeye açık olan ve çalışmada gönüllü olarak yer almak isteyen katılımcılar (7) belirlenmiştir.

3. Planlama: Okul yöneticileri belirlendikten sonra, katılımcıların yönetici olarak çalıştıkları okullarda görev yapan her okuldan beşer öğretmen çalışmaya dâhil edilmiştir. Öğretmenler yapılan okul ziyaretleri çerçevesinde gerçekleştirilen öğretmen bilgilendirme toplantıları sonucunda gönüllü katılımcılardan belirlenmiştir. Bu aşama çalışma gurubu başlığında detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere yapılacak çalışma ile ilgili ayrıntılı bilgi araştırmacı tarafından kendi okullarında verilmiştir. Araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin kurumlarında sergiledikleri liderlik davranışlarını belirlemek ve liderlik stilleri konusunda ihtiyaç analizi yapmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu her okuldaki beşer öğretmenin görüşleri alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Okul yöneticilerinin iyileştirilmesini istedikleri liderlik stilleri ve öğretmenlerden gelen ihtiyaç analizi sonucu liderlik stilleri belirlenmiştir. Çalışmanın güvenilirlik düzeyini artırmak için alan uzmanı bir dış gözlemciden destek alınmıştır. Eğitimci, dış gözlemci ve araştırmacı tarafından değerlendirme toplantıları yapılmıştır. Bu toplantılarda araştırmacı tarafından yapılan analiz sonuçlarına göre, eğitimci ve dış gözlemcinin görüşleri alınarak bir eğitim uygulaması hazırlanmıştır.

4. İlk eylem adımını atın: Geliştirilmesi için belirlenen liderlik stillerine yönelik eğitim uygulaması yürütülmüştür. Bu uygulamaya araştırmacı aynı zamanda gözlemci olarak katılmış ve araştırmacı gözlem formunu doldurmuştur. Uygulama esnasında video kayıtları, ses kayıtları alınmış ve katılımcıların günlük tutmaları istenmiştir. Ayrıca eğitimci tarafından katılımcılarla ilgili raporlar tutulmuştur. Eylem planları üç haftalık periyotlar hâlinde uygulanmıştır.

5. Değerlendirme: İlk eylem planı periyodu tamamlandıktan sonra, okullardaki öğretmenlerden uygulanan eğitim uygulamasında yer alan liderlik davranışlarına göre güncellenen yarı yapılandırılmış görüşme formu tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler

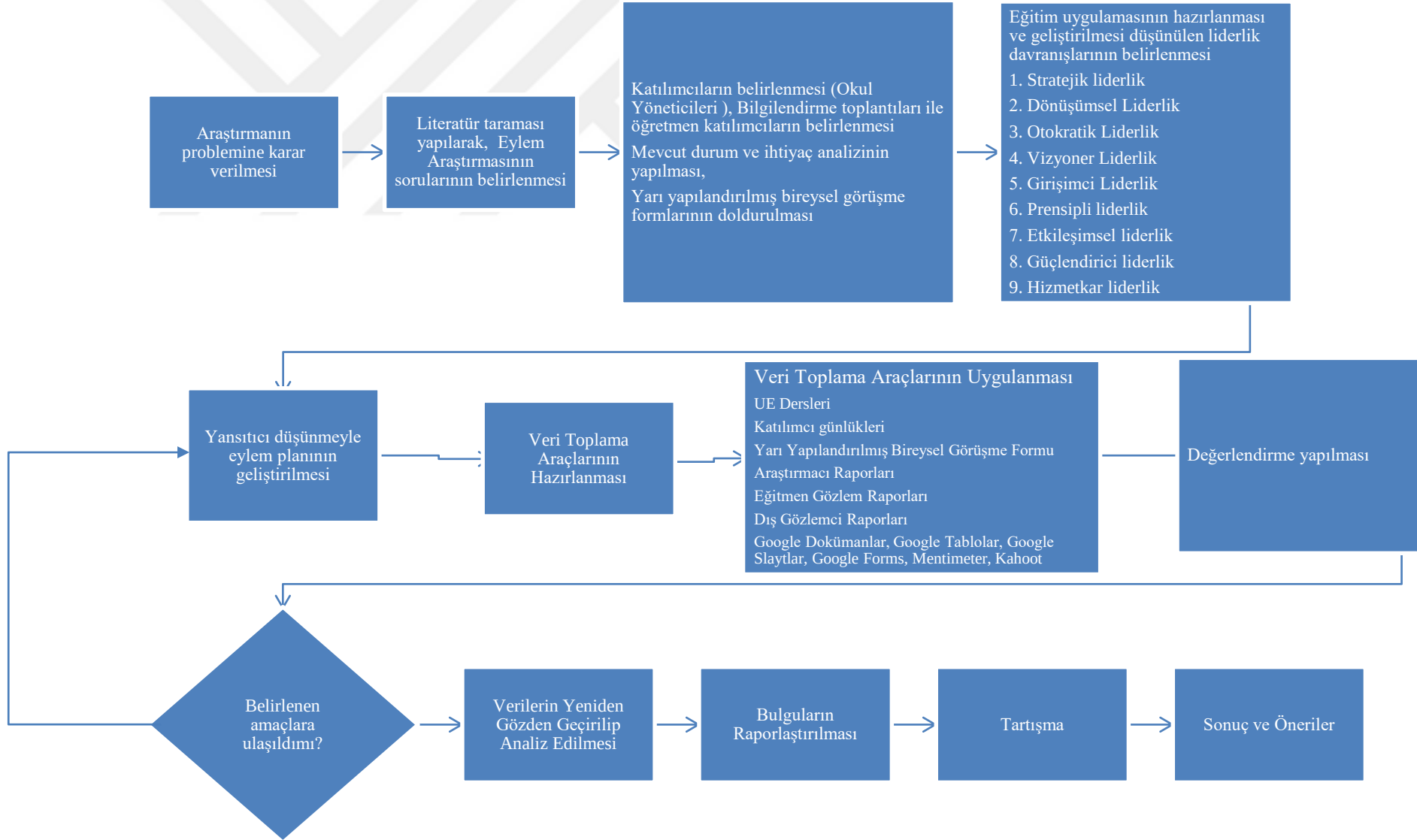
analiz edilmiş, eğitimci, dış gözlemci ve araştırmacı tarafından değerlendirmeler yapılmıştır.

6. Değiştirilmiş plan: Öğretmenler, eğitimci, dış gözlemci ve araştırmacıdan gelen veriler ışığında değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmacı, eğitimci ve dış gözlemci tarafından yeni eğitim uygulaması hazırlanarak yeni eylem planı oluşturulmuştur. Oluşturulan yeni eylem planı aynı sarmal içerisinde üç haftalık periyotla yeniden uygulanmıştır. Gerçekleştirilen sürecin görselleştirilmiş hali Şekil.1’de yer almaktadır:



Şekil 7

Eylem Araştırması Modeli



3.2.1. Eğitim Ortamı

Çalışma için Fırat Üniversitesi 2021-2022 akademik yılı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans derslerini I. dönem olarak, Eğitim yönetimi alanındaki terimlere genel olarak aşına olan, II. dönem derslerine devam eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılan, mesleki gelişime açık olan okul yöneticileri, dersi yürüten eğitmen ve derslerin içeriği hazırlama noktasında eğitime katkı sunan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çalışmada yer alacak okul yöneticilerinin, kendilerini geliştirmek için alanlarında yüksek lisans eğitimi almaları ve mesleki gelişim için istekli olmaları önemli olmuştur. Bu kapsamda okul yöneticilerinin aldıkları derslerin içeriğinin eylem araştırması için hazırlanan eğitim uygulamasına destek olacak nitelikte önemli bir etkidir.

Fırat Üniversitesinde 2021-2022 akademik yılı dersleri 04.10.2021 tarihinde başlamıştır. Derslerin Sağlık Bakanlığının “Covid-19 Salgın Yönetimi ve Çalışma Rehberi” ile “Yükseköğretim Kurumlarında Sağlıklı ve Temiz Ortamların Geliştirilmesi Kılavuzu” doğrultusunda Fırat Üniversitesi senatosunun 06.09.2021 tarihli kararıyla “Öğretim programlarında toplam ders sayısının en az %30’unun en fazla %40’ının uzaktan eğitim yoluyla ”yapılmasına karar verilmiştir. Bu karar uyarınca eğitmen tarafından verilen Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında verilen tezsiz yüksek lisans dersi de bölüm kararları doğrultusunda ilk üç hafta yüz yüze gerçekleştirildikten sonra uzaktan eğitim platformu üzerinden çevrim içi olarak devam etmiştir. Çalışma akademik takvimin 4. haftasında başlatılmış ve toplam 10 hafta sürdürülmüştür. Çalışmanın ilk uygulamasında katılımcılar eğitmen tarafından verilen tezsiz yüksek lisans dersi yanı sıra, çevrim içi ortamda dersler almışlardır. Çalışmanın son aşamasında eğitim alan okul yöneticileri ile biraraya gelinerek yüz yüze bir ders ile kendi okullarında birebir görüşmelerle bir eğitim verilmiştir. Çalışmada uzaktan eğitim sistemi ile birlikte diğer uzaktan iletişim kanallarından (Zoom, Goole Meet) faydalanılmış, Web 2.0 teknolojileri (Google Dokümanlar, Google Tablolar, Google Slaytlar, Google Forms, Mentimeter, Padlet, Kahoot, Quiz, Edpuzzle, Socrative) derslerde aktif olarak kullanılmıştır.

3.2.2. Çalışma Grubu

Bu bölümde çalışmada yer alan okul yöneticileri, öğretmenler, eğitimci, araştırmacı ve dış gözlemciye ait bilgiler yer almaktadır. Çalışmada katılımcılar olasılıklı örnekleme desenlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Nitel araştırmalarda kullanılan ölçüt örneklemede, katılımcılar araştırmacı tarafından hazırlanan önem ölçütlerine göre belirlenebilir (Başaran, 2017).

3.2.2.1. Okul Yöneticileri

Çalışmaya katılacak okul yöneticileri belirlenirken 2020-2021 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan 35 öğretmen ve okul yöneticisi içerisinde, ortaokullarda görev yapan 19 okul yöneticisi belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilecek okul yöneticilerinin tespit edilmesi için belirlenen okul yöneticileri ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Burada amaç: liderlik davranışları konusunda iyileştirmeye açık alanlarının varlığının farkında olan ve çalışmada yer almak isteyen katılımcıları belirlemektir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanarak okul yöneticileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ortaokullarda görev yapan 19 okul yöneticisinin aşağıdaki sorulara cevap vermeleri istenmiştir.

- ✓ Çalışmada yer almak istiyor musunuz?
- ✓ Kendinizde iyileştirilmeye açık olarak gördüğünüz liderlik stilleri nelerdir?

Soruları yöneltilerek görüşleri alınmış ve katılımcı görüşlerinden gelen ses kayıtları dijital verilere dönüştürülerek içerik analizine tabi tutulmuştur.

Tablo 4

Okul Yöneticilerinin Çalışmaya Katılım ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	<i>f</i>
Katılımcı Tespiti	Katılmıyorum	Yeterliyim	3
		Zamanım ayıramam	3
		Verimli olmayabilir	2
		Özel sebepler	3
	Kararsızım	Zamanım ayıramam	1
		Özel sebepler	1
	Katılıyorum	Dönüşümsel Liderlik	4
		Girişimsel Liderlik	4
		Stratejik Liderlik	7
		Güçlendirici Liderlik	5
Otokratik Liderlik		8	
Toplam			41

Tablo 4 incelendiğinde alt temaların, katılıyorum, katılmıyorum ve kararsızım başlıkları altında toplandığını görülmüştür. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun yeterli zamanlarının olmaması ve özel sebeplerden ötürü çalışmada yer alamayacaklarını belirtmiştir. Bazı yöneticiler ise kendilerini liderlik yönünden yeterli düzeyde bilgi ve deneyim birikimine sahip olduklarını belirtmişlerdir (n=10). İki yönetici ise çalışmanın verimli olacağına geçmişteki bazı örneklerden ötürü inanmadıklarını belirtmişlerdir. Yedi katılımcı ise çalışmaya katılmayı düşündüklerini ve liderlik stilleri konusunda kendilerini geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerini geliştirmek istedikleri liderlik stilleri ile ilgili bilgi vermişlerdir. Alınan görüşlerden öne çıkan bazı görüşler aşağıda verilmiştir. **K.1.** Uzun yıllardan beri yöneticiliğin birçok kademesinde görev yaptım. Bu konuda oldukça deneyimli ve tecrübeli olduğumu düşünüyorum. Kendi alanımda yüksek lisans eğitimi aldığım için ve bu tarz hizmet içi kurslara sık katıldığım için bana çok fazla katkı sunacağını düşünmediğimden çalışmada yer almak istemiyorum (Olumsuz).

K.16. Çalışma için yeterli zaman ayırabileceğimi düşünmüyorum. Hem özel işlerimin yoğunluğu hem de mesai yoğunluğum sebebi ile çalışmaya katılım sağlayamayacağım (Olumsuz).

K.19. Bu tarz faaliyetlerin kişisel ve mesleki gelişimim açısından iyi olacağını düşünüyorum. Yüksek lisans programına başlamamın sebebi kendimi geliştirmektir. Böyle bir çalışmada yer almak isterim açıkçası. Özellikle stratejik, dönüşümsel, otokratik ve prensipli liderlik konularında bilgi almak isterim (Olumlu).

Bu veriler ışığında yedi okul yöneticisinin çalışmaya katılmaya gönüllü olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmek istedikleri beş farklı liderlik stili sınıflandırılarak belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen okul yöneticilerine ait bilgiler Tablo 5’de, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullara ait bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5*Okul Yöneticilerine Ait Bilgiler*

	Okul Türü	Görevi	Cinsiyet	Son mezuniyet derecesi	Yönetici Kıdemi
1	Ortaokul	Müdür	Erkek	Lisans	11+ yıl
2	Ortaokul	Müdür	Erkek	Lisansüstü	11+
3	İmam Hatip Ortaokul	Müdür	Erkek	Lisans	11+ yıl
4	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	Erkek	Lisansüstü	11+ yıl
5	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	Erkek	Lisans	6-10 yıl
6	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	Erkek	Lisans	6-10 yıl
7	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	Erkek	Lisans	2-5 yıl

Çalışmadaki katılımcıların 3'ü müdür, 4'ü müdür yardımcısıdır. Tüm katılımcılar erkek olup, katılımcılardan iki yönetici kendi alanlarında daha önceden lisansüstü eğitim almış durumdadır. Katılımcılardan biri imam hatip ortaokulunda görev yapmakta, diğer altı katılımcı ortaokullarda görev yapmaktadır.

Tablo 6*Çalışma Yapılan Okullara Ait Bilgiler*

Okul Türü	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı	Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı	Yönetici Sayısı	Çalışmaya katılan yönetici sayısı
Ortaokul	90	1078	5	4	2
Ortaokul	52	614	5	3	2
İmam Hatip Ortaokulu	29	355	5	4	1
Ortaokul	23	229	5	2	1
Ortaokul	18	200	5	3	1

3.2.2.2. Öğretmenler

Çalışmaya katılan okul yöneticilerin görev yaptıkları okullarda yönetici sayıları, okul öğrenci ve öğretmen sayılarına göre farklılık göstermektedir. Çalışmada yer alacak öğretmen katılımcılar olasılıklı örnekleme desenlerinden ölçüt (kriter) örnekleme

yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma kapsamında her okuldan görüşleri alınacak öğretmenlerin belirlemek için okullarda bilgilendirme toplantıları yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı okullarda objektif olarak görüş bildirecek öğretmenlerin tespit edilmesi için okullara ziyaretler gerçekleştirerek, çalışma hakkında öğretmenlere bilgilendirmeler yapmıştır. Bu bilgilendirmeler sonucunda çalışmaya gönüllü olarak dâhil olmak isteyen her okuldan beşer öğretmen belirlenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen öğretmenlere ait bilgiler Tablo.7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişken	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	14	56.0
	Erkek	11	44.0
	Toplam	25	100.0
Öğrenim Durumu	Lisans	15	66.6
	Lisansüstü	10	33.3
	Toplam	25	100.0
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	15	60.0
	11-20 Yıl	7	28.0
	21-30 Yıl	3	12.0
	Toplam	25	100.0
Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	1-3 Yıl	3	12.0
	4-6 Yıl	9	36.0
	7-9 Yıl	8	32.0
	9 yıl üstü	5	20.0
	Toplam	25	100.0

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sayıca fazla (%56.0) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu bakımından katılımcıların çoğunluğunun (%66.6) lisans düzeyinde eğitim seviyesinde olduğu fakat bu katılımcılardan beşinin lisansüstü eğitim sürecinin devam ettiği belirlenmiştir. Öğretmen katılımcıların meslekteki kıdemlerine göre dağılımında 1-10 yıl arası kıdeme sahip katılımcı oranın oldukça yüksek (%60.0) düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların görev yaptıkları okullarda çalışma süresine bakıldığında, 4-6 yıl (%36.0) ile 7-9 yıl (%32.0) değerinde yoğunluk olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2.3. Eğitmen görüşleri

2021-2022 Akademik yılının gz döneminde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında yer alan 19 ortaokul yöneticisine ait eğitmen görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda eğitmen şunları ifade etmiştir:

“Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun bir önceki akademik dönemden tanıyorum. Ayrıca mevcut dönemin ilk  haftasında derslerin yüz yüze yapılması, yöneticiler hakkındaki fikirlerimin belirlenmesinde önemli yer tutmuştur. Çalışmaya gönüllü olarak dâhil olmak isteyen yöneticileri tebrik ediyorum. Belirlenen katılımcıların başarılı olacağına inanıyorum”

Bu düşünceler çerçevesinde çalışmaya katılacak yedi okul yöneticileri ve 25 ğretmen belirlenerek katılımcılar çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.2.3. Eğitmen ve Araştırmacı

Çalışmada kullanılan teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması türünde uygulama süreci betimlenmeye çalışılır. Bu amaçla uygulama sürecince boyunca eğitmen (uygulayıcı) ve araştırmacı arasında sıkı bir etkileşim vardır. Çalışmaya katkı sunan eğitmen Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda ğretim yesi olup, katılımcıların tezsiz yüksek lisans programında derslerini yürütmüştür. Çalışma kapsamında verilen derslerin yürütülmesi, öğrencilere ait raporların hazırlanması ve değerlendirme toplantılarına katılmak eğitmenin görevidir. Araştırmacı ise Fırat Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında doktora eğitimi almaktadır. Eylem araştırması sürecinde araştırmacının görevi mevcut verilerin analiz edilmesi, eğitim içeriklerinin hazırlanması, okullarda görev yapan öğretmenlerden gelen verilerin analiz edilmesi, okul yöneticilerin derslerdeki performanslarının takip edilmesi, eğitmen ve dış gözlemci ile işbirliği içerisinde olup değerlendirme toplantılarından elde edilen görüşlerinin eğitim uygulamasına yansıtılması, elde edilen tüm verilerin muhafazasını sağlanmasıdır.

3.2.4. Dış Gözlemci

Çalışmada sürecin her aşamasında denetimi sağlamak amaçıyla dış gözlemci desteği alınmıştır. Dış gözlemci Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde lme ve Değerlendirme alanında ğretim üyesidir. Dış gözlemcinin seçiminde eğitim yönetimi

alanında doktorasını yapmış olması, nitel çalışmalarda yetkin olması, araştırma olgusu üzerine çalışmalarının olması, sürece katkı sunabilecek ve çalışmayı yakından takip edebilecek olması ve çalışmaya gönüllü olarak katkı sunması önemli rol almıştır. Çalışmanın her aşamasında yapılan işlemler hakkında dış gözlemciye düzenli şekilde araştırmacı tarafından bilgilendirmeler yapılmıştır. Süreci takip eden dış gözlemci tarafından raporlar tutulmuş, bu raporlar değerlendirme toplantılarında dikkate alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan nitel veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formları

Araştırmacı tarafından eylem araştırması sürecinde beş yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

- **Okul yöneticisi belirleme formu:** Çalışmada yer alacak katılımcıları belirlemek için tezsiz yüksek lisans eğitimi alan ortaokul yöneticilerine uygulanmıştır.
- **Öğretmen görüşme formu:** Diğer görüşme formları çalışmanın katılımcıları olan okul yöneticilerinin görev yaptıkları beş farklı ortaokuldaki bilgilendirme toplantılarıyla belirlenmiş olan, her okuldan beşer kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır
- **İhtiyaç analizi formu:** Bu yarı yapılandırılmış görüşme formunda, çalışma kapsamında belirlenen beş okulda görev yapan her okuldan beşer öğretmenin, okul yöneticilerinin sergilediği ve ihtiyaç duyulan liderlik stilleri tespit etmek amaçlı öğretmen görüşleri alınmıştır.
- **Ayrıntılı ihtiyaç analizi formu:** İhtiyaç analizi formu ile elde edilen veriler analiz edilmiş ve iyileştirilmesi gereken liderlik stilleri belirlenmiştir. Bu liderlik stilleri ile ilgili ayrıntılı ihtiyaç analizi yapmak için oluşturulan görüşme formudur. Görüşme formunda her liderlik stilini temsil eden bir soru bulunmaktadır. Bu sorular ile okul yöneticilerinin belirlenen liderlik stiliyle ilgili yeterlilik düzeyleri ve geliştirilmesi istenen davranışların tespit edilmesi amaçlanmıştır.
- **I. Eylem planı değerlendirme formu:** Bu form hazırlanan ilk eylem planı eğitim uygulamasından sonra okul yöneticilerinin kurumlarında sergiledikleri üç liderlik

(Stratejik Liderlik, Dönüşümsel Liderlik, Otokratik Liderlik) stiline dair değişimlerin belirlenmesi amacıyla hazırlanıp uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgular araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Eğitimci, araştırmacı ve dış gözlemci tarafından analiz sonuçları değerlendirilerek, ikinci eylem planı hazırlanmıştır. Bu sayede ikinci uygulamada yer alması gereken liderlik stilleri belirlenmiştir.

- **II. Eylem planı değerlendirme formu:** İkinci eylem planı eğitim uygulama programının sonlanması ile okul yöneticilerinin kurumlarında sergiledikleri üç liderlik (Dönüşümsel Liderlik, Vizyoner Liderlik, Girişimci Liderlik) stiline ilişkin farklılıkların tespit edilmesi amacıyla dördüncü yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanıp uygulanmıştır. Öğretmenlerden gelen geri dönütler neticesinde araştırmacı, eğitimci ve dış gözlemci tarafından değerlendirmeler yapılmış ve üçüncü eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı uygulamasında yer alacak liderlik stillerine bu kapsamda belirlenmiştir.
- **III. Eylem planı değerlendirme formu:** Üçüncü eylem planı eğitim uygulamasının sonunda okul yöneticilerinin eğitim programlarında anlatılan üç liderlik (Girişimci, Etkileşimsel, Güçlendirici) stilline yönelik davranış değişikliklerinin belirlenmesi amacıyla beşinci yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacı, eğitimci ve dış gözlemci tarafından değerlendirmeler yapılmıştır.

3.3.2. Katılımcı Günlükleri

Çalışmaya katılan yöneticilerin süreç boyunca aldıkları her ders sonrasında süreç ile ilgili günlük tutmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı günlükleri ile okul yöneticilerinin edinimlerinin günlük yaşama ne kadar aktarıp aktarmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

3.3.3. Eğitimci Raporları

Dersleri yürüten eğitimci tarafından sürece dâhil olan her bir yönetici hakkında her eylem araştırması uygulaması sonunda rapor tutması istenmiştir. Bu raporlar ile yöneticilerin gelişimleri takip edilmiştir.

3.3.4. Dış Gözlemci Raporları

Dış gözlemciye çalışmanın başından itibaren bilgilendirmeler yapılmıştır. Eylem araştırması süreci içerisinde, eğitim programı hazırlanırken, eylem planları yapılırken ve uygulamaların sonlarında araştırmacı, dış gözlemci ve öğretmen bir araya gelerek düzenli toplantılar yapmışlardır. Eylem planı yapılmadan bir araya gelinerek süreç birlikte tasarlanmıştır. Her uygulama sonunda araştırmacı tarafından dış gözlemciye bilgilendirmeler yapılmış ve dış gözlemci bu doğrultuda bir rapor hazırlamıştır.

3.3.5. Video Kayıtları

Çalışma sürecinde gerçekleştirilen tüm dersler video kaydına katılımcı izinleriyle alınmıştır. Çalışmaya katılan ortaokul yöneticilerinin ders katılımları ve uygulamaları gerçekleştirme düzeyleri bu kayıtlarla araştırmacı ve öğretmen tarafından değerlendirilerek raporlaştırılmıştır.

3.3.6. Web 2.0. Uygulama Raporları

Web 2.0 uygulamaları olan Mentimeter, Padlet, Kahoot, Quiz, Edpuzzle, Socrative uygulamaları ile öğrenme etkileşimi artırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ders içerisinde veya ders sonlarında yöneticilerden bu aktivitelere katılmaları istenmiştir. Hazırlanan tüm çevrim içi etkinliklere okul yöneticilerinin, çalışmanın devam ettiği 10 hafta boyunca erişim imkânı sunulmuştur. Bu sayede okul yöneticilerinin ders dışı etkinliklerle bilgilerini sürekli canlı tutulması hedeflenmiştir.

Tablo 8*Çalışma Süreci Tablosu*

Tarih	Eylem Basamakları	Öğretmenler	Okul Yöneticisi	Eğitmen	Araştırmacı	Dış Gözlemci
18-24.10.2021	Yöneticilerin belirlenmesi		Yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.	Yöneticilerin belirlenmesi konusunda görüş bildirmiştir.	Çalışmaya katılacak okul yöneticilerine birebir görüşmeler gerçekleştirmiş. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamıştır. Analiz yapılarak yöneticiler belirlenmiştir.	
	Öğretmen gruplarının belirlenmesi	Öğretmen katılımcılar belirlendi.			Okullar ziyaret edilmiş, öğretmenlerin belirlenmesi için bilgilendirme toplantıları yapılmış, belirlenen öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiştir.	
25-31.10.2022	Değerlendirme	İhtiyaç analizi formu ve Ayrıntılı ihtiyaç analizi formu uygulanmıştır		Gözlem Raporu Değerlendirme toplantısına katılmış	Veri toplama araçlarından gelen veriler analiz edilip raporlaştırılmıştır. Eğitmen ve dış gözlemci ile birlikte değerlendirmeler yapılacak. Bu kapsamda eğitim programı ve ilk eylem planı hazırlanmıştır. Öğretmenlere liderlik stilleri hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme toplantısına katılmış	Öneri Değerlendirme toplantısına katılmış.

01-21.11.2021	Uygulama-1 (3 Hafta)	Okul yöneticilerini gözlemlmeleri istenmiştir.	Derslere katılıp, ders içi ve ders dışı etkinliklerle birlikte katılımcı günlükleri tutmuşlardır.	Eğitim uygulamasında belirlenen liderlik stillerine yönelik ders vermiştir. Gözlem raporları oluşturmuştur.	Derslerin içerikleri ve etkinliklerini hazırlamış, derslere katılmış ve katılımcılarla ilgili gözlemler yapmış ve video kayıtları almıştır.	
	1. Değerlendirme	Öğretmenlere okul yöneticilerindeki belirlenen liderlik stilleri davranışlarına yönelik değişimler sorulmuş. Bu kapsamda I. Eylem planı değerlendirme formu uygulanmıştır.	Okul yöneticilerindeki davranış değişikliği belirlemek farklı etkileşim araçlarını kullanmaları istenmiştir.	Okul yöneticilerdeki davranış değişikliklerini değerlendirerek eksiklikler konusunda araştırmacı ve dış gözlemci ile değerlendirme toplantılarına katılmıştır.	Öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitmenlerden gelen veriler analiz edilmiş. Eğitmen, dış gözlemci ve araştırmacı değerlendirmeler yapmış. Yeni eylem planı geliştirilmiş ve eğitim programının içeriği belirlenmiştir. Mevcut veriler doğrultusunda raporlar oluşturulmuştur. Değerlendirme toplantısına katılmıştır.	Değerlendirme toplantılarına katılmıştır.
22-12.12.2021	Uygulama-2 (3 Hafta)	Okul yöneticilerini gözlemlmeleri istenmiştir.	Derslere katılıp, ders içi ve ders dışı etkinliklerle birlikte katılımcı günlükleri tutmuşlardır.	Eğitim uygulamasında belirlenen liderlik stillerine yönelik ders vermiştir. Gözlem raporları oluşturmuştur.	Derslerin içerikleri ve etkinliklerini hazırlamış, derslere katılmış ve katılımcılarla ilgili gözlemler yapmış ve video kayıtları almıştır.	
	2. Değerlendirme	Öğretmenlere okul yöneticilerindeki belirlenen liderlik stilleri davranışlarına yönelik değişimler sorulmuş. Bu kapsamda II. Eylem planı değerlendirme formu uygulanmıştır.	Okul yöneticilerindeki davranış değişikliği belirlemek farklı etkileşim araçlarını kullanmaları istenmiştir.	Okul yöneticilerdeki davranış değişikliklerini değerlendirerek eksiklikler konusunda araştırmacı ve dış gözlemci ile değerlendirme toplantılarına katılmıştır.	Öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitmenlerden gelen veriler analiz edilmiş. Eğitmen, dış gözlemci ve araştırmacı değerlendirmeler yapmış. Yeni eylem planı geliştirilmiş ve eğitim programının içeriği belirlenmiştir. Mevcut veriler doğrultusunda raporlar oluşturulmuştur. Değerlendirme toplantısına katılmıştır.	Değerlendirme toplantılarına katılmıştır.
13.12.2021-02.01.2022	Uygulama-3 (3 Hafta)	Okul yöneticilerini gözlemlmeleri istenmiştir.	Derslere katılıp, ders içi ve ders dışı etkinliklerle birlikte katılımcı günlükleri tutmuşlardır.	Eğitim uygulamasında belirlenen liderlik stillerine yönelik ders vermiştir. Gözlem raporları oluşturmuştur.	Derslerin içerikleri ve etkinliklerini hazırlamış, derslere katılmış ve katılımcılarla ilgili gözlemler yapmış ve video kayıtları almıştır.	
	3. Değerlendirme	Öğretmenlere okul yöneticilerindeki belirlenen liderlik stilleri davranışlarına yönelik değişimler sorulmuş. Bu kapsamda III. Eylem planı değerlendirme formu uygulanmıştır.	Okul yöneticilerindeki davranış değişikliği belirlemek farklı etkileşim araçlarını kullanmaları istenmiştir.	Okul yöneticilerdeki davranış değişikliklerini değerlendirerek eksiklikler konusunda araştırmacı ve dış gözlemci ile değerlendirme toplantılarına katılmıştır.	Öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitmenlerden gelen veriler analiz edilmiş. Eğitmen, dış gözlemci ve araştırmacı değerlendirmeler yapmış. Yeni eylem planı geliştirilmiş ve eğitim programının içeriği belirlenmiştir. Mevcut veriler doğrultusunda raporlar oluşturulmuştur. Değerlendirme toplantısına katılmıştır.	Değerlendirme toplantılarına katılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi kısmında içerik analizi kullanılmıştır. Bu analizde, özünde birbirine benzerlik gösteren verileri belirli tema ve kavramlar çerçevesinde okuyucunun anlayabileceği şekilde biraraya getirip yorumlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Başka bir ifade ile belirli kurallar içerisinde kodlamalar yaparak, bir metin içerisindeki bazı ifadeleri daha küçük şekilde içerik kategorileri oluşturan sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 269). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verilerin açıklanabileceği kavramları ve ilişkileri oluşturmaktır. İçerik analizi tekniği kodlama, kategorize ve tema kelimelerinden meydana gelen bir analizdir Lichtman (2012, s. 167). Lichtman (2012), içerik analizini altı basamakta yürütülebileceğini belirtmiştir. Bu basamaklar:

- İlk kodlamanın yapılması,
- İlk kodlamanın gözden geçirilmesi,
- Temel fikrin ve kategorilerin belirlenmesi,
- Kategorilerin iyileştirilmesi,
- Ana ve alt kategorilerin iyileştirilmesi,
- Kategorilerden temalara geçişin yapılmasıdır.

İçerik analizi yapılırken, yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilen katılımcı ses kayıtları, dijital verilere dönüştürülerek analiz edilmiştir. Okul yöneticilerinin görüşleri K1,...K7., şeklinde öğretmen görüşleri O1, ...O25, şeklinde kodlanmıştır. Bu veriler dijital ortama katarılarak içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen katılımcı görüşleri, dışarıda görüş kalmayacak biçimde temalara uygun biçimde yerleştirilmiştir. Bu aşamada bir katılımcının görüşleri birden fazla temaya ait veriler içerebildiği için toplam görüş sayısı, katılımcı sayısından fazla olabilmektedir. Nitel analizlerin güvenilirliğini belirlemek için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu süreçte görüşme formlarındaki veriler, uzman tarafından görüşler için temalar oluşturulmuş ve çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği

formül kullanılmıştır (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği (Na) Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı x100). Nitel çalışmada değerlendirmeye ilişkin uzlaşma yüzdesinin %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olur (Saban, 2004, s. 467). Çalışmada uzmanlar tarafından oluşturulan temalarda uzlaşma yüzdelерinin %90 ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Nitel çalışmalarda aktarılabirlik, güvenilebilirlik, inandırıcılık ve onaylanabilirlik önem arz etmektedir (Guba ve Lincoln, 2005). Bu kavramlar nicel araştırmalarda yer alan kavramların nitel çalışmalardaki karşılıklarıdır (Sevim ve Ekşi, 2021). Bu kapsamda aktarılabirlik dış geçerlilik, güvenilebilirlik tutarlılık, inandırıcılık iç geçerlilik, onaylanabilirlik dış güvenilirlik ile alakalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.4.1. Aktarılabirlik

Nitel çalışmalarda dış geçerlilik kavramı yerine kullanılan aktarılabirlik, elde edilen sonuçların benzer ortamlarda aktarılabirlik seviyesini göstermektedir. Bu seviyeyi yüksek tutmak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yapılması tavsiye edilmiştir (Sharts-Hopko, 2002). Ayrıntılı betimleme için çalışmada elde edilen tema, kategori ve alt kategoriler ile bulguların doğrudan katılımcılar tarafından yapılan alıntılar yoluyla ayrıntılı biçimde oluşturulması sağlanmalıdır (Guba ve Lincoln, 2005; Houser, 2016; Speziale vd., 2011). Araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılarak, nitel çalışmaların amacına uygun olarak genelden ve özelde olguların doğasına uygun olarak aktarılmasının sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmada kullanılan çalışma grubu ile ilgili bilgi “Katılımcılar” başlığında ayrıntılı şekilde verilmiştir.

3.4.2. Tutarlılık

Çalışma süreci boyunca araştırmacının tutarlı davranıp davranmadığının göstergesi olan tutarlılık, veri toplama süreci ve veri analizi sürecini içermektedir (Lub, 2015). Bu bilgiler ışığında bu çalışmada; süreç ayrıntılı bir şekilde verilmiş ve farklı veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.4.3. Teyit Edilebilirlik

Teyit edilebilirlik, nitel çalışmaların teyit edilebilirliğini sağlamak için “teyit incelemesi” yani elde edilen bulguların toplanan ham verilerle uygun olup olmadığının

farklı bir alan uzmanı tarafından uygunluğunun teyit edilmesi önerilmektedir (Thomas ve Magilvy, 2011). Bu kapsamda çalışmada elde edilen bulguların ham verilere tekrar edildiğinde teyit edilme durumunu belirlemek amacıyla Fırat Üniversitesinde, liderlik konusunda nitel çalışmalar yapmış alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

3.4.4. İnandırıcılık

Bir eylem araştırmasında odak noktası seçilen konuya ait olan çoklu gerçeklikleri doğru biçimde yansıtma düzeyi (Sevim ve Ekşi, 2021) olarak tanımlanan inandırıcılık, katılımcıların çalışmanın bütünlüğüne inanma düzeylerinin yüksek olması, süreçte yerine getirmeleri gereken görevleri etkilemektedir. Bu kapsamda şu uygulamalar önem arz etmektedir. Uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, uzman incelemesi, çeşitleme ve katılımcı teyidi şeklindedir (Creswell, 2013). Çalışmada, katılımcılar ile etkileşim olabildiğince uzun süreli tutulmaya çalışılmış, alan uzmanlarından analizlerde yardımlar alınmış ve farklı veri toplama yöntemleri kullanılmıştır.

3.4.5. Uzun Süreli Etkileşim

Araştırmacının yanlış bilgilendirme, karşılaşılabilecek engellerin üstesinden gelme ve çarpıtma gibi olumsuzlukların önlenmesine imkân sunmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu kapsamda çalışma 2019-2020 akademik yılının bahar döneminde başlamış, uygulama safhası 2020-2021 akademik yılın güz döneminde yapılmıştır. Çalışmanın bu doğrultuda uzun bir süreye yayıldığı söylenebilir. Ayrıca süreç içerisindeki çevrim içi dersler, yüz yüze görüşmeler ve diğer etkinliklerin yoğun bir iletişim ortamı sağlaması ile katılımcılar üzerinde güven sağladığı da söylenebilir.

3.4.6. Derinlik Odaklı Veri Toplama

Eylem araştırması süresince katılımcıların gözlemleri ve bu gözlemleri sistematik biçimde yapmaları önemlidir. Bu gözlem sonuçlarının dikkate alınması çalışmanın güvenilirliğini artıracak ve farklı bakış açıları kazandıracaktır (Pandey ve Patnaik, 2014). Bu durum, eylem araştırması sürecinde araştırmacının uygulama sürecini daha iyi anlamasına ve eleştirel yansıtma aracılığıyla eylem planlarına katkı sunacaktır. Bu kapsamda uygulama sürecince sistematik olarak, katılımcı günlükleri ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sistematik olarak veriler toplanmış ve analizlerde içerik analizi kullanılmıştır.

3.4.7. Çeşitleme

Farklı veri kaynaklarının kullanılması, bir durum hakkında daha kapsamlı veriler elde etme imkânı sunacağı (Branigan, 2003) için, araştırmalarda farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması titiz bir çalışma için önemlidir. Kullanılan her veri toplama aracının sınırları ve güçlü yönleri bulunmaktadır. Veri kaynağı çeşitliliği ile farklı yöntemlerin güçlü taraflarından faydalanılabilir, bu sayede genel sınırlılıklar azaltılabilir (Naughton ve Huges, 2008). Bu bilgiler ışığında çalışmada yöntemde ve analiz çeşitlemesinde farklı türlere yer verilmiştir. Yöntem çeşitlemesinde katılımcı günlükleri, araştırmacı, eğitmen ve dış gözlemci raporlarına yer verilmiştir.

3.4.8. Uzman incelemesi

Çalışmada yer almayan bir uzmanın sürece dâhil olması; çalışmanın bulgu, analiz ve sonuç başlıklarına müdahil olması, süreçte araştırmacılar için stresli ve zor bir durum oluşturabilir. Fakat bu şekilde konuya bir dış gözlemci olarak katılan alan uzmanının, araştırmacının sahip olduğu örtük bilgilerin, değerlerin ve anlayışların farkına varmasını kolaylaştıracaktır (Sevim ve Ekşi, 2021). Bu kapsamda çalışmaya Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında öğretim üyesi olan bir akademisyen dış gözlemci olarak katkı sunmuştur. Çalışma sürecinin her aşaması hakkında bilgilendirilmiş, düzenli toplantılar ile görüşleri alınmış ve raporlaştırılmıştır. Toplantılarda, süreç içerisindeki uygulamalara ilişkin tüm adımlar, dış gözlemci tarafından ayrıntılı şekilde değerlendirmeye alınmıştır. Toplantı sonrası alınan kararlara göre gerekli düzenlemeler ve değişiklikler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uzman incelemesi için gerçekleştirilen bir diğer uygulama da nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen verilerin başka bir alan uzmanı tarafından kodlanarak, farklı iki kodlayıcı arasında oluşan uyuşma oranının belirlenmesidir. Bu kapsamda Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim yönetimi alanında çalışmaları olan bir akademisyen, farklı veri toplama araçlarından (katılımcı günlükleri, bireysel görüşme formları) alınan verilerin analizini yapmıştır. Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından önerilen güvenilirlik formülü ile hesaplamalar yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum oranının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Burada kullanılan formüller veri analizi kısmında verilmiştir.

3.4.9. Katılımcı Teyidi

Çalışma sürecinde katılımcı teyidi için araştırmacı ve eğitmen raporları ve dış gözlemci raporları ile katılımcılara yapılandırılmamış görüşmeler yapmıştır. Böylelikle bir sohbet ortamı oluşturularak araştırmacının verilerden çıkardığı yorumların teyit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara bu verilerden sunularak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu sayede verilerin geçerlilik düzeyleri artırılmıştır.

3.5. Çalışmadaki Etik Önlemler Şunlardır

Patton (2014) tarafından önerilen “Etik Konular Kontrol Listesi” çalışmada dikkate alınarak aşağıdaki hususlara önem verilmiştir.

Amacı açıklamak: Çalışmanın başlangıcında katılımcılara gerekli tüm açıklamalar yapılmıştır.

Vaatler ve karşılıklılık: Çalışmanın büyük kısmı çevrim içi eğitim yoluyla katılımcıların rızası ile gerçekleştirilmiş. Ayrıca katılımcılara mesleki ve kişisel fayda sağlayacağı hakkında bilgiler verilmiştir.

Risk değerlendirmesi: Çalışmanın çevrim içi eğitim sistemi üzerinden yapılan kısmında katılımcıların motivasyonun düşme ihtimaline karşı, çevrim içi derslerde katılımcıları güdüleyici ve motivasyonlarını artırıcı konuşmalara ve farklı etkileşim araçları kullanılmıştır.

Gizlilik: Çalışma kapsamında alınan ses ve görüntü kayıtlarının paylaşılmayacağı ve çalışma katılımcılarının kişisel bilgilerinin de raporlarda yer almayacaktır.

Bilgilendirilmiş onam: Bu madde kapsamında katılımcılara çalışma süreci hakkında ayrıntılı bilgilendirmeler yapılmış ve çalışma için etik izinler alınmıştır. Katılımcıların okullarında çalışma yapmak için Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

Tavsiye: Çalışma sırasında araştırmacının danışmanlık alabileceği dış gözlemci ve alan uzmanları yer almıştır.

Veri toplama sınırları: Veriler toplanırken katılımcıların yanıt verme sürecinde etik kurallara riayet edilmiştir.

Etik mi, Yasal mı? Çalışma kapsamında yasal olarak alınması gereken izinler alınmış ayrıca araştırmacının öğretmenlik mesleğinde deneyimli olması etik kuralların uygulanmasında fayda sağlamıştır. Çalışmanın çevrim içi sürecinde dijital platformlardaki etik ilkelere de dikkat edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde nitel verilerin analizlerinden elde edilmiş bulgular, çalışmanın amacı doğrultusunda, süreçteki işleyiş sıralamasına göre sunulmuştur.

4.1. Mevcut Durum

Mevcut durumda okul yöneticilerinin liderlik stillerini sergileme düzeyleri ile ilgili yöneticilerin görev yaptıkları her okulda belirlenen beş öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Burada öncelikle öğretmenlere ihtiyaç analizi formu uygulanarak görüşleri alınmış ve öğretmenlerin okul yöneticilerinden sergilemesini istedikleri liderlik stilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra ayrıntılı ihtiyaç analiz formu uygulanarak, geliştirilmesi istenen liderlik stillerine ilişkin ayrıntılı analiz yapılmıştır.

Çalışmanın bu aşamasında ilk olarak öğretmenlere birlikte görev yaptıkları okul yöneticilerinin sergilemelerini istedikleri liderlik stili davranışlarını belirlemek için “Sizce bir lider olarak okul yöneticisi hangi özelliklere sahip olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 9 oluşturulmuştur. Çalışmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirdiği formül kullanılarak uzlaşma yüzdesi hesaplanmıştır ($\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{\text{Görüş Birliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$). Kullanılan formül ile elde edilen uzlaşma yüzdesi %91’dir.

Tablo 9

Okul Yöneticisinin Sergilemesini İstedikleri Liderlik Stili Davranışlarına Dair Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Liderlik İhtiyaç Analizi	Dönüşümsel lider	Kararlı olma	6
		Üretken olma	3
		Motive etme	2
		Değişime öncülük etme	2
	Prensipli lider	İletişim becerileri iyi	2
		Çalışkan	3
		İlkeli	3
	Hizmetkâr lider	Alçak gönüllü	3
		Anlayışlı	2
		Fedakâr	2
		Güler yüzlü	3
		Hoşgörülü	3
		Merhametli	2
		Mütevazı	1
	Etkileşimsel lider	Ödüllendirici	2
		Personelini koruyan	2
	Stratejik lider	Çözüm odaklı	2
		Krizi yönetimi iyi	3
	Güçlendirici lider	İstisare yapan	3
		Personele güven	3
Takım çalışmasını		3	
Vizyoner lider	Entelektüel	2	
	Gelişime açık	3	
	İleri görüşlü	5	
	İleriyi hedefleyen	2	
Otokratik lider	Bilgili	3	
	Disiplinli	3	
	Otoriter	4	
	Ciddi	3	
Toplam			85

Tablo 9 analiz edildiğinde, öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda oluşan alt temalar şöyledir: Dönüşümsel lider, prensipli lider, hizmetkâr lider, etkileşimsel lider, stratejik lider, güçlendirici lider, vizyoner lider, otokratik liderlik biçimindedir. Öğretmen görüşleri ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda çalışmada yer alacak liderlik dokuz liderlik stili belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinde yer almayan güçlendirici liderlik stili okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu aşamadan sonra okul yöneticilerin belirlenen liderlik stillerine sergileme düzeylerini belirlemek ve ayrıntılı bir ihtiyaç analizi yapmak için her bir liderlik stiline ilişkin bir soru içeren ayrıntılı ihtiyaç analizi formu öğretmenlere uygulanmıştır.

Öğretmenlere ilk olarak okul yöneticilerinin Dönüşümsel liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, kuruma vizyon kazandırma, personelin motivasyonunu artırma ve kurumda değişime öncülük etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 10 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %94).

Tablo 10

Dönüşümsel Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	<i>f</i>
Dönüşümsel liderlik	Yetersiz	Adil olma	7
		Kararlı olma	5
		Çalışma isteği	4
		Değişime açık olma	3
		Motive etme	3
		Vizyon kazandırma	7
		Güdüleme	3
		Yönlendirme	2
		Okul canlandırma	2
		Eşgüdümleme	2
		Takım çalışması yapma	4
	Yeterli	İyi niyetli çalışma	4
		Vizyon sahibi	1
		Okul aile birliğini sağlama	3
		Görüşlerimize önem verme	3
		Aileden biri gibi davranma	1
Toplam			53

Tablo 10 incelendiğinde dönüşümsel liderlik algısı yeterli ve yetersiz temaları altında toplanmıştır. Yeterli alt teması altında öne çıkan kodlar şöyledir; okul yöneticilerinin sergiledikleri vizyon kazandırma, öğretmenlerin motivasyonunu artırma ve kurumda değişime öncülük etme gibi davranışlar konusunda yeterli düzeyde görmedikleri şeklindedir. Öğretmenlerin yeterli alt teması altında belirttikleri kodlar ise okul yöneticilerinin iyi niyetli olduğu ve bu doğrultuda çalışmalar yaptığı, vizyonu sahibi olduğu, öğretmen görüşlerine önem verdiği yönündedir. Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından bu soruya dair öne çıkan görüşler aşağıda verilmiştir.

O.1. Söylemlerle eylemler örtüşmeyince maalesef vizyon konusu eksik kalıyor. Çalışanla çalışmayan ayırt edilmeyince de motivasyon düşüyor. Değişim

konusunda da tuttuğunu koparan bir yapıda olunmadığı için sıkıntılar oluşuyor (Yetersiz).

O.23. Kurumumuz kuruma vizyon kazandırma yönünden gayet istekli lakin personel motivasyonunu artırma yönünde yeterli olduklarını söyleyemem. Bilim ve sanat bunun yanında emek, takdir edilmeyen yerden göçer giderler. Kurumda her şey çok stabil tıpkı bir fabrika gibi. Değişime açık değiller. Şunu yapalım, şöyle kararlar alıp öğrencileri disiplinize edelim v.s konuları olduğunda ne gereği var gibi bakılıp, kimse elini gelecek nesiller için taşın altına koymaya talip olmuyor. Mesleki doyum sağlanamıyor (Yetersiz).

O.12. Müdürümüz okul vizyonunu geliştirmek için öğretmen ve velilerle işbirliği içinde toplantılar yapar. Gelecek olan fikirlere değer verir. Öneriler doğrultusunda okul vizyonunu geliştirmek için çalışmalar yapar. Öğretmenlerin motivasyonu artırmak için, başarılı olan öğretmenleri onure eder. Tüm öğretmenleri, davranışlarıyla değerli hissettirir (Yeterli).

Görüşler incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını sergileme hususunda iyileştirilmesi gereken davranışları olduğu belirlenmiştir. Bu davranışlardan öne çıkanların vizyon kazandırma, adil davranma ve kararlı olma olduğu görülmüştür.

Öğretmenlere ikinci olarak okul yöneticilerinin Prensipli liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, titiz ve düzenli çalışması, ilkeli ve tutarlı olması ve personel ilişkileri noktasında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 11 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %97).

Tablo 11*Prensipli Liderlik Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Prensipli liderlik	Yetersiz	Titiz ve düzenli çalışma	8
		İlkeli ve tutarlı olma	6
		Personele adil davranma	5
		Personel ilişkileri	4
	Yeterli	Düzenli çalışma	3
		İlkeli ve kararlı davranma	2
		Personel ilişkileri	8
		Toplam	36

Tablo 11’deki veriler analiz edildiğinde okul yöneticilerinin sergiledikleri prensipli liderlik davranışına ilişkin öğrenmen görüşleri yeterli ve yetersiz olarak iki alt temada toplanmıştır. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurumlarda görev yapan öğretmenler görüşleri, yetersiz alt teması altında okul yöneticilerinin titiz, düzenli, ilkeli ve tutarlı olmamaları ile birlikte personel ile olan ilişkilerinin iyi olmadığını ve adil davranmadıkları şeklinde kodlanmıştır. Yeterli alt temasında ise okul yöneticilerinin düzenli, ilkeli ve kararlı olduğunu ayrıca personel ilişkilerinin iyi olduğu şeklinde kodlanmıştır. Bu temaya ilişkin öne çıkan bazı görüşler şöyledir;

O.4. Maalesef titiz ve düzenli bir çalışma sergilenmiyor. Kesinlikle İlkeli ve tutarlı değil. Personel ile ilişkiler konusunda da doğru davranışlar, tutarlı bir duruş söz konusu değil (Yetersiz).

O.8. Okul yöneticilerimizi ikiye ayırmak zorundayım müdür ve müdür yardımcıları olarak. Müdürümüzden çok okuldaki işleri yürüten tabiki müdür yardımcılarıdır. Öncelikle onları değerlendirecek olursam titiz ve düzenli çalışmaktadırlar. Yapılması gerekenler zamanında bildirilir ve üzerinde durulur. Personel ilişkilerinde ise ilkeli ve tutarlı davranma noktasında sıkıntı olmamaktadır. Bu noktada müdür beyin nasıl çalıştığını çok değerlendiremiyorum. Ama personel ilişkilerinin kuvvetli olduğunu söyleyemem. Bu anlamda personel ve yönetici arasında görünmez bir duvar var diyebilirim (Yeterli/Yetersiz).

O.17. Okul yöneticilerini ilkeli ve kararlı görmüyorum. Personelle ilişkileri idare eder. Elinden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyor veya öyle görünüyor (Yetersiz).

Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin prensipli liderlik davranışların açısından yeterli göremese de personel ilişkileri açısından yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Titiz, düzenli çalışma ve ilkeli olma konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca aynı okulda görev yapan yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarının farklılığı öğretmen görüşleriyle tespit edilmiştir.

Öğretmenlere üçüncü olarak okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, insani ilişkileri (alçakgönüllülük, fedakârlık) konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 12 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %91).

Tablo 12

Hizmetkâr Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	<i>f</i>
Hizmetkâr liderlik	Olumsuz	Fazla iyi niyetli	2
		İnsani ilişkileri zayıf	3
	Olumlu	İyi niyetli	6
		Fedakâr	4
		Alçak gönüllü	9
		Öğretmen ve veli iletişimi iyi	5
		Dürüst	4
		Toplam	28

Tablo 12’de görüleceği üzere oluşturulan alt temalar olumlu ve olumsuz olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik stili davranışlarını genel olarak olumlu bulan öğretmenlerin görüşleri, yöneticilerinin iyi niyetli, fedakâr, alçak gönüllü dürüst olduğu biçiminde kodlanmıştır. Olumsuz alt teması altında kodlanan görüşlerde ise öğretmenler okul yöneticilerinin gereğinden fazla iyi niyetli olmasının ve insani ilişkilerinin zayıf olmasının olumsuz yönleri olduğunu belirtecek biçimde kodlanmıştır. Bu kapsamda öne çıkan bazı görüşler şunlardır.

O.1. Okul yöneticimizin, insani ilişkileri (alçakgönüllülük, fedakârlık) oldukça yüksek. Bundan ötürü bence hep kaybeden taraf oluyor. Yük sadece idarecide olmamalı. Biri feda ederken diğeri kar etmemelidir (Olumlu).

O.9. Yöneticimiz, öğretmenlerle, yardımcı personellerle bir arada bulunan, sohbet eden, öğrenci ve velilerle samimi bir iletişimi bulunan, davranışlarında dürüst olan, öğrenci ve öğretmenlerinin menfaatlerine hep ön planda tutan bir yöneticidir (Olumlu).

O.16. Kurum müdürünü insani ilişkiler bakımından zayıf bulmaktayım. Lakin müdür yardımcıları insani ilişkiler bakımından mükemmeller (Olumsuz/Olumlu).

O.20. Gerektiği kadar olduğunu düşünüyor ancak gereken insanlara yani işini daha düzgün yapanlara karşı fedakârlık daha çok yapılması kanaatimizdir. Bu sorudaki insan ilişkilerinden kasıt alçakgönüllük ve fedakârlık olarak verildiği için bu iki özelliği sadece değerlendireceğim. Yöneticilerimizin hepsi fedakâr ve alçakgönüllüdür gözlemlediğim kadarıyla. Alçakgönüllü olmamaları demek kibirli olmaları demektir ki böyle bir duygu sezmedim. Fedakârlığa gelecek olursak fedakârlık daha geniş kapsamlıdır bana göre. Mesela mevzuatta nöbetçi öğretmen boş derse gerekli olursa görevlendirilir ibaresi eklenmiştir. Bu yıl özellikle gelmeyen öğretmenlerin yerine her gün nizami nöbetçi öğretmen sokulmaktadır. Altı dersi olan bir öğretmenin aradaki dinleneceği bir saat boş derse sokulması onun motivasyonunu düşürmektedir. Burada müdür yöneticinin fedakârlık yapip gerekirse kendisinin girmesi gerekmektedir. Bu anlamda fedakârlık noktasında eksiklikler olabilir ama kayda değer derecede değildir (Olumlu).

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin genel olarak insani ilişkilerinin iyi olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra iyi niyetli olarak görevini yapmaya çalıştığı fakat bu durumun bazen olumsuz yansımalarının olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlere dördüncü olarak okul yöneticilerinin Etkileşimsel liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, öğretmenlerin etkili ve verimli çalışabilmesi için ihtiyaçlarının karşılaması ayrıca motivasyon artırmak için ödüllendirme yapması konusunda görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 13 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %93).

Tablo 13*Etkileşimsel Liderlik Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Etkileşimsel liderlik	Yeterli	Personel ile iletişim	8
		Personeli destekleme	5
	Yetersiz	Motive etme	8
		Ödüllendirme	10
		Personel ihtiyaçlarını giderme	8
		Takdir etme (sözlü)	8
Toplam			47

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin etkileşimsel liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri iki alt temada toplanmıştır. Etkileşimsel liderlik davranışlarını yeterli gören katılımcıların görüşleriyle oluşturulan kodlarda, okul yöneticilerinin personel ile iletişimlerinin iyi olduğunu ve personeli kurum içi çalışmalarda desteklediğini belirtmişlerdir. Yetersiz alt teması altındaki kodlarda ise okul yöneticisinin yeterli düzeyde personeli motive edemediğini, kurum içi çalışmalarda, etkinliklerde başarı gösteren öğretmenlerin takdir edilmediğini ve ödüllendirilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin talep ettikleri ihtiyaçların yeterince karşılanmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden gelen görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

O.3. Okul yöneticimizin, öğretmenlerin etkili ve verimli çalışabilmesi için ihtiyaçlarının karşılaması ayrıca motivasyon artırmak için ödüllendirme yapması konusunda yetersizliği var. Böyle olunca da çalışan, çalışmayanla aynı muameleyi görünce çalışmaktan vazgeçiyor. Bazen bir söz bile çok etkili olup verimi artırabilir (Yetersiz).

O.5. Sözel olarak tebrik ediliyorum. Bunun dışında bir ödüllendirme almadım (Yeterli).

O.6. Yöneticimizin bizim yanımızda olduğunu düşünüyorum. İnsani ilişkilerinde personelle iyi bir iletişim içerisinde olması bence en büyük ödül. Kişilere iyi bir rehber olduğunu düşünüyorum ihtiyaç duyduğumuz her an bize yol gösterici biridir. Bir insanın anlaşıldığı bir ortamda çalışmasının daha verimli olduğu kanaatindeyim

bu da yeterince motive edici. Bu hususta daha öncede söyledim kendisine çok saygı duyuyorum (Yeterli).

O.22. Bu okulda uzun yıllardır çalışmaktayım ama okul yönetimi tarafından herhangi bir takdir, beğeni ya da ödüllendirme görmedim. İşimi hakkını vererek yaptığımı düşünüyorum, okulu bir iş yeri olarak görmüyorum çünkü. Orası bizim bir parçamız, öğrenciler de çocuklarımız. Çocuğumuz gibi gördüğümüz için öğrencileri elimizden gelen her şeyi onlar için yapıyoruz. Maalesef kendi adıma bunun karşılığını aldığımı söyleyemem. Ama bazı öğretmenlere bu takdir, beğeni sunuluyor olabilir. Hak ediyor da olabilirler fakat kendi adıma yönetim tarafından gerekli motivasyonun sağlanamadığını belirtmeliyim. İnsanoğlu küçüklükten beri hayatında ödül pekiştirecinin olduğu bir varlıktır. Bu yüzdendir ki biraz daha şevklenmek için ödül, takdir şartır (Yetersiz).

Görüşlen incelendiğinde okul yöneticilerinin özellikle ödüllendirme ve takdir etme konusunda öğretmenler tarafından gelişmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu eksikliğin öğretmenlerin motivasyonu üzerinde olumsuz yansımaları olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlere beşinci olarak okul yöneticilerinin Girişimsel liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, kriz yönetimi ve planlama, organize etme, yönetme ve kontrol etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 14 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %95).

Tablo 14

Girişimsel Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Girişimsel liderlik	Yeterli	Personel ile işbirliği	6
		Personeli cesaretlendirme	5
	Yetersiz	Risk alma	8
		Okul başarısı için çaba	9
		Çözüm üretme	10
		Sorumluluk alma	7
	Toplam		45

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerinin girişimsel liderlik davranışları ile ilgili görüşleri iki alt temada toplanmıştır. Bu temalardan yeterli olan

içerisinde yer alan kodlamalarda, okul yöneticisinin öğretmenleri ile iş birliği içerisinde olduğu ve okuldaki çalışmalarında öğretmenleri desteklediği ve cesaretlendirdiğini belirtmişlerdir. Girişimsel liderlik davranışlarını yeterli görmeyen öğretmenlerden gelen görüşler ile oluşturulan kodlarda ise okul yöneticilerinin risk almadığı, okul başarısı için yeterli düzeyde çaba sarf etmediği, çözüm üretme noktasında yeterli olmadıklarını ve gerektiği kadar sorumluluk almadıklarını belirtmişlerdir. Alt temaların oluşturulmasında öne çıkan bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

O.4. Okul yöneticimizin, kurumsal ve kişisel başarıya ulaşma noktasındaki çabası, amaçlara ulaşırken risk alması bence yeterli değil. Bazı durumlarda ‘Sonunu düşünen kahraman olamaz.’ düsturu ilke edinilmelidir (Yetersiz).

O.13. Bu konuda cesurca doğru olduğuna inandığı bir düşünceyi savunan, çaba gösteren kurumun menfaatini her zaman önde tutarak en uygun kararları verebilme yeteneğine sahip olduğunu düşünüyorum. Hem bireysel hemde kurum başarısı için çaba gösteren motive eden birisidir (Yeterli).

O.24. Gelişmek ve değişmek için risk şarttır. Ama bizim yöneticimiz bu riski almaya pek de talip değildir. Bu yüzden de okulumuz fabrika gibi. Derse gir anlat çık konseptinde. Kimse ne etliye ne sütlüye karışmak ister. Ben dersimi anlatır giderim modundalar. Çünkü yöneticimiz bu tarzda biridir. Öğrencilerin lgs de başarılı olmasını ister. Bu isteğin karşılanması için kaynak kitap alınması çocukların desteklenmesi gerekir. Velilere ya da il millî eğitime bizim başarı için aldığımız gerekiyor, durumu iyi olmayan kişilere de bizler destek olacağız gibisinden bir çıkışta bulunmasını beklerim. Disiplin için kılık kıyafete riayet etmeyen öğrencilerin okula alınmayacağı şeklinde ciddi disiplin tedbirleri almasını beklerim. Ahlak konuları ile ilgili gerekli ciddi kurallar konuşmasını beklerim. Lakin bu saydıklarımın hepsi risk almayı gerektirir. Öğrencileri düzeltmeye, disipline etmeye niyetliyse o riski almamız gerek diye düşünüyorum. Ama bunu kurum yöneticimizde göremiyorum (Yetersiz).

Girişimsel liderlik davranışları konusunda öğretmenler, okul yöneticilerinin gelişmesi gerektiği vurgulanmış ve yöneticilerinin okullarının gelişimi için risk almaları gerektiği belirlenmiştir. Özellikle yöneticilerinin mevcut sorunlara daha fazla

odaklanarak, sorunların tespiti ve çözümü aşamasında aktif rol almasının gerektiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlere altıncı olarak okul yöneticilerinin Stratejik liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, kriz yönetimi ve planlama, organize etme, yönetme ve kontrol etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 15 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %92).

Tablo 15

Stratejik Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Stratejik liderlik	Yeterli	Acil durum yönetimi	7
		Soğukkanlılık	9
		İdare etme	7
	Yetersiz	Kriz yönetimi	12
		Organize etme	8
		Planlama	5
		Kontrol etme	4
	Toplam		

Tablo 15 analiz edildiğinde öğretmenlerin okul yöneticilerinin stratejik liderlik stili davranışlarına yönelik görüşleri yeterli ve yetersiz olarak iki alt temada toplanmıştır. Bu temalardan yeterli alt temasındaki kodların, acil durum yönetimi, okulda gelişen olaylar karşısında soğukkanlı davranma ve okulu genel olarak idare etme noktalarında yeterli düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra yetersiz alt teması altındaki kodların, kriz yönetimi, organize etme, planlama ve kontrol etme noktasında yeterli düzeyde görmedikleri biçimindedir. Belirtilen bu hususlara yönelik örnek görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

O.2. Okul yöneticimiz, kriz yönetimi ve planlama, organize etme, yönetme ve kontrol etme konusunda kısmen zayıf kalıyor. Bu durum da öğretmen ile veliyi bazen karşı karşıya getiriyor. Durum böyle olunca da öğretmenin verimi düşüyor. İdareci bence öğretmenin sırtını yasladığı çıkar olmalı (Yetersiz).

O.7. Müdürümüz okulda yaşanabilecek herhangi bir sorun karşısında mücadeleci olduğunu gösterir. Soğukkanlı olduğunu hissettirir. Okuldaki krizi çözüme ulaştırmak için çok çabalar (Yeterli).

O.20. Yine bu soruda müdür yardımcılarımızı değerlendirmek zorundayım. Çünkü okuldaki kriz anlarında müdür beyin herhangi bir olumlu olumsuz girişimini görmediğim için değerlendiremiyorum. Yine aynı şekilde planlama, organize etme, yönetme kontrol etme de yine onlar tarafından yapılmaktadır. Kriz yönetimi konusunda müdür yardımcımız ön plana çıkmaktadır. Bir adım daha önde olarak kriz anlarında gerekli müdahaleyi yapmaktadır. Keza diğer müdür yardımcısı da. Planlama ve organize etme noktasında da bir matematikçi titizliğiyle ön plana çıkmaktadır. Yine de eski yıllara nazaran okulda kriz yönetimi, yönetme ve kontrol etme anlamında gerileme yaşanmaktadır (Yetersiz).

Stratejik liderlik davranışları ile ilgili olarak öğretmenler, yöneticilerinin özellikle kriz yönetimi becerilerinin gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin organizasyon ve planlama becerileri konusundada iyileştirmelerin yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlere yedinci olarak okul yöneticilerinin Güçlendirici liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, takım ruhu oluşturma, görüş ve fikirleri önemsemesi noktasındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 16 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %90).

Tablo 16

Güçlendirici Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Güçlendirici liderlik	Yeterli	Yeniliklere açıklık	6
		İstişare etme	7
		Takım ruhu oluşturma	7
		Gelişimi destekleme	2
	Yetersiz	Fikirleri önemseme	8
		Fikirleri uygulama	8
		Takım oluşturma	9
Toplam			47

Güçlendirici liderlik konusunda okul yöneticilerinin sergiledikleri davranışlar hakkında görüş bildiren öğretmenlerden gelen dönütlere göre yeterli ve yetersiz olarak iki alt tema oluşturulmuştur. Yeterli alt teması altındaki kodlar; okul yöneticilerinin yeniliklere açık, öğretmenler ile istişareler yapan, takım ruhu oluşturmaya çalışan ve öğretmenlerin gelişimlerini destekleyen nitelikte olduğu yönündedir. Yetersiz alt teması altındaki kodlar ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin fikirlerini önemsemediklerini ve uygulamaya almadıklarını ayrıca takım oluşturma becerilerini yeterli düzeyde olmadığı şeklindedir. Bu görüşlerin bazıları aşağıda sunulmuştur.

O.1. Okul yöneticimiz, takım ruhu oluşturma, görüş ve fikirleri önemseme noktasında iyi niyetten ötürü bence sıkıntı yaşıyor. Yönetici işin başını çekip örgütü yönetirse daha sağlıklı olur (Yetersiz).

O.14. Takım ruhu oluşturmak için etkili bir çaba görmedim. Ancak görüş ve fikirleri önemseydiğini dikkate aldığını ve uygulamaya çalıştığını söyleyebilirim (Yeterli).

O.16. Okulda bir takım ruhu oluşabilmesi için aradaki ilişkilerin daha kuvvetlenebilmesi gerekmektedir. Sadece törenden törene görülen bir yönetici ve öğretmenler arasında yeterli bağ kurulamaz. Sık sık öğretmenler odasına gelip öğretmenler ile arada sohbet edip bu ilişkiyi kuvvetlendirmesi gerekir. Bir öğretmen sürekli yöneticinin odasına gitmez ama yönetim arada öğretmenler odasına gelerek ya da okul içinde çeşitli etkinlikler düzenleyerek bu takım ruhu oluşabilir. Öğretmen artık 'ben' değil okulu için 'biz' der ve okul için gerekli içsel motivasyonu sağlayarak fikirlerini rahatlıkla açıklar. Okulumuzda bu içsel motivasyonun yukarıda bahsettiğim nedenlerden dolayı yeterince sağlanamadığını düşünüyorum. Tabiki görüş ve düşüncelerimiz önemsenmektedir ama herkesin düşüncesine eşit değer verilmediğini gözlemliyorum (Yetersiz).

O.19. Okul yöneticimiz takım çalışmalarına ve takım ruhuna önem verir. Bizlerin fikirlerini alır ve istişare ederek kararlar alır. Görüşlere fikirlere önem veren her şeyden önemlisi saygı kültürüyle ilerleyen iyi bir lider olduğunu düşünüyorum. İyi iletişim özelliklerine sahip olması benim için çok önemli bir husus. Bu konuda hassas ve duyarlı olduğu görüşündeyim (Yeterli).

Öğretmenlerden gelen görüşler incelendiğinde okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarının geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Özellikle okul yöneticilerinin, öğretmenlerin düşüncelerini dikkate alması ve kurum personelinin eşgüdümlü olarak hareket etmesi için davranış iyileştirmelerinin yapılması gerektiği belirlenmiştir.

Öğretmenlere okul yöneticilerinin vizyoner liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, yeniliklere bakış açısını ve yenilikleri kuruma kazandırma noktasında sergilediği davranışları hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 17 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %93).

Tablo 17

Vizyoner Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Vizyoner liderlik	Yeterli	Yeniliklere açıklık	8
		Yenilikleri kazandırma	7
		Fikirleri destekleme	5
	Yetersiz	Teşvik etme	5
		Yeniliklere açıklık	5
		Yenilikleri kazandırma	6
Toplam			36

Tablo 17’deki veriler ışığında okul yöneticilerinin sergiledikleri vizyoner liderlik davranışına ilişkin öğrenmen görüşleri yeterli ve yetersiz olarak iki alt temada toplanmıştır. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurumlarda görev yapan öğretmenlerin vizyoner liderlik konusunda yeterli alt temasındaki kodlar; yeniliklere açık oldukları, yenilik kazandırma çabası içerisinde oldukları ve yeni fikirleri destekledikleri yönündedir. Yetersiz alt teması altında bulunan kodlar ise öğretmenleri teşvik etme, yeniliklere açık olma ve yenilikleri kazandırma çabasını az buldukları şeklindedir. Bu temaya ilişkin öne çıkan bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

O.5. Yeniliklere açık olabilmek için insanın ruhunun da yeni olması gerekir, maceracı olması gerekir. Bunlar olmadığı için okulumuza da pek bir yenilik getirdiğini söyleyemeyiz (Yetersiz).

O.16. Okul yöneticimiz, yeniliklere bakış açısını ve yenilikleri kuruma kazandırma noktasında tuttuğunu koparan değil elindeki ile yetinen bir yapıda. Hâl böyle olunca maalesef gelişme kaydedilemiyor (Yetersiz).

O.24. Okul yöneticimizin yeniliklere oldukça açık bir birey olduğu görüşündeyim. Bu bağlamda çalışma yapıp uygun olabilecek durumları değerlendirebiliyor (Yeterli).

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenler, kuruma yenilik kazandırma becerileri hususunda okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmesini gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin, personelin motivasyonunun artırılarak çalışmaya teşvik etmesi ve yeniliklerin kullanılması için öncülük yapmasının önemine vurgu yapmışlardır. Bu davranışların geliştirilmesinin önemli olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlere ilk olarak okul yöneticilerinin Otokratik liderlik stiline yönelik davranışlarını belirlemek için “Okul yöneticinizin, kurumunuzdaki otoriteyi sağlama noktasında sergilediği davranışlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar doğrultusunda Tablo 18 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %94).

Tablo 18

Otokratik Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Otokratik liderlik	Yeterli	Disiplinli olma	6
		Otoriteyi sağlama	4
		Otorite için doğru iletişim kurma	5
	Yetersiz	Otoriter olma	12
		Disiplini sağlama	6
		Denetim	7
		Yetkilerini kullanma	7
		Toplam	47

Tablo 18’deki verilere göre okul yöneticilerinin sergiledikleri otokratik liderlik davranışına ilişkin öğrenmen görüşleri yeterli ve yetersiz olarak iki alt temada toplanmıştır. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları kurumlarda görev yapan öğretmenler görüşlerine göre, Yeterli alt temasına yerleştirilen kodlar; okul yöneticilerinin düzenli,

ilkeli ve kararlı olduğunu ayrıca personel ilişkilerinin iyi olduğu şeklindedir. Yetersiz alt teması altındaki görüşler ise okul yöneticilerinin titiz, düzenli, ilkeli ve tutarlı olmamaları ile birlikte personel ile olan ilişkilerinin iyi olmadığını ve adil davranmadıkları şeklinde kodlanmıştır. Bu temaya ilişkin öne çıkan bazı görüşler şöyledir:

O.4. Okul yöneticimizin, kurumunuzdaki otoriteyi sağlama noktasında sergilediği davranışlar bence eksik. Yani otorite boşluğu çok var. Bizim okuldan hiç bir öğretmen ayrılmak istemez çünkü otorite kurma konusunda yöneticimizin ciddi bir tavrını görmedim (Yetersiz).

O.7. Öğretmenler ve yöneticiler arasında otorite sağlama temelli bir iletişimden çok saygı ve empati temelli bir iletişim kurulması gerektiğini düşünüyor ve okul müdürüme bu çerçeveden baktığım için davranışlarını bu bağlamda görüyorum. Ezcümle her çalışana anlayışla yaklaşarak belli bir otorite sağlıyor diyebiliriz belki (Yeterli).

O.25. Disiplinsiz eğitim fırtınada kaptansız gemidir. Yani savrulmalara karşı etkisizdir. Gerek millî eğitim gerekse mevzuat gerekse öğretmenlik meslek kanununun çıkmayıp öğretmenlik mesleğinin ciddiyetinin ve itibarının azaltılma çalışmalarına rağmen eli kolu bağlı olmayıp daha çok taşın altına el sokulmalıdır. Genel olarak okulda bir otorite boşluğu olduğunu gözlemliyorum. Yeni nesil öğrencilerde gözlemlenen davranış bozukluklarına, okuldaki taşkın davranışlarına engel olabilecek bir otorite gösterilemiyor maalesef. Tabiki bunda veliye tanınan hakların fazlalığı, okul yönetimi ve öğretmenlerin ise bu haklarının elinden alınmasının payı büyüktür. Yönetimin öğretmenler üzerinde otoritesi söz konusuysen aynı otorite maalesef öğrenciler üzerinde söz konusu değildir (Yetersiz).

Okullarda otoritenin sağlanmasının önemine dikkat çeken öğretmenler, okul yöneticilerini bu noktada yeterli olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Özellikle okul yöneticilerinin, yetki kullanımı ve denetim davranışlarının geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

4.2. I. Değerlendirme Toplantısı (30.10.2021)

Belirlenen tarihte araştırmacı, eğitmen ve dış gözlemci, eğitmenin Fırat Üniversitesindeki ofisinde bir araya gelmiştir. Toplantıda çalışma hakkında genel bir bilgilendirme araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra araştırmacı, ihtiyaç analizi kapsamında çalışmada yer alan okul yöneticilerinin okullarındaki belirlenen öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analiz sonuçlarını paylaşmıştır. Eğitim uygulamasının içeriğinin ve planlaması bu doğrultuda yapılmıştır. Toplantıda alınan kararlar şöyledir;

- ✓Eğitim uygulamasının ilk haftasında ders içeriklerinde yer alacak liderlik stilleri, Stratejik liderlik, dönüşümsel liderlik ve otokratik liderlik olmasına,
- ✓İlk uygulamanın ardından yapılacak değerlendirme toplantısında bir sonraki eğitim uygulamasının içeriğinin belirlenmesine,
- ✓Belirlenen dokuz liderlik stili dışında süreç içerisinde ihtiyaç duyulursa farklı liderlik stillerinin de çalışmada zaman kalırsa eğitim uygulamasına alınmasına,
- ✓Ders içerikleri hazırlanırken, anlatılacak liderlik stilleri hakkında özellikle öğretmenlerden gelen geri dönütlerin dikkate alınmasına, bu doğrultuda hizmetkâr liderlik stiline ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olması sebebiyle uygulamada yer almamasına,
- ✓Eğitim uygulaması ders içerikleri hazırlanırken farklı ve etkileşimli içeriklere yer verilmesine karar verilmiştir.

4.3. Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

İlk eğitim uygulamasında yer alacak liderlik stilleri stratejik liderlik, dönüşümsel liderlik ve otokratik liderlik şeklinde sıralanmıştır. Bu eğitim uygulaması 1 Kasım 2021 ile 21 Kasım 2021 tarihleri arasında üç ayrı çevrim içi ders etkinliği ve etkileşimli uygulamalar, katılımcı günlükleri, araştırmacı ve eğitmen raporlarıyla ulaşılan veriler, üç uygulamanın sonunda öğretmenlerden yarı yapılandırılmış formlardan gelen geri bildirimler ve dış gözlemci raporu toplanarak analiz edilmesi süreci ile elde edilmiştir. İlk eğitim üç uygulamadan ibarettir.

4.3.1. Uygulama 1

İlk uygulamada stratejik liderlik konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından ders içeriği hazırlanmıştır. Eğitime, öğretmenlerden gelen ihtiyaç analizi görüşlerine göre stratejik liderlik ile ilgili yöneticilerinden bekledikleri davranışlarla (kriz yönetimi, organize etme, planlama, kontrol etme) ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Çevrimiçi ortamda yapılan ders için konu ile ilgili ders sunusu eğitmen ve araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Alan uzmanları tarafından verilen eğitimlerin video kesitleri (Eğitim Yönetimi alanında uzman akademisyenlerin anlatım videoları, konferans, seminer, webinar sunumları), örnek olay incelemeleri ve Web 2.0 etkileşimli uygulamaları kullanılmıştır. Katılımcı günlükleri, eğitmen ve araştırmacı raporları için Google form aracı kullanılmıştır.

4.3.1.1. Çevrimiçi Ders (01.11.2021)

01 Aralık 2021 tarihinde yapılan ilk çevrim içi dersin konusu stratejik liderlik olarak belirlenmiş ve ders içeriği buna göre hazırlanmıştır. Çevrimiçi yapılan derse tüm katılımcılar katılım sağlamıştır. İlk ders olması nedeniyle teknik bazı aksaklıklar oluşmuş, eğitmen ve araştırmacı tarafından bu sorunlar hızlıca çözülmüştür. Eğitmen süreç hakkında katılımcıları bilgilendirdikten sonra stratejik liderlik hakkında temel bilgiler vermiştir. Bu bilgilerde stratejik liderliğin genel tanımı, güçlü ve zayıf yönleri, genel düşünme biçimleri hakkında bilgiler yer almıştır. Bu bilgilendirmelerden sonra örnek olay incelemeleri yapılmış ve katılımcılarla konu üzerine tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu örnek olaylardan biri aşağıda sunulmuştur.

“Ekin öğretmen, Ankara’da bir ortaokulda Türkçe dersi öğretmenidir ve alanında kendini geliştirmek adına Ankara Üniversitesi Çocuk Tiyatrosu ve Drama bölümünde tezli yüksek lisans programını kazanır. MEB izin yönergesindeki “Yüksek lisans öğrenimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak kaydıyla haftada iki yarım gün izin verilebilir.”

Maddesine ve müdürün önceki sene, okuldaki bazı öğretmenlerin çeşitli sebeplerle günlerini boşaltmalarına izin vermesine güvenen Ekin öğretmen, sene başı zümre toplantısında sınıf dağılımları yapıldıktan sonra haftalık ders saatini diğer öğretmenler ile görüşerek asgari düzeyde tutar ve haftalık ders programının

son halini okul müdürüne sunar. Okul müdürü, Ekin öğretmene daha fazla ders almasını çünkü ders saatlerinin adil bir şekilde dağıtılması gerektiğini söyler. Ekin öğretmen, alanında kendini geliştirmek ve öğrencilerine daha faydalı olabilmek için bu bölümü kazandığını söyler ve yüksek lisans derslerine katılım için bilerek ve diğer öğretmenlerin rızası, hatta isteğiyle, yasal düzeyde alabileceği asgari ders sayısını aldığını belirtir. Okul müdürü, “Hoca olmuşsun daha ne okuyorsun?” diyerek, az ders almış olsa da onu her gün okulda görmek istediğini belirtir. Ekin öğretmen, MEB izin yönergesindeki ilgili maddeyi belirtir ve önceki sene bazı öğretmenlerin boş günü olduğunu bildiğini söyler. Önceki sene başka öğretmenlere boş gün için izin vermesinde onlarla olan yakın ilişkilerinin etkisi olduğunu, bunun kendisini ilgilendirmedığını ve ders dağılımını kabul edeceğini ancak boş günü olsa dahi o günlerde kendisine okul nöbeti yazacağını söyler.”

Örnek olay paylaşımı sonrasında eğitmen tarafından katılımcılardan olayın çözümüne ilişkin sözlü olarak görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

K.2. Ekin öğretmenin öğretmenlerle önce görüşüp sonra müdürle konuşması iyi olmamış. Önce müdürle konuşsa daha iyi olurdu. Ben bu durumda yönetici olsam önceki yıllarda yapılan uygulamayı devam ettirirdim. Olayı krize dönüştürmeden, empati yapmak gerekir, öğretmenin yerine kendimizi koymak lazım, diğer öğretmenlerle görüşüp onların fikirlerini de alırdım. Genç bir öğretmenin şevkini kırmadan daha verimli çalışmasını sağlardım.

K.4. Okul yöneticisinin kişiye göre değil, tüm personele adil davranması gerekir. Farklı davranırsa öğretmeni kaybetmiş olur, tarafsız ve hakkaniyetli olması gerekir. İmkânlar dâhilinde öğretmeni mağdur etmemek gerekir. Tabi süreci takip ve kontrol etmeli ki, suiistimaller oluşmasın.

Ayrıca alan uzmanları tarafından hazırlanmış konu ile ilgili eğitim videolarının ilgili kısımları izlenmiştir. Videolar ilgili bölümlerinde durdurularak, konu ile ilgili katılımcıların görüşleri alınmıştır. İlk ders için mentimeter uygulaması için hazırlanan etkinlik ders sonunda uygulanarak ders tamamlanmıştır. Çevrimiçi ders esnasında alınan görüntü, kullanılan sunu, videolar ve etkileşime ait görüntüler EK.1’de sunulmuştur.

4.3.1.2. Katılımcı günlükleri

Eğitim uygulaması sonrasında katılımcıların yapılan etkinliklerle ilgili görüşleri almak amacıyla çevrim içi formlar aracılığı ile günlük tutmaları istenmiştir. Bu uygulamanın amacı etkinliklerin değerlendirilme sürecini takip etmektir. Katılımcı günlükleri ile yapılan etkinlikler daha ayrıntılı biçimde değerlendirilme amacı gütmektedir. Katılımcı günlükleri etkinlik sonunda düşünce ve duyguların daha net şekilde ifadesi için önemli görülmektedir (Lune ve Berg, 2017).

İlk ders etkinliği sırasında katılımcılardan, ders ile ilgili görüşlerini yazmaları ve kendileri için kısaca dersi özetlemeleri istenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar stratejik liderlikle ilgili görüşlerini not almışlardır. Bu notlardan bazıları şunlardır:

K.1. Örgüt için gerçekleştirilebilecek bir gelecek yaratacak değişiklikleri başlatabilen lider, vizyon sahibi, kurumunu ileri taşıyan, çalışanlarıyla hedeflere giden lider.

K.5. Başında bulunduğu örgütü alışlagelenin dışında yöntemler kullanarak bir adım öteye taşıyan kişidir. En olumsuz şartlarda bir çıkış bulabilen. Kimsenin aklına gelmeyen akladedilen lider.

4.3.1.3. Eğitim Raporu

Eğitmen tarafından ders sonunda çevrim içi ortamda rapor tutulmuş, bu raporda katılımcılara ait görüşler ve ders esnasında önemli görülen notlara yer verilmiştir. Bu kapsamda eğitmenin ilk raporundan alınan önemli kısımlar şu şekildedir: Katılımcıların çalışmaya ilgisinin yüksek olduğu ve heyecanlı oldukları derste gözlemlenmiştir. Bu konuda en önemli faktörün gönüllü olarak kendilerini geliştirmek istemeleri ve gelişime açık olmaları söylenebilir. İlk derste teknoloji kullanımıyla ilgili bazı aksaklıklar olmasına rağmen zamanında müdahalelerle ders etkileşimli bir şekilde yürütülmüştür. Katılımcıların bazılarının baskın karakterde olması (K5, K8) dikkat çekmiş, diğer katılımcıları etkiledikleri gözlemlenmiştir. Bu konuyla ilgili etki altında kalan katılımcıların daha fazla söz hakkı alması gerektiği kanaati oluşmuştur. Derste kullanılan örnek olay, video konferans ve etkileşimli uygulamaların katılımcıların etkileşimini artırdığı eğitmen görüşleri doğrultusunda söylenebilir.

4.3.1.4. Araştırmacı Raporu

Dersin ilk hafta yapılacağı zaman dilimi, eğitmenin ve katılımcıların için uygun olacak şekilde sosyal medya grupları üzerindeki yazışmalarla organize edilmiştir. Eğitim uygulaması için gerekli ders içeriği itinalı bir şekilde hazırlanmıştır. Derslerde kullanılacak sunuların içeriği aynı formatta, aynı başlıkları içerecek şekilde düzenli bir biçimde oluşturulmuştur. Derslerdeki örnek olaylar anlatılan liderlik stili ile ilgili olacak biçimde ayarlanmıştır. Katılımcıların mesleki bilgilerini, deneyimlerini ve derste eğitmen tarafından aldıkları bilgilerle olayları analiz etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Video konferanslar da ilgili liderlik stiline uygun olarak seçilmiş, araştırmacı tarafından derste kullanılacak süreler ayarlanmış ve eğitmen onayı alınarak kullanılmıştır. Ders içerisinde kullanılan etkileşimli uygulamalar katılımcılar tarafından ilgi görmüş, farkındalık oluşturmak istenmiştir.

Stratejik liderliğin anlatıldığı ilk derste teknoloji kullanımı kaynaklı bazı aksaklıklar oluşmuştur. Bu aksaklıklar sosyal medya yazışmaları, uzak masaüstü bağlantısı ve telefon görüşmeleri yapılarak çözülmüştür. Ders oldukça etkileşimli bir şekilde eğitmen tarafından işlenmiştir. Öncelikle eğitmen stratejik liderlik ile ilgili teorik bilgiler vermiş, ardından örnek olay konusunda katılımcıların görüşlerini almıştır. Daha sonra video konferans izlenmiş ve katılımcıların konu üzerine tartışmaları istenmiştir. Son olarak etkileşimli uygulama (Mentimeter) etkinliği yapılmıştır. Derste bazı katılımcıların daha az söz aldığı (K1, K2, K4) gözlemlenmiştir. Söz hakkı fazla alan katılımcıların (K5, K8) diğer katılımcıları etki altında bıraktıkları belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki tecrübelerini paylaşmaları ve bu paylaşımlar üzerine grup halinde yorumların yapılması etkili olmuştur.

4.3.2. Uygulama 2

Birinci eğitim uygulamasının ikinci uygulamasında dönüşümsel liderlik konusu işlenmiştir. Araştırmacı tarafından derste kullanılacak eğitim materyalleri hazırlanmış ve eğitmen görüşü alınarak düzenlenmiştir. Eğitmene, araştırmacı tarafından öğretenlerden gelen ihtiyaç analizi verilerine göre dönüşümsel liderlik ile ilgili yöneticilerinden bekledikleri davranışlarla (adil olma, kararlı olma, çalışma isteği, değişime açık olma, motive etme, vizyon kazandırma, güdüleme, yönlendirme, okul canlandırma, eşgüdümleme, takım çalışması yapma) ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

4.3.2.1. Çevrimiçi Ders (09.11.2021)

Belirlenen gün ve saatte eğitmen ve araştırmacı sisteme erkenden giriş yaparak genel kontrolleri ve hazırlıkları tamamlamıştır. İkinci ders olan dönüşümsel liderlik konusuna katılımcılardan biri (K3) 15 dakika geç katılmıştır. Eğitmen ilk olarak bir önceki derste anlatılan stratejik liderlik konusuna değinmiş ve katılımcıların bilgilerini tazelemiştir. Bu zaman diliminde derse geciken katılımcı da iştirak etmiştir. Eğitmen dönüşümsel liderlik ile ilgili teorik bilgileri powerpoint sunusu ile aktarmış ve katılımcıların görüşlerini almıştır. Katılımcıların mesleki hayatlarında bu liderlik stili ile ilgili karşılaştıkları örnek olayları paylaşımlarını istemiştir. Bunun üzerine bir katılımcı (K3), yaşadığı bir örnek olaydan bahsetmiş ve kendi çözümünü aktarmıştır. Eğitmen çözüm konusunda diğer katılımcıların herbirine kendi çözümlerini sunmalarını istemiştir. Sorunun çözümü noktasında ortak bir kanaate varılmıştır. Ardından eğitmen tarafından bir aşağıda verilen iki problemin çözümüne yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır.

“Öğretmenlerin genellikle düz anlatım yöntemini kullanması, teorikte alınan bilgiyi uygulamaya dökememesi.”

“Öğretmenler kendilerini yenileme gereği duymuyorlar. Nasıl olsa kurulu bir düzen var, bana verilen sınıflarım var, kılavuz kitapları var. Şuna buna ihtiyaç yok. Bu da başlı başına bir sorun.”

Bu problemler hakkında görüş bildiren katılımcılar aynı sorunların okullarında olduklarından bahsetmişlerdir ve çözümü ile ilgili verilen görüşlerden öne çıkanlar şunlardır:

K.1. Öğretmenlerin yaşlarının bu noktada önemli olmadığını düşünüyorum. İleri yaşta olup görevini son güne kadar çok iyi yürüten arkadaşlarımız mevcut, üç-beş yıllık öğretmen olup içsel motivasyonu olmayan arkadaşlarımız var. Öğretmenlik mesleğinin aşkla yapılması ve çalışan arkadaşların motivasyonunun yüksek tutulması gerekir. Bu sorunların oluşmasında okulun fiziki imkânlarının yeterli olmaması, ödül ceza sisteminin yeterli olmaması etkindir.

K.3. Velilerden veya öğrencilerden bu tarz şikâyetler aldığımda, ilgili öğretmenin derslerine girmeye çalışıyorum. Gözümün üstünde olduğunu hissettiriyorum. Böyle

bir sorunun olduğundan bahsedip motive etmeye çalışıyorum. Ödül ve ceza konusunda güdülemeye çalışıyorum.

K.7. Ortaokullarda branş öğretmenlerinde bu tarz sorunlar yaşanabiliyor. Bunun sebebi mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları, genç arkadaşlarda bu sorunlar daha az yaşanıyor. Böyle sorunlarda öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapıp motivasyonlarını artırmaya güdülemeye çalışıyoruz. Ceza sisteminden de bahsediyoruz.

Eğitmen tarafından tüm görüşler alındıktan sonra ortak bir çözüm için bilgilendirmeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada alan uzmanları tarafından hazırlanmış konu ile ilgili eğitim videolarının ilgili kısımları izlenmiştir. Videolar ilgili bölümlerinde durdurularak, konu ile ilgili katılımcıların görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra konu ile ilgili filmlerden kesitler sunulmuştur. Bu noktada K5 isimli katılımcı katkı sunarak, tarihimizden bir motivasyon konuşması metni paylaşmıştır. Dönüşümsel liderlik dersi için hazırlanan ders sonu etkinlikleri uygulanarak ders tamamlanmıştır. Çevrimiçi ders esnasında alınan görüntü, kullanılan sunu, videolar ve etkileşime ait görüntüler EK.2’de sunulmuştur.

4.3.2.2. Katılımcı günlükleri

Katılımcılar tarafından stratejik liderlik konusu ile ilgili kazanımlarını belirlemek için tutturulan günlüklerde alınan dönütler dersin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Katılımcılara günlüklerine dönüşümsel liderlik ile ilgili akıllarında kalanları kısaca özetlemeleri istenmiştir. Bu konuda tutulan notlardan bazıları şunlardır:

K.2. Sorunları çözen, kişileri ideallerine yönelten, vizyon ve misyon sahibi yöneticilerdir. En olumsuz şartlarda bile çözüm üretebilen, akıllara gelmeyen düşünüp herkesi motive eden ve bir çıkış yolu sunabilen kişiler dönüşümsel liderlerdir.

K.3. Dönüşümsel liderler ile çalışanların işten ayrılma isteği arasında negatif yönlü bir ilişki mevcuttur. Personelin motivasyonunu yüksek tutan, pratik zekâyâ sahip, duygusal yanları ağır basan liderlerdir.

Katılımcıların genel olarak dönüşümsel liderlik konusu ile ilgili notları anlamlı bulunmuştur. Bu liderlik türüne ilişkin genel davranış becerileri noktasında teorik olarak bilgi düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

4.3.2.3. Eğitim Raporu

Dönüşümsel liderlik dersinden sonra eğitmen tarafından tutulan raporun özeti şöyledir; Katılımcıların ilk derse göre fikirlerini beyan etmede daha rahat oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle derslerde daha pasif kalan katılımcılara söz hakkı verilmiştir. Bu sayede dersteki etkileşimin üst seviyeye taşınması amaçlanmıştır. Katılımcıların örnek olaylara yaptıkları yorumların yapıcı olması önemlidir. Öne sürülen sorunlara karşı ortak çözümler üretebilmek, bazı ön yargıların kırılması adına önemlidir.

4.3.2.4. Araştırmacı Raporu

Araştırmacı tarafından hazırlanan içerikler eğitmen kontrolünden geçirilmiştir. Bu saffa da ders içerisindeki sunum planı ayarlanmıştır. Dönüşümsel liderlik dersinde etkileşimin ilk derse göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Eğitmen tarafından daha az katılım sağlayan katılımcılara söz hakkı verilmesi, alınan görüşlerde tüm katılımcıların fikir beyan etmesi ve baskın karakterli olan katılımcıların etkililiğinin dengelenmesi ile daha dengeli bir ders ortamı oluşturulmuştur. Ders içeriğinde yer alan sunular, örnek olay analizi, uzman görüşleri, film videoları ve kelime bulutu etkinlikleri ile katılımcıların ilgisi üst düzeye çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların örnek olaylar üzerine yorumlar yapmaları ve kendi yaşadıkları deneyimleri paylaşmaları önemli görülmüştür.

4.3.3. Uygulama 3

Eğitim uygulaması kapsamında üçüncü olarak otokratik liderlik konusu ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri dikkate alınarak yapılan ihtiyaç analizi sonucuna göre otokratik liderlik stiline (otoriter olma, disiplini sağlama, denetim, yetkilerini kullanma) ilişkin ders içeriği hazırlanmıştır. Hazırlanan ders içeriği eğitmen tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda yapılmıştır.

4.3.3.1. Çevrimiçi Ders (17.11.2021)

17.11.2021 tarihinde eğitmen ve katılımcıların belirledikleri ortak saatte eğitim uygulamalarının ön hazırlıkları araştırmacı eğitmen tarafından tamamlanarak derse

başlanmıştır. Katılımcıların tamamının derste yer aldığı görülmüştür. Eğitimci bir önceki derslerde bahsettiği stratejik ve dönüşümcü liderlik ile ilgili kısa bir hatırlatma yapmış ve katılımcıların bu konularla ilgili sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sormuştur. Ardından hazırlanan powerpoint sunusu paylaşılarak eğitimci tarafından teorik bilgilendirmeler yapılmıştır. Otokratik liderliğin güçlü ve zayıf yönlerinden bahsedilmiş ve önemli bir liderlik türü olduğunun üzerinde durulmuştur. Bu teorik bilgilendirmeler arasında bir film videosu katılımcılarla izlenmiş ve otokratik bir liderin insanların içerisindeki gerçek potansiyeli ortaya çıkarmadaki rolünden bahsedilmiştir. Bu noktada K4 isimli katılımcı söz hakkı alarak kendi kurumunda yaşadığı bir olayı paylaşmıştır. Daha sonra eğitimci sunuyu tamamlayıp, aşağıda verilen örnek olayı paylaşmış ve katılımcıların konu hakkındaki görüşleri almıştır.

“Okulda en önemli sorun yönetim sorunuydu. Yöneticiler farklı ve mesafeli duruyor, öğretmenler kendi içlerinde savunmada duruyorlardı. Herkes okula gelip gidiyordu ama kimsenin kimseden haberi yoktu. Değişmesi gerekirdi bu anlayışın. Okulda öğretmenlerin tamamı kendi branşında uzman insanlardı. Göreve yeni atandığım okulda öğretim yılı başı öğretmenler kurulu toplantısında öğretmenlere hitaben; “Hepiniz kendi alanınızın (branşınızın) müdürüsünüz. Biz yönetim olarak size destek vereceğiz!” dediğimde önce anlamamışlardı. Bunun üzerine öğretmenler branş sınıflarının olmasını istediler. Kabul ettik ve programı ona göre hazırladık. Öğretmen arkadaşlar “Ben artık müdürüm” diye şakalaşıyorlardı. Öğretmenlerimiz kendi alanlarını geliştirmek için yarışa girmişlerdi. Herkes kendi sınıfını geliştirmek için olağanüstü gayret gösteriyordu. Seviye sınavlarında her branş öğretmeni daha başarılı olmak için öğrencilere okuldan sonra etüt saatleri bile düzenlemişlerdi. Diğer kurumlardan yardım alıyorlar, bizler de destek olabilmek için elimizden ne geliyorsa yapıyorduk. Artık okulda herkes koşturuyordu. Hemen her hafta sonu her branş öğretmeni kendi hazırladığı sorularla konu taramaları yapıyor ve bunları değerlendirerek öğrencilerin eksik oldukları konuları belirliyordu. Fen bilgisi öğretmenimiz Fırat Üniversitesiyle irtibata geçerek fen laboratuvarını oldukça geliştirmişti. Herkes mutlu, gayretli bir hava yakalamıştık. İnsanlara değer verilip, bulundukları mevkilerin hakkını vererek onlara davrandığınızda yani siz bir adım gittiğinizde onlar da size üç adım gelirler. Bu insanlar hele ki öğretmen iseler onların uzmanlık alanlarına saygı

duyup ona göre davranmak gerektiğinin en belirgin örneğini kendi okulumuzda yaşamış olduk.”

Yukarıda bahsedilen örnek olay ile ilgili yöneticinin sergilediği davranışın katılımcılar tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcıların yaptığı yorumlardan bazıları şunlardır:

K.4. Sorunun çözümüne yönelik uygulanan yöntem faydalı görünüyor ama her zaman olumlu sonuçlar vermeyebilir. Bazen gösterilen bu tevazu farklı algılanabiliyor ve suiistimal ediliyor. Bence bu yöntem her zaman işe yaramayabilir. Sonra daha sert bir şekilde geri dönüş yapabilir idareciler.

K.7. Otoriteyi sağlarken dengeyi kurabilmek çok önemli, bazen yöneticiler güç zehirlenmesi yaşayabiliyorlar, öğretmenler o zaman içine kapanabiliyor. Okulda gerçekten özverili şekilde görev yapan öğretmenler için uygulanabilir. Kısacası okuldaki her öğretmene aynı otoriteyi uygulamak sorun olabilir.

Tüm katılımcılar konu ile ilgili görüşlerinden bahsetmiş, fakat örnek olayla ilgili ortak bir fikir birliğine varılamamıştır. Daha sonra eğitimci otokratik liderlik ile ilgili olarak alan uzmanları tarafından hazırlanmış bir videodan kesitler paylaşmıştır ve üzerine yorumlar eklemiştir. Son olarak kelime bulutu etkinliği ve mentimeter uygulaması yapılarak ders sonlandırılmıştır. Çevrimiçi ders içeriği, kullanılan sunu, videolar ve etkileşimli uygulamalara ait görüntüler Ek 5’de verilmiştir.

4.3.3.2. Katılımcı günlükleri

Katılımcıların ders sonu etkinlikleri kapsamında tuttıkları günlüklerde otokratik liderlik ile ilgili görüşlerini almak için doldurdıkları formlardan gelen dönütlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

K.2. Tüm çalışmaları kendi yapar, gelişmeye açık değildir. Önemli olan kurallardır. Bu liderler örgütü başarıya ulaştırmak için tek doğru yolun kendi çizdiği yol olduğunu düşünen liderlik türüdür.

K.3. Lider ben isem bana itaat edilmeli. Ben ateşten gömlek giydiysem benim dediğim olmalıdır. Alınan tüm kararlarda liderin bireysel baskın kontrolü ve grup

üyelerinin çok az fikirlerinin alınması şeklinde karakterize edilen bir liderlik tarzıdır. Otokratik liderler genel olarak davranışlarının ve fikirlerinin sorgulanmasını istemezler.

4.3.3.3. Eğitimci Raporu

Ders sonrasında eğitimci tarafından doldurulan raporda şunlara yer verilmiştir; Otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin sergilemesini istedikleri belirtmelerine rağmen, bu davranışların ölçüsünü iyi ayarlamaları gerekmektedir. Katılımcılara bu ince oran anlatılmaya çalışılmıştır. Geleneksel sert yönetici profilinin değişmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Fakat katılımcıların deneyimlerinde yasal yetkilerini kullanan otoriter bir yöneticinin okulunda sorun çok yaşanmaması üzerinde durulmuştur. Bu okulların başarıdan ziyade sorunsuz okullar olduğu dile getirilmiştir. Katılımcılara otorite sağlama noktasında farklı tavsiyeler de bulunulmuştur.

4.3.3.4. Araştırmacı Raporu

Otokratik liderlik tarzına ilişkin hazırlanan ders içeriği, dersten önce eğitimci tarafından kontrol edilmiştir. Otokratik liderlik tarzına ilişkin katılımcıların tamamına söz hakkı eğitimci tarafından verilmiştir. Otokratik liderliğin genellikle disiplini, otoriteyi sağlama davranışlarından bahsetmişlerdir. Bu liderlik tarzına dair genel kanının sorunsuz yönetim olduğu yönündedir. Otoritenin veya yasal yetkilerin yeteri düzeyde kullanılmadığı okullarda, yönetsel sorunların fazla yaşandığından bahsedilmiştir. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda çok problem yaşanmadığı fakat öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda ciddi sorunlara sebep olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların bu liderlik tarzına ilişkin ön kabullerinin genellikle sert yönetim tarzı şeklinde olduğu yönündedir. Eğitimci bu kabullerin değişimi üzerinde durmuştur. Ders süresi tamamlanınca hazırlanan etkinlikler uygulanmış ve üçüncü uygulamaya son verilmiştir.

4.3.4. Birinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme

Bu aşamada okul yöneticisi olan katılımcıların görev yaptıkları okullarda görev yapan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile görüş alınmıştır. Bu sayede okul yöneticilerinde gözlemleyebildikleri değişiklikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme formunda toplamda üç soru bulunmaktadır. Her soru farklı bir

liderlik stilindeki değişimi belirlemek amaçlıdır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış ilk görüşme formundan alınarak kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında stratejik liderlik stiline ilişkin katılımcı olan okul yöneticilerin deki gelişimi belirlemek için yöneticilerin görev yaptıkları okullarda bulunan öğretmenlere “Okul yöneticinizin, kriz yönetimi ve planlama, organize etme, yönetme ve kontrol etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri neticesinde elde edilen veriler Tablo 19’da sunulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %97).

Tablo 19

Stratejik Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Stratejik Liderlik	Gelişim Yeterli	Acil durum yönetimi	8
		Soğukkanlılık	10
		İdare etme	7
		Planlama	5
	Gelişim Yetersiz	Kriz yönetimi	5
		Organize etme	8
		Planlama	3
		Kontrol etme	3
	Gözlemleyemedim	Gelişim	2
	Toplam		51

Öğretmenlerden gelen görüşler analiz edildiğinde okul yöneticilerinde stratejik liderlik stili davranışları konusunda üç alt temada görüşler toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Tablo 19’daki gibi yerleştirilmiştir. Tablo 19’daki veriler ışığında okul yöneticilerinin stratejik liderlik stilleri davranışları konusunda bir gelişimin yaşandığını belirten görüşlerin sayısı öne çıkmıştır. Sürecin kısıtlı olmasından dolayı bazı öğretmenler gelişimle ilgili gözlem yapabilecekleri herhangi bir durumla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu soruda öne çıkan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

O.2. Okul yöneticilerimiz, kriz yönetimi ve planlama, organize etme, yönetme ve kontrol etme konusunda daha önce çok da yeterli hareket etmeyip kriz unsurlarını karşı karşıya getirme eğiliminde iken son zamanlarda krizi göğüsleme ve ele alma,

kriz anında ön plana çıkıp çalışanı koruma ve böyle olumlu okul iklimini devam ettirme eğilimine yönelmişlerdir. Bu durum da çalışanların motivasyonunu üst düzeye çıkarmakta ve kendilerini güvende hissetmelerine vesile olmuştur (Gelişim Yeterli).

O.11. Şimdiye dek herhangi bir kriz durumu yaşanmadığı için bu konuda yeterince gözlem yapılamamıştır bu sebeple fikir beyan edilememektedir (Gözlemleyemedim).

O.21. Yapılan bilgilendirmelere göre okul yöneticilerimizi değerlendirdiğimde görüyorum ki stratejik liderlik tutumları konusunda idarecilerimizde gelişim olduğunu söyleyebilirim. Bu durumun aslında planlama ve yönetimde kontrol etmede kolaylık ve de verimli çalışma sağladığı görüşündeyim (Gelişim Yeterli).

İlk değerlendirmede okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarında öğretmen görüşleriyle olumlu gelişmelerin gözlemlendiği tespit edilmiştir. Genel olarak yapılan uygulamanın olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Birinci eğitim uygulaması değerlendirme aşamasında, dönüşümsel liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin gelişimleri sorgulamak için “Okul yöneticinizin, kuruma vizyon kazandırma, personelin motivasyonunu artırma ve kurumda değişime öncülük etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve bu verilerle Tablo 20 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %90).

Tablo 20

Dönüşümsel Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Dönüşümsel Liderlik	Gelişim Yetersiz	Değişime açık olma	3
		Motive etme	2
		Vizyon kazandırma	4
	Gelişim Yeterli	Değişime açık olma	4
		Motive etme	8
		Vizyon kazandırma	2
	Gözlemleyemedim	Gelişim	4
Toplam			27

Tablo 20 analiz edildiğinde dönüşümsel liderlik stili davranışları gelişimin yeterli olduğu, gelişimin yetersiz olduğu ve gözlem yapamadığına dair alt temalara ayrılmıştır.

Çalışma başlangıcında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile karşılaştırıldığında yetersiz alt teması altında kodlanan görüşlerdeki katılımcı sayısında düşüş meydana geldiği görülmüştür. Eğitim uygulaması sürecinde okul yöneticilerinde değişim gözlemlemeyen öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır;

O.3. Kuruma vizyon kazandırma konusunda gerekli çalışma, fikir üretme ve planlamaların yapılmadığını düşünüyorum. Ayrıca parasal kaynak sıkıntısı bu konuyu olumsuz etkilemektedir. Personelin motivasyonunu artırma adına girişimler olmuştur. Yeniliklere öncülük konusunda yeterli girişim gözlemlemedim.

O.13. Kurumumuza vizyon kazandırma, personelin motivasyonunu artırma ve kurumda değişime öncülük etme konusunda çalışanların duygularına hassasiyet gösterip onları başarma ve yaratıcılıklarını ortaya koyma konusunda daha ılımlı bir tavır sergilemektedirler (Gelişim Yeterli).

O.25. Bu kısa zaman içerisinde kuruma vizyon kazandırma adına, değişime öncülük etme konusunda pek bir gelişme yaşandığını söyleyemem. Olumsuz bir durumda olduğunu söyleyemem. Motivasyon konusunda ise yönetici tarafından gerçekleştirilen teftişlerde müdür beyin övgüde bulunması tabiki motive etti. Gerçekleştirdiğimiz Tübitak 4006 sergisinde de keza projelerimizin takdir edilmesi onure etti. Zaten okulumuzdaki öğretmenler genel olarak zaten hep motive durumdalar, tabiki dıştan gelen pekiştireçler de insanı her zaman şevklendirmektedir (Gelişim Yeterli).

Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenler, personel motivasyonu ve değişim noktasında gelişimin yaşandığını belirtmişlerdir. Bu veriler ışığında gelişimin gerçekleştiği belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında katılımcılara verilen eğitim doğrultusunda otokratik liderlik stiline ilişkin okul yönetici davranışlarındaki değişimi sorgulamak amaçlı “Okul yöneticinizin, kurumunuzdaki otoriteyi sağlama noktasında sergilediği davranışlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar tablo 21’de verilmiştir (Uzlaşma Yüzdesi %92).

Tablo 21*Otokratik Liderlik Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Otokratik Liderlik	Gelişim Yeterli	Disiplinli olma	6
		Otoriteyi sağlama	2
		Otorite için doğru iletişim kurma	5
	Gelişim Yetersiz	Otoriter olma	10
		Disiplini sağlama	4
		Denetim	4
		Yetkilerini kullanma	5
	Gözlemleyemedim	Gelişim	2
Toplam			38

O.4. Otorite sağlama konusunda zayıf kaldığımı düşünüyorum. Bu konuda çalışanların çok şikâyetçi olmadıklarını görüyorum. Çalışanlar inisiyatif almak zorunda kalıyor (Gelişim Yetersiz).

O.19. Otoriteyi sağlama konusunda genel olarak çok büyük eksiklikler vardı hala da var. Özellikle yeni nesil öğrencilerin çoğunun kural bilmezliği, ahlak kurallarından yoksun olması bizi hayli zorlamaktadır. Derslerde ve teneffüste sıkıntı çıkaran öğrenci, idarenin yanına gittiği takdirde bir şeylerin değişmeyeceğinin farkındadır. Böylelikle aynı olumsuz hareketleri devam ettirmektedir. Üstte de dediğim gibi burada tabiki disiplin yönetmeliğindeki boşluklarında payı vardır. Öğrenciler konusundaki otorite bu şekildeyken öğretmenler üzerindeki otoriteye gelelim. Müdür beyin her yıl bir kere sınıfa girerek bir teftişi söz konusudur, bunun dışında öğretmenler üzerinde orta derecede otoritesi söz konusudur (Gelişim Yetersiz).

O.25. Otoriteyi sağlama konusunda kurum müdürü görevi yardımcılara, öğretmenlere yüklemektedir. Kendisinin bu konuda bir çabası olmuyor. Yardımcıları bu konuda ellerinden geleni yapmaktadır (Gelişim Yetersiz).

Otoriter liderlik davranışlarının gelişimi hususunda öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak yetersiz teması altında toplandığı tespit edilmiştir. Özellikle otorite sağlama ve yetki kullanımı sürecinde okul yöneticilerinin beklenen gelişimi sağlayamadığı belirlenmiştir.

4.3.5. Dış Gözlemci Raporu

Eğitim uygulamasının ilk döngüsü tamamlandıktan sonra süreci takip eden dış gözlemciye elde edilen bulgularla ilgili araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmede ilk değerlendirme toplantısı sonucu alınan kararlar doğrultusunda sürecin işletildiği ve ders etkinlikleri hakkında bilgiler yer almıştır. Ayrıca ilk değerlendirmede alınan sonuçların analizleri de verilmiştir. Bu bilgiler ışığında dış gözlemci raporundaki bilgiler şunlardır: Sürecin işleyişinde katılımcıların daha etkin rol almasına yönelik uygulamalara yer verilmesinin önemli olduğu, derslerde verilen bilgilerin pekiştirilmesi için farklı uygulamalara yer verilmesinin gerektiği, eksik görülen konuların tekrar edilmesi gerektiği, sürecin kısıtlı olmasının eğitim uygulamasının etkisini geciktirebileceğini belirtmiştir.

Dış gözlemci değerlendirme raporu doğrultusunda, derslerde etkileşimli farklı uygulamalara yer verilmiş ve katılımcıların bu sayede derslere daha fazla katılması sağlanmıştır. Ayrıca katılımcılarla derslerde kullanılan materyaller paylaşılarak, tekrar yapma imkânı sunulmuştur.

4.3.6. II. Değerlendirme Toplantısı (21.11.2021)

Çalışma kapsamında II. değerlendirme toplantısı araştırmacı, eğitmen ve dış gözlemcinin katılımı ile dış gözlemcinin Fırat Üniversitesindeki odasında yapılmıştır. Toplantıda araştırmacı tarafından genel bilgilendirme yapılmıştır. Üç haftalık süreç içerisinde anlatılan liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirdiği analizlerin sonuçları paylaşılmıştır. Zamanın kısıtlı olması nedeniyle yapılan uygulamanın etkilerinin tam olarak görülemediğini fakat stratejik liderlik ve dönüşümsel liderlikle ilgili olumlu dönütlerin alındığı görülmüştür. Otokratik liderlik konusunda beklenen etkinin görülemediği, bunda dersin üzerinden geçen sürenin önemli olduğu, öğretmenlerin değişimleri gözlemleyebilmeleri için daha uzun süreye ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Bir sonraki eğitim uygulamasının içeriğinin ve planlaması için şu kararlar alınmıştır:

- ✓ Eğitim uygulamasının ikinci uygulamasında yer alacak liderlik stilleri, vizyoner liderlik, girişimci liderlik ve otokratik liderlik olmasına,

- ✓ İlk uygulama süreci derslerinin tamamlanmasının ardından yapılacak değerlendirme toplantısında bir sonraki eğitim uygulamasının içeriğinin belirlenmesine,
- ✓ Eğitim uygulaması içerisinde Web 2.0 araçlarının çeşitlendirilmesine, oyunlaştırılmış uygulamaların kullanılmasına,
- ✓ Otokratik liderlik stilinde beklenen etkinin görülmemesinden dolayı bu dersin farklı materyaller ile tekrar yapılmasına,
- ✓ Eğitim uygulaması ders içerikleri hazırlanırken mümkün oldukça farklı ve etkileşimli içeriklere yer verilmesine karar verilmiştir.

4.4. İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

İkinci eğitim uygulamasında yer alacak liderlik stilleri vizyoner liderlik, girişimci liderlik ve otokratik liderlik şeklinde sıralanmıştır. Bu eğitim uygulaması 22 Kasım 2021 ile 13 Aralık 2021 tarihleri arasında üç ayrı çevrim içi ders etkinliği ve etkileşimli uygulamalar, katılımcı günlükleri, araştırmacı ve öğretmen raporlarından gelen veriler, üç uygulamanın sonunda öğretmenlerden yarı yapılandırılmış formlardan gelen geri bildirimler ve dış gözlemci raporu toplanarak analiz edilmesi süreci ile elde edilmiştir. İkinci eğitim üç uygulamadan oluşmaktadır.

4.4.1. Uygulama 4

İkinci eğitim uygulamasının ilk uygulamada vizyoner liderlik konusu ele alınmıştır. Araştırmacı tarafından vizyoner liderlik ile ilgili ders içeriği hazırlanmış ve öğretmen tarafından içerik kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından, öğretmenlerin okul yöneticilerinden vizyoner liderlik ile ilgili olarak alınan görüşlerde, ileri görüşlü olmak, ileriye hedefleyebilmek, bilgili olmak konularında beklentilerin olduğu ilk yarı yapılandırılmış görüşme formu ile tespit edilmiştir. İlk eğitim uygulamasının uygulamalarında olduğu gibi vizyoner liderlik konusunda çevrim içi ortamda işlenmiştir. Derslerde alan uzmanları tarafından hazırlanan videolar, örnek olay incelemeleri, film videoları ve etkileşimli Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Katılımcı günlükleri, öğretmen ve araştırmacı raporları için Google form aracı kullanılmıştır.

4.4.1.1. Çevrimiçi Ders (23.11.2021)

23 Kasım 2021 tarihinde yapılan çevrim içi dersin konusu vizyoner liderlik olarak belirlenmiş ve ders içeriği buna göre hazırlanmıştır. Vizyoner liderlik konusunun işlendiği derse tüm katılımcılar vaktinde katılmıştır. Eğitimci daha önce anlatılan liderlik türleri ile ilgili kısaca özetlemiş ve vizyoner liderlik konusu anlatılmadan önce katılımcılardan konu ile ilgili fikirleri alınmıştır. Daha sonra konunun ayrıntıları anlatılmış ve örnek olay incelemesi yapılmıştır. Derste incelenen örnek olay aşağıda sunulmuştur.

“Okul müdürü atandığı okulun çevresini değiştirmek için çok çaba sarf ediyordu. Okulun birçok bölümünde inşaat çalışmaları başlamıştı. Üç yılsonunda okulun fiziksel yapısında birçok değişiklik olmuştu. Fakat okul başarısı ile ilgili herhangi bir değişim olmamıştı. Okulun öğretmenleri okulun yöneticilerini inşaat mühendisi olarak tanımlıyorlardı.”

“Okul müdürü yeni atandığı okulda ders zümreleriyle görüşmeler yapmaya başladı. Ardından zümrelerin ihtiyaçlarını belirleyerek bunları temin etmeye çalıştı. Bir üst eğitim kurumu olan üniversiteden hocaları okula getirerek öğrenci ve öğretmenlere konferanslar verdirdi. Öğretmenlerin proje üretmeleri konusunda destekledi. Aradan geçen üç yıl sonunda bilimsel projeler ile adını duyuran okulun başarı düzeyi yükseldi ve kayıt yapan öğrencisayısı arttı.”

Örnek olay paylaşımı sonrasında eğitimci tarafından katılımcılardan olayların çözümüne ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

K.3. İlk bölümde ki okul müdürü okulun fiziksel koşullarına odaklandığı için akademik başarıyı gözünden kaçırmış. Maalesef okulların fiziki durumları iyi olmadığı için bu fiziki koşullar bizleride zorluyor. Fakat burada önemli olan bir tarafı yaparken okulların asıl görevi olan öğretim boyutunu kaçırmamak gerekir. İkinci okulumüdürü vizyonu ile okula değer katmayı başarmış diyebiliriz.

K.6. Okul yöneticilerinin bu noktada işleri zor. Çünkü okulun fiziki ihtiyaçlarını ve öğretmenlerin ders ihtiyaçlarını karşılamak zor olabiliyor. Buna

rağmen öğrencibaşarısı için öncelikler öğretmenlere ulaşmak gerekiyor. Öğretmenler hedefler doğrultusunda güdülenebilirse istenen vizyona ulaşılabilir.

Ayrıca alan uzmanları tarafından hazırlanmış konu ile ilgili eğitim videoları, eğitimde başarı öykelerinin yer aldığı videoların ilgili kısımları izlenmiştir. Videolar ilgili bölümlerinde durdurularak, konu ile ilgili katılımcıların görüşleri alınmıştır. Bu ders bilgi yarışması formatında Web 2.0 araçları kullanılarak bir uygulama hazırlanmıştır. Bu yarışma uygulaması yapılarak ders tamamlanmıştır. Çevrimiçi ders esnasında alınan görüntü, kullanılan sunu, videolar ve etkileşime ait görüntüler Ek 5’de sunulmuştur.

4.4.1.2. Katılımcı günlükleri

Vizyoner liderlik ders etkinliği sırasında katılımcılardan, ders ile ilgili görüşlerini yazmaları ve kendileri için kısaca dersi özetlemeleri istenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar vizyoner liderlikle ilgili görüşlerini not almışlardır. Bu notlardan bazıları şunlardır:

K.5. Uzun yıllardan beri yöneticilik yapıyorum malsesef okulun fiziki imkânsızlıkları ile uğraşmaya yıllardır devam ediyoruz. Artık bu sorunları mevcut sorumluluğumuz gibi görüp, öğrencilerin başarısına odaklanıyoruz. Bunun ön şartıda öğretmenlerden geçiyor. Elimizden geldiğince motive etmek için çabalıyoruz.

K.7. İzlediğimiz videoda şundan bahsediyordu, üniversite okuyan bir öğrenci, okumayı öğrenmedim, toplum karşısında konuşmayı ve öğrenmeyi öğrenemedim. Mezun öğretmenlerimizde de benzer sonuçlar ortaya çıkıyor. Bizim öğretmenlerimize destek olmamız, yol göstermemiz gerekiyor. İlk yanlışlarında eleştirmek yerine iyi rehberlik ederek okulumuzu istediğimiz vizyona taşımamız gerekiyor.

4.4.1.3. Eğitim Raporu

Ders sonunda katılımcılara dair görüşlerin ve dersin ana hatlarının olduğu raporu hazırlamıştır. Raporda vizyoner liderlik konusunda katılımcıların diğer derslere göre daha aktif oldukları görülmüştür. Özellikle katılımcılardan vizyon sahibi olma konusunda kendilerini öz değerlendirmeye tabi tutmaları istenmiştir.

Değerlendirmelerde katılımcıların hedeflerindeki ortak noktaların olduğu görülmüştür. Okulu başarıya götürme konusunda yeterli bilgi ve tecrübe düzeyine sahip olduklarını fakat okulların fiziki koşullarının ve ihtiyaçlarının öğretim faaliyetlerinin önüne geçtiğinden yakınmışlardır. Buna rağmen motivasyonlarının artığı gözlemlenmiştir.

4.4.1.4. Araştırmacı Raporu

Vizyoner liderliğin anlatıldığı derste hazırlanan içerikler eğitmen tarafından sorunsuz şekilde aktarılmıştır. Derste katılımcıların herbirine söz hakkı verilmesi ile etkileşim üst düzeye çıkmıştır. Okullardaki sorunlardan ve olumsuzluklardan bahseden katılımcı (K8), bu nedenle motivasyonlarının düştüğünü belirtmiştir. Diğer katılımcıların bu sorunların yeni olmadığını ve bunların üstesinden gelinerek asıl hedefler için daha fazla çaba sarf etmek gerektiğini belirtmeleri (K3, K7) ile derste olumsuz hava dağılmıştır. Katılımcıların okullarındaki örnek olaylardan bahsetmeleri vizyon konusunun aslında ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Bir katılımcı son olarak (K6) “Her okul müdürü kadardır” ifadesini kullanmıştır. İyi niyet temennileriyle ders sonlandırılmıştır.

4.4.2. Uygulama 5

İkinci eğitim uygulamasının bu aşamasında girişimci liderlik konusu işlenmiştir. Araştırmacı tarafından derste kullanılacak eğitim materyalleri hazırlanmış ve eğitmen görüşü alınarak düzenlenmiştir. Eğitmene, araştırmacı tarafından öğretmenlerden gelen ihtiyaç analizi verilerine göre girişimsel liderlik ile ilgili yöneticilerinden bekledikleri davranışlarla (girişken, teknolojiyi takip eden) ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

4.4.2.1. Çevrimiçi Ders (29.11.2021)

29.11.2021 tarihinde, önceden belirlenmiş saatte eğitmen ve araştırmacı sisteme erkenden giriş yaparak genel kontrolleri ve hazırlıkları tamamlamıştır. İkinci ders olan girişimci liderlik konusuna tüm katılımcılar vaktinde iştirak etmiştir. Eğitmen ilk olarak bir önceki derste anlatılan vizyoner liderlik konusuna değinmiş ve katılımcıların bilgilerini tazelemiştir. Eğitmen girişimci liderlik ile ilgili teorik bilgileri powerpoint sunusu ile aktarmış ve katılımcıların görüşlerini almıştır. Katılımcılara siz ne kadar girişimci lidersiniz veya etrafınızda bu tarz okul yöneticileri varmıyorsunuz yöneltmiştir. Verilen yanıt şöyledir:

K.1. Çevremizde bu liderlik stilini sergileyen okul yöneticileri var. Bu okul örgütlerinde gruplaşmalara sebep olabiliyor. Bu durumu takdir eden bir grup olduğu gibi ekibin dışında kalan kişilerde ise olumsuz bir bakış açısı oluşabiliyor.

K.3. Bazen girişimcilik adına okulumuzda kendi özel zamanımızdanda vakit ayırarak bazı faaliyetlerde bulunuyoruz. Bu girişimler genelde iyi sonuçlansada bazen olumsuz yansımaları olabiliyor. K1 isimli hocamızın belirttiği gibi kendini ekibin dışında gören arkadaşlar olumsuz yaklaşabiliyorlar. Fakat bu girişimlerin yapılması gerekmektedir.

Eğitmen tarafından tüm görüşler alındıktan sonra alan uzmanı olan bir akademisyen tarafından hazırlanmış konu ile ilgili eğitim videolarının ilgili kısımları izlenmiştir. Videolar ilgili bölümlerinde durdurularak, konu ile ilgili katılımcıların görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra konu ile ilgili filmlerden kesitler sunulmuştur. Girişimci liderlik dersi için hazırlanan ders sonu etkinlikleri uygulanarak ders tamamlanmıştır. Çevrimiçi ders esnasında alınan görüntü, kullanılan sunu, videolar ve etkileşime ait görüntüler EK.5 de sunulmuştur.

4.4.2.2. Katılımcı Günlükleri

Katılımcılar tarafından girişimci liderlik konusu ile ilgili kazanımlarını belirlemek için tutturulan günlüklerde alınan dönütler dersin etkililiği açısından oldukça önemlidir. Katılımcılara günlüklerine girişimci liderlik ile ilgili akıllarında kalanları kısaca özetlemeleri istenmiştir. Bu konuda tutulan notlardan bazıları şunlardır;

K.2.Kararsızlık bir liderde olmaması gereken bir özellik. Girişimci liderin net ve kararlı olması gerekir. Hem kendilerine hem de çevresindeki kişilere güvenerek hareket eder ve sonunda başarıya ulaşırlar. Genel olarak girişimci liderlerin özelliklerinden bahsettım. Özellikler daha da artırılabilir. Girişimci ve liderlik bir arada olması gereken iki meziyettir.

K.3.İnsanlar genellikle dinlemekten çok sözünü dinletmeyi sever. Ama burada liderlik farkı ortaya çıkıyor. Girişimci liderler dinler, ekibiyle beraber yürür ve ortak en makul kararı verirler. Çalışanlarla fikir alışverişleri çok önemlidir. Belki liderin

tek başına vereceği karar okula fayda sağlamayacakken ekibin ortak kararı okulu geliştirmeye yeterli olabilir.

4.4.2.3. Eğitim Raporu

Girişimci liderlik dersinden sonra eğitim tarafından tutulan raporun özeti şöyledir; Katılımcıların meslek hayatları boyunca bürokratik sorunlardan kaynaklı sıkıntılarının olduğu gözlemlenmiştir. Bu sorunların paylaşılması motivasyonu düşürse de, katılımcıların birbirlerine destek olmaları ve güdülemeleri eğitim olarak işi kolaylaştırmıştır. Katılımcıların videolara yaptıkları yorumların yapıcı olması önemlidir. Öne sürülen sorunlara karşı ortak çözümler üretebilmek, bazı ön yargıların kırılması adına önemlidir.

4.4.2.4. Araştırmacı Raporu

Araştırmacı tarafından hazırlanan içerikler eğitim tarafından kontrolünden geçirilmiştir. Ders bir önceki haftanın konu tekrarıyla başlamış. Sonra katılımcıların kendilerini daha fazla ifade edebilmeleri için girişimci lider örnekleri ile ilgili bir tartışma ortamı oluşturulmuştur. Derste katılımcıların görüşlerini, deneyimlerini ve eleştirilerini paylaşmaları olumlu gelişme olarak görülmüştür. Bu gelişimin oluşmasında eğitimin rolü oldukça fazla olmuştur. Çünkü derslerde katılımcıların çekinmeden yorum yapmaları için gerekli güven ortamını sağlamıştır. Ardından eğitim uzmanları tarafından okul yöneticilerinin girişimsel liderlik becerilerinin gelişimine yönelik uzman videoları ve film kesitleri seyretililerek, katılımcıların görüşleri alınmıştır. Web 2.0 etkinlikleri ile tamamlanmıştır.

4.4.3. Uygulama 6

İkinci eğitim uygulaması kapsamında üçüncü olarak otokratik liderlik konusu yeniden ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri dikkate alınarak yapılan birinci değerlendirme sonucunda bu içeriğin yeniden anlatılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerden gelen geri dönüşler doğrultusunda otokratik liderlik stiline (otoriter olma, disiplini sağlama, denetim, yetkilerini kullanma) ilişkin ders içeriği hazırlanmıştır. Hazırlanan ders içeriği eğitim tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda yapılmıştır.

4.4.3.1. Çevrimiçi Ders (02.12.2021)

02.12.2021 tarihinde eğitimci ve katılımcıların belirledikleri ortak saatte eğitim uygulamalarının ön hazırlıkları araştırmacı eğitimci tarafından tamamlanarak derse başlanmıştır. Katılımcıların tamamının derste yer aldığı görülmüştür. Eğitimci bir önceki derslerde bahsettiği vizyoner ve girişimci liderlik ile ilgili kısa bir hatırlatma yapmış ve katılımcıların bu konularla ilgili sormak istedikleri bir şey olup olmadığını sormuştur. Bu derse ait powerpoint sunusu daha öncede anlatıldığı için kısaca tekrar edilmiştir. Daha sonra eğitimci sunuyu tamamlayıp, aşağıda verilen örnek olayı paylaşmış ve katılımcıların konu hakkındaki görüşleri almıştır.

“Ahmet atandığı ikinci okulunda göreve yeni başlamıştı. Bu okul ilk görev yaptığı okuldan çok büyüktü, öğretmen sayısı 100’ün üzerindeydi. Bu okulda okulun müdürü öğretmenlere çok mesafeliydi, koridorda karşılaştığında selam dahi vermiyordu.

Bu durumu Ahmet çok yadırgamıştı çünkü geldiği okulda ortam çok daha sıcaktı. İlk yıl çalıştıktan sonra sicil amiri olan okul müdürünün sicil notunu önceki yıllarda çok yüksek olmasına rağmen düşürdüğünü görmüştü. Bir yıl boyunca hiç diyalog kurmadığı müdürün sicil puanını düşürmesine anlam verememişti.

Okuldaki tüm işleri müdür yardımcılarını yapıyor görünüyordu, müdür yardımcılarının ise öğretmenlerle iletişimleri oldukça iyiydi. Ahmet ikinci yılında okulun bir etkinliği için resmi bir görevi olmasa da özveriyle bir şekilde çalışmıştı. Okul müdürünün tavrının bu olaydan sonra kendisine karşı değiştiğini fark etmişti. Koridorda selam vermese de, izin ve rapor gibi durumlarda bazı öğretmenleri sorgulasa da ona karşı gayet iyiydi. Ayrıca sicil notu da ikinci yıl tekrar yükselmişti. Okul yöneticisinin otorite kurmanın farklı bir yolunu bulduğunu düşünmüştü.”

Yukarıda bahsedilen örnek olay ile ilgili yöneticinin sergilediği davranışın katılımcılar tarafından değerlendirilmesi istenmiştir. Katılımcıların yaptığı yorumlardan bazıları şunlardır:

K.5. Büyük okullarda okul yöneticileri işleri müdür yardımcılarını üzerinden yürütürler. Okul yöneticisinin öğretmenlere selam dahi vermeyecek mesafede

durması bence olumsuz bir davranış. Meslektaşlarımız olan öğretmenlerle aynı çatı altında görev yapıyoruz. Bu sebeple onlara değerli olduklarını yöneticiler olarak hissettirmeliyiz.

K.6. Eski yöneticilerin bu tarz yaklaşımları bulunmaktaydı ama şimdiki yöneticilerin daha rahat olduğunu düşünüyorum bu konuda, bu tarz yöneticiler için en büyük sorun okulda problem yaşanmasıdır. Öğretmenlerle samimi olmanın lakayt bir ortam olacağını ve otoritelerinin sarsılacağını düşünürler.

Tüm katılımcılar konu ile ilgili görüşlerinden bahsetmiş, fakat örnek olayla ilgili ortak bir fikir birliğine varılamamıştır. Daha sonra eğitim otokratik liderlik ile ilgili olarak alan uzmanları tarafından hazırlanmış bir videodan kesitler paylaşmıştır ve üzerine yorumlar eklemiştir. Son olarak bilgi yarışması etkinliği yapılarak ders sonlandırılmıştır. Çevrimiçi ders içeriği, kullanılan sunu, videolar ve etkileşimli uygulamalara ait görüntüler EK.6'da verilmiştir.

4.4.3.2. Katılımcı günlükleri

Katılımcıların ders sonu etkinlikleri kapsamında tuttıkları günlüklerde otokratik liderlik ile ilgili görüşlerini almak için doldurdukları formlardan gelen dönütlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

K.3. Otokratik liderliğin bazı handikapları olsa da, liderler bu tarzı akıllıca kullanabilirler. Örneğin, lider grubun en tecrübeli ve bilgilisi ise ve grubun diğer üyelerinin sahip olmadığı bilgilere sahip ise bu durumu kullanarak otokratik bir tutum takınabilir ve bu durumu akıllıca yönetebilir. Çünkü az bilgiye sahip bireylerle çalışmak bazen zaman kaybına neden de olabilir.

K.3. Otokratik liderlik, dönüşümsel ve demokratik stillerle desteklendiğinde iyi bir grup performansı ortaya çıkarabilir.

4.4.3.3. Eğitim Raporu

Ders sonrasında eğitim tarafından doldurulan raporda şunlara yer verilmiştir; Otokratik liderlik davranışlarının önemli olduğu, bu sebeple çalışmada tekrar farklı bir içerikle yer verilmiştir. Dersler çok daha etkileşimli şekilde geçmektedir. Katılımcılar

kendi deneyimlerini paylaşmakta ve birbirlerine tecrübe aktarımı yaparak akran öğrenmesi gerçekleşmedir. Ders içi ve ders sonu etkinlikler katılımcıların oldukça ilgisini çekmektedir. Özellikle yarışma etkinliği heyecan oluşturmaktadır.

4.4.3.4. Araştırmacı Raporu

Otokratik liderlik ikinci kez eğitim uygulamasında yer almıştır. Bu sebeple ders içeriğinde farklı içeriklere yer verilmiştir. Derslerdeki teorik bilgiye eğitmen artık çok vakit ayırmamaktadır. Çünkü derslerde iletişim düzeyi oldukça artmıştır. Öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşmuştur. Katılımcıların ders içerisinde yaşadıkları deneyimleri paylaşımları ve sorunlara çözüm üretmeleri olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Ders sonu yapılan yarışma etkinliği katılımcıların eğlenerek öğrenmesinde fayda sağladığı görülmüştür. Ders süresi tamamlanınca üçüncü uygulamaya son verilmiştir.

4.4.4. İkinci Eylem Döngüsüne İlişkin Genel Değerlendirme

İkinci eğitim uygulaması tamamlandıktan sonra okul yöneticisi olan katılımcıların görev yaptıkları okullarda görev yapan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler analiz edilerek okul yöneticilerinde öğretmenlerin gözlemleyebildikleri değişimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplamda üç soru bulunmaktadır. Her soru farklı bir liderlik stiline ilişkin değişimi belirleme amaçlıdır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış ilk görüşme formundan alınarak kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında vizyoner liderlik stiline ilişkin katılımcı olan okul yöneticilerinin deki gelişimi belirlemek için yöneticilerin görev yaptıkları okullarda bulunan öğretmenlere “Okul yöneticinizin, yeniliklere bakış açısını ve yenilikleri kuruma kazandırma noktasında sergilediği davranışları hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri neticesinde elde edilen veriler Tablo 22’de sunulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %95).

Tablo 22*Vizyoner Liderlik Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Vizyoner Liderlik	Gelişim Yeterli	Yeniliklere açıklık	11
		Yenilikleri kazandırma	4
		Fikirleri destekleme	5
	Gelişim Yetersiz	Teşvik etme	4
		Yeniliklere açıklık	2
		Yenilikleri kazandırma	3
	Gözlemleyemedim	Gelişim	3
Toplam			30

Öğretmenlerden gelen görüşler analiz edildiğinde okul yöneticilerinde vizyoner liderlik stili davranışları konusunda üç alt temada görüşler toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Tablo 22 deki gibi yerleştirilmiştir. Tablo 22 deki veriler ışığında okul yöneticilerinin vizyoner liderlik stilleri davranışları konusunda bir gelişimin yaşandığını belirten görüşlerin sayısı öne çıkmıştır. Sürecin kısıtlı olmasından dolayı bazı öğretmenler gelişimle ilgili gözlem yapabilecekleri herhangi bir durumla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu soruda öne çıkan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

O.20. Yöneticilerimizin son zamanlarda bir şeyler yapmaya değiştirmeye çalıştıklarını sezinliyorum. Eskiden önemsemedikleri konularda şimdi sorup yardımcı olmaya çalışıyorlar. İnşallah devamı gelir diye umut ediyorum (Gelişim Yeterli).

O.22. Okul yöneticilerimiz, yeniliklere bakış açısını ve yenilikleri kuruma kazandırma noktasında çalışma ortamı içerisinde farklı görüşlere yer vermeye başladı. Bu durum çalışanların da sistem içerisinde aktif şekilde yer almasını sağlayacaktır düşüncesindeyim. Böyle olunca da yeniliklerin kuruma kazandırılması daha kolay ve hızlı olabilir (Gelişim Yeterli).

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarındaki gelişime ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu davranış stiline ilişkin yeniliklere açık olma ve kuruma yenilik kazandırma hususunda olumlu gelişmelerin olduğu öğretmen görüşleriyle tespit edilmiştir.

İkinci eğitim uygulaması değerlendirme aşamasında, girişimci liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin gelişimleri sorgulamak için “Okul yöneticinizin, kurumsal ve kişisel başarılarına ulaşma noktasındaki çabasını, amaçlara ulaşırken risk alma noktasında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve bu verilerle Tablo 23 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %96).

Tablo 23

Girişimsel Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Girişimsel Liderlik	Gelişim Yetersiz	Personel ile işbirliği	2
		Personeli cesaretlendirme	2
		Risk alma	2
	Gelişim Yeterli	Okul başarısı için çaba	4
		Çözüm üretme	8
		Sorumluluk alma	5
	Gözlemleyemedim	Gelişim	4
Toplam			27

Tablo 23 analiz incelendiğinde; girişimsel liderlik stili davranışları gelişimin yeterli olduğu, gelişimin yetersiz olduğu ve gözlem yapamadığına dair alt temalara ayrılmıştır. Çalışma başlangıcında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile karşılaştırıldığında yetersiz alt teması altında kodlanan görüşlerdeki katılımcı sayısında düşüş meydana geldiği görülmüştür. Eğitim uygulaması sürecinde okul yöneticilerinde değişim gözlemlemeyen öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

O.2. Bu konuda son zamanlarda daha cesurca doğru olduğuna inandığı bir düşünceyi savunduğunu düşünüyorum (Gelişim Yeterli).

O.13. Okul yöneticilerimiz son zamanlarda okul başarının sağlanabilmesi için öğrencilerin her ay deneme sınavlarına katılmalarına dikkat etmekte, eksik yönlerin giderilmesi için öğretmenlerle işbirliği daha fazla yapılmaya çalışılıyor. Ayrıca okulumuzun e-twinning ve tübitak bilim fuarı gibi projelere katılım için girişimleri mevcut. Bir canlılık gözlemliyorum açıkçası (Gelişim Yeterli).

O.22. Genel olarak bu konuda değişim gözlemlediğimi söyleyemem, belki yoğun tempodan gözlemleyememiş olabilirim ama bence bir değişim söz konusu değil (Gelişim Yetersiz).

Öğretmenlerden görüşler ışığında, okul yöneticilerinin girişimsel liderlik davranışlarından olan çözüm üretme ve sorumluluk alma davranışlarında olumlu gelişmelerin olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin girişimsel liderlik davranışlarında iyileşmenin yaşandığı tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında katılımcılara verilen eğitim doğrultusunda otokratik liderlik stiline ilişkin okul yönetici davranışlarındaki değişimi sorgulamak amaçlı “Okul yöneticinizin, kurumunuzdaki otoriteyi sağlama noktasında sergilediği davranışlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar Tablo 24’de verilmiştir (Uzlaşma Yüzdesi %92).

Tablo 24

Otokratik Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Otokratik Liderlik	Yeterli	Disiplinli olma	8
		Otoriteyi sağlama	3
		Otorite için doğru iletişim kurma	8
	Yetersiz	Otoriter olma	6
		Disiplini sağlama	4
		Denetim	3
		Yetkilerini kullanma	3
		Gözlemleyemedim	3
	Toplam		35

Tablo 24’teki veriler ışığında otokratik liderlik stili davranışları alt temaları gelişimin yeterli, gelişimin yetersiz olduğu ve gözlem yapamadığına şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmada daha önce yapılan analizlerle karşılaştırıldığında otokratik liderlik ile ilgili bir gelişimin yaşandığından bahsedilebilir. Veri analizinde kullanılan görüşlerden bazıları şunlardır:

O.4. Kurumda otorite sağlama konusunda becerilerinin biraz daha geliştirdiğini düşünüyorum. Tam olarak yeterli olmasa da biraz daha iyi olabilir (Gelişim Yeterli).

O.12. Aslında liderlik özelliklerini de incelediğimde gerektiği yerde gereken zamanda etkili liderlik tutumları uyguladığı görüşündeyim. Eskiye nazaran iletişim becerilerini geliştirmesi, insani değerlere önem veren biri olması, kişilere değer vermesi kendini bilen görev sorumluluğunu bilen vicdanlı bir personel için farkındalıkları olan bir birey için (gerek öğretmen gerek öğrenci) saygı duyulması bir durum bence bununla otoriteyi beraber getireceği kanaatindeyim (Gelişim Yeterli).

Eğitim uygulaması içerisinde ikinci kez yer alan otokratik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin bu liderlik stili davranışlarında gelişimin olduğu tespit edilmiştir. Özellikle kurumda disiplini ve otoriteyi sağlama becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

4.4.5. Dış Gözlemci Raporu

Eğitim uygulamasının ikinci döngüsü tamamlanmış ve süreci yakından takip eden dış gözlemciye elde edilen bulgularla ilgili araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır.

Bilgilendirmede ilk eğitim uygulaması sonrası alınan kararların uygulanma süreci, derslerdeki etkinlikler, katılımcıların ders içi durumları, öğretmenlerden gelen geri dönüşler aktarılmıştır. Dış gözlemci imkânlar dâhilinde pandemi şartları gözetilerek derslerin bir kısmının yüz yüze yapılmasının daha iyi olacağını belirtmiştir. Etkileşimli uygulamalarda farklılığın iyi olduğunu ve aynı şekilde devam ettirilmesini dile getirmiştir.

4.4.6. III. Değerlendirme Toplantısı (06.12.2021)

Çalışma kapsamında III. değerlendirme toplantısı araştırmacı, eğitmen ve dış gözlemcinin katılımı ile eğitmenin Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki ofisinde yapılmıştır. Toplantıda araştırmacı tarafından genel bilgilendirme yapılmıştır. İkinci eğitim uygulamasının üç haftalık süreci içerisinde anlatılan liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirdiği analizlerin sonuçları paylaşılmıştır. Ayrıca tüm sürece dâhil genel bir bilgilendirmede de bulunmuştur. Otokratik liderlik konusunun tekrar edilmesinin faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu veriler doğrultusunda araştırmacı, eğitmen ve dış gözlemci sürecin daha verimli hâle getirilebilmesi için aşağıdaki kararlar alınmıştır:

- ✓ Eğitim uygulamasının üçüncü uygulamasında yer alacak liderlik stilleri, etkileşimsel liderlik, güçlendirici liderlik ve prensipli liderlik olmasına,
- ✓ Programda önceden belirlenmiş liderlik sıralamasında değişiklik yapılarak, prensipli liderliğin en son hafta anlatılmasının daha uygun olacağına,
- ✓ Üçüncü uygulama sürecinin derslerinin tamamlanması ardından genel bir değerlendirme yapılmasına,
- ✓ Eğitim uygulaması içerisinde Web 2.0 araçlarının çeşitlendirilmesine, oyunlaştırılmış uygulamaların kullanımının devam ettirilmesine,
- ✓ Uygulama derslerinin imkânlar dâhilinde yüz yüze yapılmasına,
- ✓ Son uygulama dersinin katılımcıların okullarında yüz yüze ve bire bir yapılmasına,
- ✓ Eğitim uygulaması ders içerikleri hazırlanırken mümkün oldukça farklı ve etkileşimli içeriklere yer verilmesine karar verilmiştir.

4.5. Üçüncü Eylem Döngüsüne İlişkin Bulgular

Üçüncü eğitim uygulamasında yer alacak liderlik stilleri etkileşimsel liderlik, güçlendirici liderlik ve prensipli liderlik şeklinde sıralanmıştır. Bu eğitim uygulaması 13 Aralık 2021 ile 07 Ocak 2022 tarihleri arasında bir çevrim içi ders, bir yüz yüze toplantı ve yüz yüze okul ziyaretleri şeklinde yapılmıştır. Etkileşimli uygulamalar, katılımcı günlükleri, araştırmacı ve eğitmen raporlarından gelen veriler, üç uygulamanın sonunda öğretmenlerden yarı yapılandırılmış formlardan gelen geri bildirimler ve dış gözlemci raporu toplanarak analiz edilmesi süreci ile elde edilmiştir. Son eğitim uygulaması üç uygulamadan oluşmaktadır.

4.5.1. Uygulama 7

Üçüncü eğitim uygulamasının ilk uygulaması ders içeriği etkileşimsel liderlik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ders kapsamında kullanılacak eğitim materyalleri özenle hazırlanmış ve eğitmen görüşü alınarak hazır hâle getirilmiştir. Eğitmene ayrıntılı ihtiyaç analizi yarı yapılandırılmış görüşme formundan gelen katılımcıların okullarında görev yapan öğretmenlerin bu liderlik stiline ilişkin bekledikleri davranışlar (personel iletişimi, personeli destekleme, motive etme, ödüllendirme, personel ihtiyaçlarını karşılama) hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

4.5.1.1. Çevrimiçi Ders (15.12.2021)

Belirlenen gün ve saatte eğitimci ve araştırmacı sisteme erkenden giriş yaparak genel kontrolleri ve hazırlıkları tamamlamıştır. Ders K1 ve K6 isimli katılımcılar 10 dakika geç katılmışlardır. Eğitimci bu sırada bir önceki önceki eğitim uygulaması kapsamında anlatılan liderlik davranışları ile ilgili katılımcılarla sohbet gerçekleştirmiştir. Katılımcıların tamamı derse iştirak ettikten sonra eğitimci tarafından etkileşimsel liderlik ile ilgili katılımcıların görüşleri alınmış ve hazırlanan ders sunusundaki bilgiler aktarılmıştır. Katılımcılara etkileşimsel liderlik davranışlarını kurumlarında sergileme biçimi sorulmuştur. Bu konuda katılımcılar liderliğin ismini bilmeden bu liderlik özelliğine dair uygulamalarından ve deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Bu konuda belirtilen bazı örnekler şunlardır:

K.2. Öğretmenlerimizin bazen özel durumları olabiliyor, bu durumlarda biz idareciler olarak onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz. Eşi çalışan arkadaşlar veya çocuklarını okula bırakması gerekenler oluyor. Bizde ders programlarında bu tarz durumlara dikkat ediyoruz. Öğretmen bunu görünce bize karşı tutumları değişiyor.

K.7. Okulumuz merkeze uzak olduğu için öğretmenler genelde ders programlarında boş günlerinin olmasını veya derslerinin aynı güne toplanmasını istiyorlar. Ben genelde program yaparken buna özellikle dikkat etmeye ve öğretmenler arasında adil olacak şekilde programlarını yapmaya gayret gösteriyorum. Öğretmenlerde bu durumu bildikleri için derslerine daha fazla özen gösteriyorlar. Onlarda özverili davranıyorlar.

Diğer katılımcılardan da benzer örnekler gelmiştir. Ardından eğitimci tarafından örnek bir durum paylaşılmış ve bu durumda yönetici olarak bu sorunun çözümü noktasında görüşleri alınmıştır.

“Ali öğretmenin çalıştığı okul büyük ve iyi bir okuldur. Okul idaresi yeni dönem başlamadan hazırlıklara başlamıştır. Bu hazırlıklar yapılırken bazı öğretmenler okul yöneticileri ile daha sık görüştükleri için bu hazırlıkların yapılmasında etkin rol almışlardır. Okul idaresi de whatsapp grubundan bazı öğretmenlerin okul için ekstra çaba gösterdiğini, aynı çabanın diğer öğretmenlerden de beklediklerini ve hazırlıklara katkı sunan öğretmenleri ödüllendirmek için teşekkür belgesi verileceğini açıklamıştır.

Ali öğretmen işini iyi yapan biri olması ve aslında yapılan hazırlıklardan haberdar olsa elinden geleni yapacağı halde okul yönetiminin bu tavrı ile kendini kötü hissetmiştir.”

K.4. Aslında okul idaresi madem böyle bir hazırlık içinde, yapılacak işleri whatsapp gruplarından paylaşmalı ve tüm öğretmenleri haberdar etmelidir. Bu sayede görev almak isteyen öğretmenler elinden geleni yaparlar. Bu sayede herhangi bir kırgınlık oluşmaz.

K.6. Bazen okullarda idare ile aralarını iyi tutmaya çalışıp bundan fayda sağlamak isteyenler olabiliyor. Fakat bahsedilen durumda idarenin bilgilendirme yapmaması ve bunun üzerine mesaj göndermesi yanlış olmuş. Böyle durumlara mahal vermemek için tüm öğretmenler bilgilendirilmeli ve çalışan öğretmenler ödüllendirilmelidir.

Eğitmen tarafından tüm görüşler alındıktan sonra ortak bir çözüm için bilgilendirmeler yapılmıştır. Bir sonraki aşamada alan uzmanları tarafından hazırlanmış konu ile ilgili eğitim videolarının ilgili kısımları izlenmiştir. Videolar ilgili bölümlerinde durdurularak, konu ile ilgili katılımcıların görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra konu ile ilgili filmlerden kesitler sunulmuştur. Etkileşimsel liderlik dersi için hazırlanan ders sonu etkinlikleri uygulanarak ders tamamlanmıştır. Çevrimiçi ders esnasında alınan görüntü, kullanılan sunu, videolar ve etkileşime (Padlet) ait görüntüler Ek 5’de sunulmuştur.

4.5.1.2. Katılımcı günlükleri

Katılımcılar tarafından etkileşimsel liderlik konusu ile ilgili kazanımlarını belirlemek için tutturulan günlüklerde alınan dönütler dersin etkililiği açısından oldukça önem arz etmektedir. Katılımcılara günlüklerine etkileşimsel liderlik ile ilgili akıllarında kalanları kısaca özetlemeleri istenmiştir. Bu konuda tutulan notlardan bazıları şunlardır;

K.1. Etkileşimsel liderliğe yönetim tarzı da diyebiliriz. Performansa ve denetlemeye dayalı bir yaklaşımdır. Yüksek performans ödül getirir, düşük performans ise ceza getirir. Liderler, risk almak istemezler.

K.5. Etkileşimsel liderlikte liderin hedeflerine ulaşabilmek için ödül-ceza yöntemini kullanır. Bu yöntemde lider, personelinin tanıyıp ve onların neyi sevip neyi sevmeyeceğini iyi bilir ve buna göre de ödülü ve cezayı belirler. Eğer istenilen

sonuçlara ulaşıyorsa takipçilerine ödül verir. Eğer ki istenilen sonuca ulaşamazsa da ceza yöntemini uygular.

4.5.1.3. Eğitim Raporu

Etkileşimsel liderlik dersinden sonra eğitim tarafından tutulan raporun özeti şöyledir; Katılımcıların derslerde örnek olaylara verdikleri cevaplar oldukça tatmin edici olmaya başlamıştır. Artık derslerde örnek olaylar katılımcılardan geldiği için güncel konular tartışılmıştır. Katılımcıların katkısı artıkcı dersler çok daha verimli olduğu düşünölmüştür.

4.5.1.4. Araştırmacı Raporu

Araştırmacı tarafından hazırlanan içerikler eğitim kontrolünden geçirilmiştir. Bu aşamada ders içerisindeki materyallerin verilme sırası ayarlanmıştır. Etkileşimsel liderlik dersinde katılımcıların eğitimi sahiplendiğı, artık sürecin kendi akışında ilerlediğı, katılımcıların dersle oldukça ilgili oldukları gözlemlenmiştir. Ders içeriğinde yer alan sunular, örnek olay analizi, uzman görüşleri ve Padlet etkinlikleri ile katılımcıların ilgisi üst düzeye çıkarılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların örnek olaylar üzerine yorumlar yapmaları ve kendi yaşadıkları deneyimleri paylaşmaları önemli görölmüştür.

4.5.2. Uygulama 8

Üçüncü eğitim uygulamasının ikinci dersinde güçlendirici liderlik konusu ele alınmıştır. Araştırmacı derste kullanılacak materyalleri hazırlayıp eğitmenin görüşünü aldıktan sonra düzenleyerek kullanıma hazır hâle getirmiştir. Eğitmene öğretmenlerin bu liderlik stiline ilişkin beklentileri (yeniliklere açıklık, istişare etme, takım ruhu oluşturma, gelişimi destekleme, fikirleri önemseme) konusunda bilgilendirmeler yapılmıştır. Ders için eğitmenin Fırat üniversitesindeki odası ayarlanmıştır.

4.5.2.1. Yüz yüze Ders (25.12.2021)

Ders için eğitmenin Fırat Üniversitesiindeki odası ayarlanmıştır. 25.12.2021 tarihinde tüm katılımcılar derse gelmişlerdir. Katılımcılar çevrim içi derslerden sonra bu dersin yüz yüze yapılmasından duydukları memnuniyeti dile getirmişlerdir. Çevrimiçi derslerde olduğu gibi bu derse de araştırmacı gözlemci olarak katılmıştır. Eğitim derslerin yüz yüze yapılmasının iletişimin daha sağlıklı olması açısından önemine bahsetmiştir.

Ardından daha önce anlatılan etkileşimsel liderlik konusunda kısa bir tekrar yapılmış sonra güçlendirici liderlerin genel özellikleri, güçlü yönleri ve zayıf yönleri anlatılmıştır. Ardından katılımcıların konu ile ilgili görüşleri ve mesleki tecrübelerini aktarmaları istenmiştir.

K.1. Okulumuzda zümre öğretmenleri arasında bir takım ruhu oluşturmaya çalışıyoruz. Bu sayede birbirlerine destek oluyorlar. Yapmak istedikleri etkinliklerde de imkanlar dahilinde destek olmaya çalışıyoruz.

K.6. Güçlendirici liderlik davranışı olarak bizlerde genelde okulda sorun yaşayan veya motivasyonu düşük öğretmenleri, etkili ve verimli çalışan arkadaşlarla bir araya getirmeye çalışıyoruz. Bu sayede takım halinde çalışabiliyorlar. Bunun olumlu etkilerini daha önce çok gördüğümüzü söyleyebilirim.

K.7. Başarılı okullarda aslında önemli olanın ekip halinde çalışmak olduğunu görüyoruz. Eğer okul içerisinde bir çalışma kültürü oluşmuş ise zayıf halkalarda ekibe uyum sağlıyorlar. Bu uyumun yakalanması önemli, başarıyı sadece yöneticilerin değil öğretmenlerinde aynı şekilde istemesi gerekiyor.

Eğitmen tarafından beyan edilen görüşlerin genel bir toparlaması yapılmış ve katılımcıların cep telefonları ile girebilecekleri mobil bir uygulama (Socrative) ile bilgi yarışması yapılmıştır. Oldukça eğlenceli geçen ders sonunda katılımcılar araştırma ve ders hakkında genel görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılmanın ve bu aldıkları derslerin faydasını gördüklerinden bahsetmişlerdir. Ders bu aşamadan sonra sonlandırılmıştır. Derse ait sunu ve etkileşim uygulamaları Ek 5’de verilmiştir.

4.5.2.2. Katılımcı günlükleri

Katılımcılar tarafından güçlendirici liderlik konusu ile ilgili kazanımlarını belirlemek için tutulan günlükler, dersin etkililiğini belirleme açısından oldukça önemlidir. Katılımcılara günlüklerine güçlendirici liderlik ile ilgili akıllarında kalanları kısaca özetlemeleri istenmiştir. Bu konuda tutulan notlardan bazıları şunlardır:

K.2. Güçlendirici bir lider, çalışanlarına rehber olabilmesi için onları yakından tanımalı, öğretmenlerin saygısını ve güvenini kazanmalı ve bunu sürekli kılmalıdır. Güçlendirici lider çalışanlarına potansiyellerini gösterebilme fırsatı tanıyarak tecrübe kazanmalarını sağlamalıdır.

K.3. Personelin güçlü bir tecrübe edinmesi güçlendirici bir lidere sahip olmaları ile yakından ilişkilidir. Karşılıklı güven, saygı, bağlılık ve fikirlerin açıkça tartışılabildiği ortamlarda bireyler hata yapmaktan korkmadan yaşadıkları olumlu olumsuz her durumu tecrübe sayarlar ve bu şekilde güçlü bir öğrenme sağlanır. Bu pozitif ortamın sağlanmasında güçlendirici bir liderin rolü de çok etkilidir.

4.5.2.3. Eğitim Raporu

Güçlendirici liderlik dersinden sonra eğitim tarafından tutulan raporun özeti şöyledir; Dersin yüzyüze yapılmasının önemli olduğunu, pandemi sürecinin eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Yapılan bu dersin çok daha verimli geçtiğini, katılımcıların yüzyüze derste oluşan samimi ortam ile etkileşimin çok iyi olduğunu belirtmiştir. Süreç içerisinde katılımcıları tanıdıkça uygulanacak eğitim programı içeriğinin onlara uygun bir biçimde vermeye çalışıldığını belirtmiştir. Çevrimiçi yarışma etkinliğinin katılımcılar tarafından eğlenceli bulunduğunu, eğlenirken öğrendiklerini ifade etmiştir.

4.5.2.4. Araştırmacı Raporu

Araştırmacı ders başlamadan pandemi koşullarına göre odayı dizayn etmiştir. Sonra hazırlanan içerikler eğitim kontrolünden geçirilmiştir. Ders yüz yüze başlamış ve eğitim tarafından öncelikle önceki haftanın tekrarı yapılmıştır. Katılımcılara güçlendirici liderlik ile ilgili temel bilgiler verilmiştir. Ardından katılımcılara güçlendirici liderlik ile ilgili deneyimlerini paylaşımları istenmiştir. Bu paylaşımlarla ilgili tüm katılımcılar yorumlar yapmıştır. Ardından eğitim tarafından dersin toparlanması yapılmış ve çevrim içi bilgi yarışması etkinliği gerçekleştirilmiştir.

4.5.3. Uygulama 9

Üçüncü eğitim uygulaması kapsamında son olarak prensipli liderlik konusu ele alınmıştır. Öğretmen görüşleri dikkate alınarak yapılan ihtiyaç analizi sonucuna göre prensipli liderlik stiline (Titiz ve düzenli çalışma, ilkeli ve tutarlı olma, personele adil davranma) ilişkin ders içeriği hazırlanmıştır. Hazırlanan ders içeriği eğitim tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda yapılmıştır. Bu ders okullarda yöneticilerle okullarda bire bir ortamda yapılacağı için ders notu çıkarılmıştır.

4.5.3.1.Yüz Yüze Ders (02-04.12.2022)

Eğitim uygulamasının son dersi katılımcıların kendi yaptıkları okullarda, okul yöneticilerinin odalarında gerçekleştirilmiştir. Eğitimci ve araştırmacı katılımcıların okullarına bu amaçla ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Birden fazla katılımcının aynı okulda görev yaptığı kurumlarda ise eğitim aynı odada gerçekleştirilmiştir. Eğitimci ve katılımcıların uygun gün ve saati bildirmeleri ile araştırmacı tarafından program yapılmıştır. Bu eğitimlerin bir kısmına dış gözlemciye katılmıştır. Bu sayede dış gözlemci çalışmanın işleyişine daha fazla vakıf olmuştur.

Eğitim uygulaması için toplamda beş okul ziyareti yapılmıştır. Eğitim uygulamasının süresinin tamamlanması sebebiyle katılımcılarla son ders içeriği olan prensipli liderlik ile ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Prensipli liderliğin güçlü ve zayıf yönleri anlatılmıştır. Katılımcılarda konuyla ilgili deneyimlerini paylaşmışlardır. Ayrıca uygulamanın bu kısmında her katılımcı ile eğitimci bire bir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve genel olarak süreci değerlendirdikten sonra kendilerine özel tavsiyelerde bulunmuştur.

4.5.3.2.Katılımcı günlükleri

Katılımcıların ders sonu etkinlikleri kapsamında tuttıkları günlüklerde prensipli liderlik ile ilgili görüşlerini almak için doldurdıkları formlardan gelen dönütlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

K.1. Prensipli liderler güçlü karakterli ve kararlı kişilerdir. Düzenli ve planlı bir şekilde çalışırlar. Mükemmeliyetçi bir yapıları bulunmaktadır. Bu tanıımı yaptıktan sonra dersler boyunca bizlere katkı sunan hocamıza teşekkür ederim. Okulumuzu ziyaret ederek bizleri onurlandırmıştır.

K.3. Sürecin başında kendimize iş çıkardık diye düşünmüştüm ama dersler ilerledikçe çok faydalı bilgiler edindim. Hocamız özverili şekilde bizlere rehberlik etti. Çok kıymetli bilgiler edindim diyebilirim. Kendisine çok teşekkür ediyorum. Prensipli liderlik için şunları söyleyebilirim. Adil ve dürüst olmaya çalışan, doğru çözümlere doğru yaklaşımlarla hızlı bir şekilde gitmeyi gitmeyi hedefleyen liderlerdir.

4.5.3.3. Eğitmen Raporu

Ders sonrasında eğitmen tarafından doldurulan raporda şunlara yer verilmiştir; Otokratik liderlik davranışlarının, öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin sergilemesini istedikleri belirtmelerine rağmen, bu davranışların ölüsünü iyi ayarlamaları gerekmektedir. Katılımcılara bu ince oran anlatılmaya çalışılmıştır. Geleneksel sert yönetici profilinin değişmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Fakat katılımcıların deneyimlerinde yasal yetkilerini kullanan otoriter bir yöneticinin okulunda sorun çok yaşanmaması üzerinde durulmuştur. Bu okulların başarıdan ziyade sorunsuz okullar olduğu dile getirilmişidir. Katılımcılara otorite sağlama noktasında farklı tavsiyeler de bulunulmuştur.

4.5.3.3. Araştırmacı Raporu

Otokratik liderlik tarzına ilişkin hazırlanan ders içeriği, dersten önce eğitmen tarafından kontrol edilmiştir. Otokratik liderlik tarzına ilişkin katılımcıların tamamına söz hakkı eğitmen tarafından verilmiş. Otokratik liderliğin genellikle disiplini, otoriteyi sağlama davranışlarından bahsetmişlerdir. Bu liderlik tarzına dair genel kanının sorunsuz yönetim olduğu yönündedir. Otoritenin veya yasal yetkilerin yeteri düzeyde kullanılmadığı okullarda, yönetimsel sorunların fazla yaşandığından bahsedilmiştir. Öğretmen sayısının az olduğu okullarda çok problem yaşanmadığı fakat ğretmen sayısının fazla olduğu okullarda ciddi sorunlara sebep olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların bu liderlik tarzına ilişkin n kabullerinin genellikle sert yönetim tarzı şeklinde olduğu yönündedir. Eğitmen bu kabullerin değişimi üzerinde durmuştur. Ders süresi tamamlanınca hazırlanan etkinlikler uygulanmış ve üçüncü uygulamaya son verilmiştir.

4.5.4. *III. Eylem Döngüsüne İlişkin Değerlendirme*

Bu aşamada yapılan eğitim uygulamasının sonuçları için okul yöneticisi olan katılımcıların görev yaptıkları okullarda görev yapan öğretmenlerden yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile görüşleri alınmıştır. Bu sayede okul yöneticilerinde gözlemleyebildikleri değişiklikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme formunda üç soru yer almaktadır. Her soru farklı bir liderlik stilindeki değişimi belirlemek amaçlıdır. Görüşme soruları yarı yapılandırılmış ilk görüşme formundan alınarak değiştirilmeden kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında etkileşimsel liderlik stiline ilişkin katılımcı olan okul yöneticilerin deki gelişimi belirlemek için yöneticilerin görev yaptıkları okullarda bulunan öğretmenlere “Okul yöneticinizin, öğretmenlerin etkili ve verimli çalışabilmesi için ihtiyaçlarının karşılaması ayrıca motivasyon artırmak için ödüllendirme yapması konusunda görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen görüşleri neticesinde elde edilen veriler Tablo 25’de sunulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %90).

Tablo 25

Etkileşimsel Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Etkileşimsel Liderlik	Gelişim Yeterli	Personel ile iletişim	10
		Motive etme	3
		Personeli destekleme	10
	Gelişim Yetersiz	Motive etme	2
		Ödüllendirme	4
		Personel ihtiyaçlarını giderme	2
		Takdir etme (sözlü)	3
		Gözlemleyemedim	4
	Toplam		

Öğretmenlerden gelen görüşler analiz edildiğinde okul yöneticilerinde etkileşimsel liderlik stili davranışları konusunda üç alt temada görüşler toplanmıştır. Bu temalara ait kodlar Tablo 25’te yerleştirilmiştir. Tablo 25’deki veriler ışığında okul yöneticilerinin etkileşimsel liderlik stilleri davranışları konusunda bir gelişimin yaşandığını belirten görüşlerin sayısı öne çıkmıştır. Sürecin kısıtlı olmasından dolayı bazı öğretmenler gelişimle ilgili gözlem yapabilecekleri herhangi bir durumla karşılaşmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu soruda öne çıkan bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

O.2. Okul müdürümüz motivasyonu artırma konusunda, öğretmenlere yardımcı olmakta, ders programlarını öğretmenlerin ihtiyaç ve isteklerine uygun bir şekilde düzenlemektedir. Ödüllendirme konusunda henüz bir gelişme gözlemleyemedim (Gelişim Yeterli).

O.9. İhtiyaçların karşılanması konusunda elbette destekleyici olunmalı ki okul müdürümüzün bu konuda özenli olmaya çalıştığını gözlemliyorum. Fakat ödül

sistemi benim için pek de mantıklı gelmediğinden zaten okulumuzda da böyle bir anlayış olmadığından tam olarak görüş belirtemiyorum (Gelişim Yeterli).

O.20. Okul yöneticilerimizde bazı değişimler gözlemliyorum ama ödüllendirme konusunda bu aşamada bir değişim göremedim (Gelişim Yetersiz).

Okul yöneticilerinin etkileşimsel liderlik becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinde personel motivasyonu ve desteklenmesi konusunda olumlu gelişmelerin olduğu belirtilmiştir. Bu verile ışığında liderlik stili becerilerinde iyileşme olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü eğitim uygulaması değerlendirme aşamasında, güçlendirici liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin gelişimleri sorgulamak için “görüş ve fikirleri önemsemesi noktasındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar incelenmiş ve bu verilerle Tablo 26 oluşturulmuştur (Uzlaşma Yüzdesi %94).

Tablo 26

Güçlendirici Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Dönüşümsel Liderlik	Gelişim Yeterli	Yeniliklere açıklık	7
		İstisare etme	7
		Takım ruhu oluşturma	7
	Gelişim Yetersiz	Fikirleri önemseme	4
		Fikirleri uygulama	6
		Takım ruhu oluşturma	6
	Gözlemleyemedim	Gelişim	4
Toplam			41

Tablo 26 incelendiğinde dönüşümsel liderlik stili davranışları gelişimin yeterli olduğu, gelişimin yetersiz olduğu ve gözlem yapamadığına dair alt temalara ayrılmıştır. Çalışma başlangıcında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ile karşılaştırıldığında yetersiz alt teması altında kodlanan görüşlerdeki katılımcı sayısında azalmanın olduğu görülmüştür. Eğitim uygulaması sürecinde okul yöneticilerinde değişim gözlemlemeyen öğretmenlerinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen görüşlerden bazıları şunlardır:

O.2. Okul müdürümüz öğretmenlerimizle bu sıra yemek ve etkinlikler düzenleyerek takım ruhu oluşturmaya çalışmakta gibi görünüyor, önemli konularda kararlar alırken istişareye önem veriyor diyebiliriz (Gelişim Yeterli).

O.13. Takımları oluşturur, görüş ve fikirleri dinler ama yine çalışmaların çoğu kendi istediği şekilde yapılır. Gözlemlediğim kadarıyla idari işlerde de bu şekilde ilerliyor bu sebeple çok yeterli görmüyorum (Gelişim Yetersiz).

O.21. Yeni görüş ve fikirlerimizin önemsendiğini hissediyorum. Okulda genellikle bu konuda olumlu bir hava bulunmaya başladı diyebiliriz ve yaşanan problemlerde herkes kendi fikrini ifade edebilmektedir (Gelişim Yeterli).

Okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik davranışlarında olumlu gelişmeler olduğu öğretmen görüşleriyle tespit edilmiştir. Özellikle kurumda takım ruhunun oluşturmaya çalışılması bu noktada önemli görülmüştür.

Çalışma kapsamında katılımcılara verilen eğitim doğrultusunda prensipli liderlik stiline ilişkin okul yönetici davranışlarındaki değişimi sorgulamak amaçlı “Okul yöneticinizin, titiz ve düzenli çalışması, ilkeli ve tutarlı olması ve personel ilişkileri noktasında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar Tablo 27’de verilmiştir (Uzlaşma Yüzdesi %92).

Tablo 27

Prensipli Liderlik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	<i>f</i>
Presnsipli Liderlik	Yeterli	Düzenli çalışma	6
		İlkeli ve kararlı davranma	2
		Personel ilişkileri	10
	Yetersiz	Titiz ve düzenli çalışma	6
		İlkeli ve tutarlı olma	4
		Personele adil davranma	4
		Personel ilişkileri	4
		Gözlemleyemedim	2
	Toplam		40

Tablo 27’deki verilere bakıldığında, yeterli, yetersiz ve gözlemleyemedim alt temaları oluşturulmuştur. Yeterli alt teması altında yer alan kodların özellikle personel ilişkileri noktasında yoğunlaştığı görülmüştür. Ayrıca düzenli çalışma hususunda da olumlu gözlemlerin olduğu belirlenmiştir. Yetersiz alt teması altında ise bazı öğretmenlerin düzenli çalışma ve personel ilişkileri noktasındaki gelişimleri yeterli

görmediği tespit edilmiştir. Aşağıda bazı dikkat çeken bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

O.4. Okul yöneticimizin titiz ve düzenli çalışması ve ilkeli tutarlı olması konusunda fena değil. Personel ilişkileri noktasında daha iyi diyebiliriz. Okul içerisinde daha fazla görünse daha iyi olabilir (Gelişim Yeterli).

O.19. Okul yöneticimizin, titiz ve düzenli çalışması öğretmenleri de disipline edecektir. Bu konuda gayret gözlemliyorum. İlkeli ve tutarlı olması da öğretmenler odasına huzur getirecek, ‘idarenin adamı’ imajını ortadan kaldıracaktır. Bu konuda çok iyi değil halen, personel ilişkileri noktasında iyiye gidiyor diyebiliriz (Gelişim Yetersiz).

O.23. Okul yöneticilerimizi ikiye ayırmak zorundayım müdür ve müdür yardımcıları olarak. Müdürümüzden çok okuldaki işleri yürüten tabiki müdür yardımcılarıdır. Öncelikle onları değerlendirecek olursam titiz ve düzenli çalışmaktadırlar. Yapılması gerekenler zamanında bildirilir ve üzerinde durulur. Personel ilişkilerinde ise ilkeli ve tutarlı davranma noktasında sıkıntı olmamaktadır. Bu noktada müdür beyin nasıl çalıştığını çok değerlendiremiyorum. Ama personel ilişkilerinin kuvvetli olduğunu söyleyemem. Bu anlamda personel ve yönetici arasında görünmez bir duvar var diyebilirim. (Gelişim Yeterli).

İlk analiz sonuçları ile karşılaştırıldığında çok fazla olmasa da okul yöneticilerinin prensipli liderlik davranışlarında olumlu yönde bazı gelişimlerin olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, bu liderlik stilinin en son anlatılmış olması ve gözlemleme zamanının kısıtlı olması kaynaklı olduğu şeklinde izah edilebilir.

4.5.5. Dış Gözlemci Raporu

Eğitim uygulamasının üçüncü döngüsü tamamlandıktan sonra süreci takip eden dış gözlemciye elde edilen bulgularla ilgili araştırmacı tarafından bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirmede üçüncü değerlendirme toplantısı sonucu alınan kararlar doğrultusunda sürecin işletildiği ve ders etkinlikleri hakkında bilgiler yer almıştır. Ayrıca ilk değerlendirmede alınan sonuçların analizleri de verilmiştir. Bu bilgiler ışığında dış gözlemci raporundaki bilgiler şunlardır; süreç içerisinde son aşamada aktif olarak okul

ziyaretlerine katıldığını belirtmiştir. Bu sayede tüm süreç değerlendirildiğinde katılımcılarda olumlu yönde bir gelişim olduğundan bahsedilebileceğini belirtmiştir. Çalışmanın daha geniş bir zamana yayılması ile gözlem sonuçlarının daha verimli alınabileceğini belirtmiştir.

4.5.6. IV. Değerlendirme Toplantısı (05.01.2022)

Son değerlendirme toplantısı araştırmacı, eğitmen ve dış gözlemcinin katılımı ile dış gözlemcinin Fırat Üniversitesindeki odasında yapılmıştır. Toplantıda araştırmacı tarafından üçüncü eğitim uygulamasının üç haftalık süreci içerisinde anlatılan liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin okul yöneticilerini değerlendirdiği analizlerin sonuçları paylaşılmıştır. Ayrıca tüm sürece dâhil genel bir bilgilendirmede de bulunmuştur. Bu veriler doğrultusunda araştırmacı, eğitmen ve dış gözlemci eğitim uygulaması sürecinin son değerlendirmesine ilişkin şu kararları almışlardır:

Üçüncü eylem planı çerçevesinde yapılan derslerin yüz yüze ve okullarda gerçekleştirilen derslerin çok verimli olduğu,

- ✓ Son eylem planı çerçevesinde anlatılan etkileşimsel liderlik, güçlendirici liderlik ve prensipli liderlik stillerinin öğretmenler üzerinde olumlu yansımalarının olduğu,
- ✓ Okul ziyaretlerinde çalışmaya destek olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden olumlu dönütler alındığını,
- ✓ Sürecin daha uzun tutulması ile gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının etkisinin daha net görülebileceği belirtilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında, gerçekleştirilen çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında alanyazında yer alan mevcut araştırmalar kapsamında tartışmaya ve ileride yapılabilecek olan çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin taşıması gereken liderlik becerilerini belirleyecek ihtiyaç analizleri yaptıktan sonra belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik eylem planlarını hayata geçirmektir. Eylem planları çerçevesinde yapılacak eğitim uygulamaları ile okul yöneticilerinin liderlik stili becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Bu kapsamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın çalışma grubunu beş farklı ortaokulda görev yapan yedi okul yöneticisi ve bu okullarda görev yapan her okuldan beş olmak üzere toplam 25 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışmanın başlangıcında çalışmaya katılacak yöneticilerin belirlenmesi için Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalında tezsiz yüksek lisans yapan ve ortaokullarda yönetici olan bireylerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul yöneticilerine liderlik stilleri konusunda iyileştirmeye açık olup olmadıkları ve çalışmada yer almak isteyip, istemedikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgularda okul yöneticilerinden, olumsuz görüş bildirenlerin, sergiledikleri liderlik stilleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri, çalışma için yeterli zamanlarının bulunmadığını, kişisel sebeplerle çalışmada yer alamayacaklarını ve bu çalışmanın verimli olacağına inanmadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinden bazılarının katılım noktasında kararsız kaldıkları, bunun nedeni olarak da yeterli zaman ayıramayabilecekleri ve özel sebeplerden ötürü olduğunu dile getirmişlerdir. Kasalak (2020) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin bu tür bir mesleki gelişim faaliyetine dâhil olmama oranı yaklaşık olarak aynı düzeyde olup, belirtilen sebepler ise ailevi sorumluluklar ve kendilerine uygun bir faaliyet olarak görmediklerini dile getirmişlerdir. Benzer bir çalışmada okul yöneticileri mesleki gelişim etkinliklerinin gerekliliğine vurgu yapsalar

da, katılım konusunda çok istekli olmadıkları görülmüştür (Uçar ve İpek, 2006). Başka bir çalışmada okul yöneticileri bu tür etkinliklerin sadece prosedürel olarak yerine getirildiğini ve gerçek bir kazanımının olmadığını belirtmişlerdir (Matherson ve Windle, 2017). Sonuç olarak okul yöneticilerinin mesleki gelişime açık olma isteklerinin bu çalışmada yeterli olmaması, geçmiş faaliyetlerden elde ettikleri kazanımları beklentilerinin altında olması sebebi ile bu konu araştırılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmıştır.

Olumlu görüş bildiren okul yöneticileri, çalışmaya katılmaktan ve bu süreçte kendilerini geliştirecek olmaktan duydukları heyecanı paylaşmışlardır. Ayrıca mesleki gelişim noktasında kendilerinin ihtiyaç duydukları liderlik stillerini de belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre okul yöneticilerinin yüksek lisans düzeyinde eğitim alırken mesleki gelişim noktasında çok istekli olmadıkları görülmüştür. Bazı yöneticiler mevcut deneyimlerinin ve bilgi birikimlerinin yönetici olarak süreci idare etmede yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum yönetici ve lider arasındaki farkı belirginleştiren bir sınırdır. Okul yöneticilerinin mesleki gelişim noktasında istekli olmamaları üzerinde durulması gereken bir konudur. Çalışmaya dâhil olmak isteyen yöneticilerin farklı yaş gruplarından ve mesleki kıdemden olmaları, yaş ve kıdemin mesleki gelişim noktasında çok belirleyici olmadığını göstergesi olmuştur. Bu sonuç Dalgıç (2011) ve Kasalak (2020) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Mevcut durumun tespiti için çalışmanın katılımcıları olan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda oluşturulan beş kişilik öğretmen gruplarından ihtiyaç analizi yapmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak görüşler alınmıştır. Bu görüşme formları analiz edildiğinde, belirlenen dokuz liderlik (dönüşümsel, girişimsel, stratejik, güçlendirici, vizyoner, otokratik, prensipli, hizmetkâr, etkileşimsel) stiline ilişkin okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerine göre okul yöneticileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda her liderlik stiline ilişkin yeterli ve yetersiz görülen davranışlar belirlenmiştir. Belirlenen bu davranışlar eğitim uygulamasında yer alan dersler içeriğine eklenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinde belirlenen dokuz liderlik stilinden sekizinde okul yöneticilerini yeterli görmedikleri tespit edilmiştir. Hizmetkâr liderlik stiline ise okul yöneticilerinin kişilik özellikleri itibarı ile bu liderlik stilini yeteri düzeyde sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple hizmetkâr liderlik, eğitim

uygulamasına dâhil edilmemiştir. Bu verilere göre okul yöneticilerinin kurumlarında birçok liderlik stili davranışını bir arada sergilemesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Belirlenen liderlik stillerinden okullar için ve öğretmenler için önemi ve çalışmada yer alan öğretmenlerin dile getirdikleri eksikliklerle ilgili olarak, alanyazından aşağıdaki bilgiler verilebilir. İlk liderlik stili olan dönüşümsel liderliğin okulun etkililiği (Leithwood vd., 1996), örgütsel bağlılık (Shivers, 1999), okul kültürü ve okul iklimi, örgütsel gelişim, öğretmenlerin motivasyonu noktasında olumlu etkilerinin olduğu alanyazında belirtilmiştir (Griffith, 2004; Lawrence, 2000; Leithwood ve Jantzi 2005; Ross ve Gray, 2006). Okulları daha etkili hâle getirme (Buluç, 2009), okul yöneticilerinin dönüşüm ilkelerine hâkim olması ile sağlanabilir (Dufour, 1998; Marks ve Nance, 2007).

Bir diğer liderlik stili olan prensipli liderlik ile ilgili olarak, okul yöneticilerinin öğretmenleri, öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve diğer ilgili bireyleri belirlenen hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmaları için etkileme, teşvik etme, yönlendirme ve yönetme becerilerinin iyi olması gerekmektedir. Bu rolü aşılama için okul yöneticilerin ikna edici, ilkeli, düzenli ve örnek bir tavır sergilemesi gerekir (Covey, 2009). Bir lider olarak okul yöneticisi, sorumlu oldukları okul hayatının başarısının büyük ölçüde davranışları tarafından belirlendiğini anlamak zorundadır (Pardosi ve Utari, 2021).

Çalışmada belirlenen fakat öğretmenlerin genel olarak okul yöneticilerini yeterli olduğunu belirttikleri liderlik stili olan hizmetkâr liderlik ile ilgili olarak, alan yazında bu liderlik ile ilgili olarak, 1400 yıl önce Hz. Muhammed (S.A.V) şöyle demiştir “insanların en hayırlısı, insanlara faydalı olanıdır.” (Gündoğar, 2012) ve “liderler, kavimlerinin hizmetkârıdır” demiş ve liderlere rehber olmuştur (Balaban, 2018). Okulu idare eden yöneticilerin görev tanımlarında ve yöneticiliğin özünde personele, öğrenci ve velilere hizmet etme fikri yer almaktadır (Taylor, 2008). Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik algılarına ilişkin yapılan farklı çalışmalarda elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerin “çoğu zaman” hizmetkâr liderlik stili davranışlarını sergiledikleri tespit edilmiştir (Gündüz ve Balyer, 2012; İş ve Balcı, 2017). Öğretmenlerin yöneticilerinin iyi niyetli olduğunu ve elinden geldiğince kendilerine yardımcı olmaya çalıştığını belirtmeleri ayrıca insani ilişkiler noktasında sorun yaşamadıklarını belirtmeleri sebebi ile bu liderlik stili eğitim uygulamasına dâhil edilmemiştir.

Bir sonraki liderlik stili olan etkileşimsel liderlik stili ile ilgili olarak öğretmenler yöneticilerinde, personel ile iletişimlerinin ve personeli desteklediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra personeli motive etme, ödüllendirme ve ihtiyaçlarını karşılama açısından gördükleri eksiklikleri belirtmişlerdir. İlgili alanyazın taramasında bu liderlik stiline ilişkin bulunan sonuçlar şu şekildedir; Öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin, etkileşimci liderlik özelliklerine sahip olan yöneticilerinin bulunduğu okullarda düşük düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir (Dursun, 2009). Etkileşimsel liderlerin öğretmenlerin performansını artırdığını, yetilerini keşfetmelerine destek olduğunu ve bunu yaparken etkili iletişim içerisinde olduğu ve personeli motive edecek araçlar kullanıldığı belirtilmiştir (Bass ve Avolio, 1993; Evers ve Lakomski, 1996).

Başka bir liderlik stili olan girişimsel liderlik stili ile ilgili olarak, öğretmenler risk alma, başarı için yeterli çaba gösterme ve çözüm üretme konusunda iyileştirilmenin yapılmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Girişimci liderlik, yenilikçiliği, risk almayı, hızlı karar vermeyi, yeni fırsatlar aramayı ve güçlü ve keskin bir vizyona sahip olumlu bir kültür oluşturma yeteneğini destekleyen bir liderin niteliklerini ifade etmektedir (Thornberry, 2006). Girişimci liderlik, bir örgütü geliştirmek ve sürdürmek için en iyi mekanizmalardan biri olarak görülmeye başlanmıştır (Goossen ve Stevens, 2013; Koryak vd., 2015; Kuratko, 2007; Leonard, 2013; Mastrangelo, 2015; Thornberry, 2006). Girişimci liderliğin modern eğitim ortamında uygulanması en çok istenen ve etkili liderlik biçimlerinden biri olduğu açıktır (Dahiru ve Pihie, 2016; Pihie vd., 2018).

Öğretmen görüşleriyle değerlendirilen bir diğer liderlik stili olarak stratejik liderlikle ilgili olarak, kriz yönetimi, organizasyon ve planlama süreçleriyle ilgili eksiklikler belirtilmiş olup, bu stile ilişkin alanyazında yapılan çalışmalarda; stratejik düşünme becerileri gelişmiş, kriz yönetimi iyi, vizyon ve misyon sahibi okul yöneticilerinin etkili okul oluşturmadaki önemine vurgu yapılmıştır (Ülker, 2009). Önemli görülen bu liderlik stilinin yöneticiler tarafından geliştirilmesi üzerine, Altinkurt (2007) tarafından yapılan çalışma sonucunda, okul yöneticilerinin stratejik liderlik davranışlarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Başka bir araştırmada okul yöneticilerinin bu liderlik stilini sergileme düzeyleri “ara sıra” olarak tespit edilmiştir (Küçük vd., 2021).

Güçlendirici liderlik stili bir diğer liderlik türü olarak öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenler bu liderlik stiline ilişkin olarak yöneticilerinin sergilediği girişimci liderlik

özelliklerinin iyileştirilmesi gerektiğini belirterek, okul yöneticilerinin fikirlerini daha fazla dikkate almasını istediklerini ve okulda takım oluşturmak gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda okul yöneticilerinin güçlendirici liderlik özelliklerinin öğretmenler üzerinde iş doyumunu, öz yeterlilik (Dağlı ve Kalkan, 2021), motivasyon, örgütsel vatandaşlık, öğretmen bağlılığı gibi çok sayıda örgütsel davranışı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Dash ve Vohra, 2019; Gümüş, 2013; Koçak ve Burgaz, 2017; Konan ve Çelik, 2017; Lee ve Nie, 2017).

Bir diğer liderlik stili olan vizyoner liderlik ile ilgili öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin bu stile yönelik geliştirilmesi gerek yönlerinin yeniliklere açık olmak, yenilik arayışında olmak ve öğretmenleri çalışmaya teşvik etmek gibi özellikler belirtilmiştir. Bu kapsamda alan yazında yapılan araştırmada, vizyoner liderlik stiline yönelik yeterliliklerin öğretmenlerin örgütsel başarı, örgüte bağlılık ve örgütsel başarıları üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Eranıl, 2014; Özdilek, 2019; Öztürk, 2008; Tekin ve Ehtiyar, 2011). Ayrıca öğretmenlerin motivasyonu ve çalışma azmini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Bulut ve Uygun, 2010).

Otokratik liderlik stiline ilişkin öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin otorite ve disiplini sağlama, denetim yapma ve yetkilerini kullanma becerileri konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu liderlik stili davranışlarını sergilerken liderlerin dengeli davranmaları gerekmektedir. Çünkü bu liderlik stili fazla sergilenirse baskı unsuru olabilir, yeteri kadar sergilenmez ise otorite boşluğu oluşabilmektedir (Pektaş, 2019). Alanyazında yapılan araştırmalarda, otokratik liderlerin hızlı ve etkili biçimde karar verebilmesinin sağlanması, disiplin ve idare konusunda sorunların azalmasına yönelik olumlu etkileri bulunurken (Ak, 2015), liderlerin izleyenlerin fikirlerine önem vermemesi, bencil davranmaları, izleyen performansını düşürmeleri ve iş doyumunu noktasında sıkıntılara yol açması ile motivasyon kaybına neden olması örgütlerde otorite ve disiplin kaybına sebep olabilir (Çetin ve Beceren, 2007).

İlk eylem planının uygulaması için okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından en fazla ihtiyaç duyulan stratejik, dönüşümsel ve otokratik liderlik stilleri araştırmacı, eğitimci ve dış gözlemci tarafından belirlenmiştir. Bu liderlik stillerine ilişkin üç haftalık bir eğitim uygulaması yapılmış ve her liderlik stiline ilişkin gelişim veya değişimi gözlemlemek için öğretmenlerden okul yöneticileriyle ilgili yarı yapılandırılmış

formlarla görüşler alınmıştır. Bu görüşler neticesinde stratejik ve dönüşümsel liderlik davranışları konusunda olumlu yönde gelişmelerin gözlemlendiği belirtilmiştir. Okulun yönetimi noktasında kritik öneme sahip olan bu liderlik stillerinin davranışları noktasında katılımcıların gelişim göstermeleri önemli olarak görülmüştür. Bir diğer liderlik stili olan ve uygulanması hassas olan otokratik liderlik davranışları noktasında beklenen etki görülememiştir. Bu sebeple bu liderlik stili bir sonraki eylem planı içerisinde yer alacak olan eğitim uygulamasına dâhil edilmiştir.

İkinci eylem planı döngüsünde vizyoner liderlik, girişimci liderlik ve otokratik liderlik stillerine ilişkin eğitim uygulaması yapılmış ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış formlarla görüşleri alınmıştır. Süreci değerlendiren öğretmenler, okul yöneticilerindeki olumlu yönde gelişimler olduğunu belirtmişlerdir.

Üçüncü eylem planı döngüsünde, eğitim uygulaması içeriğinde etkileşimsel liderlik, güçlendirici liderlik ve prensipli liderlik stillerine ilişkin çevrim içi ve yüz yüze dersler gerçekleştirilmiş ve süreç sonunda öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler analiz edildiğinde öğretmenler tarafından yapılan gözlemlerin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma sonunda elde edilen veriler sonucunda Web of Since ve Scopus veri tabanlarında "leadership model" or "leadership behavior" or "leader's bahavior" or "leaders' bahavior" or "leadership style" anahtar kelimeleri, title, abstract, author keywords alanlarında taranmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Web of Science ve Scopus Arama Sonuçları

	Web of Since	Scopus
Toplam Makale	6004	12218
Sosyal Bilimler	2599	4613
Eğitim Bilimleri	699	

Tablo 28 incelendiğinde girilen anahtar kelimeler neticesinde Web of Science’da toplam 6004 makale, Scopus’da 12218 makalenin olduğu görülmüştür. Yapılan filtreleme sonucunda sosyal bilimler alanında 2599 makale, Scopus’da 4613 makale kalmıştır. Sadece eğitim bilimleri alanında filtreleme yapılan Web of Since’da kalan makale sayısı

699 dur. Bu makalelere ait bilgilerin yer aldığı dosya indirilerek, bibliyometrik analizleri VOSviewer programı ile yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar şunlardır:

Çalışma kapsamında incelenen 699 makalede 1452 adet farklı anahtar kelimenin kullanıldığını görülmüştür. Bu anahtar ifadeler içerisinde yer alan ilk 100 anahtar kelime içerisinde, araştırmada yer alan liderlik stillerinin yer alması, çalışma sürecinde belirlenen liderlik stillerinin önemli olduğu sonucunu pekiştirmektedir. Ayrıca bu anahtar kelimelerin okul ve öğretmenler ile olan ilişki ağının yoğunluğu, bu liderlik stillerinin bir çok bağlamda ele alınışının göstergesidir. Yapılan bibliyometrik analiz sonucu elde edilen anahtar kelimelerden ilk 20 sırada yer alanlar, bu anahtar kelimelerin yer aldığı çalışma sayısı ve diğer anahtar kelimelerle olan ilişkisi Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

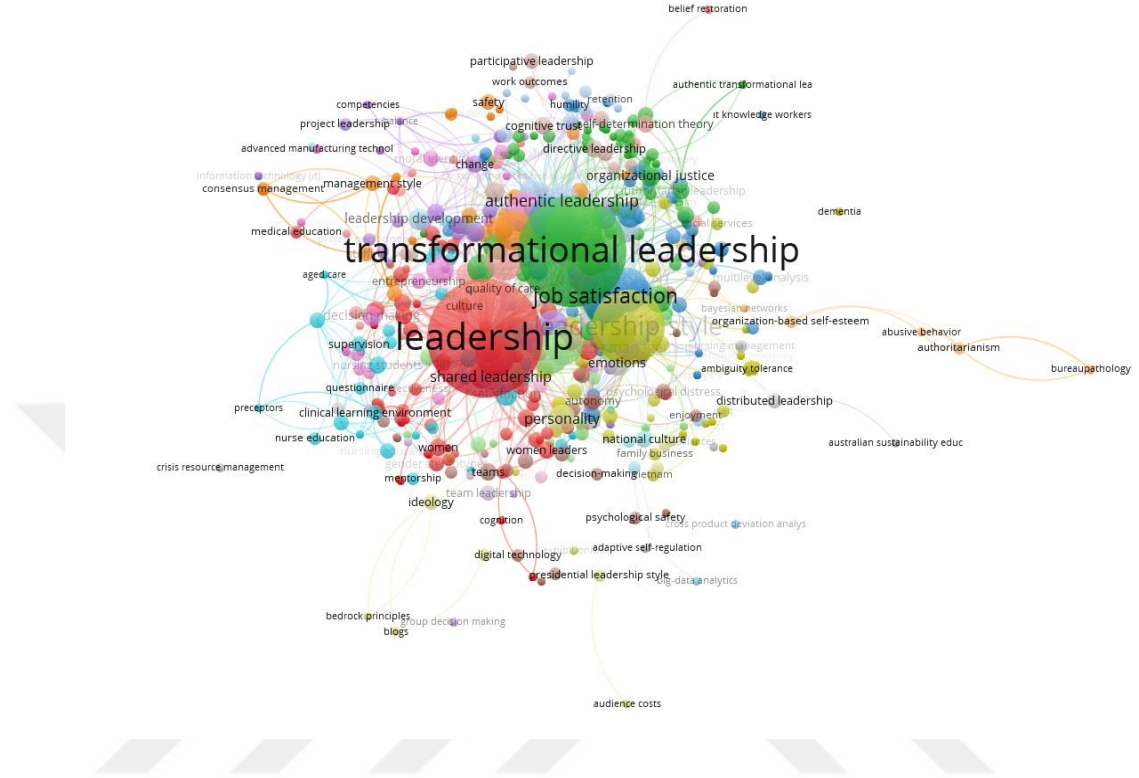
Araştırmalarda En Fazla Kullanılan İlk 20 Anahtar Kelime ve Bağlantı Ağı

Id	Keyword	Occurrences	Total Link Strength
1	Leadership	124	397
2	Leadership Style	51	156
3	Transformational Leadership	51	152
4	Leadership Styles	30	97
5	Higher Education	25	88
6	Job Satisfaction	19	66
7	Management	19	67
8	School Leadership	19	53
9	Educational Leadership	18	63
10	Distributed Leadership	15	50
11	Instructional Leadership	15	49
12	Leadership Behavior	15	27
13	Transactional Leadership	14	57
14	Servant Leadership	11	35
15	Organizational Culture	11	40
16	Shared Leadership	11	49
17	Teachers	11	45
18	Organizational Commitment	10	33
19	Performance	10	32
20	Situational Leadership	10	34

Tablo 29’deki verilere göre en yoğun kullanılan anahtar kelimenin “Leadership” olduğu, 124 farklı çalışmada kullanıldığı ve 397 farklı anahtar kelime ile ilişkili olduğu görülmüştür. İkinci sırada yer alan “Leadership Style” anahtar kelimesi, 51 çalışmada ve 156 farklı anahtar kelime ile ilişkilidir. Üçüncü sıradaki “Transformational Leadership” kelimeside 51 çalışmada ve 152 farklı anahtar kelime ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan ilişki ağının resmi Şekil 8’de verilmiştir.

Şekil 8

Araştırmalarda En Fazla Kullanılan Bağlantı Ağı



Şekil 8’de 699 çalışma içerisinde kullanılan 1452 farklı anahtar kelimenin birbirleriyle olan ilişki ağı verilmiştir. Çalışmalarda en yoğun kullanılan anahtar kelimeler daha büyük dairelerle gösterilerek, diğer anahtar kelimelerle olan ilişkileri görüntülenmiştir.

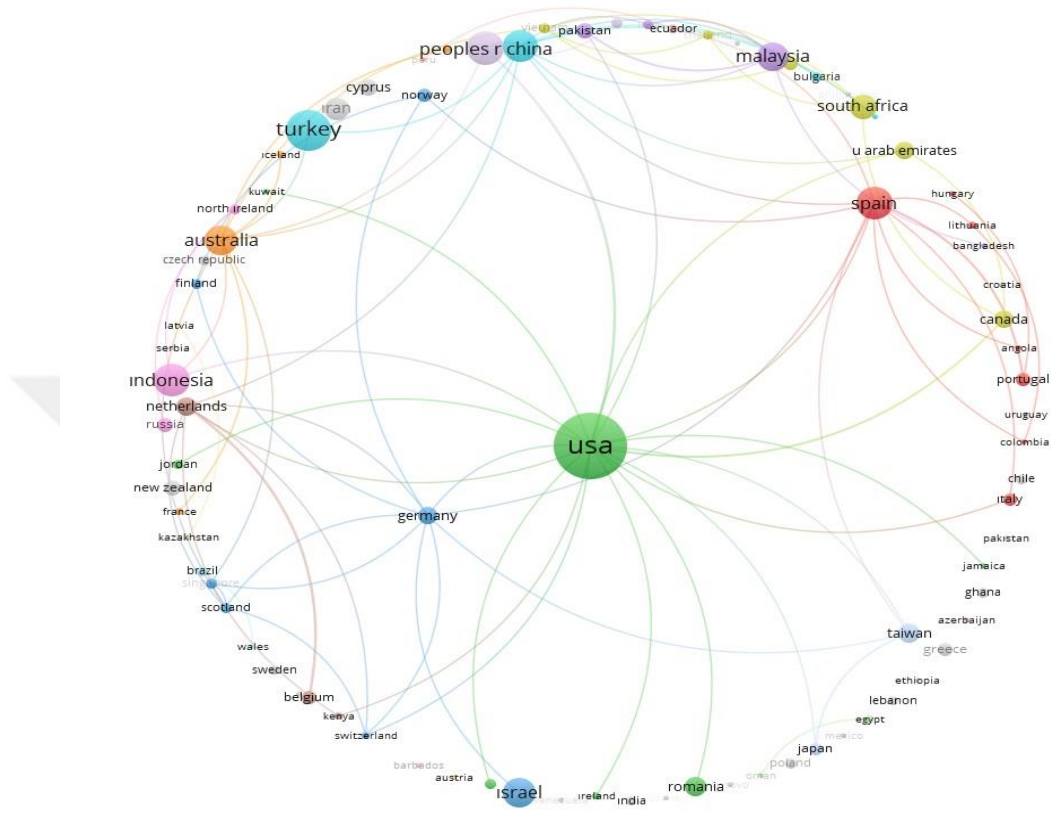
Billiometrik analiz sonuçlarına göre 699 çalışmanın yapıldığı ülkeler ve farklı ülkelerdeki yazarlarla kurulan ilişki ağı oluşturulmuştur. Bu kapsamda çalışmaların 83 farklı ülkede gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. İlk 20 ülkeye ait bilgiler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30*En Fazla Araştırma Yapan İlk 20 Ülkenin Atıf Sayısına Göre Sıralanması*

Id	Country	Documents	Citations	Total Link Strength
1	Usa	145	1613	22
2	England	33	498	11
3	Israel	29	427	1
4	Australia	30	270	10
5	Turkey	55	254	2
6	Malaysia	28	253	7
7	China	38	196	6
8	Cyprus	9	145	0
9	Netherlands	12	119	9
10	Germany	11	115	10
11	South Africa	20	112	4
12	Spain	35	81	12
13	Belgium	6	70	3
14	Canada	11	64	4
15	Arab Emirates	11	59	3
16	Singapore	4	51	3
17	Ireland	2	48	1
18	Taiwan	13	44	5
19	Scotland	4	39	5
20	Thailand	3	34	3

Tablo 30 incelendiğinde ilk sırada USA yer almaktadır. USA’da yapılan 145 çalışmanın 1613 atıf aldığı ve 22 farklı ülkedeki araştırmacılarla çalışma yapıldığı belirlenmiştir. İngilterenin 33 çalışma ile ikinci sırada yer aldığı ve bu çalışmaların 498 atıf aldığı ve 11 farklı ülkeden araştırmacılarla birlikte çalışıldığı görülmüştür. Türkiye’nin 55 çalışma beşinci sırada yer aldığı, bu çalışmaların atıf sayısının 254 olduğu ve iki farklı ülkeden araştırmacıyla çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Bu veriler ışığında ülkelerin ilişki ağı Şekil 9’da verilmiştir.

En Fazla Araştırma Yapan Ülkelerin İlişki Ağı



Şekil 9 incelendiğinde en fazla çalışmanın yapıldığı ülkeler daha büyük dairelerle gösterilmiş ve ülkelerdeki araştırmacıların birbirleriyle olan ilişki ağı görüntülenmiştir. Bu veriler doğrultusunda çalışmada yer alan liderlik stillerinin önemli olduğu, farklı ülkelerden araştırmacıların birbirleriyle veya aynı ülkedeki araştırmacılarla birlikte çalışmalar yapıldığı görülmüştür.

Çalışma sonucunda, eylem planları çerçevesinde hazırlanan eğitim uygulamalarının kendisini geliştirmek isteyerek çalışmada gönüllü olarak yer alan katılımcılar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin kurumlarında birden fazla liderlik stilini birlikte ve ölçülü olarak sergilemesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu liderlik stilleri içerisinde yer alabilecek olan stiller şunlardır; dönüşümsel, girişimsel, stratejik, güçlendirici, vizyoner, otokratik, prensipli, hizmetkâr, etkileşimsel liderlik stilleridir. Çalışma sürecinde öğretmen görüşleri ile belirlenen liderlik stilleri ile

genişleyen kapsamla oluşturulan liderlik stillerinin okul yöneticileri tarafından ölçölü bir biçimde uygulanması, örgütsel anlamda başarının sağlanmasında, etkili okullar oluşturmada, olumlu okul kültürü ve ikliminin oluşturulmasında, izleyenlerin iş doyumunu, örgütsel bağıllık, adanmışlık, motivasyonlarının artırılmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin atanmadan hizmet öncesi eğitimlerle liderlik becerilerini geliştirmeye yönelik kurslar verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri farklı ölkelerde uygulanan stajer yönetici sürecinde geçirilebilirler. Bu sayede okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve tecrübelerini artırabilecekleri düşünülmektedir.

Okul yöneticilerinin çalışma sürecinde dile getirdikleri sorunlardan biri olan kurumlarındaki fiziki, donanımsal ve sosyal koşullarının eksikliği sebebiyle iş yüklerinin artmasıdır (Akbaba ve Turhan, 2016; Balyer, 2018). Bu durum yöneticiler tarafından asli görevleri olan öğretim sürecini olumsuz şekilde etkileceği düşünülebilir. (Hotaman, 2018). Bu aşamada okulların idari ve fiziki problemlerinin çözümü için yeterli kaynağın ayrılması ve personel görevlendirmesi önem arz etmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu kısmında elde edilen veriler doğrultusunda eğitim politikaları yapıcıları, eğitim yöneticileri için uygulamaya yönelik ve eğitim araştırmacılarının ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda kullanabilmesi için öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

Okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin iyileştirilmesi için hizmet içi eğitim, seminerler ve konferansların sayısı ve niteliği artırılabilir.

Okul yöneticilerine verilecek bu eğitimler için üniversitelerle işbirliği içerisine gidilerek çalıştaylar yapılabilir, ihtiyaçlara göre alan uzmanlarından katılımcı sayısı düşük düzeyde olacak şekilde etkileşimli eğitimler gerçekleştirilebilir.

Okul yöneticilerinin karşılaşabilecekleri durumlar bir yapay zekâ havuzunda toplanarak, yöneticiler bu durumları simule eden çevrim içi bir eğitim programına tabi tutulabilirler.

Öğretmenlerden okul yöneticilerini değerlendirmeye yönelik geri dönütler alınarak, yöneticiler bu kapsamda eğitimlere tabi tutulabilirler.

Okul yöneticileri atanmadan hizmet öncesi liderlik eğitimi verilerek göreve gelmeli; adil ve nesnel bir okul yöneticisi atama sistemi oluşturulmalıdır.

Okulların fiziki alt yapı problemleri MEB tarafından giderilmeli, bu sorunların çözümü için okullara idari bir yönetici görevlendirilmelidir.

Okullara aktarılan mali kaynaklar kurumlara ve bölgelere göre adil bir şekilde dağıtılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Çalışma süreci dokuz hafta ile sınırlandırılmıştır, benzer araştırmalar için gözlemlerin daha geniş zaman aralığı yayılmış biçimde yapılması önerilebilir.

Çalışma komu okullarında gerçekleştirilmiştir. Özel okullarda benzeri bir çalışma yapılabilir. Özel ve resmi okullar arasındaki farklar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002). Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli? 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 313-326.
- Adair, J. (2004). Etkili Stratejik Liderlik. Çeviren: S. Fatih Güneş. İstanbul: Babiali Kültür Yayınları.
- Adams, C. M., & Jean-Marie, G. (2011). A Diffusion Approach To Study Leadership Reform. *Journal of Educational Administration*.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Karaöse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Ahearne, M., Mathieu, J., & Rapp, A. (2005). To Empower Or Not To Empower Your Sales Force? An Empirical Examination of The Influence of Leadership Empowerment Behavior on Customer Satisfaction and Performance. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 945.
- Ak, F. (2015). *Okul müdürlerinin liderlik türleri ve öğretmenlerin motivasyonları üzerine etkileri* (Master's thesis), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akarsu, F. (1991). Enderun: The palace school for the gifted. *European Council for High Ability (ECHA)*, Netherlands.
- Akbaba, A., Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 341-356.
- Akbaşı, S., Sahin, M ve Gül, B. (2017). Selection Process of School Principals in Turkey and Some Other Countries: A Comparative Study. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2251-2258.
- Akbaşı, S. (2018). *Okul Yöneticisi ve Okul Yöneticisinin Yeterlikleri*. Ankara: Pegem Pegem Akademi.

- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Akkalkan, H. (2009). *Ankara İli Çankaya İlçesinde Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı, Okula Devamı ve Disiplini ile İlişkisi* (Master's Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Akyıldız, S. (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Trabzon: Celepler Yayıncılık.
- Algarni, F., & Male, T. (2014). Leadership in Saudi Arabian Public Schools: Time For Devolution?. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council For Educational Administration and Management (CCEAM))*, 42(3).
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Amin, S., Mukminin, A., Setiawati, R., & Fitriaty, F. (2021). Empowering Leadership and Human Resources Through Stimulating Innovative Behaviors in Higher Education. *Zbornik Radova Ekonomski Fakultet U Rijeka*, 39(2), 381-399.
- Amundsen, S., & Martinsen, Ø. L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of leadership & organizational Studies*, 22(3), 304-323.
- Anderson, G., Herr, K., & Nihlen, A. (1994). Studying Your Own School: An Educator's Guide To Quantitative Research Practice. *Thousand Oaks, CA: Corwin*.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. (1985). Action Science: Concepts, Methods, and Skills For Research and Intervention. *San Francisco (CA, US): Jossey-Bass*.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge For Action: A Guide To Overcoming Barriers To Organizational Change*. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.

- Arnold, J. A., Arad, S., Rhoades, J. A., & Drasgow, F. (2000). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of organizational behavior*, 21(3), 249-269.
- Arvidsson, M., Ek, Å., Johansson, C. R., Akselsson, R., & Josefsson, B. (2004). Relationship between safety culture and psychosocial working environment in air traffic control. In *The International Conference on Human-Computer Interaction in Aeronautics*. The Association for the Advancement of Artificial Intelligence.
- Aslan, N. (2009). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanmalarının Karşılaştırılması ve Bir Model Önerisi. *[Yayımlanmamışyüksek lisans tezi]*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Avenell, G. K. (2015). *Road Testing Robinson et al (2009)* (Doctoral dissertation, Griffith University).
- Avolio, B. J. (2010). *Full range leadership development*. Sage Publications.
- Aydın, A. (1995). Eğitim Gerektirmeyen Bir Meslek Eğitim Yöneticiliği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 215, 22-23.
- Aydın, İ. P. (2002). Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yönetici Geliştirme Akademisi Örneği. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. (8. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi (Genişletilmiş 9. Baskı). *Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayın*.
- Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.
- Bachmann, L. (2001). *Review of The Agricultural Knowledge System in Fiji: Opportunities and Limitations of Participatory Methods and Platforms To Promote Innovation Development*. Margraf verlag.

- Bagheri, A., & Lope Pihie, Z. A. (2011). Competencies Enabling University Students To Successfully Lead Entrepreneurial Projects and Activities. In *International Conference on Social Science and Humanity (IPEDR)* (Vol. 5, Pp. 454-458).
- Bakan, İ ve Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin Uyguladıkları Liderlik Yaklaşımlarına Yönelik Algılamaları: Likert'in Yönetim Sistemleri Yaklaşımı'na Dayalı Bir Alan Çalışması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (31), 151-176.
- Bakanauskienė, I., & Bartnikaitė, E. (2009). Leadership Styles in The Context of Overall Managerial Competence: The Lithuanian Company Case. *Organizacijų Vadyba: Sisteminiai Tyrimai. Kaunas: Vytauto Didžiojo Universiteto Leidykla*, 2009, T. 51.
- Bakanlığı, M. E. (1999). Okul Gelişim Modeli, Planlı Okul Gelişimi. *Millî Eğitim Basımevi, Ankara*.
- Bakanlığı, M. E. (2004). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 11(2004), 25343.
- Bakanlığı, M. E. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 13(2009), 27318.
- Bakanlığı, M. E. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 4(2013), 28728.
- Bakanlığı, M. E. (2018). Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 21(2017), 30455.
- Balaban, S. (2018). *Kriz Yönetiminde Liderlik ve Liderlik Özelliklerinin Kriz Yönetimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma* (Master's Thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A., ve Aydın, İ. (2003). *Anadolu Öğretmen Liseleri için Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Balcı, A., Memduhoğlu, H. B., İlğan, A., Erdem, M. ve Taşdan, M. (21-22 Haziran 2007). Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri İlköğretim Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi. *II. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara.*
- Balcı, A., Memduhoğlu, H. B., İlğan, A., Erdem, M., ve Taşdan, M. (2014). Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri İlköğretim Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi Standartlarının Türkiye'deki Öğretmen ve Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi.
- Balyer, A. (2018). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Efe Akademik Yayınları.
- Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2).
- Banks, G. C., Mccauley, K. D., Gardner, W. L., & Guler, C. E. (2016). A Meta-Analytic Review of Authentic and Transformational Leadership: A Test For Redundancy. *The Leadership Quarterly*, 27(4), 634-652.
- Barbuto Jr, J. E., Gottfredson, R. K., & Searle, T. P. (2014). An Examination of Emotional Intelligence As An Antecedent of Servant Leadership. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 21(3), 315-323.
- Barutçugil, İ. (2002). *Organizasyonlarda Duyguların Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık, 1. Baskı.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik (1. Baskı)*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional To Transformational Leadership: Learning To Share The Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). *Transformational Leadership Development: Manual For The Multifactor Leadership Questionnaire*. Consulting Psychologists Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership: A Response To Critiques.

- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. 4. Baskı*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E., ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ekinoks Yayıncılık, Ankara
- Bayrakçı, M., ve Dizbay, S. (2013). Ortaöğretim kurumlarında okul aile birliklerinin okul yönetimine katılım düzeyleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 98-112.
- Bennett, T. M. (2009). A Study of The Management Leadership Style Preferred By IT Subordinates. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 13(2), 1.
- Bennis, W. G. (2009). *On Becoming A Leader*. Basic Books.
- Bezzina, C. (2015). Leadership For The Twenty-First Century: Exploring The Human Dimension. *Pedagogiskt Ledarskap-Teori, Forskning Och Skolutveckling*, 129.
- Biber, M. (2019). Lider Yöneticilik. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 183-197.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi* (Master's Thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Bolam, R. (2003). The Changing Roles and Training of Headteachers: The Recent Experience in England and Wales. In *Reshaping The Landscape of School Leadership Development* (Pp. 57-68). Taylor and Francis.
- Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo En Las Instituciones Educativas: Una Revisión De Líneas De Investigación. *Revista Fuentes*.
- Borda, O. F. (2006). Participatory (Action) Research in Social Theory: Origins and Challenges. *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, 27-37.

- Bowers, D. G., & Seashore, S. E. (1966). Predicting Organizational Effectiveness With A Four-Factor Theory of Leadership. *Administrative Science Quarterly*, 238-263.
- Bozkurt, N. (2005). *Türkiye ile Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması* (Master's Thesis).
- Branigan, E. (2003). 'But How Can You Prove It?': Issues of Rigour in Action Research. *Journal of The Home Economics Institute of Australia*, 10(3), 37-38.
- Brown, A. B., & Clift, J. W. (2010). The Unequal Effect of Adequate Yearly Progress: Evidence From School Visits. *American Educational Research Journal*, 47(4), 774-798.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource For Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Bulut, Y. B., ve Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama/Importance of Visionary Leadership For An Active Administration: An Application In Public Institutions In Hatay. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*, Harper & Row Publishers. New York, NY. IN: Duckett H. Macfarlane, E.(2003) *Emotional Intelligence and Transformational Leadership in Retailing*. *Leadership Organization Development Journal*, 24(6), 309-317.
- Bursalıoğlu, Z. (1995). Bilgi Toplununun Doğuşu ve Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 43-46.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (17. Basım)*. Ankara: Pegem A.

- Bursalıoğlu, Z. (2014). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. (On İkinci Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Sage.
- Bush, T. (2017). The Enduring Power of Transformational Leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(4), 563-565.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School Leadership: Concepts and Evidence.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know?. *School Leadership and Management*, 34(5), 553-571.
- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A Preparation For School Leadership: International Perspectives. *Educational Management and Administration*, 30(4), 417-429.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, S. L., & Ronfeldt, M. (2018). Observational Evaluation of Teachers: Measuring More Than We Bargained For?. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1233-1267.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 349-363.
- Carlson, E. A. (2021). DK Essential Manager Reference Books and Crucial Conversations: Useful Management Tools. *Orthopaedic Nursing*, 40(4), 257-258.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2).
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye De Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cemaloğlu, N ve Özdemir, S. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama İçinde*, (1. Baskı, Ss. 131–183). Ankara: Pegem Akademi.
- Certel, S. S. (2009). Finlandiya Eğitim Sistemi. *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*, 1, 169-193.

- Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts* (Vol. 25). London: Intermediate Technology Publications.
- Chance, E. W. (1992). Visionary Leadership in Schools: Successful Strategies for Developing and Implementing an Education Vision.
- Chathury, A. S. (2008). Servant Leadership in A Large South African Business Organization. *Unpublished Master's Thesis*. University of South Africa, Pretoria.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Connell, J., Cross, B., & Parry, K. (2002). Leadership in The 21st Century: Where Is It Leading Us. *International Journal of Organisational Behaviour*, 5(2), 139-149.
- Covey, S. R. (1992). *Principle Centered Leadership*. Simon and Schuster.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating*. W. Ross Macdonald School Resource Services Library.
- Cuban, L. (1988). *Managerial Imperative and The Practice of Leadership in Schools, The*. Suny Press.
- Çelik, C ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 13(3).
- Çetin, N. G., ve Beceren, E. (2007). Lider Kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 111-132.
- Çınkır, Ş. (2002). İngiltere’de Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Standartlar Programı. 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildirileri*, 293-304.
- Çırak, A. (2019). Eğitimin Galileo’su: Jan Amos Komensky ve Eğitim ile İlgili Görüşleri. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 67-74.
- Daft, R. L. (2014). *The Leadership Experience*. Cengage Learning.

- Dagli, E ve Kalkan, F. (2021). Okul Müdürlerinin Güçlendirici Liderlik Davranislari ile Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algilari ve Is Doyumu Düzeyleri Arasindaki Iliski. *Education and Science*, 46(208), 105-124.
- Dahiru, A. S., & Pihie, Z. A. L. (2016). Modelling of Entrepreneurial Leadership For Effectiveness of Schools. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 24(4), 1371-1375.
- Dalgıç, G. (2011). *Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri ve Uygulamalarının İncelenmesi: İstanbul ve Kopenhag Örneği* (Doctoral Dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A Review on Leadership and Leadership Development in Educational Settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125.
- Dansereau, F., Yammarino, F. J., Markham, S. E., Alutto, J. A., Newman, J., Dumas, M., & Keller, T. (1995). Individualized Leadership: A New Multiple-Level Approach. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 413-450.
- Dash, S. S., & Vohra, N. (2018). The leadership of the school principal: Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review*.
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher Capacity For and Beliefs About Data-Driven Decision Making: A Literature Review of International Research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7-28.
- Davies*, B. (2004). Developing The Strategically Focused School. *School Leadership and Management*, 24(1), 11-27.
- De Clercq, D., Bouckenooghe, D., Raja, U., & Matsyborska, G. (2014). Servant Leadership and Work Engagement: The Contingency Effects of Leader-Follower Social Capital. *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 183-212.
- Deluca, D., & Kock, N. (2007). Publishing Information Systems Action Research For A Positivist Audience. *Communications of The Association For Information Systems*, 19(1), 10.

- Demirkapı, S. (2019). *Öğretmenlerin Okul Yöneticisi Olmak İstememe Nedenlerinin İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
- Devos, G., & Bouckennooghe, D. (2009). An Exploratory Study on Principals' Conceptions About Their Role As School Leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 173-196.
- Di Liberto, A., Schivardi, F., & Sulis, G. (2015). Managerial Practices and Student Performance. *Economic Policy*, 30(84), 683-728.
- Dilbaz, E., ve Davut, A. 2017, 2018 ve 2021 Meb Yönetici Seçme Görevlendirme Yönetmeliklerinin Yöneticiliğe İlk Kez Görevlendirme Bağlamında Karşılaştırılması. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(4), 366-384.
- Dimmock, C. (2011). *Leadership, Capacity Building and School Improvement: Concepts, Themes and Impact*. Routledge.
- Dinçer, M., ve Öksüz, B. (2011). Hizmetkâr Liderlik Anlayışı ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Geliştirmek. *Erciyes iletişim Dergisi*, 2(2).
- Durdağı, A ve Kılıç, M. E. (2021). Okul Yöneticilerinin Otantik Liderlikleri ile Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-28.
- Dursun, C. (2020). *Türkiyede Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanının Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durumuna İlişkin Nitel İnceleme* (Master's Thesis, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Yöneticileri için Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (Karabük İlköğretim Okulları Örneği). *[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Edirisinghe, P. (2020). *Leadership Styles! What Characteristics Make Them Effective?*. Daily Ft.
- Elmore, R. F. (2002). Bridging The Gap Between Standards and Achievement: The Imperative For Professional Development in Education. *Secondary Lenses on*

Learning Participant Book: Team Leadership For Mathematics in Middle and High Schools, 313-344.

Eranıl, A. K. (2014). *Mesleki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Vizyoner Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Master's Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Eranıl, A. K. (2021). *Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.

Eranıl, A. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Erden, A ve Erden, H. (2005). Avrupa Birliği Ülkelerinde Okul Yöneticileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 33, 167.

Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*, İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi (7. b.)*. İstanbul: Alfa Basım Yayımları.

Erzen, A. (2021). *Öğretmenler ile Okul Yöneticileri Bakış Açısıyla Başarılı Okul Yöneticisi ve Yönetici Seçimi Üzerine Bir Araştırma: Kayseri İli Uygulaması*. Kapadokya Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir.

Essays, U. K. (2018), *Analysis of Situational Leadership Theory*.

EU (2011) Comenius Report, The Making of Leadership in Education: A European Qualification Network for Effective School leadership, available www.leadership-in-education.eu [14/12/2021]

European Commission (2021). "Communication from the Commission to the European Parliament and the Council - Rebuilding Trust in EU-US Data Flows", <http://ec.europa.eu/justice/dataprotection/>, (28.11.2021).

- Eurydice (2010). National System Overviews on Education Systems in Europe and Ongoing Reforms: United Kingdom – England. http://Eacea.Ec.Europa.Eu/Education/Eurydice/Documents/Eurybase/National_Summary_Sheets/047_UK_ENG_EN.Pdf (05.01.2022).
- Eurydice. (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013 Edition. Luxembourg: Publications office of The European Union.
- Eurydice. (2015). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe 2013 Edition. Luxembourg: Publications office of The European Union.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (Eds.). (1996). *Exploring Educational Administration: Coherentist Applications and Critical Debates*. Pergamon.
- Eyal, O., & Kark, R. (2004). How Do Transformational Leaders Transform Organizations? A Study of The Relationship Between Leadership and Entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 211-235.
- Favero, N., Meier, K. J., & O'Toole Jr, L. J. (2016). Goals, Trust, Participation, and Feedback: Linking Internal Management With Performance Outcomes. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 26(2), 327-343.
- Fernald, L. W., Solomon, G. T., & Tarabishy, A. (2005). A New Paradigm: Entrepreneurial Leadership. *Southern Business Review*, 30(2), 1-10.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Bir Gönül Yolculuğu: Hizmetkâr Liderlik*. İstanbul: Alfa Yayın.
- Fidler, B. (2002). *Strategic Management For School Development: Leading Your School's Improvement Strategy*. Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How To Design and Evaluate Research in Education.
- Fris, J., & Lazaridou, A. (2006). An Additional Way of Thinking About Organizational Life and Leadership: The Quantum Perspective. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (48).
- Fullan, M. (2009). Large-Scale Reform Comes of Age. *Journal of Educational Change*, 10(2), 101-113.

- Gazete, R. (2019). 30829 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. *Çevrimiçi: <https://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2019/07/20190712-10.htm>*.
- Ghasemi, F., Rastegar, A., Jahromi, R. G., & Marvdashti, R. R. (2011). The relationship between creativity and achievement motivation with high school students' entrepreneurship. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1291-1296.
- Gilley, A., Mcmillan, H. S., & Gilley, J. W. (2009). Organizational Change and Characteristics of Leadership Effectiveness. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 16(1), 38-47.
- Glatte, R. (2014). Educational Administration 1969–2014: Reflections on Pragmatism, Agency and Reform. *Journal of Educational Administration and History*, 46(3), 351-366.
- Goossen, R. J., & Stevens, R. P. (2013). *Entrepreneurial Leadership: Finding Your Calling, Making A Difference*. Intervarsity Press.
- Gök, R. (2017). Türk Eğitim Sisteminde Meritokrasi ve Liyakat Esaslı Yönetici Yetiştirme, Atama, Değerlendirme Sistemi ile Liyakatlı Yönetici Niteliklerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması.
- Gökçe, F. (2008). Değişimin Kavramsal Modelleri ve Değişim Sürecinde Eğitim Yöneticilerinin Yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 172, 237-252.
- Gökçe, F., ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Greenwood, D. J. (2002). Action Research: Unfulfilled Promises and Unmet Challenges. *Concepts and Transformation*, 7(2), 117-139.
- Griffith, J. (2004). Relation of Principal Transformational Leadership To School Staff Job Satisfaction, Staff Turnover, and School Performance. *Journal of Educational Administration*.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating Principal Effectiveness: How Perspectives of Parents, Teachers, and Assistant Principals Identify The Central

- Importance of Managerial Skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Gronn, P. (2008). The Future of Distributed Leadership. *Journal of Educational Administration*.
- Grundy, S. (1987). Grundy, Shirley, Curriculum: Product Or Praxis? Philadelphia: Falmer Press, 1987.
- Grundy, S. (1988). Three Modes of Action Research. In S. Kemmis & R. Mctaggert (Eds.), *The Action Research Reader* (3rd Ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage.
- Güçlü, N ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.
- Gülmez, D. D., ve Yavuz, M. (2016). Okul Müdürlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesine Yönelik Bir Model Önerisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 220-233.
- Gülmez, F. M., ve Aslanargun, E. 2000 Yılından Sonra Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Atama Yönetmeliklerinin Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 318-336.
- Gümüş, A. (2013). *İlkokul yöneticilerinde güçlendirici liderlik davranışları ile öğretmenlerde örgütsel bağlılık ilişkisi: Psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü (Ankara ili örneği)*. Gazi Üniversitesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Yöneticisinin Liderlik Alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Günay, E. (2004). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Seçimi, Yetiştirilmesi ve Atanmaları Üzerine Araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 161, 86-97.

- Gündoğar, H. (2011). İslam İtikadında Sünnet. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 237-241.
- Gündüz, Y., ve Balyer, A. (2012). Okul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 239.
- Gürkan, G. Ç. (2006). *Örgütsel bağlılık: Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], Edirne.
- Gürsel, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Kavramlar-Süreçler ve Uygulamalar*. Eğitim Yayınevi.
- Güven-Hastürk, D. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kamu Okullarına Yönetici Atama Sisteminin Değerlendirilmesi*. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul.
- Hallinger, P. (2013). A Conceptual Framework For Systematic Reviews of Research in Educational Leadership and Management. *Journal of Educational Administration*.
- Hallinger, P. (Ed.). (2003). *Reshaping The Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*. Taylor and Francis.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring The Principal's Contribution To School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring The Principal's Contribution To School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping The Literature, 1960 To 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.

- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hameiri, L., & Nir, A. (2016). Perceived Uncertainty and Organizational Health in Public Schools: The Mediating Effect of School Principals' Transformational Leadership Style. *International Journal of Educational Management*.
- Hanse, J. J., Harlin, U., Jarebrant, C., Ulin, K., & Winkel, J. (2016). The Impact of Servant Leadership Dimensions on Leader–Member Exchange Among Health Care Professionals. *Journal of Nursing Management*, 24(2), 228-234.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning For All*. Corwin Press.
- Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership: Evidence, Issues and Future Directions*. Australian Council For Educational Leaders.
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading Schools As Learning Organizations. *School Leadership and Management*, 38(4), 351-354.
- Hattie, J. (2015). *What Doesn't Work in Education: The Politics of Distraction*.
- Hausman, C. S., & Goldring, E. B. (1996). Teachers' Ratings of Effective Principal Leadership: A Comparison of Magnet and Nonmagnet Schools.
- Heath, C., & Heath, D. (2010). *Switch: How To Change Things When Change Is Hard*. Crown Business.
- Heck, R. H. (1996). Leadership and Culture: Conceptual and Methodological Issues in Comparing Models Across Cultural Settings. *Journal of Educational Administration*.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2014). *The Action Research Dissertation: A Guide For Students and Faculty*. Sage Publications.
- Hersey, P. (1985). *Situational Selling: An Approach For Increasing Sales Effectiveness*. Escondido, Calif: Center For Leadership Studies, P. 32.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life Cycle Theory of Leadership. *Training and Development Journal*.

- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1984). So You Want To Know Your Leadership Style?. *Training and Development Journal*, 35(6), 34-54.
- Hersey, P., Blanchard, K. H & Natemeyer, W. E. (1979). Situational Leadership, Perception, and The Impact of Power. *Group and Organization Studies*, 4(4), 418-428.
- Hill, V. (2013). *Principal Leadership Behaviors Which Teachers At Different Career Stages Perceive As Affecting Job Satisfaction*. Western Michigan University.
- Hitt, D. H & Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found To Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569.
- Hitt, M. A., Haynes, K. T., & Serpa, R. (2010). Strategic Leadership For The 21st Century. *Business Horizons*, 53, 437-444.
- Holter, I. M., & Schwartz-Barcott, D. (1993). Action Research: What Is It? How Has It Been Used and How Can It Be Used in Nursing?. *Journal of Advanced Nursing*, 18(2), 298-304.
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 321-339.
- Houser, J. (2016). *Nursing Research: Reading, Using and Creating Evidence: Reading, Using and Creating Evidence*. Jones and Bartlett Learning.
- Hotaman, D. (2018). Okulların Fiziksel Donanım Yeterliliğinin Müzik, Beden ve Doğa Zekâ Alanları Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3) , 863-879. DOI: 10.17860/mersinefd.485953
- Hoy, W. K & Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi. Çev. Edt: S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hunter, E. M., Neubert, M. J., Perry, S. J., Witt, L. A., Penney, L. M & Weinberger, E. (2013). Servant Leaders Inspire Servant Followers: Antecedents and Outcomes

- For Employees and The Organization. *The Leadership Quarterly*, 24(2), 316-331.
- Iqbal, N., Anwar, S & Haider, N. (2015). Effect of leadership style on employee performance. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 5(5), 1-6.
- Ireland, R. D & Hitt, M. A. (1999). Achieving and Maintaining Strategic Competitiveness in The 21st Century: The Role of Strategic Leadership. *Academy of Management Perspectives*, 13(1), 43-57.
- Işık, Ö ve Serinkan, C. (2020). Liderlik Yaklaşımları ve Spor Yönetiminde Liderlik. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 308-332.
- İbrahim, M. S., Ghavifekr, S., Ling, S., Siraj, S & Azeez, M. I. K. (2014). Can Transformational Leadership Influence on Teachers' Commitment Towards Organization, Teaching Profession, and Students Learning? A Quantitative Analysis. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 177-190.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İş, E ve Balcı, S. (2017). Okul Müdürlerinin (İlkokul-Ortaokul-Lise) Hizmetkâr Liderlik Davranış Boyutlarının Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 10(50).
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 6(11), 160-177.
- Jarl, M., Fredriksson, A & Persson, S. (2012). New Public Management in Public Education: A Catalyst For The Professionalization of Swedish School Principals. *Public Administration*, 90(2), 429-444.
- John, C. M. (2002). Million Leaders Mandate. Notebook One. *America: Equip Publishers*.
- Johnson Jr, B. L. (1991). A Guide To Constructing and Interpreting The" School Vision Inventory" Diagnostic Profile.
- Johnson, A. P. (2008). *A Short Guide To Action Research*. Allyn and Bacon.

- Kahya, C. (2013). *Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik Anlayışları ile Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkide Örgütsel Güvenin Rolü*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü [Yayınlanmamış doktora tezi], Erzurum.
- Kant, I. (2019). *Eğitim Üzerine*. Çev., S. Emre Bekman. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Karabatak, S. (2015). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yurtiçi Alanyazında Sunulan Model Önerilerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.
- Kasalak, G. (2020). Okul Yöneticileri Kendi Mesleki Gelişim Etkinliklerini Nasıl Algılıyorlar?. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 111-130.
- Kavrayıcı, C. (2019). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2), 116-131.
- Kaya, M. ve Koca, İ. (2020). Okul müdürü kavramına ilişkin metafor araştırmalarının incelenmesi: bir meta-sentez çalışması. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(3), 23-38.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici Yetiştirme Sorunu. *Millî Eğitim Dergisi*, 150(28-32).
- Kearney, C. (2020). Entrepreneurial Leadership and Its Impact on The Emergence of Entrepreneurial ventures. In *Organizational Mindset of Entrepreneurship* (Pp. 9-24). Springer, Cham.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler (1. Baskı)*. İstanbul: Kal-Der Yayınları.
- Kesen, İ., Sundaram, D. T ve Abaslı, K. (2019). Öğretim Lideri Vs. Okul Müdürü. *İstanbul: SETA*.
- Kara, S. B. K., & Ertürk, A. (2015). Mental models of the school principals on “leadership”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2145-2152.
- Khan, M. M., Ramzan, M., Ahmed, I & Nawaz, M. (2011). Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Styles of Teaching Faculty As Predictors of Satisfaction, and Extra Effort Among The Students: Evidence From Higher Education Institutions. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(4), 130-135.

- Khanlou, N & Peter, E. (2005). Participatory Action Research: Considerations For Ethical Review. *Social Science and Medicine*, 60(10), 2333-2340.
- Koçak, S ve Burgaz, B. (2017). The role of leader empowering behaviours in psychological contract at high schools. *Education and Science Vol 42 (2017) No 191* 351-369.
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon: Organizasyonlarda Davranış: Klasik. Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar (9. Bas.), İstanbul: Beta Basım.
- Koçel, T. (2005). İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2010). İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Konan, N ve Çelik, O. T. (2017). Okul müdürlerinin güçlendirici liderliğine ilişkin öğretmen algısı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, s. 322-335.*
- Kondalkar, V. G. (2020). *Organizational Behaviour*. New Delhi: New Age International (P) Limited, Publishers.
- Kools, M. and L. Stoll (2016), "What Makes a School a Learning Organisation?", *OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris*, <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V & Gouëdard, P. (2020). The School As A Learning Organisation: The Concept and Its Measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42.
- Korkut, A. (2012). *Ruhsal Liderliğe İlişkin Kuramsal Bir İnceleme* (Master's Thesis, İnönü Üniversitesi).
- Koryak, O., Mole, K. F., Lockett, A., Hayton, J. C., Ucbasaran, D & Hodgkinson, G. P. (2015). Entrepreneurial Leadership, Capabilities and Firm Growth. *International Small Business Journal*, 33(1), 89-105.

- Koşar, S., Sezgin, F ve Aslan, H. (2013). Okul Müdürlerinin Resmî Görev Tanımlarının Dışında Olduğunu Düşündükleri İşlere İlişkin Görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (Gujgef)*, 33(1).
- Kouzes, J. M & Posner, B. Z. (2010). *The Truth About Leadership: The No-Fads, Heart-of-The-Matter Facts You Need To Know*. John Wiley and Sons.
- Kouzes, J & Posner, B. (2012). *The Leadership Challenge: How To Make Extraordinary Things Happen*. Atlanta, GA: Better World Books.
- Kraft, M. A & Gilmour, A. F. (2017). Revisiting The Widget Effect: Teacher Evaluation Reforms and The Distribution of Teacher Effectiveness. *Educational Researcher*, 46(5), 234-249.
- Kuratko, D. F. (2007). Entrepreneurial Leadership in The 21st Century: Guest Editor's Perspective. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 1-11.
- Kurun, M. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yönetmelik Davranışları ile Sanal Kaytarma Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Master's Thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Küçük, Y., Arslan, Ö., Baydemir, Y., Abdurrahmanoğulları, Ö ve Özkan, Ö. (2021). Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 3-4.
- Laljani, N. (2009). *Making Strategic Leaders*. Springer.
- Lark, K. and Clark, M. (1996) *Choosing To Lead*. (2nd Edition) Greensboro, North Carolina, Center For Creative Leadership.
- Latham, G. P & Locke, E. A. (2006). Enhancing The Benefits and Overcoming The Pitfalls of Goal Setting. *Organizational Dynamics*, 35(4), 332-340.
- Latham, G. P & Locke, E. A. (2007). New Developments in and Directions For Goal-Setting Research. *European Psychologist*, 12(4), 290.
- Lawrence, E. T. (2000). *The Relationship Between, Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Styles of The Senior Executives/Department Heads and Their Immediate Subordinates' Perceived Satisfaction, Extra Effort,*

Effectiveness, and Organizational Culture Typology in The Hospital Setting.
Nova Southeastern University.

- Lederman, N. G. (1992). Students' and Teachers' Conceptions of The Nature of Science: A Review of The Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lee, A. N & Nie, Y. (2017). Teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours and psychological empowerment: Evidence from a Singapore sample. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(2), 260-283.
- Leithwood, K. (2010). Turning around underperforming school systems. *Guidelines for District Leaders, Paper commissioned by the College of Alberta School Superintendents.*
- Leithwood, K. A & Riehl, C. (2003). What We Know About Successful School Leadership: National College For School Leadership, Nottingham.
- Leithwood, K & Jantzi, D. (1997). Explaining Variation in Teachers' Perceptions of Principals' Leadership: A Replication. *Journal of Educational Administration.*
- Leithwood, K & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K & Jantzi, D. (2006). Transformational School Leadership For Large-Scale Reform: Effects on Students, Teachers, and Their Classroom Practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., Harris, A & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership For Changing Times.* Mcgraw-Hill Education (UK).
- Leonard, J. (2013). *Innovation in the schoolhouse: entrepreneurial leadership in education.* R&L Education.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

- Li, R & Ling, W. (2008a). *Commentary on The Research of Transformational Leadership Theory*. Soft Science, 2008, 22(2), 70–73 (in Chinese).
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage publications.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Liao, C & Meuser, J. D. (2014). Servant Leadership and Serving Culture: Influence on Individual and Unit Performance. *Academy of Management Journal*, 57(5), 1434-1452.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. New York: McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4(2), 97-128.
- Locke, E. A & Latham, G. P. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E. A & Schweiger, D. M. (1979). Participation in Decision-Making: One More Look. *Research in Organizational Behavior*, 1(10), 265-339.
- Lope Pihie, Z. A., Bagheri, A & Asimiran, S. (2014). Entrepreneurial Leadership Behaviour Among School Principals: Perspectives From Malaysian Secondary School Teachers. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 22(3).
- Lorinkova, N. M., Pearsall, M. J & Sims Jr, H. P. (2013). Examining The Differential Longitudinal Performance of Directive versus Empowering Leadership in Teams. *Academy of Management Journal*, 56(2), 573-596.
- Lub, V. (2015). Validity in Qualitative Evaluation: Linking Purposes, Paradigms, and Perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1609406915621406.
- Lune, H & Berg, B. L. (2017). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. Pearson.
- Lunenburg, F. C. (2010, September). The Principal As Instructional Leader. In *National Forum of Educational and Supervision Journal* (Vol. 27, No. 4, Pp. 1-7).
- Luthans, F. (1992). *Organisational Behaviour* 6th Ed. New York: McGraw-Hill

- Mac Naughton, G & Hughes, P. (2008). *Doing Action Research In Early Childhood Studies: A Step-By-Step Guide: A Step-By-Step Guide*. Mcgraw-Hill Education (UK).
- Macneil, A. J., Prater, D. L & Busch, S. (2009). The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Malewska, K & Sajdak, M. (2014). The Intuitive Manager and The Concept of Strategic Leadership. *Management*, 18(2), 44.
- Malone, H. J. (2015). *Leading Educational Change: Global Issues, Challenges, and Lessons on Whole-System Reform*. Teachers College Press.
- Mankan, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon*. İzmir: İlya Ticari Yönetim Dizisi.
- Manyuchi, M & Sukdeo, N. (2021). Application of The Situational Leadership Model To Achieve Effective Performance in Mining Organizations Teams. In *Proceedings of The International Conference on Industrial Engineering and Operations Management* (Pp. 412-416).
- Manz, C. C & Sims, H. P. (1991). Superleadership: Beyond The Myth of Heroic Leadership. *Organizational Dynamics*.
- Marks, H. M & Nance, J. P. (2007). Contexts of Accountability Under Systemic Reform: Implications For Principal Influence on Instruction and Supervision. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 3-37.
- Marsh, J. A. (2012). Interventions Promoting Educators' Use of Data: Research Insights and Gaps. *Teachers College Record*, 114(11), 1-48.
- Martin, B. N., Crossland, B & Johnson, J. A. (2001). Is There A Connection: Teacher Empowerment, Teachers' Sense of Responsibility, and Student Success?.
- Marzano, R. J., Waters, T & McNulty, B. A. (2001). *School Leadership That Works: From Research To Results*. ASCD.
- Masters, J. (1995). *The History of Action Research*. Action Research Electronic Reader, The University of Sydney, on-line <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm>

- Mastrangelo, A. (2015). *Entrepreneurial Leadership: A Practical Guide To Generating New Business: A Practical Guide To Generating New Business*. ABC-CLIO.
- Matherson, L & Windle, T. M. (2017). What Do Teachers Want From Their Professional Development? Four Emerging Themes. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 28.
- Maynard, M. T., Gilson, L. L & Mathieu, J. E. (2012). Empowerment—Fad Or Fab? A Multilevel Review of The Past Two Decades of Research. *Journal of Management*, 38(4), 1231-1281.
- Mckernan, J. (2013). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources For The Reflective Practitioner*. Routledge.
- McNiff, J. (2017). *Action Research: All You Need To Know*. Sage.
- MEB. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.Gov.tr/Eskiler/2007/04/20070413-6.Htm>(Erişim Tarihi: 10.01.2022).
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Görevlendirilmeleri Yönetmeliği. <https://www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2014/06/20140610-7.Htm> (Erişim Tarihi: 20.01.2022).
- Meb. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine Dair Yönetmelik. <https://www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2015/10/20151006-2.Htm> (Erişim Tarihi: 10.01.2022).
- MEB. (2017). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. <https://www.Resmigazete.GovTr/Eskiler/2017/04/20170422-6.Htm> (Erişim Tarihi: 15.01.2022).
- MEB. (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. <https://www.Resmigazete.Gov.Tr/Eskiler/2021/02/20210205-1.Htm> (Erişim Tarihi: 15.01.2022).

- MEB. Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2011). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. Ankara.([Http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Eurydice/Kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.Pdf](http://Sgb.Meb.Gov.Tr/Eurydice/Kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.Pdf); 30 Ekim 2020 Tarihinde Erişilmiştir).
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Okulların Yönetimi ve Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sorunsalı. *Millî Eğitim Dergisi. Sayı: 176. ss: 86-96.*
- Memduhoğlu, H. B ve Yılmaz, K. (2010). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide To Design and Implementation*. John Wiley and Sons.
- Mertler, C. A. (2019). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Sage Publications.
- Mertler, C. A & Charles, C. M. (2011). *Introduction To Educational Research*, 7th edn.
- Miles, K. H & Frank, S. (2008). *The Strategic School: Making The Most of People, Time, and Money*. Corwin Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete, Tarih: 24.6.1973 Sayı: 14574.
- Mills, G. E. (2000). *Action Research: A Guide For The Teacher Researcher*. Prentice-Hall, Inc., One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Ministry of Education, Finland (2007). *Improving School Leadership, Finland Country Background Report*, Department for Education and Science Policy, Publications of the Ministry of Education Finland.
- Mirsultan, N & Marimuthu, T. (2021). The Relationship of Transformational and Transactional Principal Leadership on Teacher Job Satisfaction and Secondary Student Performance in Subang Jaya, Malaysia. *Open Journal of Leadership*, 10(3), 241-256.

- Moos, L., Krejsler, J & Kofod, K. K. (2008). Successful Principals: Telling Or Selling? on The Importance of Context For School Leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 341-352.
- Moriba, S & Edwards, M. C. (2009). Tribalism and Its Consequences: A Cancer Infecting The Corpus of Educational Leadership in Many West African Countries. In *Educational Leadership: Global Contexts and International Comparisons*. Emerald Group Publishing Limited.
- Muijs, D. (2011). Leadership and Organisational Performance: From Research To Prescription?. *International Journal of Educational Management*.
- Muijs, D & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement Through Empowerment? An Overview of The Literature. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-448.
- Muijs, D & Reynolds, D. (2002). Teachers’ beliefs and behaviors: What really matters?. *The Journal of Classroom Interaction*, 3-15.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van Der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H & Earl, L. (2014). State of The Art—Teacher Effectiveness and Professional Learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Mullins, L. J. (2007). *Management and Organisational Behaviour*. Pearson Education.
- Murphy, J., Hallinger, P & Heck, R. H. (2013). Leading Via Teacher Evaluation: The Case of The Missing Clothes?. *Educational Researcher*, 42(6), 349-354.
- Musa, K., Saad, N & Nor, M. A. M. (2018). Tingkah Laku Integriti Dalam Pemantapan Pengurusan Sektor Perkhidmatan Awam. *Management Research Journal*, 7, 260-277.
- Ermeydan, M., & Can, N. (2020). Okul yöneticilerin liderlik stilleriyle etkili okul arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 94-121.
- Mutlusoy, S., *Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Görev Sürelerinin Sınırlandırılmasına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Myers, E. L. (2014). Transformational School Principal Leadership Behavior and Its Impact on School Climate. *Current Issues in Education*, 17(3).
- Najim, N. A., El-Refae, G. A & Alnaji, L. (2013). The Impact of The Key Dimensions of Entrepreneurship on Opportunities For The Success of New ventures in The Greater Amman Municipality. *European Journal of Business and Management*, 5(4), 159-173.
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E & Bryk, A. S. (2001). Instructional Program Coherence: What It Is and Why It Should Guide School Improvement Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications.
- Nuthall, G & Alton-Lee, A. (1993). Predicting Learning From Student Experience of Teaching: A Theory of Student Knowledge Construction in Classrooms. *American Educational Research Journal*, 30(4), 799-840.
- Oecd (2013). Education At A Glance. Oecd Indicators 440 Pp.
- Oecd. (2014). Trends Shaping Education. Paris: Oecd Publishing.
- Oecd. (2016). School Leadership For Learning: Insights From Talis 2013.
- Oğuzkan, F. (1985). Orta Dereceli Okullarda Öğretim. *Ankara, Emel Matbaacılık*.
- Oyman, N ve Turan, S. (2014). Yeni Atanan Okul Yöneticilerinin Okul Müdürlüğüne Hazırlık ve Yetiştirilme Programlarına İlişkin Düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Ölmez. Ö., (2019), *Eğitim Kurumu Yöneticilerinin, Yönetici Atama Kriterlerinin Kabul Düzeyleriyle İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Özbey, N. (2020). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarını Şekillendiren Motivasyon Unsurları Üzerine Bir İnceleme [Yayımlanmamış doktora tezi], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir.

- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi], Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, S., Sezgin, F ve Koşar, S. (2013). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgan, H ve Baş, M. (2010). İngiltere’de Okul Müdürü Yetiştirme Programı (NPQH) ve Türkiye’de Uygulanabilirliği. 1. *Eğitim Yöneticileri Forumu*.
- Özmen, F ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim Örgütlerine Yönetici Seçme ve Atamada Yaşanan Sorunlar ve Yönetici Görüşleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Öztürk, E. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği). *Unpublished master’s thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi S, Çanakkale*.
- Pandey, S. C & Patnaik, S. (2014). Establishing Reliability and Validity in Qualitative Inquiry: A Critical Examination. *Jharkhand Journal of Development and Management Studies*, 12(1), 5743-5753.
- Pardosi, J & Utari, T. I. (2021). Effective Principle Leadership Behaviors To Improve The Teacher Performance and The Student Achievement. *F1000Research*, 10(465), 465.
- Parris, D. L & Peachey, J. W. (2013). A Systematic Literature Review of Servant Leadership Theory in Organizational Contexts. *Journal of Business Ethics*, 113(3), 377-393.
- Parsons, R. D & Brown, K. S. (2002). *Teacher As Reflective Practitioner and Action Researcher*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pektaş, H. M. (2019). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik tarzı ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişkinin analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Malatya.
- Pihie, Z. A. L & Bagheri, A. (2013). Self-Efficacy and Entrepreneurial Intention: The Mediation Effect of Self-Regulation. *Vocations and Learning*, 6(3), 385-401.
- Pihie, Z. A. L., Dahiru, A. S., Basri, R., & Hassan, S. A. (2018). Relationship between entrepreneurial leadership and school effectiveness among secondary schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 258-274.
- Pisapia, J. (2009). *The Strategic Leader: New Tactics For A Globalizing World*. Iap.
- Polat, G. (2021). *Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Gerçekleşme Durumuna İlişkin Beklenti ve Gözlem Düzeylerinin İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Bursa Uludag University (Turkey)).
- Pont, B., Moorman, H & Nusche, D. (2008). *Improving School Leadership* (Vol. 1, Pp. 1-199). Paris: OECD.
- Powe, K. (1992). Visionary Leadership and The Waves of The Future. *Updating School Board Policies*, 23(8), 1-3.
- Pratt, M., Margaritis, D & Coy, D. (1999). Developing A Research Culture in A University Faculty. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(1), 43-55.
- Rainey, H. G. (2009). *Understanding and Managing Public Organizations*. John Wiley and Sons.
- Raza, S. A & Sikandar, A. (2018). Impact of Leadership Style of Teacher on The Performance of Students: An Application of Hersey and Blanchard Situational Model. *Bulletin of Education and Research*, 40(3), 73-94.

- Razi, S. (2003). *İlköğretim Yöneticilerinin Çağdaş Liderlik Eğilimleri* (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Reboul, O. (1991). Eğitim Felsefesi, Çev. Işın Gürbüz, İstanbul: iletişim Yayınları.
- Reid, S. (2014). Knowledge Influencers: Leaders Influencing Knowledge Creation and Mobilization. *Journal of Educational Administration*.
- Riel, M. (2019). Understanding Collaborative Action Research. Retrieved October, 3, 2019.
- Riley, P. (2015). The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey. *Analysis Policy and Observation*.
- Roach, V., Smith, L. W & Boutin, J. (2011). School Leadership Policy Trends and Developments: Policy Expediency Or Policy Excellence?. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 71-113.
- Robbins, S and Judge, T. (2013). *Örgütsel Davranış*. (Çev.Ed.İ.Erdem). Ankara Nobel Yayın Dağıtım.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. John Wiley and Sons.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of The Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V., Bendikson, L., Mcnaughton, S., Wilson, A & Zhu, T. (2017). Joining The Dots: The Challenge of Creating Coherent School Improvement. *Teachers College Record*, 119(8), 1-44.
- Ross, J. A & Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment To Organizational Values: The Mediating Effects of Collective Teacher Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Russell, B. (2013). *Education and the social order*. Routledge.
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T & Seikkula-Leino, J. (2011). Entrepreneurship in Entrepreneurship Education-Practices in Finnish Basic and Secondary Education Level. In *ICSB World Conference Proceedings* (P. 1). International Council For Small Business (ICSB).

- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (2016). *Örgütsel Davranış (6. Bs.)*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sadler, P. (2003). *Leadership*. Kogan Page Publishers.
- Safari, S. (2021). *Virtual Empowerment: The Exploration of Leadership Aspirations of Young Nepali Girls Using Virtual Participatory Action Research* (Doctoral Dissertation, Antioch University).
- Sağır, M. (2013). Okul Liderliği. N. Can (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (Ss. 184-204) İçinde. Ankara. Pegem Akademi.
- Samadzade, H & Ada, S. (2014). Survey of Educational Administration Academic Status in Iran From The Perspective of Islamic Azad University Faculty Member, A Qualitative Study. *International Journal of Academic Research*, 6(5).
- Sarpkaya, R. (2014). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Savaş, G. (2019). Okul yöneticisi yetiştirmede dünyadaki eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 59-72.
- Saylık, A., Saylık, N ve Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemi: Bir Metafor Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546.
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School Leadership Effects Revisited: Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Springer Science and Business Media.
- Scheerens, J & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Pergamon.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical Action Research For Change*. Corwin Press.
- Schriesheim, C. A & Bird, B. J. (1979). Contributions of The Ohio State Studies To The Field of Leadership. *Journal of Management*, 5(2), 135-145.

- Sebastian, J & Allensworth, E. (2012). The Influence of Principal Leadership on Classroom Instruction and Student Learning: A Study of Mediated Pathways To Learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Sebastian, J., Huang, H & Allensworth, E. (2017). Examining Integrated Leadership Systems in High Schools: Connecting Principal and Teacher Leadership To Organizational Processes and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Seibert, S. E., Wang, G & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981.
- Sendjaya, S., Sarros, J. C & Santora, J. C. (2008). Defining and Measuring Servant Leadership Behaviour in Organizations. *Journal of Management Studies*, 45(2), 402-424.
- Sevim, E. ve Ekşi, H. (2021) *Nitel Desenler: Eylem Araştırması*, İstanbul: EDAM.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing Rigor in Qualitative Research. *Journal of The Association of Nurses in AIDS Care*, 4(13), 84-86.
- Shivers, S. L. (1999). *A Role Theory Approach To Understanding Transformational and Transactional Leadership Behaviors: The Role of Interpretations of Organizational Context* (Doctoral Dissertation, Purdue University).
- Silverthorne, C. (2000). Situational Leadership Theory in Taiwan: A Different Culture Perspective. *Leadership and Organization Development Journal*.
- Sinnema, C. E., Le Fevre, D., Robinson, V. M & Pope, D. (2013). When Others' Performance Just Isn't Good Enough: Educational Leaders' Framing of Concerns in Private and Public. *Leadership and Policy in Schools*, 12(4), 301-336.
- Sithy Safeena, M. G. H & Thowfeek Ahamed, S. (2020). The Leadership Style of School Principal and Performance of Teachers.

- Speziale, H. S., Streubert, H. J & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative Research in Nursing: Advancing The Humanistic Imperative*. Lippincott Williams and Wilkins.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed Leadership* (Vol. 4). John Wiley and Sons.
- Spillane, J. P., & Kenney, A. W. (2012). School administration in a changing education sector: The US experience. *Journal of Educational Administration*.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in The Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Stevens, W. (2011). *The Collected Poems of Wallace Stevens*. Vintage.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal Factors Associated With Leadership: A Survey of The Literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71.
- Strauss, G. (1963). Some Notes on Power Equalization. *The Social Science of Organizations*, 40-84.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research Third Edition*. Sage Publications.
- Stringer, E. T & Aragón, A. O. (2020). *Action Research*. Sage Publications.
- Stronge, J. H., Richard, H. B & Catano, N. (2008). The ultimate challenge: The principal's role in student achievement. *Qualities of effective principals*, 138-145.
- Subaş, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Enneagram Kişilik Tipleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Subramaniam, R & Shankar, R. K. (2020). Three Mindsets of Entrepreneurial Leaders. *The Journal of Entrepreneurship*, 29(1), 7-37.
- Sun, J & Leithwood, K. (2015). Direction-Setting School Leadership Practices: A Meta-Analytical Review of Evidence About Their Influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de Okul Müdürlerinin Atanması ve Yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.

- Şahin, L. (2017). Bir Sosyal Politika Aracı Olarak Eğitim ve Türkiye'deki Durumu. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-171.
- Şenel, E. A. (2018). *Eğitim Bilimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırılmalı Örnekler ve Türkiye için Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği. (1. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., 2019. *Eğitime Giriş*. 20. B. Ankara: Pegem Akademi
- Şişman, M ve Taşdemir, İ. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Şişman, M ve Turan, S. (2002). Dünyada Eğitim ve Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye için Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Taipale, A. (2012). International Survey on Educational Leadership. A Survey on School Leader's Work and Continuing Education. *Finnish National Board of Education and The Author. Layout: Edita Prima Oy*.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*.
- Taylor, T. (2008). *The Servant Leadership of John Wooden*. Pepperdine University.
- Taymaz, A. H. (2003). *Okul Yönetimi (7.Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi: İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin*. Pegem A Yayıncılık.
- Tekin, A. G. Y ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının Temel Aktörleri: Vizyoner Liderler Visionary Leaders: The Major Actors of Success. *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.

- Tekin, S. (2008). Sihirli Liderler (1. Bs.). *İstanbul: Kum Saati Yayın Dağıtım*.
- Terci, F. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetici Yeterlik Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. [Yayımlanmamışyüksek lisans tezi]. *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir*.
- Terzi, Ö. S. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın İlk ve Orta Dereceli Okullarda Müdür Seçiminde Uyguladığı Yöntemlerin Mevzuata Göre Değerlendirilmesi (1990-2012)* (Doctoral Dissertation, SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin müdürlük davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 166.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (Vol. 11). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Thody, A., Ilgan, A., Papanou, Z., Söngü, H., Kıranlı, S., Johansson, O & Pashardis, P. Avrupa'da Okul Müdürlerinin Hazırlanması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (18), 205-224.
- Thomas, E & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative Rigor Or Research Validity in Qualitative Research. *Journal For Specialists in Pediatric Nursing*.
- Thomas, K. W & velthouse, B. A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
- Thomas, W., Scarborough, N. M & Wilson, D. (2008). Essentials of entrepreneurship and small business management.
- Thompson, G., Madhuri, M & Taylor, D. (2008). How The Accelerated Reader Program Can Become Counterproductive For High School Students. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(7), 550-560.
- Thornberry, N. (2006). *Lead Like An Entrepreneur*. Mcgraw Hill Professional.
- Thuijsman, T. (2015). *Leadership Styles and Their Influence on Employees Regarding The Acceptance of Organizational Change* (Bachelor's Thesis, University of Twente).

- Tichy, N. M & Devanna, M. A. (1986). The Transformational Leader. *Training and Development Journal*.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H & Fung, I. (2008). *Teacher Professional Learning and Development* (Vol. 18). International Adacemy of Education.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M & Gareis, C. R. (2005). Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports That Matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.
- Tuytens, M & Devos, G. (2017). The Role of Feedback From The School Leader During Teacher Evaluation For Teacher and School Improvement. *Teachers and Teaching*, 23(1), 6-24.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022) <https://sozluk.gov.tr/>
- Uçar, R ve İpek, C. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Meb Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.
- Uljens, M & Nyman, C. (2013). Educational leadership in Finland or building a nation with Bildung. In *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership* (pp. 31-48). Springer, Dordrecht.
- Uygur, M. (2021). Türkiye, Fransa, İngiltere, Finlandiya, Güney Kore ve Yunanistan'daki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 171-191.
- Ülker, M. (2009). *Okul Yöneticilerinin Stratejik Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algıları* (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ünal, S. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinin okullarında motivasyonu sağlama etkinlikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 1-8.
- Van Dierendonck, D. (2011). Servant Leadership: A Review and Synthesis. *Journal of Management*, 37(4), 1228-1261.
- Värri, K & Alava, J. (2005). School Management Training. Country Report: Finland. HEAD Country Report 2005. Oslo: BI Norwegian School of Management. *Studies in Education Management Research*, (15).

- Viennet, R & Pont, B. (2017). Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework.
- Wallace Jr, R. C., Engel, D. E & Mooney, J. E. (1997). *The Learning School: A Guide To Vision-Based Leadership*. Corwin Press, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218 (Hardcover: ISBN-0-8039-6508-0, \$51.95; Softcover: ISBN-0-8039-6409-9, \$23.95)..
- Wang, M. T & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, S. T & Tian, L. X. (2016). Principal leadership and students' modernity development: A case study of schools in western China. *Journal of East China Normal University (Educational edition)*, 34(1), 84–89 (in Chinese).
- Waters, T., Marzano, R. J & McNulty, B. (2003). Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About The Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper.
- Williams, P. (2014). Leadership Excellence. Barbour Publishing. Inc. Ohio.
- Yalçın, A. (2012). *Liderlik, Erdem, İ. (Ed.) İçinde Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel Yay. Basım.
- Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C ve Erbil, E. (2003). Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Yeşil, A. (2016). Liderlik ve motivasyon teorilerine yönelik kavramsal bir inceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
- Yıldırım, A ve Simsek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 Baski: 1999-2018).
- Yıldırım, N. (2011). Okul Müdürlerinin Görevlerine İlişkin Yaşadıkları Sorunları Çözme Öyküleri Işığında Denge Roller. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4).
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici Liderlik*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Yılmaz, A. (2010). *Meslek Yüksekokulları için İnsan Kaynakları Yönetimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Yildirim, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 446.
- Yirci, R., ve Berk, B. (2021). Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Etkili Okul Müdürü: Nitel Bir Araştırma. *Journal of History School (Johs)*.
- Yu, H., Leithwood, K & Jantzi, D. (2002). The Effects of Transformational Leadership on Teachers' Commitment To Change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*.
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: *Prentice Hall*.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. Harlow. VB: *Pearson*.
- Yun, S., Cox, J & Sims, H. P. (2006). The Forgotten Follower: A Contingency Model of Leadership and Follower Self-Leadership. *Journal of Managerial Psychology*.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik: Evrensel Boyutlarıyla Yönetimsel Açıdan Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, L., Cao, T & Wang, Y. (2018). The Mediation Role of Leadership Styles in Integrated Project Collaboration: An Emotional Intelligence Perspective. *International Journal of Project Management*, 36(2), 317-330.
- Zhang, X & Bartol, K. M. (2010). Linking Empowering Leadership and Employee Creativity: The Influence of Psychological Empowerment, Intrinsic Motivation, and Creative Process Engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107-128.
- Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review*, 20(4), 657-671.

EKLER

EK 1. Veri Toplama Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu araştırmada, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen okul yöneticilerinin belirlenmesi ve katılımcıların kendilerini geliştirmek istedikleri liderlik stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu forma vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Samimi yanıtlarınızla araştırmaya yapacağınız katkılardan ötürü teşekkür ederim.

Görüşme Saati:

Tarih:

Görüşme Yeri:

Mezuniyet:

Kıdemi:

1. Araştırmada yer almak istiyor musunuz?
 - a. Cevabınız Evet ise kendinizde iyileştirilmeye açık olarak gördüğünüz liderlik stilleri nelerdir?
 - b. Cevabınız hayır ise nedenini kısaca yazar mısınız?

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerini incelemek amaçlanmıştır. Bu forma vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Samimi yanıtlarınızla araştırmaya yapacağınız katkılardan ötürü teşekkür ederim.

Görüşme Saati:

Tarih:

Görüşme Yeri:

Mezuniyet:

Kıdemi:

1-Sizce bir lider olarak okul yöneticisi hangi özelliklere sahip olmalıdır?



YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerini incelemek amaçlanmıştır. Bu forma vereceğiniz cevaplar gizli tutulacak ve sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Samimi yanıtlarınızla araştırmaya yapacağınız katkılardan ötürü teşekkür ederim.

Görüşme Saati:

Tarih:

Görüşme Yeri:

Mezuniyet:

Kıdemi:

1- Okul yöneticinizin, kuruma vizyon kazandırma, personelin motivasyonunu artırma ve kurumda değişime öncülük etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?

2-Okul yöneticinizin, titiz ve düzenli çalışması, ilkeli ve tutarlı olması ve personel ilişkileri noktasında görüşleriniz nelerdir?

3-Okul yöneticinizin, insani ilişkileri (alçakgönüllülük, fedakârlık) konusundaki görüşleriniz nelerdir?

4-Okul yöneticinizin, öğretmenlerin etkili ve verimli çalışabilmesi için ihtiyaçlarının karşılaması ayrıca motivasyon artırmak için ödüllendirme yapması konusunda görüşleriniz nelerdir?

5-Okul yöneticinizin, kurumsal ve kişisel başarılarla ulaşma noktasındaki çabasını, amaçlara ulaşırken risk alma noktasında görüşleriniz nelerdir?

6-Okul yöneticinizin, kriz yönetimi ve planlama, organize etme, yönetme ve kontrol etme konusundaki görüşleriniz nelerdir?

7-Okul yöneticinizin, takım ruhu oluşturmaya, görüş ve fikirleri önemsemesi noktasındaki görüşleriniz nelerdir?

8-Okul yöneticinizin, yeniliklere bakış açısını ve yenilikleri kuruma kazandırma noktasında sergilediği davranışları hakkında görüşleriniz nelerdir?

9-Okul yöneticinizin, kurumunuzdaki otoriteyi sağlama noktasında sergilediği davranışlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

10-Sizce bir lider olarak okul yöneticisi hangi özelliklere sahip olmalıdır?

EK 2. Katılımcı Görüşme Onam Formu

Görüşme Onam Formu

Görüşme Yeri:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Sayın ...

Öncelikle araştırma sürecine ve yapacağımız görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Bu görüşmenin amacı okul müdürlerinin güçlendirici liderliği ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve örgütsel dayanaklık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Okuduğunuz görüşme onam formu ise bu görüşme kapsamında sahip olduğunuz hakları tanımlamayı amaçlamaktadır.

Görüşmede elde edilecek verilerin kaybolmasını önlemek amacıyla yapacağımız görüşmenin ses kaydını almayı planlıyoruz. Görüşmede elde edilen tüm veriler sadece araştırma kapsamında kullanılacak ve sizin izniniz olmadan başka bir ortamda asla kullanılmayacaktır. Eğer isterseniz görüşmenin ses ve yazılı kayıtları tarafınıza verilebilir. Ayrıca görüşme sırasında istediğiniz zaman görüşmeyi sonlandırabiliriz ve o zamana kadar kaydedilen bütün verileri silebiliriz.

Kimliğiniz ve görüşmede adı geçen kişilerin gizliliği önemli görülmektedir. Bu nedenle kimliğiniz ve görüşmede adı geçen kişilerin bilgileri gizli tutulacaktır. Eğer isterseniz görüşme sonrası aşamalar ile ilgili olarak sürekli olarak tarafınıza bilgilendirme yapılacaktır. Ayrıca araştırma sonunda oluşturulacak görüşme raporunu incelemek istediğiniz takdirde raporun bir örneği de sizinle paylaşılabilir.

Son olarak araştırma kapsamında görüşme isteğine olumlu yanıt verdiğiniz için teşekkür ederiz. Bu formu imzalamadan önce çalışmayla ilgili sormak istediğiniz bir soru varsa lütfen sorunuz. Daha sonra herhangi bir soru sormak istediğiniz takdirde aşağıdaki iletişim adresi ve telefonundan araştırmacılara ulaşabilirsiniz.

Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Tez danışmanı

Murat DEMİRKOL
Doktora öğrencisi

Bana anlatılanları ve yazılanları okudum ve anladım. Bu formun bir kopyasını aldım. Çalışmayı katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.

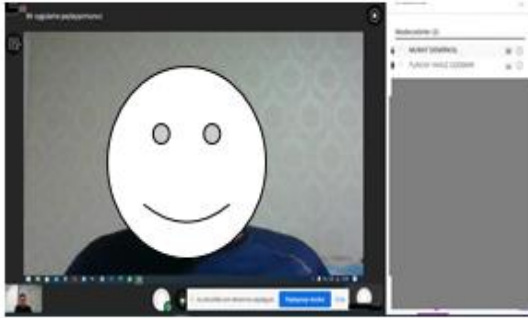
Katılımcı Onay İmzası:

Katılımcı Adı Soyadı:

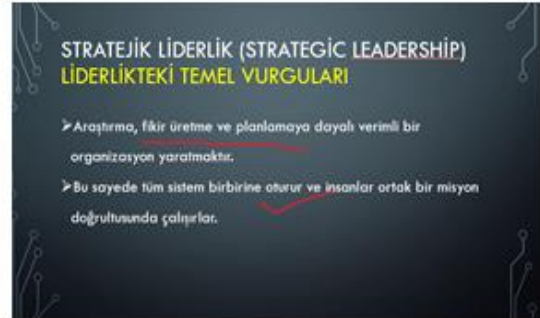
Katılımcı İletişim Adresi ve Telefon No:

EK 3. Ders Görüntüleri

Ders Ortamı



Ders Sunusu



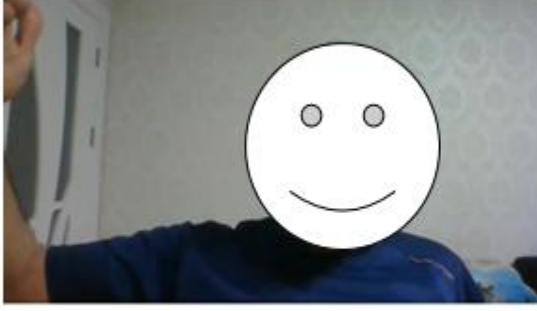
Uzman Videoları



Etkileşimli Uygulama Görüntüsü



Ders Ortamı



Ders Sunusu

Genel düşünme tarzı

- **Bireyci:** Verilerden çok kendi duygularına dayanarak mantık yürütürler.
- Kişi, eşya ve olgulara kendi duygu dünyasındaki anlam kadar değer verirler.
- Tamamen kendi duygularına ve ruh hallerine dayalı olarak doğru ve yanlışları belirlerler.

Uzman Videoları



Etkileşimli Uygulama Görüntüsü



Ders Ortamı



Uzman Videoları



Film Videosu



Ders Sunusu

LİDERLİĞİNİ ZAYIFLATAN YÖNLERİ

- Yetkin olmadığını düşündüğü çalışanlarına karşı sert davranma, onları göz ardı etme veya çok yakından takip etme.
- Ani ve beklenmedik tepkiler verme.
- **Fazla sert ve otoriter görünme.**

Etkileşimli Uygulama Görüntüsü

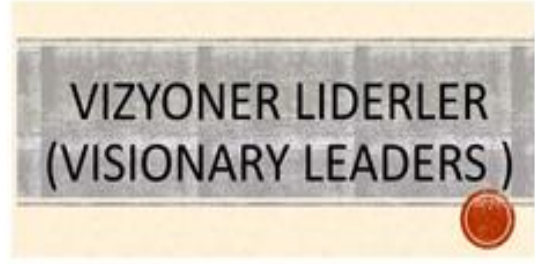
Derste aklınızda kalan tek bir kelime/cümle ne oldu?



Ders Ortamı



Ders Sunusu



Uzman Videoları



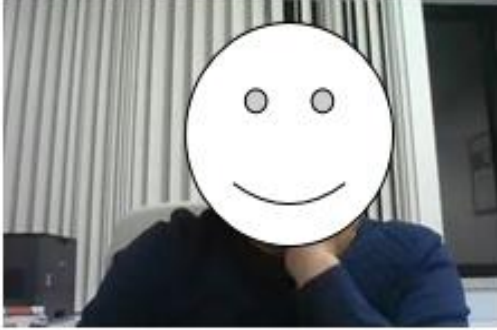
Etkileşimli Uygulama Görüntüsü



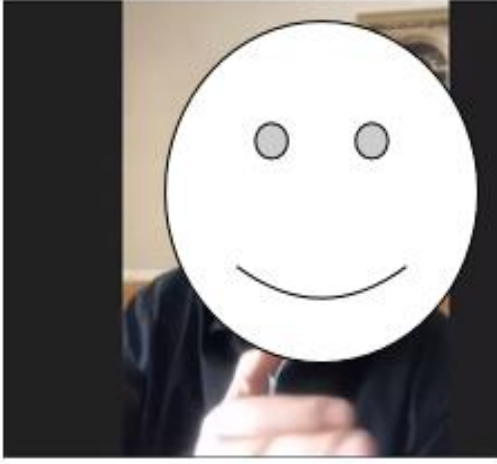
Film Videosu



Ders Ortamı



Uzman Videoları



Ders Sunusu

GÜÇLÜ LİDERLİK TUTUMLARI

- Gerçekçi olma ve gerçekçi hedefler verebilme.
- Disiplinli çalışma.
- Gerektiğinde **fikir birliği** ve ortak karar alınabilmesi için **güce** başvurma.

Etkileşimli Uygulama Görüntüsü

5 / 10

Quiz

Gerçekçidirler.kişi anlarında idareyi ele alma. Engellerin karşısında zorluklara dayanıklı olma. Çalışı koruma.

3

Ders Ortamı



Ders Sunusu



Etkileşimli Uygulama Görüntüsü



EK 4. Dış Gözlemci Rapor Örneği

Dış Gözlemci

Değerlendirme

Süreç belirlenen zaman aralığında işletilmişmiştir.

Derslerde katılımcıların bazılarının etkin olmaması dikkate edilmesi gereken bir husustur.

İçerik analizlerindeki temalar üzerinde durulmalıdır.

Katılımcılara tekrar yapabilmelidir.

Ders içerikleri daha ilgi çekici olmalıdır.

Öneriler

Katılımcıların derslerde daha etkin olmaları için etkileşimli uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.

İçerik analizlerinde oluşturulan temalar daha sade hale getirilmelidir.

Katılımcılar için ders videoları ve materyalleri paylaşılmalıdır. Bu sayede tekrar yapma imkânları olabilir veya bu içerikleri kurumlarında kullanabilirler.

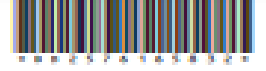
Ders içeriklerinde örnek olaylara veya örnek olay videolarına yer verilmelidir.

İZİN BELGELERİ

EK 5. Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/08/2020-407180

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/302.14.01/
Konu :Etik Kurul Değerlendirmesi

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Doç.Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'in danışmanı olduğu doktora öğrencisi Murat DEMİRKOL'a ait "Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Amaçlara Ulaşma Noktasında Yöneticilerin Liderlik Özellikleri Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Bir Eylem Araştırması" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

ETİK KURUL KARARI

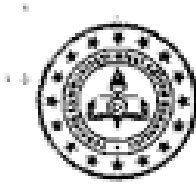
TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
07.08.2020	16	7	Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr.Tuncay Yavuz ÖZDEMİR Yardımcı Araştırmacı: Murat DEMİRKOL

KARAR

"Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Amacına Ulaşma Noktasında Yöneticilerin Liderlik Özellikleri Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Bir Eylem Araştırması" konulu çalışma etik kurulunuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Ertuğ BİLGİN (Üye)	İzindi
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İzindi	Doç. Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İzindi
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç. Dr. Yurur Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Tamer YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Sertan HİÇER (Üye)	Bahramadı
Doç. Dr. Erkan Tarık DEMİREL (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Ökür KAN (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşerî Bilimler Anırtırmaları Etik Kurul Sekreteri V. : Şenusa TATAR			

EK 6. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-39289830

17.12.2021

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2017/25 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi.

b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 24/11/2021 tarih ve 113254 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Doç.Dr Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'in yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Murat DEMİRKOL'un, "Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Amaçlara Ulaşma Noktasında Yöneticilerin Liderlik Özellikleri Kaynaklı Sorunların Çözümüne İlişkin Bir Eylem Araştırması " konulu doktora tez uygulaması çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan Mezre Ortaokulu,Cumhuriyet Ortaokulu,Yurtbaşı İbni-Sina Ortaokulu,Kuyulu Ortaokulu,Kovancılar İlçesinde bulunan Yarımcı Ortaokulu,Ferrokrom Ortaokulu,Sultan Kubeyş Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanmasına yönelik izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak ilgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 11/12/2021 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan Mezre Ortaokulu,Cumhuriyet Ortaokulu,Yurtbaşı Ortaokulu,İbni-SinaOrtaokulu kuyulu Ortaokulu Kovancılar İlçesinde bulunan Yarımcı Ortaokulu,Ferrokrom Ortaokulu,Sultan Kubeyş Kız İmam Hatip Lisesinde görev yapan Yönetici ve Öğretmenlere yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni doğrultusunda çalışmaların, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 20 Aralık 2021 -24 Ocak 2022 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamunuzca da uygun görüldüğü takdirde olularınıza arz ederim.

Ahmet YILDIRIM
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Feyzi GÜRTÜRK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Adres: Cumhuriyet Mah.Latınca Sokak No: 8/2 23100 ELAZIĞ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-dby>

Bilgi için : İ.TALİ YHKG

Telefon No : 0 (434) 236 58 24

E-Posta : elazigmeb@meb.gov.tr

Kapı Adresi : meb@elazig.meb.gov.tr

İnternet Adresi: elazig.meb.gov.tr

Uyvan : Muzaffer

Faks: 4242333679





T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-39498584
Konu : Araştırma İmri

21.12.2021

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
ELAZIĞ

İlgi a) 24/11/2021 tarih ve 113254sayılı yazınız,
b) Valilik Makamının 17/12/2021 tarih ve 79137285-605.01-E.39289830 sayılı onayı.

Danışmanlığın Doç.Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'in yaptığı, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Murat DEMİRKÇİ'ye, "Türk Eğitim Sisteminde Örgütsel Amaçlara Ulaşma Noktasında Yöneticilerin Liderlik Özellikleri Kaynaklı Soruların Çözümüne İlişkin Bir Eylem Araştırılması" konulu doktora tez anket çalışmasına verilecek toplamak için izin isteği ilgi (a) yazınıza ile bildirilmiştir.

Siz konusu anket çalışmasının Müdürlüğümüzle bağlı il genelinde bulunan Mezun Ortaokulu, Cumhuriyet Ortaokulu, Yurtbağ İbri-Sıra Ortaokulu, Kuyulu Ortaokulu, Kevançlar İlçesinde bulunan Yarımca Ferrokrom Ortaokulu, Sultan Kubeyir Kız Anadolu İman Hatip Lisesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik uygulanması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve uygulanacak anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Feyzi GÜRTÜRK
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket Formu (3 sayfa)

Görevli Elektronik İmza
Aidiyet Ayarları
17.12.2021
M. K. J.

Bu belge görevli elektronik imza ile tasdiklenmiştir.

Adres : Cumhuriyet Milli Eğitim Binası Blok No 8023108 ELAZIĞ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.kurum.gov.tr/infoburcu>

BGİTİ İÇİN: İTALİ VİDEO

Tel: 0 424 236 39 34

E-posta: danisgirm@meb.gov.tr

İmza Adresi: danisgirm@meb.gov.tr

Ünvanı : Müdür

Fax: 0424 236 39 34

Kayıt Adresi : meb@milli.gov.tr



EK 7. Orijinallik Belgesi



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Murat DEMİRKOL	Öğrenci No: 172402204
Bilim Dalı	EYT	
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Liderlik Becerilerine İlişkin Bir Eylem Araştırması
Danışman	Doç Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce
taranan sayfa sayısı (211)

% 14

Tez Savunma Sınavından sonra
taranan sayfa sayısı (170)

% 06

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	18/07/2022 İmza
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u>	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Fırat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086
Fax: +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ

1994 Mehmet Akif Ersoy Lisesi

2000 Fırat Üniversitesi/Teknik Eğitim Fakültesi/Bilgisayar Öğretmenliği

2012 Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (Yl) (Tezli)

2018 Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum:

E-Posta: