

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI
2023-DR-161

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MÜKEMMEL LİDERLİĞİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

HAZIRLAYAN
Ramazan BAŞARAN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Erkan KIRAL

AYDIN – 2023

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

04 / 08 / 2023

Ramazan BAŞARAN

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MÜKEMMEL LİDERLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ramazan BAŞARAN

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erkan KIRAL

2023, XXIII, + 364 sayfa

Araştırma, okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacı ile yapılmıştır. Araştırma önce nitel, ardından nicel yöntemlerin kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desene uygun biçimde yürütülmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde olgubilim deseni benimsenmiş, veriler amaçlı örnekleme yöntemleri olan ölçüt ve maksimum çeşitlik örneklemeleri ile seçilen sekiz öğretmenden toplanmıştır. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ile toplanan veriler betimsel ve içerik analizleri ile incelenmiştir. Araştırmanın nicel bölümü iki aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu aşamadaki çalışma grubu, Aydın ili Efeler ilçesindeki resmi okullarda görev yapan ve basit, seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 308 öğretmenden oluşmuştur. Taslak ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Mükemmel Liderlik Envanteri Taslak Formu aracılığıyla toplanan verilerle yapılmıştır. Bu aşamanın sonucunda geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış “Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği”, “Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği” ve “Mükemmel Liderlik Envanteri” olmak üzere üç farklı ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün ikinci aşaması tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Bu aşamada örneklem çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen Aydın il genelindeki resmi okullarda görev yapan 425 öğretmenden oluşmuştur. Mükemmel Liderlik Envanteri aracılığıyla toplanan veriler, betimsel ve kanıtlamasal istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel araştırma sonucunda öğretmen görüşlerine göre mükemmel lider özellikleri ortaya çıkarılmış, geliştirilmesi hedeflenen ölçme aracı için madde havuzu ve temalar oluşturulmuştur. Ayrıca mükemmel liderliğe ilişkin katılımcı görüşleri; mükemmellik kavramı, mükemmel okul özellikleri, mükemmel liderin tanımı, mükemmel liderin özellikleri, okuldaki yapı, süreç, işlev, iklim ve çevre açısından mükemmel liderlik

göstermeleri olarak ortaya çıkarılmıştır. Nicel araştırma sonucunda mükemmel lider kişilik özellikleri leğinden alınan puan ortalamalarına göre öğretmenlerin tüm boyutlarda görece yüksek algıya sahip olduğu, puan ortalamalarına göre sıralandığında; öğretmenlerin en çok uyumluluk sonra sırası ile sorumluluk, dışadönüklük ve son olarak da gelişime açıklık algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Mükemmel liderlik davranışsal özellikler leğinden alınan puan ortalamalarına göre öğretmenlerin tüm boyutlarda görece yüksek algıya sahip olduğu, puan ortalamalarına göre sıralandığında; ğretmenlerinin en çok işe yönelik davranışsal özellikler, ardından da çalışana yönelik davranışsal özellikler algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin genel mükemmel liderlik algı düzeyinin görece yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca ğretmenlerin mükemmel liderlik ve boyutlarına dair algıları öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim durumu, yaşı ve mesleki kıdemine göre farklılaşmazken; medeni durumu, görev yaptığı ğretim kademesi ve okuldaki görev süresi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına yönelik olarak, geliştirilen ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik destekleyici çalışmalar yapılması ve araştırmada ortaya konulan yapı, süreç, işlev, iklim ve çevreye ilişkin mükemmel liderlik göstermelerinin farklı yöntem ve örneklemlerle araştırılması önerilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Liderlik, Mükemmel liderlik, Mükemmellik, Okul yöneticisi.

ABSTRACT

TEACHERS' VIEWS ON SCHOOL ADMINISTRATORS' EXCELLENT LEADERSHIP

Ramazan BAŞARAN

PhD. Thesis, Educational Administration

Advisor: Prof. Dr. Erkan KIRAL

2023, XXIII, + 364 pages

The purpose of this study is to examine teachers' views on the excellent leadership of school administrators. The research was conducted in accordance with the exploratory sequential design, one of the mixed research methods in which qualitative and quantitative methods were used. In the qualitative part of the study, a phenomenological design was used, and data were collected from eight teachers who were selected through purposive sampling and maximum diversity sampling method. The data collected using the semi-structured interview was analyzed using content analysis. The quantitative part of the study consisted of two phases. In the first phase, a scale development study was conducted. In this phase, the study group consisted of 308 teachers working in public schools in Efeler district, Aydın province, selected through simple random sampling method. Validity and reliability studies on the design of the measurement instrument were conducted on the data collected through the design of the Excellent Leadership Inventory Draft Form. By checking the validity and reliability issues, three different scales; Personality Traits of Excellent Leaders Scale, the Behavioral Traits of Excellent Leadership Scale, and the Excellent Leadership Inventory were developed. Survey method guided the second phase of the quantitative part. In this phase, the sample consisted of 425 teachers working in public schools in Aydın Province who were selected using a multistage sampling method. The data collected using the Excellent Leadership Inventory were analyzed using descriptive and demonstrative statistical techniques.

As a result of the qualitative research, the characteristics of excellent leaders as perceived by teachers were explored and an item pool and themes for the measurement instrument to be developed were created. In addition, teachers' views on excellent leadership were identified in relation to the concept of excellence, the characteristics of excellent schools, the definition of an excellent leader, the characteristics of an excellent leader, and the

indicators of excellent leadership in relation to structure, process, function, climate, and environment in the school. As a result of the quantitative study, the mean scores of the Personality Traits of Excellent Leaders scale revealed that teachers had relatively high perceptions in all dimensions, and the ranking of the mean scores revealed that teachers rated adaptability the highest, followed by responsibility, extraversion, and finally openness to development. According to the mean scores obtained from the behavioral traits of excellent leadership scale, it was found that teachers had relatively high perceptions in all dimensions, and when ranked according to the mean scores, it was understood that teachers had the highest perception of work-oriented behavioral traits, followed by employee-oriented behavioral traits. The overall perception of excellent leadership was ranked relatively high by teachers. While teachers' perceptions of excellent leadership and its dimensions did not differ by gender, education level, age, and seniority, statistically significant differences were found by marital status, education level, and length of service with the school. In terms of research findings, it is recommended to conduct supportive studies on the validity and reliability of the scales developed and to investigate the excellent leadership indicators related to structure, process, function, climate and environment with different methods and samples.

KEY WORDS: Excellence, Excellent leadership, Leadership, School principal.

ÖNSÖZ

Okullar, toplumun temel yapı taşları olup, geleceğimizi şekillendiren bireylerin yetiştiği önemli kurumlardır. Geleceğimizi şekillendirecek bireylerin yetiştiği okullarda liderlik niteliklerine sahip yöneticilerin varlığı, bu kurumların başarısı ve etkinliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okullarda arzu edilen başarı ve etkinliğine ulaşmasına katkı sağlayacağına inandığım okul yöneticilerinin mükemmel liderliği bu araştırmanın odağını oluşturmaktadır. Mükemmel liderlik, en iyiye doğru sürekli gelişim ve dönüşümün mümkün olduğunu savunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, okullarda mükemmel liderlik yaklaşımının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin performansını ve motivasyonunu artırarak, daha başarılı bir eğitim ortamı oluşturmada önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın eğitim kurumlarında mükemmel liderlik anlayışının daha fazla farkındalık getirmesine ve toplumumuzu olumlu yönde etkileyerek, geleceğimiz olan "iyi insanların" yetişmesine katkı sağlamasını ümit ediyorum.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasından neticelenmesine kadar olan süreçte insanüstü çaba harcayan, yönlendirmeleri ile önümü açan tez danışmanım, saygıdeğer hocam, Prof. Dr. Erkan KIRAL'a teşekkür ve minnetimi ifade etmek isterim, Ayrıca, lisansüstü eğitimim boyunca ders alma imkânı bulabildiğim, derslerin etkin ve verimli geçmesi için yoğun çaba harcayan hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA, Prof. Dr. Ali Rıza Erdem, Prof. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA, Doç. Dr. Bertan AKYOL, Doç. Dr. Bilgen KIRAL, Dr. Öğretim Üyesi Mehmet ULUTAŞ'a ve görüşlerinden faydalandığım hocalarım ile çalışmaya katkı sunan tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan ve süreç boyunca bana yol gösteren Doç. Dr. Dilek KARIŞAN ile tez jürimde yer alarak çalışmamın daha nitelikli hale gelmesi için önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Nuri BALOĞLU ve Prof. Dr. Ebru OĞUZ CANOL hocalarıma destekleri ve katkıları için çok teşekkür ederim. Beraber yol aldığımız, desteğini her zaman hissettiğim, bilgisi ve görgüsü ile örnek insan Dr. Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ'e ve farklı fikirleri ile bizi daima şaşırtan Dr. Sinem KALENDER'e teşekkür ederim.

Beni güdüleyen, zor zamanları atlatmama yardımcı olan, desteğini ve yardımını esirgemeyen sevgili eşim Yasemin'e, evlatlarım İrem, Ceren ve Ali'ye teşekkürü borç bilirim.

Ramazan BAŞARAN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
TABLolar DİZİNİ.....	xviii
EKLER DİZİNİ	xxii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	12
1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
1.1. Liderlik.....	12
1.2. Liderlik ve Yöneticilik.....	16
1.3. Eğitim Örgütlerinde Liderlik	18
1.4. Eğitim Yönetiminde Liderlik Teorileri.....	22
1.4.1. Büyük Adam Teorisi.....	24
1.4.2. Özellikler Teorisi	24
1.4.3. Davranışsal Liderlik Teorisi	28
1.4.4. Durumsal Liderlik Teorisi	34
1.4.5. Modern Liderlik Teorileri.....	41
1.5. Yeni Liderlik Teorilerine Duyulan İhtiyaç	47
1.6. Mükemmel Liderlik	48
1.6.1. Mükemmellik.....	49
1.6.2. Mükemmeliyetçilik.....	54
1.6.3. Mükemmel Okul.....	57

1.6.4. Mükemmel Lider Özellikleri	61
1.6.5. Eğitimde Mükemmel Liderlik	69
1.7. İlgili Araştırmalar	76
1.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	76
1.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	82
2. BÖLÜM	94
2. YÖNTEM	94
2.1. Araştırma Modeli	94
2.2. Nitel Araştırma	97
2.2.1. Çalışmanın Modeli.....	97
2.2.2. Çalışma Grubu	99
2.2.3. Veri Toplama Aracı	102
2.2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	103
2.2.5. Geçerlik ve Güvenirlik	105
2.2.6. Etik Hususlar	106
2.2.7. Araştırmacının Rolü.....	107
2.3. Ölçme Aracının Geliştirilmesi	107
2.3.1. Evren ve Örneklem	107
2.3.2. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi	110
2.3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	113
2.3.4. Mükemmel Liderlik Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	115
2.3.4.1. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği	115
2.3.4.1.1. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği geçerlik çalışmaları	115
2.3.4.1.2. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği güvenirlik çalışmaları	125
2.3.4.2. Mükemmel lider davranışsal özellikler ölçeği	131

2.3.4.2.1. Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği geçerlik çalışmaları	131
2.3.4.2.2. Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği güvenirlik çalışmaları	141
2.3.4.3. Mükemmel liderlik envanteri	147
2.3.4.3.1. Mükemmel liderlik envanteri geçerlik çalışmaları.....	147
2.3.4.3.2. Mükemmel liderlik envanteri güvenirlik çalışmaları	157
2.4. Nicel Araştırma.....	166
2.4.1. Çalışmanın Modeli.....	166
2.4.2. Evren ve Örneklem	166
2.4.3. Veri Toplama Aracı	172
2.4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	172
3. BÖLÜM	174
3. BULGULAR	174
3.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Mükemmel Liderliğe İlişkin Nitel Bulgular	174
3.1.1. Mükemmellik Kavramına İlişkin Bulgular.....	175
3.1.2. Mükemmel Okulun Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	178
3.1.3. Mükemmel Lider Tanımına İlişkin Bulgular.....	183
3.1.4. Mükemmel Liderin Özelliklerine İlişkin Bulgular	186
3.1.5. Okuldaki Yapıya İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular..	199
3.1.6. Okuldaki Yönetim Süreçlerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular.....	203
3.1.7. Okuldaki Yönetim İşlevlerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular	212
3.1.8. Okulun İklimine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular...	217
3.1.9. Okul-Çevre İlişkilerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular	219
3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	222

3.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Kişilik Özelliklerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi	222
3.2.1.1. Dışadönüklük düzeyinin incelenmesi.....	222
3.2.1.2. Gelişime açıklık düzeyinin incelenmesi.....	223
3.2.1.3. Sorumluluk düzeyinin incelenmesi	223
3.2.1.4. Uyumluluk düzeyinin incelenmesi.....	224
3.2.1.5. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özelliklerinin boyutlar bazında ve genel olarak incelenmesi.....	225
3.2.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Davranışsal Özelliklerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi	225
3.2.2.1. Çalışana yönelik davranışsal özellikler düzeyinin incelenmesi	226
3.2.2.2. İşe yönelik davranışsal özellikler düzeyinin incelenmesi	226
3.2.2.3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özelliklerinin boyutlar bazında ve genel olarak incelenmesi	227
3.2.3. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderliklerinin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak İncelenmesi.....	228
3.2.4. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	229
3.2.4.1. Cinsiyet değişkenine göre inceleme.....	229
3.2.4.2. Medeni durum değişkenine göre inceleme.....	230
3.2.4.3. Eğitim durumu değişkenine göre inceleme	231
3.2.4.4. Öğretim kademesi değişkenine göre inceleme.....	232
3.2.4.5. Yaş değişkenine göre inceleme	234
3.2.4.6. Okuldaki görev süresi değişkenine göre inceleme	235
3.2.4.7. Mesleki kıdem değişkenine göre inceleme	236
4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	238
4.1. Nitel Araştırma Bulgularının Tartışılması	238
4.2. Nicel Araştırma Bulgularının Tartışılması	266
4.3. Öneriler	284

5. KAYNAKLAR.....	288
6. EKLER	342
ÖZGEÇMİŞ	364



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ACE	: Afrika Mükemmeliyet Merkezleri Girişimi, (African Centers of Excellence Initiative)
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
ANOVA	: Varyans Analizi (Analysis of variance)
ARC	: Avustralya Araştırma Konseyi, (Australian Research Council)
CEE	: Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi, (Center for Excellence in Education)
d	: Etki büyüklüğü
DB	: Dışişleri Bakanlığı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DOE	: Amerika Birleşik Devletleri Enerji Bakanlığı, (Department of Energy)
EC	: Avrupa Komisyonu, (European Commission)
EFQM	: Avrupa Kalite Yönetim Vakfı, (European Foundation for Quality Management)
f	: Frekans
İTÜ	: İstanbul Teknik Üniversitesi
JAMOVİ	: Açık Kaynak Kodlu İstatistik Yazılımı (Open Statistical Software)
JUSA-C	: Malezya’da okul yöneticilerinin performansına göre sınıflandırılan kategoriler içindeki en üst kategori
KGİ	: Kapsam Geçerlik İndeksi
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
KUMM	: Koç Üniversitesi Mükemmeliyet Merkezi
LISREL	: Doğrusal Yapısal İlişkiler Programı (Linear Structural Relations)

LPC	: En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı Ölçeği, Etkin Liderlik Modelinde liderin görev ya da ilişki yönelimli olma derecesini belirlemek amacıyla kullanılan ölçme aracı, (Least Preferred Coworker)
MAXQDA	: Nitel & Karma Yöntemler İçin Veri Analizi Yazılımı (Qualitative & Mixed Data Analysis Software)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Milli Eğitim Müdürlüğü
N	: Evren büyüklüğü
n	: Örneklem büyüklüğü
η^2	: Eta kare
NSF	: Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan Ulusal Bilim Vakfı, (National Science Foundation)
p	: Anlamlılık derecesi
R1, R2, R3 ve R4	: Durumsal Liderlik Modelinde çalışanların hazır olma düzeylerinin en azdan en yükseğe olacak biçimde sınıflandırılması, (R : Readiness)
S1, S2, S3 ve S4	: Durumsal Liderlik Modelinde liderin göreve yönelik ve çalışana yönelik davranış stillerinin sınıflandırılması, (S : Style)
SB	: Sağlık Bakanlığı
Sd	: Serbestlik derecesi
SPSS	: İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences)
Ss	: Standart sapma
SUMM	: Sabancı Üniversitesi Mükemmeliyet Merkezi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
vb.	: ve benzeri
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
β	: Beta

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Mükemmel Liderlik İçin Dokuz Temel Beceri	64
Şekil 1.2. Yönetimde ve Liderlikte Mükemmellik	65
Şekil 1.3. Mükemmel Liderliğin Boyutları	73
Şekil 2.1. Araştırmanın İşlem Adımları	97
Şekil 2.2. Modifikasyon Öncesi Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	119
Şekil 2.3. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	120
Şekil 2.4. Modifikasyon Öncesi Mükemmel Liderlik Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	123
Şekil 2.5. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	124
Şekil 2.6. Modifikasyon Öncesi Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	135
Şekil 2.7. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	136
Şekil 2.8. Modifikasyon Öncesi Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	139
Şekil 2.9. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	140
Şekil 2.10. Modifikasyon Öncesinde Mükemmel Liderlik Envanterinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı.....	151
Şekil 2.11. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Liderlik Envanterinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı.....	152
Şekil 2.12. Modifikasyon Öncesinde Mükemmel Liderlik Envanterinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	155
Şekil 2.13. Modifikasyon Sonrasında Mükemmel Liderlik Envanterinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı	156

Şekil 3.1. Mükemmel Liderliğe İlişkin Tema ve Alt Temalar	174
Şekil 3.2. Mükemmel Liderlik Özellikleri Ana Temasına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar.....	186



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Araştırmanın Nitel Aşaması İçin Katılımcıların Özellikleri	101
Tablo 2.2. İkinci Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	109
Tablo 2.3. Mükemmel Liderlik Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Değerleri	117
Tablo 2.4. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği Birinci Düzey Uyum İndeks Değerleri.....	118
Tablo 2.5. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği İkinci Düzey Uyum İndeks Değerleri.....	122
Tablo 2.6. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenirlilik Testlerine İlişkin Değerler.....	125
Tablo 2.7. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği.....	127
Tablo 2.8. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	128
Tablo 2.9. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Değerleri	132
Tablo 2.10. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Birinci Düzey Uyum İndeks Değerleri.....	134
Tablo 2.11. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği İkinci Düzey Uyum İndeks Değerleri.....	138
Tablo 2.12. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Güvenirlilik Testlerine İlişkin Değerler.....	141
Tablo 2.13. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği	143
Tablo 2.14. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki.....	145

Tablo 2.15. Mükemmel Liderlik Envanterinin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Değerleri.....	148
Tablo 2.16. Mükemmel Liderlik Envanteri Birinci Düzey Uyum İndeks Değerleri.....	150
Tablo 2.17. Mükemmel Liderlik Envanteri İkinci Düzey Uyum İndeks Değerleri	154
Tablo 2.18. Mükemmel Liderlik Envanteri Güvenirlik Testlerine İlişkin Değerler	157
Tablo 2.19. Mükemmel Liderlik Envanterinin Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği.....	160
Tablo 2.20. Mükemmel Liderlik Envanteri Alt Boyutları Arasındaki İlişki	162
Tablo 2.21. Araştırmanın Yürütüldüğü Aydın İlçelerindeki Resmi Okullarda Dağıtılan, Dönen ve Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayıları ve Yüzdeleri....	167
Tablo 2.22. Araştırma Kapsamında Çok Aşamalı Örneklem Prosedürü İzlenerek Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçe ile Cinsiyetlerine Göre Ulaşılabilir Evren ve Örneklem İlişkin Sayı ve Yüzdeleri	169
Tablo 2.23. Araştırma Kapsamında Kademeli Örneklem Prosedürü İzlenerek Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademelerine Göre Ulaşılabilir Evren ve Örneklem İlişkin Sayı ve Yüzdeleri	170
Tablo 2.24. Üçüncü Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	171
Tablo 3.1. Mükemmellik Kavramına İlişkin Katılımcı Görüşleri	175
Tablo 3.2. Mükemmel Okula İlişkin Katılımcı Görüşleri	178
Tablo 3.3. Mükemmel Lider Kavramına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	184
Tablo 3.4. Katılımcı Görüşlerine Göre Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri.....	187
Tablo 3.5. Katılımcı Görüşlerine Göre Mükemmel Lider Davranışsal Özellikleri.....	192
Tablo 3.6. Okulda Yapıya İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	200
Tablo 3.7. Katılımcı Görüşlerine Göre Okuldaki Yönetim Sürecine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	203
Tablo 3.8. Okuldaki Yönetim İşlevlerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri.....	213

Tablo 3.9. Okul İklimine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	217
Tablo 3.10. Okul-Çevre İlişkilerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	219
Tablo 3.11. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Dışadönüklük Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	222
Tablo 3.12. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Gelişime Açıklık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	223
Tablo 3.13. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	224
Tablo 3.14. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Uyumluluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	224
Tablo 3.15. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Düzeylerine İlişkin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak Aldıkları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	225
Tablo 3.16. Okul Yöneticilerinin Çalışana Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	226
Tablo 3.17. Okul Yöneticilerinin İşe Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	227
Tablo 3.18. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellik Düzeylerine İlişkin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak Aldıkları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	228
Tablo 3.19. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Düzeylerine İlişkin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak Aldıkları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri.....	228
Tablo 3.20. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	229
Tablo 3.21. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının, Medeni Durum Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	230

Tablo 3.22. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının, Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	231
Tablo 3.23. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	232
Tablo 3.24. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	234
Tablo 3.25. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	235
Tablo 3.26. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	236

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Nitel Aşama Araştırma İzni	342
Ek 2. Nicel Aşama Araştırma İzni.....	344
Ek 3. Nitel Aşama Etik Kurul Raporu.....	345
Ek 4. Nicel Araştırma Etik Kurul Raporu	347
Ek 5. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderliğine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	349
Ek 6. Mükemmel Liderlik Envanteri Taslak Formu	355
Ek 7. 308 Kişilik Veri Setinin Normal Dağılım Değerlendirme Tablosu	358
Ek 8. Taslak Ölçeklerin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve Kapsam Geçerlik İndeksleri Tablosu.....	359
Ek 9. Mükemmel Liderlik Envanteri.....	361
Ek 10. 425 Kişilik Veri Setinin Normal Dağılım Değerlendirme Tablosu	363

GİRİŞ

Bir arada yaşamaya başlayan insanlar, ortak hedeflerine ulaşmak ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla örgütlenmeye ihtiyaç duymuşlardır. Kurulan örgütler aracılığıyla insanlar, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere ulaşma gayesinde olmuşlardır. Örgütlerin belirlenmiş amaçları başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için üyelerinin çaba göstermeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi ve sürekliliğini koruması için çalışanların çabalarını yönlendiren, etkileyen ve onlara ilham veren bir liderin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla, çalışanlara yol gösteren ve örgütün hedeflerini belirleyen liderlik, yaşamın çoğu alanında önemli bir kavram olarak kabul edilmektedir. Liderlik, geçmişten bugüne insanların ilgisini çekmeye devam eden önemli bir olgu olarak kabul edilmektedir. Tarihin dönüm noktalarında alınan önemli kararlarda ve toplumların ihtiyaç duyduğu dönemlerde liderlerin etkisi görülebilir.

Liderlik, bir grup ya da örgütün hedeflerine ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi için kritik bir faktördür. Etkili liderler vizyon belirleyebilir, insanları motive edebilir ve işbirliği sağlayarak bir örgütün performansını ve başarısını artırabilirler. Bu nedenle, liderlik becerileri ve uygulamalarının her alanda (Bass, 1985; Finkelstein ve Hambrick, 1996; House ve Aditya, 1997; Northouse, 2019; Shamir ve diğerleri, 1993; Yukl, 2018) önem taşıdığını söylemek mümkündür. Liderliğin önemi, özellikle eğitim gibi toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimine katkı sağlayan alanlarda daha fazla belirginleşmektedir. Başarılı eğitim süreçleri ve uygulamaları için etkili liderliğin önemi öğrenci başarısı (Hattie, 2009; Leithwood ve Jantzi, 2008), öğretmen memnuniyeti (Baker, Hill, Portwood, Smith-Harrah ve Hall Sutherland, 2022; Le, 2013; Murphy ve Louis, 2018) ve kurumsal performans (Bush ve Glover, 2014; Northouse, 2019) açısından vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında liderliğin, öğrencilerin sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimine destek olma amacının gerçekleşmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Eğitim, bir toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayan temel bir faktördür. Bu nedenle, eğitim süreçlerinin ve uygulamalarının başarısını sağlamak, tüm paydaşlar için hayati öneme sahiptir.

Eğitim kurumlarının temel amacı, öğrencilere nitelikli ve etkili eğitim sunarak onların duyuşsal ve devinişsel gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, etkili yönetim ve liderlik sayesinde mümkün olabilir. Lider olan öğretmenler, öğrencilerini

motive ederek kaynakları etkin kullanarak ve süreçleri takip ederek, eğitimin niteliğini ve etkililiğini artırabilirler. Özellikle hızla değişen sosyal, teknolojik ve ekonomik koşullar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim kurumlarının sürekli dönüşüm ve gelişim içerisinde olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda, eğitim liderlerinin uyum sağlama kabiliyeti ile yeni liderlik anlayışlarına açık olma yeteneği ve becerisi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin dikkate alması gereken yeni liderlik anlayışlarından birisi mükemmel liderlik yaklaşımı olarak kabul edilebilir.

Mükemmel liderlik, sürekli daha iyiye ulaşmayı amaçlayan, eğitim örgütlerinde değişim ve gelişmeyi vurgulayan görece yeni bir liderlik yaklaşımlarından biridir (Kıral, 2020a). Bu yaklaşım, eğitim yöneticilerinin öğrencilerin başarısı ve öğretmenlerin profesyonel gelişimi için sürekli çaba harcamalarını ve yenilikçi uygulamaları benimsemelerini desteklemeyi hedeflemektedir. Mükemmel liderlik sergileyen okul yöneticileri, okulun başarı ve etkinliğinde kritik bir rol üstlenebilirler. Bu liderler, öğrenci başarısını öncelikli hedef olarak belirlerken, öğretmenlerin profesyonel gelişimine de önem atfeder ve tüm paydaşların işbirliğini ve katılımını sağlayarak okulun performansını ve eğitimin niteliğini arttırabilirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin mükemmel liderlik uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimleri önem kazanmaktadır.

Öğretmenler, eğitim süreçlerinin temel aktörleri (Bourn, 2016; Hagger ve McIntyre, 2000) oldukları için okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarından doğrudan etkilenmektedirler. Dolayısıyla, öğretmenlerin perspektifinden okul yöneticisinin mükemmel liderlik uygulamalarının incelenmesi, eğitim yöneticilerinin etkili liderlik becerilerini geliştirmesine ve bu sayede öğretmenlerin memnuniyet ve performansının artırılmasına katkı sağlayabilir. Nitekim bu çalışma, okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve ilgililere yol gösterici olması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Problem Durumu

Liderlik olgusu, çok yönlü anlamı ve kendinden beklenen işlevini yerine getirebilme fonksiyonu nedeniyle önemli kabul edilmektedir. Bu önem, araştırmacıların liderliğe olan ilgisini yoğunlaştırmaktadır. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilme derecesi, örgütü yönlendiren liderin etkinliği ile doğrudan ilişkilidir (Bolman ve Deal, 2017; Şişman, 1998; Turner ve Baker, 2018; Yukl, 2018). Liderlik tanımı ve kavramlaştırması konusundaki farklı

fikirlerle rağmen, liderin bir grup insanı belirlenmiş amaca yönlendiren kişi olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Liderlik araştırmalarında, izleyenlerini etkileyerek belirlenmiş amaca yönlendirebilen lideri yönlendiren faktörlerin (Eilers ve Camacho, 2007; Samimi, Cortes, Anderson ve Herrmann, 2022; Striepe, Clarke ve O'Donoghue, 2014) incelenmesini gerekli kılmaktadır. Tarih boyunca ünlü düşünürler (Konfüçyus, Platon, Machiavelli, Nizamülmülk, vb.) ve araştırmacılar (Baloğlu, 2016; Başaran ve Kırıl, 2019; Blake ve Mouton, 1964; Fiedler, 1964; Kahn ve Katz, 1952; Katz, Maccoby, Gurin ve Floor, 1951; Kırıl, 2018; McGregor, 1960, 1966; Oğuz, 2011; Reddin, 1970; Stogdill, 1948; Ulutaş ve Arslan, 2018; Vroom ve Yetton, 1973) liderin yapması veya yapmaması gereken davranışlar ve tutumlar üzerine çalışmıştır. Özellikle 20. yüzyılın başından itibaren, liderliği yönlendiren faktörler liderlik teorileri ile açığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Her çalışmanın liderliğin anlaşılmasına katkıda bulunduğu söylemek mümkündür.

Liderlik yaklaşımları, liderlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak onlara yol gösterici olmaktadır. Ancak, süregelen liderlik araştırmalarında (Bass ve Bass, 2009: 26; Yukl, 2018: 151) liderliğin ne olduğu ve nasıl yapılacağı konusunda henüz ortak bir uzlaşımın olmadığını göstermektedir. Ancak, yine de yapılan çalışmaların liderliğin ve liderin daha iyi olmasına yönelik anlayışı geliştirdiği söylenebilir. Özellikle eğitim örgütlerinde sergilenen liderlik, toplumların geleceğini şekillendirmede büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, eğitim örgütlerinde sergilenen liderlik yaklaşımları, toplumların değişiminde temel rol oynayabilir ve bu sayede domino etkisi oluşturabilir.

İnsanlık, varoluşundan bu yana sürekli bir gelişim ve değişim süreci içinde olmuştur. Bu doğal gelişim ve değişim sürecinde hedeflerine ulaşırken en iyi olma eğiliminde olmuştur (Antony ve Swinson, 2009). Benzer şekilde yönetimin bilimsel olarak ele alınmasından itibaren ortaya konulan yönetim kuramları sürekli gelişmeye işaret etmektedir. Yönetim kuramcıları örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik yapılması gerekenleri farklı yaklaşımlarla açıklamaya çalışmış, yönetim olgusunu geliştirmek amacıyla çaba göstermişlerdir. Gösterilen bu çaba, yönetimde mükemmelliğe ulaşma çabası olarak da adlandırılabilir. Benzer şekilde liderlik araştırmaları da durağan değil sürekli daha iyiye ulaşmayı amaçlayan çabaları içermektedir. Nitekim doğuştan lider olunur anlayışını içeren Büyük Adam Teorisinden son yıllarda farklı bilim dallarından da istifade edilerek yeni liderlik yaklaşımları (otantik liderlik, hizmetkar liderlik, kuantum liderlik, vb.) açıklanmaya

çalışılmaktadır. Yönetim yaklaşımlarında olduğu gibi liderlik yaklaşımlarında da daha iyiye (Jackson, 2019; Kırıl, 2020a), mükemmelliğe ulaşma çabası gözlenmektedir.

Eğitim yöneticilerinin de zaman içinde gelişmelere uyum sağlama gayreti ile farklı yaklaşımları benimsedikleri, mevcut sistemi geliştirmek için farklı yol ve yöntemleri denedikleri söylenebilir. Etkili okul, okul geliştirme gibi çalışmalar eğitimde standart hedefler yerine geliştirilebilir hedeflerle ilerlemeden etkilendiği ifade edilebilir. Kırıl'a (2012: 70) göre farklı adlar altında incelenen bu çabaların temel hedefi eğitimde mükemmeli aramaktır. Bu hedef doğrultusunda, okul yöneticilerinin de okullarını geliştirmek ve eğitimin kalitesini arttırmak için çaba göstermesi beklenmektedir. Okulları geliştirmek ve eğitimin kalitesini arttırmak için harcanan çabanın okul yöneticilerinin mükemmellik arayışı olarak da adlandırılabilir.

Son yıllarda, geniş anlamda, yüksek eğitim başarısı olarak tanımlanan eğitimde mükemmellik arayışı, dünya genelinde birçok ülkenin eğitim sistemlerini ve araştırma gündemlerine yön vermiştir. Okullar, bazı öğrenciler için üstün performansın yanı sıra herkes için sonuçların genel olarak iyileştirilmesine vurgu yaparak dünya standartlarında kaliteli bir eğitim sağlamaya teşvik edilmiştir (Terzi, 2020). Kaliteli bir eğitim sağlamaya yönelik okulların değişen doğası, liderlik yaklaşımlarının yeniden ele alınmasını gerektirmektedir.

Okulların karşı karşıya olduğu mevcut zorlukların doğası, büyük ölçüde okul liderliğinde paradigma değişimini zorunlu kılmaktadır (Khumalo, 2015: 40). Beare, Caldwell ve Millikan (2018: 11), zorlukları aşmak ve mükemmel okula ulaşmak için yeni liderlik yaklaşımlarının ele alınması gerektiğini belirtmiştir. Yazarlara göre okul yöneticilerinin karşılaştığı zorlukların iki temel nedeni olduğunu vurgulamışlardır. İlk olarak, okul yönetimi, gün geçtikçe daha fazla bilgi ve beceri gerektiren daha karmaşık bir iş haline gelmiştir. Ayrıca okul yönetimi, artan şekilde daha karmaşık ve politik yükü daha ağır olan bir ortamda gerçekleştirilmektedir. İkinci olarak ise, çevresel güçlerin okul yönetiminin daha karmaşık hale getirmesi sonucu eğitim yönetimi araştırmalarında ve teorilerinde neredeyse devrim yaşanmıştır. Bu bağlamda, okulları yönetenlerin veya onlar hakkında politika belirleyenlerin, yönetimle ilgili güncel kavramlara hâkim olmaları ve eski kavramlarla hareket etmemeleri önerilmektedir.

Örgüt yapısına yönelik yapılan araştırmalar, bir örgütün mükemmel performansa ulaşması için liderliğin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır (Kanji ve e Sa', 2001). Bu çerçevede örgütler için hayati önem arz eden mükemmel performansın ancak bunu yaşam biçimi haline getirmiş mükemmel liderlik sergileyen mükemmel liderler tarafından sağlanabileceği söylenebilir. Mükemmel liderlik (Kıral, 2020a, 2021a, 2023) yaklaşımı, eğitim örgütlerinde yöneticilere kılavuzluk yapacak görece yeni bir liderlik anlayışı olarak değerlendirilebilir. Liderlik yaklaşımları genel olarak, daha iyi bir lider ve liderlik sürecinin arayışı ile ilgilidir. Bu bağlamda, mükemmel liderlik yaklaşımı, sürekli gelişerek daha iyiye ulaşmayı hem liderlere hem de takipçilerine sunan bir anlayış olarak ifade edilebilir. Araştırmacılar, etkili liderliğin eğitim çıktılarını iyileştirmek (Dinham, 2005; Robinson, 2008), öğretmen motivasyonunu artırmak (Eyal ve Roth, 2011; Thoonen ve diğerleri, 2011) ve olumlu bir okul kültürü inşa etmek (Baloğlu, 2011; Oğuz ve Yılmaz, 2006) için kritik öneme sahip olduğunu kabul etmektedirler. Sonuç olarak, eğitim kurumlarında mükemmel liderliğin incelenmesi önemli bir araştırma alanı haline geldiği düşünüldüğünden, başarılı eğitim yöneticilerinin temel niteliklerini belirlemek için çalışma yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, bu araştırma, liderlik ve sürekli iyileştirme alanlarına dayalı temel ve teorik öğelerle çerçevelenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini nasıl değerlendirdiğini ve bu değerlendirmelerin mükemmel liderlik yaklaşımına katkısını analiz etmeyi hedeflemektedir. Okul yöneticilerinin liderliği konusunda artan araştırmalara karşın, okul yöneticilerinin etkililiği artırmak için nasıl mükemmel liderlik sergileyebilecekleri konusunda anlayış eksikliği bulunduğu düşünülmektedir. Özellikle değişen koşullara ve beklentilere uyum sağlamada, öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını algılayışına ilişkin alanyazında boşluk bulunduğu değerlendirilmektedir (Seyhan Çiftçi ve diğerleri, 2023; Yirci ve Berk, 2021). Etkili okul liderliği, olumlu öğrenci çıktıları ve okul performansı ile bağlantılı olduğundan, alanyazındaki bu boşluğun giderilmesine yönelik yapılan bu araştırma önemli görülmektedir. Bu nedenle, çalışmada okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Mükemmel okullara ulaşmanın ancak mükemmel liderlerle mümkün olabileceği değerlendirildiğinden, eğitim süreçlerinin etkili yönetimi için liderlik kavramlarına

odaklanması gerekli görülmektedir. Eğitimde mükemmel liderlik, eğitimde en iyiye ulaşma çabasını içermektedir. Bu çerçevede, en iyi eğitimi sunma hedefinin mükemmel liderlerin rehberliğinde gerçekleştirilebileceğine inanılmaktadır (Kıral, 2020a, 2021a, 2023). Bu bağlamda, farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mükemmel liderliğini nasıl yorumladığı ve deneyimlediği önemli görülmektedir. Bu sebeple, çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi ile okul yöneticilerinin liderlik anlayışının daha geniş bir çerçevede ele alınarak, eğitim örgütlerindeki liderlik anlayışının geliştirilmesine ve mükemmel liderlik yaklaşımının anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin okul yöneticilerinin mükemmel liderliğini değerlendirme süreci ve bu süreçte hangi unsurları dikkate aldığı önemli görülmektedir. Çalışma, bu unsurların belirlenmesi ve liderlik anlayışının nasıl geliştirileceğine dair öneriler sunmayı hedeflerken, eğitim örgütlerinin ihtiyaçlarına ve öğretmenlerin beklentilerine uygun liderlik modellerinin oluşturulmasına katkı sunmayı planlamaktadır.

Eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin görüşleri ve ihtiyaçlarına dayalı olarak mükemmel liderlik anlayışını benimsemesi ve uygulaması, eğitim kalitesinin artırılmasında ve öğrenci başarısının desteklenmesinde önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Bu nedenle, bu araştırma okul yöneticilerine, öğretmenlerin mükemmel liderliği değerlendirmelerine yönelik kapsamlı bilgiler sunarak, daha etkili ve başarılı liderlik uygulamalarını benimsemelerine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Sonuç olarak, bu çalışmanın liderlik anlayışının geliştirilmesi ve mükemmel liderlik yaklaşımının derinleştirilmesi sürecinde önemli bir kaynak olarak kullanılabileceği değerlendirilmektedir. Araştırmanın eğitim örgütlerinde daha etkili liderlik ve mükemmel liderlik uygulamalarının benimsenmesine ve yaygınlaştırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler eğitimde mükemmel liderliği nasıl anlamlandırmaktadırlar?
2. Okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmenlerin deneyimleri nasıldır?

3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeyleri, öğretmenlerin;
- (a) Cinsiyet,
 - (b) Medeni durum,
 - (c) Yaş,
 - (d) Eğitim durumu,
 - (e) Bulunduğu okulun öğretim kademesi,
 - (f) Bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve
 - (g) Kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Liderlik, eğitim örgütleri başta olmak üzere tüm örgütlerin başarısında kritik bir faktör olarak kabul edilmektedir (Andrianto, 2020; Hysa, 2015; Pashiardis ve Johansson, 2016). Hızla değişen eğitim ortamları bağlamında, okulların yeni koşullara uyum sağlayabilmesi ve nitelikli eğitim sunabilmesi için mükemmel liderlik önemli bir anlayış sunmaktadır. Eğitim örgütlerinde liderliğe duyulan ilgiye rağmen, mükemmel liderlik hakkında daha fazla bilgi edinilmesi gerekli görülmektedir. Bu çalışma, eğitim yönetiminde liderlik üzerine literatürün gözden geçirilmesi ve öğretmen görüşlerini içeren karma yöntem yaklaşımı kullanarak, başarılı eğitim yöneticilerinin temel özelliklerini incelemeyi ve eğitim liderliğinde mükemmelliğe yönelik stratejiler belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın bulgularının eğitim politikalarını belirleyenler, yöneticiler ve eğitimciler için önemli sonuçlar doğurarak, etkili stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olması beklenmektedir.

Etkili liderler okulun sürekli gelişimine katkıda bulunur ve öğrencilerin başarısı üzerinde etkiye sahiptir. Bu liderler okulun vizyonunu belirler, güvenilirliğini artırır, etik değerleri ve ilkeleri benimserler (Fullan, 2002; Hallinger ve Heck, 1998; Leithwood ve Riehl, 2003). Etkili eğitim liderleri olumlu bir okul kültürü yaratır, tüm paydaşlar arasında iyi ilişkiler ve işbirliği kurar, okulun başarısını arttırmak için sürekli arayış içerisindeyler (Kıral, 2023). Bu çerçevede eğitim örgütlerinde etkili liderlik anlayışı sunan mükemmel liderlik, eğitim çıktılarını, öğretmen motivasyonunu ve okul kültürünü geliştirmek için kritik öneme sahiptir. Bu çalışma, öğretmenlerin görüşlerini inceleyerek, eğitim liderlerinde önemli

gördükleri dinamikleri ve özellikleri derinlemesine incelemektedir. Bu sayede, mevcut mükemmel liderlik anlayışındaki boşluğu doldurmaya yardımcı olmakla kalmayacak, aynı zamanda liderlik becerilerini öğretim kadrosunun ihtiyaçlarına ve isteklerine hitap edecek şekilde geliştirmek isteyen okul yöneticileri için uygulanabilir öneriler de sunabilecektir.

Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik özelliklerine sahip olması, öğretmenlerin işbirliği ve motivasyonunu artırırken, aynı zamanda öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarını ve potansiyellerini geliştirmelerini desteklemektedir. Eğitim örgütlerinde hızla değişen eğitim ortamlarında başarı sağlanması için mükemmel liderlik, sürekli yeni stratejilerin belirlenmesine ve ilerlemeye olanak tanıyabilir. Eğitim yöneticileri, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak öğretim stratejileri geliştirmek ve uygulamakla sorumludur (Gülbahar, 2014). Bu nedenle, mükemmel liderlik kavramı, eğitimde kalite ve başarıyı teşvik etmek için önemli bir unsur olarak görülmektedir. Eğitim yöneticilerinin mükemmel liderlik özelliklerini benimsemeleri, eğitim süreçlerini ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Eğitim yöneticileri, eğitim politikalarını ve uygulamalarını sürekli değerlendiren, iyileştiren ve güncelleyen bireyler olmalıdır (Grogan ve Andrews, 2002; Gurr, 2017). Bu süreç, öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına katkı sağlarken, okulun başarılı bir eğitim ortamı olarak anılmasına yardımcı olmaktadır.

Mükemmel liderlik, eğitim sisteminin başarısı ve yenilikçi uygulamaların benimsenmesi açısından önemli bir unsurdur. Bu yaklaşım öğrencilere nitelikli eğitim sunma ve okulun sürekli gelişimine katkıda bulunma amacıyla hareket etmektedir. Mükemmel liderlik, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılarını artırma, okul kültürünü güçlendirme ve eğitimde yenilikçi uygulamaları benimseme noktasında önemli bir kavram olarak değerlendirilmektedir (Kıral, 2021a). Bu nedenle, eğitim örgütlerinde mükemmel liderlik özelliklerinin araştırılması ve benimsenmesi, eğitim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine ve öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde gerçekleştirmelerine olanak sağlayabilir.

Eğitim yöneticilerinin mükemmel liderlik özelliklerini benimseyerek, öğretmenleri motive edip desteklemeleri ve onlarla etkili iletişim kurmaları, öğretmenlerin öğrencileri için daha iyi bir eğitim deneyimi sunmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca, mükemmel liderler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek onların beceri ve bilgilerini sürekli geliştirmelerini teşvik edebilirler. İlave olarak eğitim yöneticileri, okul ve toplum arasındaki

ilişkileri güçlendirmek için de önemli bir rol oynamaktadırlar. Mükemmel liderler, aileler ve toplumla işbirliği yaparak öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunabilirler. Bu işbirliği, öğrencilere daha kapsamlı bir eğitim deneyimi sunarak, onların başarılı bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olabilir.

Mükemmel liderlik, eğitim örgütlerinde sürekli öğrenme ve gelişme süreçlerinin desteklenmesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım eğitim örgütlerinde başarının ve sürekli gelişimin temelini oluşturabilir. Bu liderlik anlayışı, öğretmenlerin ve öğrencilerin başarılarını teşvik ederken, eğitim süreçlerinin ve uygulamalarının sürekli geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Eğitim yöneticileri mükemmel liderlik özelliklerini benimseyerek, öğrencilere daha iyi bir eğitim sunabilir ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkararak önemli bir adım atmış olabilirler.

Okul yöneticileri, eğitim süreçlerinin başarılı bir şekilde işletilmesi ve öğretmenlerin etkili eğitim uygulamaları gerçekleştirebilmesi için önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin mükemmel liderlik özelliklerinin öğretmenler üzerindeki etkisi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma, okul yöneticilerinin mükemmel liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerini analiz ederek eğitim alanında daha etkili liderlik yaklaşımları geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, bu araştırma politika yapıcılara ve okul yöneticilerine, öğretmenlerin beklentileri ve görüşleri doğrultusunda daha etkili liderlik anlayışları benimsemeleri ve uygulamaları konusunda yol gösterici olabilir. Bu bağlamda, eğitim örgütlerinde en iyiyi hedefleyen, sürekli gelişim ve öğrenmeyi destekleyen, sürdürülebilir başarıya ulaşmayı amaçlayan mükemmel liderlik modeline ulaşılması öngörülmektedir.

Okul yöneticisinin okulun etkililiğinin sağlanabilmesi için liderlik özellikleri göstermesi gerektiği alanyazında (Bush, 2018; Hallinger ve Heck, 1996; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008; Silins ve Mulford, 2007) sıklıkla vurgulanan bir durumdur. Ayrıca, eğitim kurumlarında liderlik, okul yöneticileri ile anılmakta ve okulda sunulan eğitimin niteliğinin geliştirilmesinde okul yöneticilerinin yetenek ve yeterlilikleri önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin davranışlarına yön verme noktasında mükemmel liderlik bir kılavuz görevi üstlenebilir. Bu nedenle modern liderlik teorileri arasında değerlendirilen mükemmel liderliğin, okulunu geliştirmek ve ilerletmek isteyen okul yöneticilerine yol göstereceği, karar vericilere yeni bir bakış açısı kazandıracağı

düşünülmektedir. Diğer taraftan liderliğin etkinliğine dair net bir gösterge elde etmek ve en iyi uygulamaların tespit edilmesini sağlamak için ölçme aracı gerekli görülmektedir. Bu araştırma da eğitim örgütlerinde mükemmel liderliğe ait bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme aracı vasıtasıyla eğitim örgütlerindeki mükemmel liderliğin ortaya konulması, okulu sürekli gelişim odaklı hâle getirmek isteyenler için ihtiyaç duydukları veriyi sağlayabilir.

Araştırmanın bir başka özelliği ise, mükemmel liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan ilk çalışmalardan biri olması nedeniyle alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkısı sağlamasıdır. Eğitim örgütleri için karma yöntemle yürütülecek mükemmel liderlik araştırması, bu alanda özgün nitelikte bir çalışma olarak görülebilir. Bu araştırma ile eğitim örgütlerinde mükemmel liderliğin özelliklerini, mükemmel liderliğin göstergelerini anlamak, bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymak ve alanyazına sunmak suretiyle önerilen yaklaşımın uygulamada sınanması sağlanacaktır. İlave olarak gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara örnek oluşturması beklenmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenlerin görüşme ve ölçek sorularına vermiş olduğu yanıtların onların gerçek görüşlerini yansıttığı ve kullanılan ölçme araçlarının değişkenleri yeterince ölçtüğü varsayılmaktadır.

Tanımlar

Araştırmada geçen bazı kavramlar, günlük kullanımdan farklı bir şekilde ele alındığı için tanımları aşağıda verilmiştir.

Mükemmellik: Kişiyi, elinden gelenin en iyisini yapmaya ve hatalarından ders çıkarmaya teşvik eden olumlu ve motive edici bir kavram (İngilizce: Excellence)

Mükemmel okul: Diğer okullardan farklı olarak iyi işleyen ve herkesin mükemmellik için çalıştığı eğitim kurumları.

Mükemmel lider: En iyiye ulaşmak için hem kendi hem de onu takip edenlerin yeterliklerini (bilgi, beceri ve tutum), elindeki imkânları ve içinde bulunduğu şartları göz önünde bulunduran ve buna göre hareket eden kişi.

Mükemmel liderlik: Yapılacak her türlü faaliyette liderin, takipçilerinin ona yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapması, kendinin ve takipçilerinin yeterliklerini fark etmesi ve bu yeterlikleri göz önünde bulundurarak, imkanlar ölçüsünde daha iyiye ulaşmak için faaliyet gösterme süreci.

Kapsam ve Sınırlılıklar

1. Bu çalışmanın nitel aşamasındaki bulguları 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 8 öğretmen ile yapılan görüşmeler ile sınırlıdır.
2. Bu çalışmanın nicel aşamasındaki bulguları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ilindeki resmi okullarda görev yapan 425 öğretmenin, okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Bu çalışmanın nicel aşamasındaki bulguları mükemmel liderlik envanterinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1. BÖLÜM

1. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mükemmel liderliğe ilişkin kuramsal ve kavramsal çerçeve sunulmaktadır. Mükemmel liderliğe ilişkin kuramsal ve kavramsal bilgilere geçmeden önce liderlik ve mükemmellik kavramlarının ayrı ayrı ele alınarak açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öncelikle liderlik ardından mükemmellik kavramı açıklanmaya çalışılmış, daha sonra mükemmel liderlik ve eğitimde mükemmel liderliğe ilişkin kuramsal ve kavramsal çerçeve çalışmanın devamında sunulmuştur.

1.1. Liderlik

Tarihin en eski çağlarından beri hep var olan ve önemini koruyan bir kavram olan liderlik (Tabak ve Polat, 2007: 180) yönetim işlevinin olduğu her alanda gündeme gelmesi sebebiyle araştırmacıların yoğun ilgisini çeken konulardan biridir (Bakan ve Doğan, 2013: 3). Liderliğe duyulan ihtiyaç örgütsel açıdan ele alındığında (1) örgütsel tasarımın tam olmaması, (2) örgütün iç dinamikleri, (3) insan unsuru ve (4) çevrenin değişmesi gerekçeleri ile açıklanabilir (Akın, 2019: 135). Liderliğe duyulan ihtiyaca paralel olarak özellikle son yüzyılda liderlik araştırmaları hız kazanmış (Özdemir, 2018: 199), araştırmacılar ve uygulayıcılar liderliği analiz etmek ve tanımlamak için çaba sarf etmişler (Demirtaş, 2016: 125) ve etmeye de devam etmektedirler. Liderliğe yönelik ilginin bu kadar fazla olmasının temel sebebi insanlığın geleceğini şekillendiren liderlerin ne tür bir liderlik yaptığı, yapıyor olduğu ve yapacağına dair bilgiye olan ihtiyaçtır (Kıral ve Başaran, 2019).

Liderliğin tanımı ve özellikleri, liderlik teorileri, liderlik tarzları, liderlik etkisi ve liderlik geliştirme gibi konular işletme, psikoloji, sosyal psikoloji, yönetim, sosyoloji gibi özellikle yönetim ve insan odaklı birçok disiplin tarafından ele alınmaktadır. Liderliği psikolojik açıdan inceleyen psikoloji bilimi, liderlerin kişilik özellikleri, liderlik tarzları, lider-izleyici ilişkileri ve liderlik performansı gibi konulara odaklanmaktadır. Liderlerin davranışları ve liderlik tarzları da psikolojik açıdan incelenerek, liderlerin takım üyeleri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmaktadır (Northouse, 2019). Sosyal psikoloji, liderliği, liderin kişilik özellikleri, lider takipçi etkileşimi, liderin güç kullanımı ve liderin örgüt kültürü gibi konuları ele alarak incelemektedir (Shamir ve diğerleri, 1993). İşletme disiplini, liderliğe

genellikle örgütsel davranış konusu altında ele alarak liderin görevleri, liderlik tarzları, liderlik etkisi ve lider takım ilişkileri gibi konuları incelemektedir (Yukl, 2018). Özellikle işletmelerde liderliğin stratejik yönetim açısından önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Finkelstein ve Hambrick, 1996). Sosyoloji disiplini ise liderliği bir sosyal olgu olarak ele almaktadır. Sosyolojide, liderin toplumdaki rolü, liderin kültürel faktörlerle olan ilişkisi, liderin etkisi ve lider takipçi ilişkileri gibi konuları incelemektedir (House ve Aditya, 1997). Sosyoloji, liderliğin toplumsal yapı, normlar ve değerler tarafından şekillendirildiğine dair teoriler geliştirmiştir (Weber, 2009).

Liderlik ve liderlik davranışı konuları yönetime ait disiplinlerde önemli bir çalışma alanıdır. Yönetim alanı, liderlik tarzları, liderlik etkisi, liderlik geliştirme ve liderlik stratejileri gibi konulara odaklanmaktadır (Bass, 1985). Yönetim disiplini, liderliğin yönetim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamakta ve liderliğin örgütsel başarı için önemli bir etken olduğunu kabul etmektedir (Kotter, 1990).

Liderlikle ilgili en eski çalışmalardan biri olan 1869 yılında “Kalıtsal Deha” adlı kitabında Galton, liderlik kavramlarını şekillendiren iki temel görüşü ortaya koymuştur. Galton’un liderliğe yönelik ortaya koyduğu ilk görüş, liderliğin, kararları bazen tarihin akışını kökten değiştirebilen olağanüstü bireylerin benzersiz bir özelliği olduğudur. Diğerisi ise, bu tür bireylerin benzersiz niteliklerini kalıtsal ya da genetik yapılarından kaynaklandığıdır. Galton, etkili liderliği tanımlayan kişisel niteliklerin doğal olarak bahsedildiğini ve nesilden nesile aktarıldığını savunmuştur. Ancak bu görüşün pratikteki anlamı, liderlik niteliklerinin değişmez olduğu ve bu nedenle gelişimsel müdahalelere uygun olmadığıdır (Zaccaro, 2007). Büyük adam teorisi olarak bilinen bu liderlik anlayışı, liderlik özelliklerinin incelenmesine dönüşmüş, ardından yeni teoriler ortaya konulmuştur (Glynn ve DeJordy, 2010).

Kavram olarak liderliğin, karmaşık ve farklı anlamlar yüklenebilen kapsamı olması, birçok bilim dalının ilgi alanına giren disiplinler arası bir kavram olması, araştırmacı ve yazarların kendi bakış açılarına göre farklı değişkenleri dikkate alarak tanım yapması kavramın anlaşılmasını güçleştirmektedir (Avcı ve Topaloğlu, 2009: 3; Sayılı ve Baytok, 2014: 8). Alanyazında liderlik kavramının farklı yönlerini vurgulayan birçok tanım bulunmaktadır. Yaygın olarak kullanılan liderlik tanımlarından bazıları aşağıda verilmiştir:

- Ortak amaçlarını yansıtan gerçek değişimleri amaçlayan liderler ve takipçileri arasındaki bir ilişkidir (Burns, 1978),
- Organize bir grubu hedeflerine ulaşması için etkileme sürecidir (Rauch ve Behling, 1984).
- Liderlerin ve takipçilerin birbirlerini daha yüksek ahlak ve motivasyon seviyelerine yükselttikleri bir süreçtir (Bass, 1990).
- Değişimle başa çıkma sürecidir (Kotter, 1990).
- İleriye giden yol belirsiz veya zor olsa bile, başkalarına ortak bir vizyon doğrultusunda harekete geçmeleri için ilham verme becerisidir (Gardner ve diğerleri, 2005).
- Başkalarını ortak amaçlar için mücadele etmek üzere harekete geçirme sanatıdır (Kouzes ve Posner, 2012).
- Neyin nasıl yapılması gerektiğini anlamaları ve bu konuda hemfikir olmaları için başkalarını etkileme süreci ve ortak hedeflere ulaşmak için bireysel ve kolektif çabaları kolaylaştırma sürecidir (Yukl, 2018).
- Bir bireyin ortak bir hedefe ulaşmak için bir grup bireyi etkilediği bir süreçtir (Northouse, 2019).

Liderliğe ilişkin farklı araştırmacılar tarafından kullanılmış çok sayıdaki liderlik tanımlarını inceleyen Stogdill (1974) şu sonuca ulaşmıştır: Liderliğin, grup süreçlerinin odak noktası, kişilik özellikler, itaat sağlama aracı, etkinin uygulanması, belirli davranışlar, ikna biçimi, güç ilişkisi, hedefleri başarmak için araç, etkileşimin sonucu, farklılaştırılmış bir rol, yapının başlatılması ile tanımların birçok kombinasyonu içerdiğini ifade etmiştir. Yukl'un (2018: 153) da belirttiği gibi liderlik karmaşık ve çok yönlü bir olgudur.

Liderliğe ilişkin çok sayıda tanım olması, eğitim yönetimi alanındaki uzmanların liderliğe ilişkin görüşlerinin odak noktasına alınmasına yol açmıştır. Hoy ve Miskel'e (2015) göre liderlik; izleyenlerinin amaç seçimini, iç ve dış olayların değerlendirilmesini, etkinliklerin düzenlenmesini, bireysel motivasyonu, kişisel becerileri ve güç dengelerini etkileyen bir süreç olarak ele alınmalıdır. Balcı (2016a: 147) ise liderliği; insanların gönüllü olarak örgütün amacına dönük etkinliklerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme davranışının gösterilmesi biçiminde tanımlamıştır. Aydın (2014: 256), liderin kendini izleyenlerle etkileşim içinde olma yoluyla liderlik statüsü elde edeceğini ifade etmektedir. Liderin bazı görevleri üstlenmesi gerektiğini belirten Bursalıoğlu (2015: 209), bu görevleri; (1) örgütün

hedeflerini belirlemek, (2) bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli ortamı hazırlamak, (3) örgüt yaşamını bu hedeflere göre sürdürmek ve (4) anlaşmazlıkları çözmek şeklinde sıralamıştır. Söz konusu alanda liderliğe ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde liderliğin içinde; örgütün amaçları, hedefleri, liderin etkileme araçları ve süreç barındırdığı söylenebilir.

Liderliğe ilişkin çok sayıda tanım bulunmasını Kırıl ve Başaran (2019), liderlik kavramını tanımlamak isteyen araştırmacıların, liderin vurgulamak istedikleri özelliklerine odaklanmaları ve her araştırmacının kendi lensinden liderliğe bakması şeklinde açıklamışlardır. Bununla birlikte yazarlar, liderlik yapacak kişinin liderliğinden bahsedilebilmesi için olması gerekenleri; (1) liderlik yapacak kişinin liderliği bir gruba yapması, (2) grubun kişinin liderliğini kabul etmesi ve (3) tüm üyelerinin ortak amaca yönelmesi gerektiği biçiminde sıralamışlardır. Araştırmacılar, liderliğin üç temel özelliğini “sac ayağı” metaforu ile açıklamış, “sac ayakları belli bir süreç içinde bir araya gelmediğinde liderlikten de söz edilemeyeceğini” ifade etmişlerdir.

Her ne kadar liderliğin ne olduğunu anlamak için kavramın tanımlanmasına ihtiyaç duyulsa da liderliğin doğru ve tek bir tanımının ne olduğu sorusu önemsiz bir konu haline gelmiştir (McCleskey, 2014). Rost (1993), 221 farklı liderlik tanımı ve anlayışı tespit etmiştir. Bu tanımlardan bazıları dar kapsamlı iken, diğerleri daha geniş kapsamlıdır. Çoklu tanımlar ve anlayışlar arasında doğru liderlik tanımı, liderliğin bireyi ilgilendiren özel yönüne bağlı olduğu için Bass (2000) tek bir liderlik tanımı arayışının anlamsız olduğunu savunmaktadır.

Liderliğe ilişkin yukarıda verilen tanımlar alanyazında kullanılan çok sayıdaki liderlik tanımından sıklıkla kullanılanlardan sadece birkaçıdır. Her tanım kavramın farklı yönlerini vurgulamakla birlikte, hepsi de liderlerin ortak hedeflere ulaşmak için başkalarını etkileme ve onlara ilham verme konusundaki önemine dikkat çekmektedir. Akademide yaygın olarak kullanılan liderlik tanımlarının ortak noktaları incelendiğinde; ilk olarak, liderlik bir süreç ya da lider ile takipçileri arasındaki bir etkileşim ilişkisi olarak görülmektedir. İkinci olarak, liderlik, bireyleri ve grupları ortak bir hedef doğrultusunda harekete geçirmenin bir yolu olarak ifade edilmektedir. Üçüncü olarak, liderlik, liderin etki ve güç kullanması olarak görülmektedir. Dördüncü olarak, etkili liderliğin iletişim, karar verme ve sorun çözme gibi bir dizi beceri ve yetkinliği içerdiği kabul edilmektedir. Son olarak, liderliğin resmi ve gayri resmi, etkileşimsel ve dönüşümsel, durumsal ve bağlamsal olmak üzere farklı biçimler alabileceği vurgulanmaktadır (Bass ve Bass, 2009; Cemaloğlu, 2013; Northouse, 2019; Yukl, 2018; Zel, 2011).

1.2. Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik örgütlerde oldukça önemlidir ancak farklı vurguları ve sorumlulukları bulunmaktadır. İki rol çoğu zaman örtüşse de aralarındaki farkları anlamak eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmada okul yöneticilerinin daha etkili olmalarına yardımcı olabilir. Liderliğin ve yöneticiliğin aynı kişide bulunması arzu edilmesine karşın geçmişte yalnızca birkaç lider iyi yönetici olabilmiş, birkaç iyi yönetici de lider olabilmiştir (Balcı, 2016a: 147). Bu sebeple okul yöneticilerinin yönetici görevlerinin yanı sıra liderlik rolüne uygun davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bu bağlamda Bush (2018: 8) okulların etkili çalışması ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yönetim ve liderliğe eşit derecede önem verilmesini önermektedir.

Yöneticilik ve liderlik birbirini tamamlayan bütünün parçası olarak kabul edilmesine karşın aynı anlama gelmemektedir (Bakan ve Doğan, 2013: 7; Özdemir, 2018: 201). Yöneticiliğin de liderliğin de temel faktörü “etkilemek” tir. Her ikisi de insanlarla çalışarak, hedeflere etkin bir şekilde ulaşmak için çaba sarf ederler. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken husus; liderliğin ya da yöneticiliğin diğerinin yerini alabilecek bir kavram olmadığı ve birinin diğerinin yerini alamayacağının bilinmesidir (Güçlü, 2016: 13). Yönetici, çalışanların davranışlarını örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda eşgüdümleyen kişi olarak ifade edilirken; lider, grup üyelerini etkileyen kişi olarak tanımlanmaktadır. Yöneticilikten farklı olarak liderliğin, entelektüel ve bilişsel yanından daha çok duygusal yanı ağır basmaktadır (Demirtaş, 2016: 127). Bu bağlamda, Balcı’ya (2016a: 147) göre lider büyük planların yaratıcısı, bunların uygulayıcısı ise yöneticilerdir. Murphy ve Cuban (1990: 312), liderliği değişimle, yöneticiliği sürdürmeyle ilişkilendirirken; Bush (1998: 328) yöneticiliği uygulama ve teknik konularla, liderliği ise değerler ve amaçlarla ilişkilendirmektedir.

Yönetici için; idareci, devam ettirici, sistem ve yapılara odaklı, denetime güvenen, kısa vadeli görüşe sahip, işini doğru yapan, mevcut durumu kabul eden kişi ifadeleri ile tanımlama yapılırken; lider için yenilikçi, geliştirici, insan odaklı, doğruluğa güvenen, uzun vadeli görüşe sahip, doğru işi yapan ve mevcut duruma kafa tutan kişi ifadeleri ile tanımlama yapılmaktadır (Güçlü, 2016: 14). Yöneticilik bir makamı elde bulundurma sağladığı bir hak ve yetki iken; liderlik, kişinin bazı güçleri kullanabilme becerisidir (Bakan ve Doğan, 2013: 7). Aşağıda liderlik ve yöneticilik arasındaki temel farklara özetle değinilmiştir.

Odak noktası: Liderlik ve yöneticilik arasındaki temel farklardan biri, her bir rolün odak noktasının farklı olmasıdır. Liderler bir vizyon yaratmaya ve çalışanları bu vizyon doğrultusunda çalışmaları için etkilemeye odaklanırlar. Liderler, hedefleri belirler, çalışanları motive eder, ortak bir amaç ve yön duygusu yaratırlar. Buna karşılık, yöneticiler vizyonu uygulamaya ve örgütün günlük faaliyetlerini sorunsuz bir şekilde yürütülmesini sağlamaya odaklanırlar. Yöneticiler, örgütün kaynaklarını planlamak, organize etmek, personel istihdam etmek, yönlendirmek ve kontrol etmekten sorumludurlar (Kotter, 1990).

İşin niteliği: Liderlik ve yöneticilik arasındaki bir diğer fark da işin doğasına ilişkindir. Liderlik daha stratejik ve uzun vadeli planlamayı içermeye eğilimindeyken, yöneticilik daha çok operasyonel ve taktiksel karar almaya odaklanmaktadır. Liderler örgütün karşı karşıya olduğu temel zorlukları belirlemekten ve bunları çözmek için stratejiler geliştirmekten sorumluyken, yöneticiler bu stratejileri uygulamaktan ve etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamaktan sorumludurlar (Mintzberg, 1973).

İletişim tarzı: Liderlik ve yöneticilik arasındaki temel farklardan biri de iletişim tarzıdır. Liderler, iletişim tarzlarında daha ilham verici ve vizyoner olma eğilimindeyken, yöneticiler daha pragmatik ve detaylı olma eğilimindedirler. Liderler, zorlayıcı bir vizyonu iletme ve başkalarını bu vizyon doğrultusunda çalışmaları için ilham verme konusunda yetenekliyken, yöneticiler daha çok net bir yönlendirme sağlamaya, herkesin rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerine odaklanırlar (Bennis ve diğerleri, 1985).

Değişimle başa çıkma: Liderlik ve yöneticilik, değişimi ele alış biçimleri açısından da farklılık göstermektedir. Liderler değişimi başlatmaya ve risk almaya daha yatkınken, yöneticiler istikrarı korumaya ve işlerin sorunsuz yürümesini sağlamaya daha fazla odaklanırlar. Liderler hesaplanmış riskler almaya ve cesur kararlar vermeye istekliyken, yöneticiler daha temkinli ve riskten kaçınan kişilerdir (Kotter, 1990).

Sonuç olarak, liderlik ve yöneticilik arasındaki farkları anlamak, eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için oldukça önemlidir. Eğitim örgütleri, her iki rolü de yetenekli ve etkili bireylerle doldurarak ilgi çekici bir vizyon oluşturmayı, bu vizyonu etkili bir şekilde uygulamayı ve günlük faaliyetleri sorunsuz bir şekilde yürütmeyi sağlayabilir (Bass, 1990). Eğitim örgütlerinin vizyon yaratmak, yol açmak, yol göstermek ve çalışanlara ilham vermek için liderlere, belirlenen vizyona ulaşmak için kaynakları planlamak, organize

etmek ve kontrol etmek ve açılan yolda yürümek için de yöneticilere ihtiyacı vardır. Eğitim yöneticileri de bu farklılıkları anlayarak performanslarını artırabilir ve daha etkili bir örgüt yaratabilirler.

1.3. Eğitim Örgütlerinde Liderlik

Başarılı eğitim örgütlerinin görece en önemli unsuru olarak kabul edilen liderlik, gün geçtikçe daha fazla tartışılmakta ve araştırılmaktadır. Eğitim örgütlerinde liderlik, amaç ve hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için eğitim örgütlerine liderlik etme ve yönetme sürecini içermektedir (Pashiardis ve Johansson, 2016: 2). Bu nedenle eğitim örgütlerinin yönetici liderlere ihtiyacı olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerindeki yöneticilerin liderlik özellikleri göstermeleri tüm paydaşların beklentilerinden biridir. Eğitim örgütlerinde liderlerin, örgütlerine etkili bir şekilde liderlik edebilmek için bir dizi beceri ve yetkinliğe sahip olması önerilmektedir. Liderlik, eğitim örgütlerinde çalışanları etkilemek ve hedeflere ulaşmak için kaynakları bir araya getirmek için kullanılabilir (Jameel ve Ahmad, 2019: 14). Ayrıca, liderlik, okulun niteliğinde iyileştirmeler elde etmek için tüm paydaşları dahil ederek okulun potansiyelini artırma ve yönetme esnekliği sağlamaktadır (Andrianto, 2020: 94). Diğer yandan, okul yöneticisinin uygun liderlik tarzı sergilemesi, okulda olumlu iklim, güvenlik ve yüksek çıktılar elde etmek için önemli kabul edilmektedir (Hysa, 2015: 168). İlave olarak, okul yöneticisinin liderliği, farklı faaliyetlerin bütünleştirilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılması için gerekli görülmektedir (Timang ve diğerleri, 2021: 251).

Diğer disiplinlerde olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da liderlik karmaşık ve çok yönlü bir kavram olarak ele alınmış ve üzerinde kapsamlı çalışmalar yapılmıştır (Baloğlu, 2012; Kırıl, 2021b; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2020; Oğuz, 2011; Spillane, 2004; Ulutaş ve Arslan, 2018). Araştırmacılar, hedef belirleme, güçlü iletişim becerileri, paydaşlarla ilişki kurma ve sürdürme becerisi de dahil olmak üzere etkili eğitim liderliğiyle ilişkili bir dizi temel nitelik ve özellik belirlemeye çalışmışlardır (Hallinger, 2018a; Marzano ve diğerleri, 2001). Eğitim örgütlerinde okul yöneticisinin liderlik davranışları sergilemesinin gerekli olduğu farklı araştırmacılarca ortaya konulmuştur. Ortaya konulan bu gerekçelere aşağıda kısaca değinilmiştir.

Vizyon ve yön belirleme: Eğitim örgütlerindeki bir lider, örgüt için bir vizyon ve yön belirlemekten sorumludur. Eğitim liderlerinin örgütsel vizyon ve amaçların belirlemesi, örgüt

kültürü ve örgütsel performansı belirleyen faktörler hakkında kararlar alması gerekmektedir. (Gronn, 2002; Kurland ve diğerleri, 2010; Ylimaki, 2006). Eğitim örgütlerinde etkili liderler okulun vizyonu, amaçları ve öncelikleri hakkında net bir anlayış geliştirmeli, bu vizyonu tüm paydaşlara iletmelidir. İletilen bu vizyon, çalışanlar, öğrenciler, veliler için bir amaç ve yön duygusu sağlayarak, uyumlu ve üretken bir öğrenme ortamı oluşmasına yardımcı olmaktadır (Bush ve Glover, 2014).

Başkalarını motive etme ve ilham verme: Eğitim örgütlerindeki liderler, net bir vizyon sağlamanın yanı sıra paydaşları da bu vizyon doğrultusunda çalışmaya motive etmeli ve onlara ilham vermelidir. (Bass, 1985; Perera ve diğerleri, 2021; Simonson, 2005). Okullardaki etkili liderlerin çalışanlar ile güçlü ilişkiler kurması, olumlu ve destekleyici bir çalışma ortamı yaratması gerekmektedir (Leithwood ve Riehl, 2003).

Yönlendirme ve rehberlik etme: Eğitim yönetimindeki liderler, özellikle eğitim öğretim hizmetlerinin yönetimi, öğretim uygulamaları ve öğrenci desteği alanlarında çalışanlara destek olmaktan ve rehberlik yapmaktan da sorumludur. Etkili liderlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemeleri, öğretim programını ve uygulamalarını değerlendirmesi gerekmektedir (Glickman ve diğerleri, 2001; Leithwood ve diğerleri, 2008, 2020). Bunlara ilave olarak Fullan (2001) etkili liderlerin, çalışanların rollerinde etkili olabilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere sahip olmalarını sağlamak üzere mesleki gelişim fırsatları, koçluk ve mentorluk sağlamaları gerektiğini savunmaktadır.

Gelişime açıklık: Etkili eğitim liderleri kendilerini sürekli mesleki gelişime ve büyümeye adanmış kişilerdir (Leithwood ve Day, 2008; Mes ve Singh, 2007). Eğitim liderlerinin kendilerini geliştirmesi, yeni fikirlerle ve en iyi uygulamaları araştırmaya istekli olmanın yanı sıra kişisel ve mesleki gelişimi de kapsamaktadır (Leithwood ve diğerleri, 2020). Eğitim liderlerinin kendilerini geliştirmelerinin yanında sürekli olarak öğrenme, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olma, öğrenci başarılarını artırmak için yeni stratejiler araştırma ve uygulama konularında beceri sahibi olmalıdırlar (Leithwood ve Day, 2008).

Okul kültürü oluşturma: Eğitim örgütlerinde etkili liderliğin kilit yönlerinden birisi de olumlu ve destekleyici bir okul kültürü oluşturma becerisidir. Olumlu ve destekleyici bir okul kültürü oluşturmak için çalışanlarına ilham verip, onları motive edebilen ve aynı zamanda

okulun geleceği için net bir vizyon sunabilen bir lider gerektirmektedir (Hallinger ve Leithwood, 1996; Leithwood ve diğerleri, 2020; Robinson ve diğerleri, 2008; Vangrieken ve diğerleri, 2015). Liderlerin etkili bir okul kültürü oluşturmak için okul vizyonunu ve değerlerini açıkça belirlemeleri, paydaşlarla sıkı işbirliği içinde çalışmaları ve sürekli geri bildirim sağlamaları gerekmektedir (Hallinger ve Leithwood, 1996; Sergiovanni, 2015).

Veriye dayalı karar alma: Eğitim örgütlerinde liderliğin diğer bir önemli yönü de veriye dayalı kararlar alma ve kanıta dayalı uygulamaları kullanma becerisidir (Earl ve Katz, 2002; Kuru Çetin, 2021; Marsh ve Farrell, 2015; Robinson ve diğerleri, 2008). Veriye dayalı karar vermeye öncelik veren liderler, iyileştirme alanlarını belirlemek ve öğrenci sonuçlarının iyileştirilmesine yol açabilecek kanıta dayalı stratejileri uygulamak için daha donanımlı olmalıdır (Marzano ve diğerleri, 2001). Ayrıca, etkili liderler verileri etkili bir şekilde kullanarak öğretim uygulamalarını ve okulun öğrenme ortamını iyileştirmeleri gerekmektedir (Kuru Çetin, 2021; Robinson ve diğerleri, 2008).

Esneklik ve uyarlanabilirlik: Etkili eğitim liderleri genellikle değişen koşullar karşısında esnek ve uyarlanabilir olma becerileriyle karakterize edilmektedir (Nworie, 2012; Stoll ve Temperley, 2009; Yukl, 2018). Eğitim örgütleri, değişime uyum sağlayan, zorlukları hızlı ve etkili bir şekilde değerlendirerek yanıt verebilen, aynı zamanda uzun vadeli hedeflere ve önceliklere odaklanmayı sürdürebilen liderler gerektirmektedir (Hallinger, 2003).

Hesap verebilirlik ve kalitenin sağlanması: Eğitim örgütlerindeki liderler kurum genelinde hesap verebilirliği ve kaliteyi sağlamaktan sorumludurlar (Leithwood ve Day, 2007: 191; Perry ve McWilliam, 2007: 33). Etkili okul liderleri, hedeflere yönelik ilerlemeyi izlemeli, iyileştirme alanlarını belirlemeli ve ortaya çıkan sorunları ele almak için stratejiler uygulamalıdır (Spillane, 2005).

Eğitim örgütlerinde liderliğin önemli olduğu alanyazında geniş ölçüde kabul görmektedir. Okulların sürekli daha iyiye ulaşması için yapılan çalışmalarda da okul yöneticisinin liderlik davranışları sergilemesi önerilmektedir (Bryk, 2010: 24; Elmore, 2005). Araştırmalar, okul müdürünün etkili liderlik uygulamalarının öğrencilerin sınav puanlarında artışa neden olduğunu (Branch ve diğerleri, 2012: 29; Chiang ve diğerleri, 2016: 25; Coelli ve Green, 2012: 92; Dhuey ve Smith, 2018; Grissom ve diğerleri, 2015: 851); öğrenci devamsızlığını azalttığını (Bartanen, 2020) olumlu okul ikliminin oluşmasını sağladığını

(Burkhauser, 2017: 126; Kraft ve diğerkleri, 2016: 1411; Sebastian ve Allensworth, 2012: 626); eğitim ve öğretimin kalitesini arttırdığını (Bellibaş ve Gedik, 2014; Gümüşeli, 2001; Hallinger ve Murphy, 1985; Leithwood ve diğerkleri, 2004) ortaya koymaktadır. Bu nedenle başarılı eğitim yöneticilerinin temel niteliklerini ve becerilerini inceleyen çok sayıda çalışma ile eğitim örgütlerinde liderlik önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir (Goldberg, 1989; Grace, 2005; Matthew, 2017; Simkins, 2005; Spillane, 2004; Sun ve Leithwood, 2012; Wong, 1998). Bu bağlamda Flessa ve diğerklerinin (2018: 199) de belirttiği gibi okul yöneticilerinin etkili liderlik uygulamalarının “okulların hedeflerine ulaşmasını sağlayan en iyi alternatif” olduğunu söylemek mümkündür.

Okul yöneticilerinin etkili liderliği eğitim örgütlerinin başarısı için oldukça önemli kabul edilmesine karşın okul yöneticileri görevlerini yerine getirirken çok sayıda zorlukla karşılaşmaktadır. En önemli zorluklardan biri, farklı paydaşlardan gelen rekabet halindeki talepleri ve öncelikleri yönetmektir. Mulford ve Silins'e (2003) göre okul yöneticileri, öğrenci öğrenimi ve başarısına odaklanmayı sürdürürken; öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin ve diğerk toplum üyelerinin ihtiyaçlarını dengelemelidir. Okul yöneticilerinin karşılaştığı bir diğerk önemli zorluk da hızla değişen eğitim ortamıdır. Hallinger ve Heck'in (1998) de belirttiği gibi, teknolojiye ilerlemeler, küreselleşme ve öğrenci çıktılarına yönelik değişen beklentiler, sürekli değişen bir eğitim sistemine katkıda bulunmaktadır. Etkili okul liderleri bu değişimlere uyum sağlayabilmeli ve karmaşık sorunlara yenilikçi çözümler geliştirebilmelidir.

Etkili okul liderliğindeki kritik yönlerden biri de okulun misyonu ve hedefleriyle uyumlu ortak bir vizyon yaratma becerisidir. Paylaşılan bir vizyon, tüm paydaşların ortak bir hedef doğrultusunda birlikte çalışmasını sağlayarak öğrenciler için daha iyi sonuçlar elde edilmesine katkı sunmaktadır (Gronn, 2002). Ayrıca etkili iletişim, okul yöneticileri için bir diğerk kritik beceridir. Okul yöneticileri, çalışanlar, öğrenciler ve toplumla etkili iletişim kurarak karşılıklı güven ve anlayış oluşturabilir ve olumlu bir okul kültürünü teşvik edebilir (Robinson ve diğerkleri, 2008). Çalışanlar ve paydaşlarla olumlu ilişkiler kurmak, etkili okul liderliğinin bir diğerk önemli yönü kabul edilmektedir. Bryk ve Schneider'ın (2003) ifade ettiği üzere, okul yöneticileri, öğretmenler ve diğerk paydaşlar arasındaki güçlü ilişkiler, işbirliği ve ortak sorumluluk duygusunu geliştirebilir ve bu durum da öğrenci sonuçlarının iyileşmesine yol açabilir.

Öğrenci öğrenimine öncelik verilmesi, etkili okul liderliğinin temel özellikleri arasındadır. Leithwood ve diğerlerinin (2008) vurguladığı üzere, okul yöneticileri karar alma süreçlerinde öğrenci öğrenimine öncelik vermeli ve kaynakları buna göre tahsis etmelidir. Bu durum etkili okul liderlerinin veriye dayalı karar almaları ve öğrenci öğreniminin tüm kararlarda ön planda olmasını sağlamak için zor kararlar almaya istekli olmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Son olarak, etik karar almak etkili okul liderliğinin bir diğer kritik bileşenidir (Kıral, 2015). Okul yöneticileri kararlarının etik sonuçlarının farkında olmalı ve öğrencilerin ve çalışanların refahını her şeyin üstünde tutmalıdır (Starratt, 2010: 35).

Okul yöneticilerinin etkili okul liderliği için birtakım bilgi ve becerilere ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür. Okul yöneticilerinin etkili okul liderliği için bu beceri ve yetenekleri geliştirerek olumlu öğrenci çıktıları teşvik etmek ve sürekli gelişim kültürü yaratmak için çalışabilirler. Karşılaştıkları zorluklara rağmen, etkili okul liderleri karmaşık eğitim ortamında başarılı bir şekilde yol alabilir ve kurumlarını başarıya götürebilirler. Liderlik, eğitim yönetiminde merkezi bir kavram olarak, alanda yapılan çok sayıda çalışma liderliğin doğasına ilişkin değerli içgörüler sunmaktadır. Eğitim örgütlerinde liderliği daha iyi anlamak için araştırmacıların eğitim örgütlerinin kendine has özelliklerini ve içinde faaliyet gösterdikleri karmaşık sosyal, kültürel ve siyasi bağlamları dikkate alarak bağlama özgü ve kanıta dayalı yaklaşım ve uygulama geliştirmeleri beklenmektedir (Bush ve Glover, 2003: 37; Fullan, 2001).

1.4. Liderlik Teorileri

Eğitim yönetimi alanı, eğitim örgütlerinde liderlik uygulamalarını etkileme konusunda zengin bir geçmişe sahiptir. Eğitim örgütleri büyüdükçe ve geliştikçe, yöneticilerin rolleri ve sorumlulukları da değişmiştir (Hoy ve Miskel, 2015: 24). 1900'lerin başında, okul yöneticiliği, dönemin baskın ideolojisi olan ve işletme araştırmalarından uyarlanan Taylor'un Bilimsel Yönetim Teorisi'nden büyük ölçüde etkilenmiştir (Murphy, 1995). Bu dönemde, okulun genellikle rasyonel ve teknik bir sistem olarak görüldüğü (Lunenburg, 2003) ve liderlik uygulamalarının okulun örgütsel ve yasal konularının sınırlarını aşmadığı bilimsel yönetim dönemine denk gelmektedir (Murphy, 1995). Taylor'un Bilimsel Yönetim Teorisi'ni takiben Weber'in "İdeal Bürokrasi" ve Fayol'un "Evrensel Yönetim İlkeleri" bu dönemde liderliğe ilişkin anlayışı şekillendiren Klasik Yönetim Teorisi'nin gelişimine katkıda bulunmuştur (Leonard ve Leonard, 1999: 237). Bu dönemin mevcut eğitim sistemi üzerindeki

etkisi, okullardaki hiyerarşik ve bürokratik sistemlerin varlığı olmuştur (Candoli ve diğerleri, 1997: 33). Bu dönemde liderlik üzerine yapılan araştırmalar liderlerin gözlemlenebilir uygulamalarına odaklanmış ve etkili okul liderlerinin uygulamaları büyük ölçüde örgütlerin bilimsel yönetim teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Bush ve Glover, 2003). Bu araştırmalar, eğitimde “yönetmel liderlik” modelinin geliştirilmesine temel oluşturmuştur (Bush, 2007: 395). Ancak Bush’un (2018: 9) da belirttiği üzere yönetim kuramlarının tümü eğitim dışında geliştirilmiş ve sonradan okullarda uygulanmaya başlamıştır.

Etkililik ve verimliliği vurgulayan bilimsel yönetim ilkelerini geliştiren Taylor’ın çalışmaları eğitim yönetimine yansımıştır. Ancak eğitim yönetimine ilişkin bu görüş, 1920’lerde ilerlemeci eğitimin ortaya çıkmasıyla değişmeye başlamıştır. Bu değişim Elton Mayo’nun Western Elektrik Şirketi’nde yapmış olduğu araştırma bulgularıyla zirveye ulaşmıştır. Doğal olarak bu gelişmeler, eğitim yöneticilerinin rol ve sorumluluklarında da değişmelere neden olmuş, öğretmen ve öğrencilerin sosyal ihtiyaçlarını dikkate alan program ve uygulamaların gelişmesine yol açmıştır (Hoy ve Miskel, 2015).

20. yüzyılın ortalarında, okullar hesap verebilirlik ve eşitlik için artan taleplerle karşı karşıya kaldıkça eğitim yönetimi daha karmaşık hale gelmiştir. Sonuç olarak, eğitim yönetiminde öğretimsel liderlik, dönüşümsel liderlik, otantik liderlik gibi yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Murphy, 2003). 20. yüzyılın sonları ve 21. yüzyılda, eğitim yöneticisinin rolü gelişmeye devam etmiştir. Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler eğitim yöneticileri için farklı zorluklar ve fırsatlar yaratmıştır (Leithwood ve Sun, 2012). Bu bağlamda liderliğe yönelik yaklaşımlar araştırılmaya ve tartışılmaya devam etmektedir (Spillane ve diğerleri, 2004). Eğitim örgütleri yeni zorluklar ve fırsatlarla karşılaştıkça eğitim yönetimi alanı da gelişmeye devam etmektedir. Bu sebeple eğitim yöneticileri örgütlerinin ve toplumların sürekli değişen ihtiyaçlarını karşılamak için yeni liderlik yaklaşımlarında bilgili olmalı ve bunları yeri geldiğinde kullanabilmelidir.

Liderlik, eğitim yönetiminin önemli bir bileşenidir ve eğitim alanında liderliğe ilişkin çeşitli teorik yaklaşımlar öne sürülmüştür. Bu teoriler, etkili eğitim yönetimi için gerekli olan liderlik davranışlarını ve becerilerini anlamak için bir çerçeve sağlamaktadır. Bu bölümde alanyazına uygun olarak liderlik teorileri Büyük Adam / Özellikler Teorisi, Davranışsal Teori, Durumsal Teori ve Modern Teoriler olarak ayrı başlıklar altında incelenerek çalışmanın devamında sunulmuştur.

1.4.1. Büyük Adam Teorisi

Bir lider olarak “Büyük Adam” kavramı, 19. yüzyılın sonlarında Melville Herskovits ve Franz Boas'ın küçük, kabile toplumlarında “Büyük Adam” kavramını araştıran erken antropolojik çalışmalarına kadar uzanmaktadır (Hogan ve Kaiser, 2005: 171). Thomas Carlyle'in 1840 yılında yayımlanan “On Heroes, Hero – Worship and the Heroic in History (Kahramanlar, Kahramana Tapınma ve Tarihte Kahramanlık Üzerine)” adlı eseri Büyük Adam Teorisi'nin ilk ortaya çıkışı olarak kabul edilmektedir (Frisk, 2019). Aynı zamanda bilimsel olarak liderliğin Büyük Adamlar Teorisi ile başladığı kabul edilmektedir (Uslu, 2019: 163). Carlyle (2013) medeniyetin ilerlemesinin birkaç seçkin şahsiyetin düşünce ve eylemlerine indirgenebileceğini savunmuştur. Teoriye göre, hayatın akışına yön veren büyük adamlar lider olarak kabul edilmekte, liderler ve lider olmayanlar arasındaki farkların ortaya konması teorinin odağını oluşturmaktadır.

Teori, liderliğin bazı koşullar altında ortaya çıkabileceğini ve belirli bir zamanda belirli bir kişinin doğru liderlik niteliklerine sahip olabileceğini öne sürmektedir. Teorinin savunucuları, özellikle kriz dönemlerinde veya diğer olağanüstü durumlarda liderin doğru niteliklere sahip olmasının önemini vurgulamakla birlikte (Carlyle, 2013), liderliğin özellikle doğuştan gelen niteliklerden ziyade, belirli bir zamanda belirli bir durumda ortaya çıkan kişisel niteliklerden kaynaklandığını savunmaktadır (Northouse, 2019).

1.4.2. Özellikler Teorisi

Liderlik alanyazındaki en eski liderlik teorilerinden bir diğeri de Özellikler Teorisi'dir. Teori doğuştan gelen bazı özelliklerin etkili liderlik için gerekli olduğunu öne sürmektedir. Özellikler teorisi, liderlerin, kendilerini lider olmayanlardan ayıran ve liderlik rollerinde başarılı olmalarını sağlayan belirli kişilik özelliklerine sahip olduklarını öne sürmektedir (Zaccaro, 2007). Teori, liderliğin zekâ, özgüven, atılganlık, kararlılık, dürüstlük ve sosyallik gibi doğuştan gelen çeşitli kişisel özelliklerin birleşiminin bir sonucu olduğunu vurgulamaktadır (Stogdill, 1975). En önemli liderlik özellikleri arasında zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve sosyallik gibi özellikler yer almaktadır (Northouse, 2019).

Özellikler teorisi üzerine yapılan ilk araştırmalar, liderlik etkinliği ile ilişkili belirli özellikleri tanımlamaya odaklanmıştır. Stogdill (1948) liderlik özellikleri üzerine yapılan çalışmaların bir meta-analizini gerçekleştirmiş ve zekâ, inisiyatif, sosyal beceriler gibi

liderliğin belirleyicileri olan tutarlı bazı özellikler belirlemiştir. Daha sonraki çalışmalar (Judge ve diğerleri, 2002; Lord ve diğerleri, 1986), duygusal zekâ, dürüstlük ve vicdanlılık gibi ek nitelikler ekleyerek liderin özellikler listesini güncellemiş ve genişletmiştir.

Büyük Adam Teorisi ve Özellikler Teorisi arasında benzerlikler olsa da temel farklılıklar bulunmaktadır. Özellikler Teorisi, liderliği, doğuştan gelen kişisel niteliklere dayandırırken, Büyük Adam Teorisi liderliği belirli koşullar altında belirli kişilerin doğru niteliklere sahip olmasıyla açıklamaktadır.

Kapsamlı geçmişine ve araştırmalara karşın, Özellikler Teorisi sınırlılıkları nedeniyle eleştirilmiştir. En önemli eleştiri, teorinin, liderliğin etkinliğini belirleyebilecek durumsal ve bağlamsal faktörleri dışlayarak yalnızca liderin özelliklerine odaklanmasıdır (Yukl, 2018). Ayrıca, Özellikler Teorisi doğuştan gelen, sabit özelliklere aşırı vurgu yapmakla ve liderlik gelişimini şekillendirmede deneyim, öğrenme ve çevresel faktörlerin rolünü göz ardı etmekle suçlanmıştır (Hooijberg ve Choi, 2001). Teoriye yönelik bir başka eleştiri ise farklı örgütlerdeki benzer özelliklere sahip kişilerden bazılarının lider olmamaları veya aynı örgütte benzer özelliklere sahip kişilerden bazılarının liderlik yapamamalarıdır (Avcı ve Topaloğlu, 2009). Liderlikte Büyük Adam ve Özellikler Teorisi'ne yönelik eleştirilere aşağıda kısaca değinilmiştir.

Liderliğin Bireysel Özelliklere İndirgenmesi: Teoriye yönelik başlıca eleştirilerden biri, liderlerin doğuştan gelen özelliklerine ve karakterlerine aşırı vurgu yapması ve çoğu zaman liderlerin faaliyet gösterdikleri daha geniş bağlamı göz ardı etmesidir (Zaccaro, 2007). Bu bakış açısı, liderliğin yalnızca bireyin niteliklerinin bir ürünü olduğunu varsayarken, durumsal faktörlerin, takipçilerin ve sosyal çevrenin etkili liderliği şekillendirmedeki rolünü ihmal etmektedir (Chemers, 2014).

Ekip Dinamiklerine ve İşbirlikçi Liderliğe Önem Verilmemesi: Teori, başarıya ulaşmada ekip çalışması, işbirliği ve ortak sorumluluğun önemini göz ardı ederek lideri diğerlerinin üzerine görmesi sebebiyle eleştirilere konu olmuştur (Northouse, 2019). Bu bakış açısı, çağdaş örgütlerde zorlukların üstesinden gelmek için kolektif çabalara ve farklı becerilere ihtiyaç duyulduğunu kabul etmemektedir (Avolio ve Yammarino, 2013: 451). Ayrıca teori, lideri ilerlemeyi sağlayan tek güç olarak yücelterek, bir örgütün tüm seviyelerinde işbirliğini ve yetkilendirmeyi teşvik eden dağıtılmış ve paylaşılan liderlik modellerinin değerini zayıflatmaktadır (Gronn, 2002: 425).

Kültürel ve Tarihsel Bağlama Duyarsız Olunması: Teori, Batı toplumlarındaki erkek liderleri vurguladığı için Avrupa merkezli ve tarihsel olarak önyargılı olması nedeniyle sıklıkla eleştirilmektedir (Hollander, 1995: 57). Bu dar bakış açısı, farklı kültürlerde ve tarihsel dönemlerde bulunan çeşitli liderlik tarzlarını ve yaklaşımlarını dışlamaktadır (House ve diğerleri, 2004). Ayrıca, teorinin karizmatik ve kahraman liderler üzerindeki vurgusu evrensel olarak geçerli olmayabilir, zira bazı toplumlar daha işbirlikçi, uzlaşmacı ya da hizmetkâr liderlik tarzlarına değer verebilmektedir (Greenleaf, 2007).

Kalıplaşmış Yargıların ve Ayrımcılığın Sürdürülmesi: Büyük liderlerin, onları kitlelerden ayıran içsel niteliklere sahip olduğunu iddia eden Büyük Adam Teorisi, kalıp yargıları ve ayrımcı uygulamaları pekiştirmekle eleştirilmiştir (Eagly, 2007: 4). Girişkenlik ve baskınlık gibi genellikle erkeklikle ilişkilendirilen özelliklere odaklanılması, geleneksel büyük lider kalıbına uymayan kadınların ve farklı geçmişlerden gelen bireylerin marjinalleştirilmesine katkıda bulunduğu iddia edilmektedir (Eagly ve Carli, 2009). Bu dışlayıcı bakış açısının, liderlik için fırsat eşitliğini engellediği, liderlerin seçilmesi ve değerlendirilmesinde önyargıların sürdürülmesine imkân sağladığı için eleştirilmiştir (Rosette ve Tost, 2010: 228).

Liderlik Gelişiminin Aşırı Basitleştirilmesi: Teori, liderliğin doğuştan geldiğini, sonradan kazanılmadığını iddia etmesi liderlik becerilerinin eğitim, öğretim ve deneyim yoluyla geliştirilebileceğini ve iyileştirilebileceğini gösteren, giderek artan araştırmalarla çelişmektedir (Day ve diğerleri, 2014: 67). Ayrıca teori, etkili liderlik için gereken doğuştan gelen niteliklere yalnızca seçilmiş birkaç kişinin sahip olduğunu ileri sürerek, potansiyel liderlerin bu alanda gelişimine ve büyümesine engel olması sebebiyle eleştirilmiştir (Day ve Zaccaro, 2007).

Eleştirilere karşın, Büyük Adam / Özellikler Teorisi, temel liderlik becerileri ve niteliklerinin belirlenmesi ile geliştirilmesine odaklandığı için liderliği anlamada yararlı bir çerçeve sunmaya devam etmektedir (Zaccaro ve diğerleri, 2004). Diğer yandan, bazı araştırmacılar, teorisinin bazı durumlarda geçerli olduğunu iddia etmektedirler. Örneğin, Simonton (1994) liderliğin belirli durumlarda kişisel niteliklerle bağlantılı olduğunu, Stogdill (1975) ise liderliğin, kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu ve kişisel özelliklerin liderlikte önemli bir role sahip olduğunu savunmaktadır. Liderlikte Büyük Adam / Özellikleri Teorisi'ni savunanların gerekçelerine aşağıda değinilmiş, bu bakış açısını destekleyen temel argümanlar verilmiştir.

İçsel Liderlik Nitelikleri: Büyük Adam / Özellikler Teorisi'nin savunucuları, bazı bireylerin doğuştan gelen ve onları liderlik rollerine yatkın kılan niteliklere sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu bakış açısı, büyük liderlerin doğuştan geldiğini, sonradan kazanılmadığını ve zekâ, özgüven, kararlılık ve karizma gibi doğuştan gelen bu özelliklerin onları kitlelerden ayırdığını savunmaktadır. Bu niteliklerin büyük liderlerin takipçilerine ilham vermesini, onları motive etmesini ve yönlendirmesini sağladığı, sonuçta önemli tarihsel başarılarla yol açtığı düşünülmektedir (Stogdill, 1975).

Tarihsel Kanıtlar: Teorinin destekçileri sıklıkla tarihin akışını derinden etkilemiş olağanüstü lider örneklerinden Büyük İskender, Julius Caesar, Napoleon Bonaparte ve Winston Churchill gibi figürler teorinin geçerliliğine kanıt olarak göstermektedirler (Carlyle, 2013). Bu liderlerin olağanüstü başarıları genellikle liderliklerinin önceden belirlenmiş olduğunun kanıtı olarak görülen ayırt edici niteliklerine ve yeteneklerine atfedilmektedir (Bass ve Bass, 2009).

Kahramanlık ve Karizma: Büyük Adam/Özellikler Teorisi, kahraman ve karizmatik liderlerin tarihin akışını şekillendirmedeki rolüne önemli bir vurgu yapmaktadır. Teorinin savunucuları, tarihin akışına yön veren bu figürlerin, genellikle vizyonları, kararlılıkları ve kişisel çekicilikleri aracılığıyla takipçilerine ilham verme ve onları harekete geçirme konusunda istisnai bir yeteneğe sahip olduklarını savunmaktadır (Weber, 2009). Bu bakış açısı, karizmatik ve kahraman liderlerin anlamlı bir değişim yaratma konusunda özel bir kapasiteye sahip olduğunu ve kritik tarihsel anlarda etkilerinin yadsınamaz olduğunu iddia etmektedir (House, 1977).

Lider Özelliklerinin İstikrar ve Sürekliliği: Teorinin destekçileri, büyük liderleri tanımlayan niteliklerin zaman ve durumlar karşısında nispeten istikrarlı ve tutarlı olduğunu öne sürmektedir. Liderin sahip olduğu doğal özelliklerin sabit kaldığı ve liderlerin çeşitli koşullarda başarılı olmalarına ve çeşitli zorlukların üstesinden gelmelerine olanak tanıdığı savunulmaktadır (Stogdill, 1948). Bu görüş, etkili liderliği tanımlayan niteliklerin evrensel ve kalıcı olduğunu öne sürmekte ve büyük liderlerin başarılı olmak için gerekli özelliklere sahip olarak doğdukları fikrini desteklemektedir (Zaccaro, 2007).

Liderlikte Büyük Adam / Özellikler teorisyenleri, büyük liderlerin doğduğu, yaratılmadığı ve bu bireylerin kendilerini kitlelerden ayıran benzersiz niteliklere ve

yeteneklere sahip olduğunu savunmaktadır. Teorinin destekçileri, doğuştan gelen özelliklerin rolünü, tarihsel kanıtları, kahraman ve karizmatik liderlerin önemini vurgulayarak, sıra dışı bireylerin kaderinde lider olarak yükselmek ve tarihin akışını şekillendirmek olduğunu savunmaktadır. Büyük Adam / Özellikler Teorisi, sınırlılıkları ve aşırı basitleştirmeleri nedeniyle eleştirilse de liderliğin doğasına ilişkin tarihsel olarak etkili bir bakış açısı sunmaya devam etmektedir.

Eğitim yöneticileri, etkili liderlikle ilişkili özellikleri anlayarak, bu özellikleri kendilerinde ve başkalarında geliştirmek için çalışabilir ve böylece eğitim ortamlarında liderlik etkinliklerini artırabilirler. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin en kritik liderlik özelliklerini belirlemeleri ve eğitim kurumlarına liderlik etmede etkinliklerini artırmak için bunları kendilerinde ve çalışanlarında geliştirmeye çalışmaları önemlidir. Liderlikte Büyük Adam / Özellikler Teorisine yönelik eleştirilerden de anlaşılacağı üzere teorinin liderlik sürecinin daha iyi açıklanabilmesi için farklı unsurların incelenmesine yönelik arayış, liderin özelliklerinden, izleyenlerin özellikleri ile liderin davranışlarına yönelmiştir (Bakan ve Doğan, 2013: 12; Çetin ve Beceren, 2007). Çalışmanın devamında liderlik araştırmalarında liderin davranışlarına odaklanan Davranışsal Liderlik Teorisi'ne yer verilmiştir.

1.4.3. Davranışsal Liderlik Teorisi

Davranışsal Liderlik Teorisi, 20. yüzyılın ortalarında, liderlerin kendilerini lider olmayanlardan ayıran doğuştan gelen niteliklere sahip olduğunu vurgulayan Özellikler Teorisi'nin liderliği açıklamadaki sınırlılıklarına karşı bir görüş olarak ortaya çıkmıştır (Gümüş ve diğerleri, 2018: 27). Davranışsal teori, liderlerin doğuştan gelen özelliklerinin aksine lider davranışlarının önemine dikkat çekmektedir (Northouse, 2019). Teori, liderin davranışlarına ve bu davranışların çalışanların performansını, üretkenliğini veya memnuniyetini nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Liderin davranışları ile çalışanların elde ettiği sonuçlar arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır (House, 1996; Yukl, 1989). Teori, liderliği bir özellikten ziyade bir süreç olarak görmekte ve liderlerin özelliklerinden ziyade ne yaptıklarını ve bunu nasıl yaptıklarını incelemektedir (Turner ve Müller, 2005). Davranışsal liderlik teorisi, özellikle 1960'lardan 1980'lere kadar eğitim yönetimi alanında yaygın olarak uygulanmıştır (Hoy ve Miskel, 2015: 60). Teori, ayrıca, liderliğin öğrenilebileceğini ve liderlik etkinliğini artırmak için belirli davranışların geliştirilebileceğini öne sürmektedir (Glickman ve diğerleri, 2001: 24). Çalışmanın devamında Davranışsal Liderlik Teorilerinin

gelişiminde dönem noktası kabul edilen çalışmalara kısaca değinilmiştir.

Ohio Eyalet Üniversitesi Çalışmaları: Davranışsal Teorinin geliştirilmesinde en etkili çalışmalardan biri, 1940'ların sonunda Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmacıları tarafından yürütülen bir çalışmadır. Bu çalışmalar genel olarak yönetim ve örgütsel davranış alanlarına, özel olarak da liderlik alanına önemli katkıda bulunmuştur. Araştırmaların en önemli katkısı liderlik olgusunun incelenmesinde disiplinler arası bir yaklaşımın kullanılmasının yanı sıra liderlik alanının odağını evrensel özellikler yaklaşımından, davranışsal temelli bir görüşe kaydırmaya yardımcı olmuştur (Schriesheim ve Bird, 1979). Çalışmalar sonucunda lider davranışının anlayış (bireyi önemseme) ve yapıyı harekete geçirme (işe dikkate alma) biçiminde iki temel boyutu tanımlanmıştır. Anlayış boyutu, liderin grup üyelerinin ihtiyaç ve duygularına ne ölçüde önem verdiğini ifade ederken; yapıyı harekete geçirme boyutu, liderin grup üyelerinin rollerini ne ölçüde tanımladığını ve düzenlediğini ifade etmektedir (Stogdill, 1975). Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmacıları tarafından ortaya konulan modele göre anlayış boyutunda bireyi önemseyen liderler insan ilişkilerine ve çalışanların psikolojik ihtiyaçlarına önem verirken; yapıyı harekete geçirme boyutunda liderler örgütsel amaçları gerçekleştirmek için iyi tanımlanmış bir örgüt inşa etmeye ve etkili iletişim kanalları oluşturmaya odaklanmaktadır (Özdemir, 2018: 208).

Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Davranışsal Teori'nin gelişimine katkıda bulunan diğer önemli çalışma 1950'lerin başında Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir (Katz ve diğerleri, 1951). Bu çalışmada işe yönelik ve çalışana yönelik olmak üzere iki temel liderlik tarzı tanımlanmıştır. İşe yönelik liderler öncelikle görevleri tamamlamak ve hedeflere ulaşmakla ilgilenirken, çalışana yönelik liderler grup üyeleriyle olumlu ilişkiler geliştirmeye ve sürdürmeye odaklanmaktadır (Dinh ve diğerleri, 2014). İşe yönelik davranış, liderin hedefe ulaşma ve örgütsel verimliliği vurgulama derecesini ifade ederken, çalışana yönelik davranış, liderin kişilerarası ilişkileri ve bireysel grup üyelerinin refahını vurgulama derecesini ifade etmektedir (Sergiovanni, 1992: 112).

Yönetsel Diyagram Modeli (Blake ve Mouton): Davranışsal Liderlik Teorileri arasında kabul edilen diğer yaklaşım Blake ve Mouton'un Yönetsel Diyagram Modelidir. Blake ve Mouton (1964), Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarına benzer şekilde, liderlik davranışlarını çalışanlara yönelik ilgi ve göreve yönelik ilgi olmak üzere iki boyutta tanımlamış, her boyutu da en azdan en çoğa olacak biçimde dokuz kademeye ayırarak yönetsel diyagram

oluşturmuştur. Blake ve Mouton'un oluşturduğu diyagramda yatay eksenle 1'den 9'a kadar sıralanmış görevle ilgili davranışlar, dikey eksenle de 1'den 9'a kadar numaralandırılmış çalışanlara yönelik ilgi bulunmaktadır (Sayılı ve Baytok, 2014: 62-67). Modelde yatay ve dikey eksenlerin değişik düzeylerde kesişimi ile liderlik tarzları belirlenmektedir. Örneğin; liderler, zayıf liderlik (1:1), şehir kulübü liderliği (1:9), takım liderliği (9:9) sergileyebilirler (Buluç, 2016: 51). Görevle yönelik ilgi hedefe ulaşmada kritik öneme sahipken, çalışanlara yönelik ilgi motivasyon için kritik öneme sahiptir. Blake ve Mouton (1964), diyagramdaki tipler arasında takım liderliğinin (9:9) en ideal tarz olduğunu belirtmiştir.

X ve Y teorisi (Douglas McGregor): Davranışsal Liderlik Teorilerine arasında değerlendirilen bir başka yaklaşım McGregor'un X ve Y teorisidir. McGregor (1960, 1966) yöneticilerin çalışanları hakkında "Teori X" ve "Teori Y" olmak üzere iki farklı varsayıma sahip olduğunu öne sürmüştür. Teori X varsayımına sahip yöneticiler, çalışanların işi sevmemeye eğilimli oldukları, sorumluluk almak istemedikleri, riskten kaçındıkları ve kendilerini motive etmedikleri fikrini benimsemektedirler. Teori X yaklaşımını benimseyen yöneticiler, çalışanları yakından denetlemeli ve verimli çalışmaya zorlamalıdır. Bu yöneticiler, tehdit ve ceza gibi geleneksel yönetsel kontrolleri kullanarak daha otokratik liderlik tarzları sergileme eğilimindedir. Diğer yandan Teori Y varsayımına sahip yöneticiler; çalışanların doğaları gereği yaptıkları işten hoşlandıklarını, kendi kendilerini motive edebildiklerini, çalışmaya istekli olduklarını, sorumluluk ve özerklik istediklerini ve en üst düzeyde çıktı elde etmeye kendilerini adadıklarını varsaymaktadır. Teori Y yaklaşımını benimseyen yöneticiler; çalışanlara yönelik iyimser görüşlere sahiptir. Bu yöneticiler, çalışanların karar alma sürecine katılma fırsatı sağlama ve ödüllendirme gibi uygun yönetim uygulamalarıyla daha katılımcı liderlik tarzları sergilemektedirler (McGregor, 1960, 1966). Teoriye göre, X tipi liderlikte sıkı denetim, ceza, iş tanımı ile buna uygun yönetim esasken; Y tipi liderlikte örgütsel koşulların sağlanması ve çalışma yöntemlerinin planlanması önem arz etmektedir (Buluç, 2016: 48-49). Bu nedenle X teorisini benimseyen yöneticiler otoriter ve müdahaleci liderlik davranışları; Y teorisini benimseyen yöneticiler ise demokratik ve katılımcı liderlik davranışları göstermektedirler (Akçakaya, 2010: 100).

Sistem 4 modeli (Rensis Likert): Sistem 4 modeli, çeşitli örgütlerde insan davranışlarını inceleyen Likert tarafından geliştirilmiştir. Likert, örgütlerin süreklilik içinde faaliyet gösterdiğini savunmuş; her örgütün etkinliğine ve performansına bağlı olarak Sistem 1,

Sistem 2, Sistem 3 ve Sistem 4 olmak üzere dört farklı sistemde sınıflandırılabilceğini ileri sürmüştür (Brown, 2011: 399). Likert'in geliştirdiği modele göre liderlik davranışları; Sistem-1, istismarcı ve otoriter; Sistem-2, yarı otoriter ve yardımsever; Sistem-3, katılımcı ve Sistem-4, demokratik biçiminde dört farklı şekilde sınıflandırılmıştır (Bakan ve Doğan, 2013: 19). Teorisyen, liderlik davranışlarında Sistem-1 ve Sistem-2'nin düşük performans ile; Sistem-3 ve Sistem-4'ün yüksek performans ile sonuçlandığını (Sayılı ve Baytok, 2014: 59), liderlik davranışlarının Sistem-4'e yakın olması durumunda örgütlerin daha başarılı ve üretken olacağını savunmuştur (Khumalo, 2015: 40).

Davranışsal Liderlik Teorileri, liderlik üzerine yapılan araştırmaların önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bununla birlikte, davranışsal liderlik teorileri de çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Davranışsal Teori'nin en önemli sınırlılığı, liderlik faaliyetlerinin etkinliğini değiştirmesi muhtemel durumsal faktörleri dikkate almamasıdır. Yukl (2018: 102) tarafından belirtildiği üzere, davranışsal liderlik üzerine yapılan araştırmalar, kısmen belirli davranışların etkisini değiştirebilecek durumsal faktörler nedeniyle, farklı lider davranışlarının göreceli etkinliği konusunda tutarlı bulgular ortaya koyamamıştır. Ayrıca her durumda geçerli evrensel liderlik davranışlarının tanımlanamamış olmasıyla da teori eleştirilmiştir (Sayılı ve Baytok, 2014: 67). Davranışsal Liderlik Teorilerine yönelik sınırlılık ve eleştirilere aşağıda kısaca değinilmiştir:

Basitleştirme: Davranışsal liderlik teorileri, liderliği belirli davranışlar ve stillerle ilişkilendirerek basitleştirdiği için eleştirilmiştir (Yukl, 2018). Liderlik, karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğundan yalnızca lider davranışlarının incelenmesiyle anlaşılamayacağı iddia edilmektedir (Antonakis ve House, 2013: 6).

Durumsal ve bağlamsal faktörlerin göz ardı edilmesi: Davranışsal teoriler, tüm liderler için uygun olan evrensel davranış özelliklerini tanımlamaya çalmaktadır. Liderliğin bağlam ve kültüre duyarlı olması, farklı durumlar için farklı liderlik stillerini gerektirmesi sebebiyle davranışsal teoriler eleştirilmiştir (Osborn ve diğerleri, 2002: 799; Yukl, 2018).

Takipçilerin ihmal edilmesi: Bu teoriler, liderlerin ve takipçilerin içsel motivasyonlarını ve duygularını incelememekte ve bu faktörlerin liderlik üzerindeki etkisini göz ardı etmektedir (Goleman ve diğerleri, 2013).

Liderlikte reaktif yaklaşım: Davranışsal liderlik teorileri, liderlerin etkili olabilmek için hangi davranışları sergilemeleri gerektiğine odaklandığı için liderliği daha çok reaktif bir süreç olarak sunmaktadır. Teorilerin proaktif liderlik becerilerini ve stratejik düşünmeyi yeterince değerlendirememesi nedeniyle eleştirilmiştir (Dinh ve diğerleri, 2014: 38)

Liderliği değerlendirme güçlüğü: Davranışsal liderlik teorilerinde önerilen liderlik davranışlarını ölçmek ve değerlendirmek zor olduğundan teorilerin uygulanabilirliği ve etkinliği üzerinde soru işaretleri oluşturmaktadır (Yukl, 2018).

Öğrenme ve gelişme üzerindeki vurgunun eksikliği: Bu teoriler, liderlerin ve takipçilerin kişisel ve profesyonel gelişimine çok fazla önem atfetmemektedir (Avolio ve Gardner, 2005). Oysa halihazırda örgütlerinde sürekli öğrenme ve adaptasyon becerileri, liderlik için kritik öneme sahiptir (Hannah ve diğerleri, 2009: 899). Liderlerin ve takipçilerin yeteneklerini geliştirmeleri ve değişen koşullarda başarılı olabilmeleri için öğrenme ve gelişme üzerindeki vurgunun artması gerekmektedir (DeRue ve Myers, 2014: 835).

Özetle, davranışsal liderlik teorileri, liderlik sürecinin bazı yönlerini ele alırken, karmaşıklığını ve durumsal faktörlerin önemini yeterince vurgulamamaktadır. Bu teorilere yönelik eleştiriler göz önüne alındığında, liderlik araştırmalarının ve uygulamalarının, duruma özgü ve çok boyutlu yaklaşımlara yönelmesi ve liderlik süreçlerini daha geniş bir perspektiften değerlendirmesi önemli görülmektedir.

Yapılan eleştirilere karşın davranışsal teoriler, liderlik çalışmalarında önemli bir alanı temsil etmekte ve birçok güçlü yanları bulunmaktadır. Bu teoriler, liderlik sürecinde belirli davranışlar ve stillerin önemine odaklanarak, liderlik sürecine ilişkin daha derin bir anlayış sağlamaktadır (Bass ve Bass, 2009). Bu teoriler, liderlik eğitimi programlarında kullanılacak etkili yöntemler ve araçlar sunarak, liderlerin ve takipçilerin başarılı sonuçlar elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Avolio ve diğerleri, 2009: 424). Ayrıca, davranışsal liderlik teorileri, liderliği sadece bireysel özelliklere indirgemeyen ve liderlerin takipçileri ile etkileşimlerini dikkate alan bir yaklaşım sunarak, liderlik sürecinin sosyal yönlerine de dikkat çekmektedir (Judge ve diğerleri, 2004: 41). Teorilerin diğer güçlü yanlarından biri de bireylerin doğasında var olan sabit özelliklerden ziyade öğrenilebilen ve geliştirilebilen liderlik davranışlarının önemini vurgulamasıdır. Northouse'un (2019: 44) da belirttiği gibi, davranışsal teoriler, liderlerin nasıl olduklarından ziyade ne yapmaları gerektiğine odaklandıkları için liderliğe

daha kuralcı bir yaklaşım sunmaktadır. Davranışsal Liderlik Teorilerinin güçlü yanları incelendiğinde; ilk olarak, davranışsal liderlik teorileri, liderlik özelliklerine odaklanan önceki teorilerin aksine, liderlik davranışları ve eylemleri üzerinde durarak liderliği daha uygulanabilir kılmaktadır (Stogdill, 1975). İkinci olarak, bu teoriler, liderlik stilleri ve davranışları üzerinde yapılan araştırmalar sayesinde liderlik eğitimi ve gelişimi için faydalı bilgiler sağlamaktadır (Day, 2000). Liderler ve yöneticiler, bu teorilerin sunduğu bilgilerle kendi liderlik stillerini ve davranışlarını değerlendirebilmekte ve geliştirebilmektedir (Northouse, 2019). Üçüncü olarak, davranışsal liderlik teorileri, liderlik araştırmalarında daha geniş bir perspektif sunarak, liderliğin çeşitli boyutlarını ve unsurlarını açıklamaya yardımcı olmaktadır (Fleishman ve diğerleri, 1991). Bu sayede liderlik çalışmalarının daha kapsamlı ve bütüncül hale gelmesine katkıda bulunmaktadır (Yukl, 2018). Dördüncü olarak, bu teoriler, liderlik üzerindeki etkisi kanıtlanmış önemli davranışlar ve stiller sunmaktadır (Bass ve Bass, 2009). Bu bilgiler, örgütler için pratik ve değerli içgörüler sağlayarak, etkili liderlik uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Yukl, 2018).

Sonuç olarak, davranışsal liderlik teorileri, liderlik çalışmalarında önemli katkılar sağlamakta ve liderlik sürecinin daha somut, uygulanabilir ve kapsamlı anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Davranışsal liderlik teorilerinin güçlü yönleri, liderlik araştırmalarında ve uygulamalarında önemli bir temel oluşturmuştur. Bununla birlikte, liderliği daha derinlemesine anlamak için bu teorilerin durumsal, duygusal ve içsel unsurları da dikkate alacak şekilde genişletilmesi ve geliştirilmesi önerilmektedir. Davranışsal liderlik teorileri, liderlik alanındaki çalışmalara değerli katkılarda bulunmuş ve liderlik eğitimi, gelişimi ve uygulamaları için önemli bir temel oluşturmuştur. Bu teorilerin sınırlılıklarının bilinmesi ve teoriye yönelik eleştirilerin dikkate alınması, liderlik sürecine ilişkin dinamiklerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunmaktadır.

Liderlik davranışları arasında işe yönelik ve çalışana yönelik ayırım yapılmasının eğitim yöneticileri için de önemli sonuçları olmuştur. Araştırmalar çalışana yönelik liderlik davranışlarının daha fazla sergilenmesi durumunda çalışanların iş tatmininin artacağını ve örgütsel verimliliğin artacağını göstermiştir (Bakan ve Doğan, 2013: 15; Buluç, 2016: 50; Sayılı ve Baytok, 2014: 47). Leithwood ve diğerleri (1996: 47) tarafından yapılan çalışmada ise etkili okul liderlerinin işe yönelik ve çalışana yönelik davranışlar arasında bir denge kurduğu ve kurulan bu dengenin daha yüksek öğrenci başarısıyla ilişkili olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmalar, etkili eğitim yöneticilerinin daha fazla çalışan odaklı olma eğiliminde olduğunu ve ilişki kurmaya odaklanmanın daha yüksek düzeyde öğretmen memnuniyeti ve daha düşük düzeyde öğretmen devrine yol açabileceğini göstermektedir (Baker ve diğerleri, 2022; Murphy ve Louis, 2018). Eğitim örgütlerinde liderlik davranışlarının etkililiğine dikkat çeken Glickman ve diğerlerine (2001: 67) göre, işe yönelik ve çalışana yönelik liderlik davranışlarının etkililiği, kullanıldıkları özel koşullara bağlıdır. Örneğin, işe yönelik liderlik net prosedürler ve kurallar dizisinin olduğu yerlerde daha etkili olabilirken, çalışana yönelik liderlik belirsizliğin daha fazla olduğu yerlerde etkili olabilmektedir.

Özetle, davranışsal liderlik teorisi, liderin yalnızca özelliklerine odaklanmak yerine davranışlarına da odaklanarak, liderliğe ilişkin bakışı, örgütü ve çalışanları da kapsayacak biçimde genişlettiği söylenebilir. Ayrıca teorinin süreç içerisinde geliştirilebilecek ve iyileştirilebilecek belirli liderlik davranışlarının ve eylemlerinin önemine dikkat çektiği için eğitim örgütlerinde liderlik davranışlarının ve uygulamalarının gelişimine katkı sunduğu ifade edilebilir.

1.4.4. Durumsal Liderlik Teorisi

Davranış bilimleri döneminin peşinden ortaya çıkan Durumsal Liderlik Teorisi (Murphy, 1995: 64), liderlerin astlarını etkilemek için “en iyi” özellik ve davranışlara sahip olduğunu savunan özellikler teorisi ve davranışsal liderlik teorisine karşı çıkmaktadır (Gümüş ve diğerleri, 2018: 28). Teori, liderliği, önceden belirlenmiş nitelikler veya davranışlar yerine, belirli bir durum veya ortama uygun bir liderlik tarzının seçilmesi gerektiği fikri üzerine kuruludur (Hersey ve diğerleri, 2016: 60) Durumsal liderlik teorisinin temeli, liderlerin farklı durumlarda nasıl davranmaları gerektiğine dayanmaktadır. Teoriye göre, bir liderin etkililiği, liderin davranışı ile karşılaştığı durum arasındaki uyumla belirlenmektedir. Bu nedenle, liderlerin farklı durumlar için farklı liderlik tarzları kullanmaları gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, bazı durumlarda yönlendirici liderlik, bazı durumlarda ise destekleyici liderlik daha etkili olabilmektedir (Northouse, 2019). Durumsal Liderlik Teorisi, liderliğin kişisel nitelikler ve davranışlar kadar, liderin çevresi ve ortamı ile de ilişkili olduğunu kabul etmektedir. Bu sebeple, liderlerin etkililiğinin belirlenmesinde, liderin kişisel özelliklerinin yanı sıra, liderin karşılaştığı durumun özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Chemers, 2014). Teoriye göre etkili liderler, liderlik tarzlarını karşılaştıkları özel durumun gerekliliklerine uyacak

şekilde ayarlayabilen liderlerdir (Hersey ve diğerleri, 2016: 60). Durumsal Liderlik Teorilerinin gelişimine katkıda bulunan bazı liderlik modellerine aşağıda yer verilmiştir.

Etkin Liderlik Model (Fred Fiedler): Liderlik konusunda ilk durumsallık modelini geliştiren Fiedler (1964, 1981), lider etkinliğini ve liderlerin örgütsel durumu değerlendirmek için geliştirdiği modeli kullanılmıştır. Fiedler'in durumsallık modeli, grup performansının, liderin tarzı ile durumun lidere verdiği kontrol derecesi arasındaki uyuma bağlı olduğunu öne sürmektedir (Robbins ve Judge, 2017: 425; Simpson ve Fiedler, 1969). Model, liderlerinin etkililiğini, liderin motivasyonel eğilimine ve liderin durumsal uygunluk derecesine bağlamaktadır. Motivasyonel eğilim, “En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı (Least Preferred Coworker [LPC]) Ölçeği” ile ölçülerek, liderin görev ya da ilişki yönelimli olma derecesi olarak belirlenmektedir (Miller ve diğerleri, 2004: 362).

LPC puanı belirlendikten sonra durumsal uygunluk adı verilen örgütsel durum ile liderin tarzı arasında bir uyum sağlanmalıdır (Miller ve diğerleri, 2004:363). Model, lider etkililiği için durumsal uygunluğu üç bileşenle tanımlamaktadır. Bu bileşenler; (1) çalışanların liderlerine duydukları güven, itimat ve saygının derecesini ifade eden “lider-üye ilişkileri” (2) görevlerin net ve programlanmış hedeflere, prosedürlere, ölçülebilir ilerlemeye ve başarıya sahip olma derecesini ifade eden “görev yapısı” ile (3) liderin işe alma, işten çıkarma, disiplin, terfi, maaş artışı gibi güç değişkenleri üzerinde sahip olduğu etkinin derecesini ifade eden “liderin gücü” biçiminde sıralanmaktadır (Robbins ve Judge, 2017: 425). Model, görev yönelimli liderlerin çok elverişli ya da elverişsiz olarak sınıflandırılan durumlarda daha etkili performans gösterdiğini, ilişki yönelimli liderlerin ise orta derecede elverişli durumlarda daha etkili performans gösterdiğini öne sürmektedir (Fiedler, 1971). Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli'nin en dikkat çekici özelliğinin koşullar ile liderliğin birleştirilmesi (Akçakaya, 2010: 103) olduğu söylenebilir.

Yol-Amaç Modeli (Robert House): Yol-Amaç Modeli, bireyin motivasyonunun, daha iyi performans elde etmek için daha fazla çaba harcamasının başarılı olabileceği beklentisine bağlı olduğu varsayımına dayanan durumsal liderlik modelidir. Çalışanın olumsuz sonuçlardan kaçınmak ve olumlu ödüller elde etmek için daha etkili performans göstermesi beklenmektedir. House ve Mitchell (1975) yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarı yönelimli liderlik davranış biçimlerinin aynı kişi tarafından farklı durum ve zamanlarda uygulanabileceğini öne sürmektedir. Yöneticiler, bu liderlik davranış biçimlerinden herhangi

birini uygulayarak çalışanlarının davranışlarını etkilemeye ve hedeflerine ulaşmaya çalışabilirler.

Motivasyon Beklenti Teorisi'nde olduğu gibi, liderler farklı düzeylerdeki çabaların olası sonuçlarına ilişkin algılarını etkileyerek çalışanlarını motive edebilirler. Çalışanlar açık ve doğru rol beklentilerine sahip olduklarında, yüksek düzeyde çabanın hedeflere ulaşmak için gerekli olduğunu algıladıklarında, hedeflere ulaşmanın mümkün olduğu konusunda iyimser olduklarında ve yüksek performansın faydalı sonuçlara yol açacağını düşündüklerinde daha iyi performans göstereceklerdir. Bir liderin davranışının etkisi öncelikle bu algıları ve inançları değiştirmektir. Lider davranışı, çalışanların liderden duydukları memnuniyeti de etkileyebilmektedir (Yukl, 2018: 218).

Üç Boyutlu Liderlik Modeli (William J. Reddin): Özellikler teorisyenlerince liderlik için belirlenen işe yönelik ve çalışana yönelik boyutlarını esas alan Reddin, liderlik biçimi ile çevrenin durumsal taleplerini bir araya getirmeye çalışmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013:143). Liderlikte bu boyutların her koşulda geçerli olmayacağını savunan Reddin, işe yönelik ve çalışana yönelik boyutlarına ilave olarak “etkililik” boyutunu eklemiştir (Bakan ve Doğan, 2013:27). Reddin'e (1970: 8) göre yönetimin temel amacı etkililiktir ve etkililik, liderin, amaçların gereklerini yerine getirme derecesidir. Model, liderin ne yaptığı ile değil; neyi elde ettiği veya neyi başardığı ile ölçülmesi gerektiğini savunmaktadır (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005:92). Ayrıca modelde liderlik davranışının gösterildiği durum ile liderlik biçiminin etkililik derecesi arasındaki uygunluk önem arz etmektedir (Aydın, 2014: 261).

Durumsal Liderlik Modeli (Paul Hersey ve Kenneth Blanchard): Model, belirli bir durumda liderin neye ihtiyaç duyduğunu belirlemek için takipçilerini değerlendirmesi ve onların bir hedefi gerçekleştirmek için ne kadar yetkin olduklarına karar vermesini savunmaktadır. Takipçilerin beceri ve motivasyonlarının zaman içinde değiştiği varsayımına dayanan model, liderlerin takipçilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak için yönlendirici veya destekleyici olma derecelerini değiştirmeleri gerektiğini öne sürmektedir (Northouse, 2019: 93-94). Modele göre, çalışanların dört farklı hazır olma düzeyi, dört farklı liderlik stilinin kullanılmasını gerektirmektedir. Çalışanların hazır olma düzeyleri (Readiness, [R]), en azdan en yükseğe olacak biçimde R1, R2, R3 ve R4 olarak sınıflandırılmaktadır. Lider stilleri ise göreve yönelik ve çalışana yönelik olmak üzere iki boyutun birleşimin dayanan dört farklı stilden (Style, [S]) oluşmaktadır. Bunlar, S1 yüksek yönlendirici-düşük destekleyici

(yönlendirici); S2 yüksek yönlendirici-yüksek destekleyici, (koçluk); S3 yüksek destekleyici-düşük yönlendirici, (destekleyici); S4 düşük destekleyici-düşük yönlendirici, (yetki devreden) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Hersey ve diğerleri, 2016:125-128). Modele göre çalışanların hazır olma düzeyine uygun liderlik stilleri aşağıda kısaca açıklanmıştır:

En düşük hazır olma düzeyi olan R1'de çalışanlar, düşük isteklilik ve düşük yetenek düzeyindedir ve görevlerini yerine getirmeye istekli olmadıkları varsayımına dayanmaktadır. Bu durumda lider, yüksek yönlendirici-düşük destekleyici (S1) stili kullanmalıdır. Bu stilde lider, bir yapı oluşturmali, yani hangi görevlerin yerine getirilmesi gerektiğine dair kesin ve açık talimatlar vermelidir. Çalışanın orta düzeyde hazır olması (R2), yüksek isteklilik ve düşük yeteneklerini ifade etmektedir. Bu düzey için doğru liderlik stili (S2) yüksek yönlendirici-yüksek destekleyici davranışları içeren koçluk stilidir. Bu stili uygulayan liderler, çalışanların motivasyonunu korumak için ikna yöntemini kullanmalı, görevlerin mantığını takipçilerine açıklamalı ve onlara ilgi göstermelidirler. Çalışanlar (R3) yüksek hazır olma seviyesine ulaştığında, liderler (S3) yüksek destekleyici-düşük yönlendirici stili uygulamalı, çalışanların karar alma sürecine katılımını sağlamalıdır. Liderin çabasının ve dikkatinin büyük kısmı görev boyutlarından ziyade ilişkilere yönelik olmalıdır. En yüksek hazır olma düzeyindeki çalışanların (R4), kendi alanlarında uzman oldukları, motive oldukları ve işlerini özerk olarak yapabildikleri varsayılmaktadır. Bu koşullara uyan liderlik stili, (S4) düşük destekleyici-düşük yönlendirici olmalıdır. Bu koşullarda lider, yetki ve sorumluluğu kendi kararlarını veren çalışanlara devretmelidir (Hersey ve diğerleri, 2016: 125-128). Özetle, model, liderlerin stillerini çalışanların yetkinlik ve bağılılıklarıyla eşleştirmelerini önermektedir. Northouse'a (2019: 95) göre etkili liderler, çalışanların neye ihtiyaç duyduğunu fark edebilmeli ve kendi tarzlarını bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde uyarlayabilmelidir.

Normatif Liderlik Modeli (Victor H. Vroom, Phillip W. Yetton ve Arthur J. Rago): Model ilk olarak Vroom ve Yetton (1973) tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Vroom ve Jago (1988, 2007) tarafından bazı katkılar yapılarak geliştirilmiştir. Modelde aynı liderin farklı liderlik tarzlarını sergileyebileceği varsayılmakta; karar alma sürecinde çalışanların katkısının önemli olduğunu ileri sürülmektedir. Modelin amacı, kararın niteliğini korurken, çalışanlar tarafından kabul edilmesini sağlamaktır (Vroom ve Jago, 1988; Vroom ve Yetton, 1973). Normatif liderlik modeli, liderlik davranışı ile çalışanların karar alma sürecine katılımını ilişkilendirmektedir (Vroom, 2000).

Model, liderin çözüme ihtiyaç duyulan bir problemle karşılaştığı durumu ele almaktadır. Bu karar verme modeline göre, liderin yüksek nitelikli bir karar mı arzuladığına yoksa çalışanların kararı kabul etmesiyle mi daha çok ilgilendiğine bağlı olarak etkili liderliğin önceliğinin değişebileceğini iddia etmektedir (Vroom ve Jago, 1988). Vroom ve Yetton (1973) otokratik liderlikten demokratik liderliğe kadar beş liderlik tarzı belirlemiştir. Lider, koşullara göre otokratik olmayı ve çalışanlardan görüş almadan karar vermeyi seçebilmekte veya demokratik davranışlar sergileyerek katılımı ve görüş almayı teşvik edebilmektedir (Vroom ve Jago, 2007).

Normatif Liderlik Modeli, liderin karar verme tarzını belirlemek için aşağıda sıralanan yedi tanısıl soru vasıtasıyla çalışanların kararın alınmasına ne kadar katılmaları gerektiğini belirleyebilmektedir (Vroom ve Yetton, 1973): (1) Kararın önemi: Bu karar örgüt için ne kadar önemlidir? (2) Bağlılığın önemi: Kararın uygulanmasında çalışanların bağlılığı ne kadar önemlidir? (3) Liderin uzmanlığı: Liderin problemle ilgili uzmanlık düzeyi nedir? (4) Bağlılık olasılığı: Eğer lider kararı tek başına verecek olsaydı, çalışanların karara bağlılığı yüksek mi yoksa düşük mü olurdu? (5) Hedef uyumu: Çalışanların hedefleri örgütsel hedeflerle uyumlu mu? (6) Grup uzmanlığı: Grup üyelerinin probleme ilişkin bilgi ve uzmanlık düzeyi nedir? (7) Ekip yeterliliği: Grup üyeleri sorunları çözmek için bir ekip olarak birlikte çalışma konusunda ne kadar yetenekli ve karardır? Özetle, modelin temel varsayımı, tüm durumlara uyan tek bir liderlik tarzı veya karar alma süreci bulunmamaktadır. Duruma en uygun süreci bulmak için liderin bir dizi faktörü göz önünde bulundurması gerekmektedir. Model, en uygun süreç ve tarzın belirlenmesine yardımcı olmak için lidere bu faktörleri mantıklı bir şekilde açıklamaktadır (Vroom ve Jago, 2007).

Durumsal liderlik teorisinin destekçileri, fikirlerini tüm bağlamlara ve durumlara uygun “en iyi liderlik uygulaması” olmadığı argümanına dayandırmaktadır; dolayısıyla, etkili liderlik uygulamaları büyük ölçüde liderlerin içinde oldukları duruma bağlıdır. Benzer şekilde, değişen özellikleri nedeniyle çalışanları etkilemek için de “en iyi yöntem” bulunmamaktadır. Daha ziyade, çalışanların görevle ilgili olgunluk seviyeleri, hangi liderlik tarzının en yüksek sonucu elde edeceğinin belirlenmesi gerekmektedir (Hersey ve diğerleri, 1982: 217).

Durumsal Liderlik Teorisi, etkili liderliğin bir dizi özellik veya davranış tarafından değil, liderin liderlik tarzını durumun şartlarına uyacak şekilde uyarlama becerisi tarafından

belirlendiğini ileri sürmektedir (Hersey ve diğerleri, 1979). Durumsal liderlik teorisyenleri etkili liderliği, liderin tarzı ile durumun gereklilikleri arasındaki etkileşimin bir ürünü olarak görmektedir (Hoy ve Miskel, 2015: 60). Ayrıca liderler, takipçilerinin hazır bulunuşluk düzeyini değerlendirmeli ve ardından takipçilerinin gelişim düzeyine ve durumun gerekliliklerine uygun bir liderlik tarzı seçmelidir (Hersey ve diğerleri, 2016: 163). Durumsal Liderlik Teorileri, liderlerin değişen koşullara ve takipçilerin ihtiyaçlarına yanıt vermesine olanak tanınmasına karşın bazı sınırlılıklar ve eleştirilere konu olmuştur. Aşağıda bu teorilere yönelik sınırlılık ve eleştirilere değinilmiştir:

Sürecin karmaşık olması: Durumsal liderlik teorileri, liderlerin birçok değişkeni dikkate alarak farklı durumlara uyum sağlamalarını önermektedir. Ancak bu durum, liderlerin koşullara ve takipçilere göre sürekli olarak stratejilerini ve davranışlarını değiştirmeleri gerektiği anlamına gelmektedir (Yukl, 2018). Liderin yaklaşımını sürekli ayarlamak zorunda olması, liderler için karmaşık ve zor yönetilebilir olmaktadır (Graeff, 1997; Osborn ve diğerleri, 2002).

Rehberliğin yetersiz olması: Durumsal Liderlik Teorileri, liderlerin duruma ve takipçilere göre nasıl uyum sağlayacağını belirtmek için genel prensipler sunmasına rağmen her duruma uygun liderlik tarzını belirlemek için somut kılavuzlar sağlamada yetersiz kalabilmektedir (Osborn ve diğerleri, 2002; Yukl, 2018).

Değerlendirmelerin öznel olması: Durumsal Liderlik Teorileri, liderlerin takipçilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini değerlendirmesini gerektirmektedir. Bu değerlendirmeler öznel olabilir ve liderlerin yanlış yorumlamalarına veya yanlış stratejilere yol açabilir (Northouse, 2019; Yukl, 2018).

Kavramların belirsiz olması: Durumsal Liderlik Teorileri'nde bazı kavramlar net bir şekilde tanımlanamadığı için teorilerin uygulanmasını zorlaştırabilmektedir. Örneğin, “durum” ve “takipçi özellikleri” gibi kavramlar, farklı liderler ve araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yorumlanabilmektedir (Graeff, 1997; Northouse, 2019; Yukl, 2018).

Genellenebilirlik sorunları: Durumsal Liderlik Teorileri, liderlik tarzlarının ve davranışlarının duruma bağlı olduğunu öne sürmesine rağmen farklı durumlarda ve bağlamlarda farklı sonuçlar elde etmeyi zorlaştırabilmektedir (Osborn ve diğerleri, 2002; Yukl, 2018). Bu durum, teorilerin genelleştirilmesini ve uygulanabilirliğini sınırlamaktadır (Graeff, 1997).

Sonuç olarak, Durumsal liderlik teorilerine yönelik sınırlılıklar ve eleştiriler dikkate alınarak, liderlik uygulamalarını geliştirmek ve etkili hale getirmek için önemli adımlar atılabilir. Bu teoriler, liderlerin değişen koşullara ve takipçilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmesine yardımcı olarak, daha başarılı ve etkili liderlik uygulamalarının benimsenmesine katkıda bulunabilir. Diğer yandan Durumsal liderlik teorilerinin güçlü yanları ve teorilerin savunucularının dayanakları şunlardır:

Esnek olması: Durumsal liderlik teorileri, liderlerin farklı durumlarda ve bağlamlarda farklı liderlik stillerini kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu esneklik, liderlerin çeşitli faaliyet, gereksinim ve beklentileri karşılama yeteneğini arttırmaktadır (Graeff, 1997).

Uygulanabilir olması: Durumsal liderlik teorileri, liderlik uygulamalarını gerçek dünya durumlarına bağlamakta ve liderlerin belirli durumlarda, ne zaman ve nasıl liderlik stillerini uyarlamaları gerektiği konusunda öneriler sunabilmektedir (Yukl, 2018).

Bireysel ve grup farklılıklarını kabul etmesi: Durumsal liderlik teorileri, bireylerin ve grupların farklı ihtiyaçlarını, beceri düzeylerini ve motivasyonlarını dikkate almaktadır (House, 1971). Bu durum, liderlerin, çalışanlarının bireysel ve grup özelliklerine uygun olarak liderlik stillerini uyarlamalarına olanak tanımaktadır (Yukl, 2012).

Liderlik becerilerinin geliştirilmesi: Durumsal liderlik teorileri, liderlerin farklı liderlik stillerini öğrenmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Bass, 1985). Bu durum, liderlerin daha etkili ve uyumlu hale gelmelerine ve daha geniş bir liderlik uygulamalarına olanak tanımaktadır (Yukl ve Mahsud, 2010).

İş performansı ve memnuniyeti üzerindeki olumlu etkisi: Durumsal liderlik teorilerinin uygulanması, çalışanların iş performansı ve memnuniyetini artırabilmektedir (Larsson ve Vinberg, 2010). Çalışanların ihtiyaçlarına ve beklentilerine uyum sağlayarak, liderler, çalışanların motivasyonunu ve bağlılığını artırabilmekte ve daha iyi sonuçlar elde edebilmektedir (Vecchio ve diğerleri, 2008).

Teorilerin araştırma ve kanıta dayalı olması: Durumsal liderlik teorileri, geniş bir araştırma temeline dayanmaktadır. Bu teorilerin etkinliği ve uygulanabilirliği üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Bass ve Bass, 2009).

Durumsal Liderlik Teorisi eğitim yönetiminde yaygın olarak kullanılmış ve birçok araştırmacı teorinin okul liderliği ile ilişkisini incelemiştir. Örneğin, Waters ve diğerleri (2003: 361) Durumsal Liderlik Teorisi'nin eğitim örgütlerinde özellikle önemli olduğunu, çünkü okul yöneticilerinin öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun değişen gereksinimlerini karşılamak için liderlik tarzlarını ayarlamaları gerektiğini savunmaktadır. Glickman ve diğerleri (2001: 71-72) ise Durumsal Liderlik Teorisi'nin eğitim örgütlerine uygulanmasında, mevcut durumu teşhis etmenin, durumsal farkındalık ve esneklik gerektiren uygun bir liderlik tarzı gerektirdiğini vurgulamaktadır. Ancak teoriye göre liderlerin, karmaşık durumları teşhis etmeleri ve hangi liderlik tarzını benimseyecekleri konusunda hızlı karar vermeleri gerekmektedir. Glickman ve diğerleri (2001: 71-72) bu durumun yüksek düzeyde durumsal farkındalık ve esneklik gerektirdiğini, ayrıca uygulamada zorlayıcı olabileceğini ifade etmektedirler.

Sonuç olarak, Durumsal Liderlik Modelleri, liderlerin duruma ve çalışanların özelliklerine göre esnek ve uyumlu olmalarının önemini vurgulamaktadır. Liderlerin başarısının, doğru liderlik tarzını ve stratejiyi uygulayarak, örgütlerin etkinliğini arttırmalarına bağlı olduğunu iddia etmektedir. Durumsal Liderlik Modelleri eğitim yönetiminde de kullanılmış ve okul yöneticilerinin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve toplumun değişen gereksinimlerini karşılamak amacıyla liderlik tarzlarını ayarlamaları gerektiği savunulmuştur. Ancak, bu teoriler, pratikte uygulanmasının zor olduğunu gerekçesiyle eleştirilmiştir. Liderin etkililiğine yönelik arayışlar, halihazırda sıklıkla araştırmalara konu edilen, Modern Liderlik Teorilerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

1.4.5. Modern Liderlik Teorileri

Son yıllarda sıklıkla tartışılan öğretimsel liderlik, dağıtımçı liderlik, otantik liderlik, vb. gibi liderlik yaklaşımlarının çoğu davranış bilimleri sonrası dönemde ortaya çıkmıştır. Davranış bilimleri sonrası bu dönem, okul gelişimi, demokratik toplum ve sosyal adaletsizlik gibi birbiriyle ilişkili kavramların incelenmesi ve uygulanmasını içeren Eleştirel Teori ve Postmodernizm olarak adlandırılan öznel ve yorumsamacı yaklaşımlarla karakterize edilmektedir (Lunenburg, 2003:5). Öznel ve yorumsamacı perspektiflere yapılan vurgunun bir sonucu olarak, liderlik araştırmalarında nitel çalışmaların sayısında önemli bir artış olmuştur. Aynı dönemde etkili okullar üzerine yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine daha fazla odaklanılmıştır. Çoğunlukla nitel araştırmalarla incelenen

etkili okullarda öğrencilerin gelişebileceği ortam ve koşulları başarıyla yaratan durumlara odaklanılmıştır (Clark ve diğerleri, 1984). Etkili okul araştırmalarının sonucunda en başarılı okullarda güçlü liderlerin bulunması oldukça dikkat çekmiştir (Austin, 1979; Bridges, 1982; Cohn ve Rossmiller, 1987; Purkey ve Smith, 1983). Etkili okul araştırmalarında liderliğe ilişkin dikkat çekici bulgular, eğitim örgütlerinde yeni liderlik modellerinin geliştirilmesinde ve diğer örgütlerdeki liderlik modellerinin okullara entegre edilmesinde kilit rol oynamıştır (Gümüş ve diğerleri, 2018). Özellikle modern liderlik yaklaşımlarını gerek araştırmacılar gerekse okul yöneticileri son dönemde artan bir biçimde kullanmaya başlamışlardır. Mükemmel liderlik yaklaşımının da içerisinde bulunduğu Modern Liderlik Teorileri arasında çok sayıda liderlik yaklaşımı sıralanmaktadır. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bazı liderlik yaklaşımlarının gelişimi ve içeriği hakkında genel bilgilere aşağıda kısaca yer verilmiştir. *Öğretimsel Liderlik*: Etkili okul müdürlerinin özelliklerine odaklanılan ve 1960'lar ve 1970'lerde yapılan bir dizi araştırma sonucu başarılı okul yöneticilerinin okulların eğitim ve öğretim etkinliklerine büyük önem verdiği anlaşılmıştır (Bridges, 1982). Okullarda etkili liderliğin anlaşılmasına yönelik bu ilk çabalar, eğitim yönetiminde yaygın olarak çalışılan liderlik türlerinden biri olan öğretimsel liderlik teorisinin ortaya çıkması ve gelişmesi için bir temel oluşturmuştur (Gümüş ve diğerleri, 2018:29). Alanyazında sıklıkla atıf yapılan Hallinger ve Murphy (1985) öğretimsel liderlik yaklaşımını üç bileşen üzerinden tanımlamaktadır: Bu bileşenler; okul vizyon ve misyonunun tanımlanması, öğretim programının yönetilmesi, olumlu öğrenme ikliminin teşvik edilmesi biçiminde sıralanmaktadır

Dağıtılmış Liderlik: Okul yöneticilerinin çok fazla zaman alıcı yönetsel görevden sorumlu olmaları nedeniyle öğretimle ilgili kapsamlı görevlerin üstesinden gelememeleri (Huber, 2004), okul yöneticilerinin, uzmanlık gerektiren alan ile ilgili bir konuda branş öğretmeninden daha az uzmanlığa sahip olması (Murphy ve Cuban, 1990), liderlik yetkisinin dağılımına dayalı bir teori olan Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Gümüş ve diğerleri, 2018). Dağıtılmış Liderlik Yaklaşımına göre, liderlik uygulaması okul yöneticilerinin, çalışanlarının ve içinde bulundukları durumun etkileşimlerinin bir ürünü olarak görülmektedir (Baloğlu, 2011). Dağıtılmış liderlik doğası gereği liderliğin hiyerarşik tasarımını eleştirmekte; tüm personelin karar alma sürecine katılması ve tüm personelin işbirliği yapması ile faaliyetlerin etkili bir şekilde koordine edilmesini ve örgütsel sorunlara çözüm bulunmasını önermektedir (Spillane, 2005). Alanyazında dağıtılmış liderlik

(Adıgüzelli, 2016), dağıtımcı liderlik (Baloğlu, 2011), paylaşılan liderlik (Aslan ve Bakır, 2015) gibi diğer kavramlar birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Dönüşümsel Liderlik: Eğitim araştırmalarında yoğun olarak kullanılan ve 1990'larda ortaya çıkan dönüşümsel liderlik, hiyerarşiyi ve yukarıdan aşağıya ilişkileri vurgulayan liderlik yaklaşımlarına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Leithwood ve Poplin, 1992). Dönüşümsel liderlik, etkili liderlerin takipçilerine hedeflerine ulaşmaları için ilham verebilen ve onları motive edebilen kişiler olduğunu öne sürmektedir. Teori, liderin takipçilerine daha yüksek performans seviyelerine ulaşmaları için ilham verme ve onları motive etme yeteneğini vurgulamaktadır. Dönüşümcü liderler, çalışanların yaptığı faaliyetlerde bir amaç ve anlam duygusu yaratmakta ve çalışanların sorumluluklarını sahiplenmeleri için güçlendirmektedir. Dönüşümsel liderliğin dört ana bileşeni; idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel değerlendirme biçiminde sıralanmaktadır (Bass ve Riggio, 2006:8-10). Bu bileşenler, liderliğin tek bir otorite yerine birden fazla kaynağın ürünü olarak tanımlandığı bir çerçeve sunmaktadır (Hallinger, 2003).

Etik Liderlik: Liderlerin ahlaki değerlerinin yanı sıra, liderlerin etik başarısızlıklarıyla ilgili sorunların etkisiyle, örgütlerde etik liderliğe yönelik genel bir ilgi artışı ortaya çıkmıştır (Den Hartog, 2015:411). Etik liderliğe ayrı bir tarz olarak odaklanan ilk tanımlayıcı çalışmaları yapan Treviño ve diğerleri (2000:128) etik liderliği birbiriyle ilişkili olarak; ahlaklı bir insan olmak ve ahlaklı bir yönetici olmak üzere iki boyutta tanımlamışlardır: Ahlaklı bir kişi; dürüstlük, doğruluk ve güvenilirlik gibi çeşitli özelliklere sahipken; ahlaklı bir yönetici, eylemlerinde rol model olan, insanları ödüllendiren ve disiplini koruyan, etik ilkeleri ve değerlere sahip, onları uygulayan ve bunlara ilişkin örgüt üyelerini bilgilendiren kişidir. Bu bağlamda örgütün vizyonunu, amaçlarını ve değerlerini etik bir çerçeve içerisinde somutlaştırmak Etik liderlik olarak tanımlanmaktadır (Freeman, Moriarty ve Stewart, 2009). Etik liderlik, aynı zamanda, örgütte tüm çalışanların uyması ve koruması beklenen normların ve değerlerin oluşturulmasını da kapsamaktadır (Kıral, 2020b; Minkes ve diğerleri, 1999; Thornberg ve Oğuz, 2016). Eğitim örgütlerinde etik liderlik bileşenleri; davranışsal, iletişimsel, iklimsel ve karar vermede etik biçiminde incelenmektedir (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012).

Hizmetkâr Liderlik: Liderlik literatüründe hizmetkâr terimi ilk kez Robert K. Greenleaf'ın 1970 yılında yazdığı "Lider olarak hizmetkâr" adlı makalesinde kullanılmıştır

(Spears, 1995: 2). Greenleaf'ın 1977 yılında yayımladığı “Servant Leadership: A journey in to the nature of legitimate power and greatness” kitabı halihazırda kullanılan Hizmetkar Liderlik modelinin temeli kabul edilmektedir (Rahayani, 2010: 93). Greenleaf'e göre hizmetkâr, sürecin sorunsuz ve daha iyi yürümesi için her zaman araştıran, dinleyen ve hazırda bekleyen kişidir. Greenleaf, lider ya da takipçi fark etmeksizin, örgütteki konumu ne olursa olsun, herkesin hizmetkâr olarak hareket edebileceğini öne sürmüştür (2007:9). Hizmetkâr liderliğin temel savı; büyük lider öncelikle başkalarına hizmet etmelidir ve başkalarına hizmet etme, liderin büyüklüğünün merkezinde yer almaktadır. Liderliğin temel motivasyonu başkalarına yardım etme arzusundan çıkmaktadır (Kıral, 2021b; Spears, 1995: 3). Teoriye göre, liderin öncelikli odak noktası takipçilerinin ihtiyaçlarına hizmet etmek, onların büyüme ve gelişmelerini kolaylaştırmaktır. Hizmetkâr liderler kendi çıkarlarına odaklanmak yerine takipçilerinin refahına öncelik vererek işbirliğini ve karşılıklı destek kültürünü teşvik etmektedir (Greenleaf, 2007). *Otantik Liderlik*: Otantik liderlik yaklaşımı, liderin kendisine ve değerlerine sadık kalırken aynı zamanda takipçilerinin ihtiyaçlarına da yanıt verebilmesini vurgulamaktadır (Avolio ve Gardner, 2005). Otantik liderlik, öz disiplin ve öz farkındalık temelli liderlik davranışlarını benimseyen ve sürekli kendini geliştirmeye odaklanan bir liderlik yaklaşımıdır. Pozitif psikoloji alanından etkilenen yaklaşıma göre liderler, kendilerine güvenen, iyimser, esnek ve umutlu bireylerdir. Ayrıca, söz konusu liderler; şeffaflık, etik ilkeler ve geleceğe yönelik düşünce ile hareket ederler. Bu liderler, kendilerinin ve takipçilerinin gelişimine öncelik verirler (Luthans ve Avolio, 2003).

Bir liderin otantik olarak değerlendirilebilmesi için kendisi ve takipçileri arasında güçlü bir bağ oluşturacak şekilde aşağıdaki dört bileşeni göstermesi gereklidir: (1) Öz farkındalık: Lider, kendine dair güçlü ve zayıf yönlerini, değerlerini, inançlarını ve hedeflerini bilerek, kendi davranışlarını ve etkilerini doğru bir şekilde değerlendirebilir. (2) Dengeli değerlendirme: Lider, kendisinin ve başkalarının durumlarını ve kapasitelerini gerçekçi ve adil bir şekilde değerlendirmeye özen gösterir. Bu sayede, doğru ve uygun kararlar alabilir (3) İçselleştirilmiş ahlak algısı: Lider, etik değerleri benimser ve bu değerler doğrultusunda hareket eder. Bu, liderin güvenilir ve dürüst bir şekilde yönetmesine yardımcı olur. (4) İlişkilerde şeffaflık: Lider, takipçileriyle açık ve dürüst bir iletişim kurarak, kararlarını ve düşüncelerini paylaşır. Bu, lider ve takipçiler arasındaki güvenin ve bağlılığın artmasına katkıda bulunur. Bu dört bileşenin tümünü sergileyen liderler, takipçileriyle sağlam ilişkiler kurarak etkili ve başarılı bir yönetim sergilerler (Avolio ve diğerleri, 2004; Başaran, 2020; Başaran ve Kıral, 2020).

Son dönemde geliştirilen ve özetle değinilen modern liderlik yaklaşımları eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan modern liderlik yaklaşımların yanı sıra, Akademik liderlik (Kıral ve Başaran, 2019; van Helden ve diğerleri, 2021), Bilişim liderliği (Ulutaş ve Arslan, 2018), Karizmatik liderlik (Kazan ve Özgenel, 2021; Poon Teng Fatt, 2000), Kuantum liderlik (Konan ve Mermer, 2021; Lazaridou ve Fris, 2008), Kültürel liderlik (Aksu ve diğerleri, 2003; Hallinger, 2004), Ruhsal liderlik (Baloğlu ve Karadağ, 2009; Woods, 2007), Stratejik liderlik (Caldwell, 1998; Köse ve Güçlü, 2018), Teknoloji liderliği (Chang, 2019; Kıral ve Öztaban, 2022), Vizyoner liderlik (Brown ve Anfara, 2003; Koçer ve Bostancı, 2021) gibi farklı liderlik yaklaşımları da eğitim araştırmalarında kullanılmaktadır. Modern liderlik teorileri liderliğe ilişkin güncel anlayış sunmasına ve eğitim örgütlerinde sıklıkla araştırılmasına karşın eleştirilere de uğramıştır. Bu eleştirilere aşağıda özetle yer verilmiştir:

Liderlik tanımlarındaki belirsizlik: Modern liderlik teorilerine yönelik eleştirilerin başında liderlik tanımı ve kavramının belirsiz olması gelmektedir (Northouse, 2019). Modern liderlik tanımlarında fikir birliği bulunmaması, liderlik teorilerinin geliştirilmesini ve uygulanmasını zorlaştırmaktadır (Storey, 2016:14).

Liderlik ve yönetim ayrımı yapılmaması: Modern liderlik teorilerinin liderlik ve yönetim arasındaki ayrımı yeterince açıklamadığı iddia edilmektedir (Northouse, 2019). Bazı araştırmacılar, iki kavram arasındaki farklılıkların belirsiz olduğunu ve daha fazla açıklama gerektirdiğini belirtmektedir (Antonakis ve diğerleri, 2004).

Liderlik araştırmalarında yöntemsel sorunlar: Modern liderlik yaklaşımlarının bir başka sınırlılığı, liderlik özelliklerini ölçmede ve değerlendirmede öznel yöntemlerin kullanılmasıdır (Northouse, 2019). Ayrıca liderlik araştırmalarında genellikle korelasyonel ve kesitsel çalışmalar kullanılmakta, nedensellik belirlemek için deneysel desenler kullanılmamaktadır (Bryman, 2003). Bu durumun liderlik araştırmalarında tutarlılık ve geçerlilik sorunlarına yol açtığı savunulmaktadır (Grint, 2005).

Takipçi özelliklerine önem verilmemesi: Modern liderlik yaklaşımlarında lider-üye etkileşiminin önemi vurgulanırken, takipçi özelliklerine yeterli önem verilmemesi sebebiyle eleştirilmiştir (Uhl-Bien ve diğerleri, 2014). Liderlik teorilerinin daha kapsamlı ve dengeli olması için takipçi özellikleri ve takipçilerin rollerinin incelenmesi vurgulanmaktadır (Yukl, 2012).

Kültürel farklılıklara dikkat edilmemesi: Modern liderlik yaklaşımlarının bir başka eleştirisi, kültürlerarası farklılıkların yeterince dikkate alınmamasıdır (Northouse, 2019). Liderlik teorilerinin ve uygulamalarının farklı kültürler ve bağlamlar arasında nasıl değiştiği ve uyarlanması gerektiği konusunda daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir (Bass ve Riggio, 2006).

Liderlik tarzları ve etkileşimleri: Modern liderlik yaklaşımları, liderlik tarzlarının ve liderlerin etkileşimlerinin karmaşıklığını tam olarak ele almadığı iddia edilmektedir (Yukl, 2012). Liderlerin farklı koşullara nasıl uyum sağladığının ve etkili liderlik için hangi davranışların en uygun olduğunun daha fazla incelenmesi gerekli görülmektedir (Northouse, 2019).

Eleştirilere karşın Modern liderlik teorileri, liderlik anlayışının daha karmaşık ve çok yönlü doğasını vurgulaması sebebiyle önem arz etmektedir. Geleneksel liderlik teorileri, liderlik özelliklerine ve davranışlarına odaklanırken; modern teoriler, liderlik süreçlerini, etkileşimleri ve bağlamları dikkate almaktadır. Modern liderlik teorileri, liderliğin daha bütünsel ve çok boyutlu bir anlayışını sunmaktadır. Bu teoriler, liderlik süreçlerinin, etkileşimlerinin ve bağlamlarının karmaşıklığını ve önemini kabul ederek, liderlerin farklı durumlar ve koşullar altında başarılı olmalarına yardımcı olabilecek stratejiler ve beceriler geliştirmelerine önem vermektedir. Modern liderlik teorilerinin savunucuları, liderlik başarısının, geleneksel liderlik yaklaşımlarının ötesine geçerek, sürekli öğrenme, adaptasyon ve gelişime odaklanan, çok yönlü ve esnek bir anlayışla gerçekleştirilebileceğini öne sürmektedirler (Avolio ve diğerleri, 2009; Graen ve Schiemann, 2013; Northouse, 2019; Yukl, 2018).

Eğitim yönetimi, özellikler teorisi, davranışsal teori, durumsal teori ve modern liderlik teorileri de dâhil olmak üzere çeşitli liderlik teorilerinden etkilenmiştir. Bu teoriler, eğitim örgütlerinde etkili liderlik için gerekli olan beceri ve davranışları anlamak için bir çerçeve sağlamaktadır. Liderlik teorilerinin farkında olan ve bunları uygulayabilen eğitim yöneticilerinin hedeflerine ulaşmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaşamlarını olumlu yönde etkilemede başarılı olma olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir (Glickman ve diğerleri, 2001:27).

1.5. Yeni Liderlik Teorilerine Duyulan İhtiyaç

Eğitim ortamı değiştikçe, okul yöneticilerinin de değişen koşullara uygun liderlik davranışlarını sergilemesi gerekmektedir. Çünkü halihazırda okullarını yönetmek ve yönlendirmek için yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (David ve diğerleri, 2021: 597). Sürekli değişen eğitim şartlarına ve eğitim kurumlarının çeşitli ihtiyaçlarına ayak uydurabilmek için yeni liderlik teorileri geliştirilmektedir. Mevcut liderlik teorileri, bazı içgörüler ve rehberlik sağlasa da halihazırda eğitim yöneticilerinin karşılaştığı karmaşık zorlukları ve sorunları ele almak için her zaman yeterli olmadığı öne sürülmektedir. Leithwood ve Jantzi (2005) tarafından belirtildiği üzere özellik ve davranış teorileri gibi geleneksel liderlik teorileri, liderliği ilişkisel bir olgudan ziyade bireysel bir olgu olarak görme eğiliminde olduklarından, eğitim liderliğinin dinamiklerini açıklamada sınırlılıklara sahiptir. Bağlamsal faktörlerin etkisini kabul eden durumsal teoriler ise basit ve özgüllükten yoksun oldukları için eleştirilmektedir. Çağdaş eğitim ortamları değişimi yönetme, yenilikçiliği teşvik etme ve sosyal ve kültürel sorunları ele alma konusunda okul yöneticilerinin bazı becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, dönüştürücü liderlik, dağıtımçı liderlik ve sosyal adalet liderliği gibi mevcut eğitim örgütlerinin karmaşıklıklarını dikkate alan yeni liderlik teorileri, eğitim bağlamında liderliğin daha kapsamlı ve incelikli bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Gronn, 2008).

Geleneksel liderlik teorilerinin sınırlılıklarına ek olarak, eğitim yönetiminde yeni liderlik teorilerine ihtiyaç duyulmasına katkıda bulunan faktörlerden biri de eğitim yöneticilerinin değişen rolüdür. Grogan ve Andrews'un (2002) da belirttiği gibi, okul yöneticisinin rolü öncelikle idare ve yönetim odaklı olmaktan çıkıp, öğretim liderliği, toplum katılımı ve sosyal adalet savunuculuğunu da kapsar hale gelmiştir. Bu sebeple okul yöneticisinin artan sorumlulukları, geleneksel liderlik teorileri tarafından yeterince ele alınamayan farklı bir dizi liderlik becerisini gerektirebilmektedir.

Eğitim örgütlerinin artan çeşitliliği ve karmaşıklığı, yeni liderlik teorilerine duyulan ihtiyacı daha da önemli kılmaktadır. Eğitim örgütlerinin çeşitlilik ve karmaşıklığı farklı öğrenci, öğretmen ve yönetici özellikleri, kültürel ve sosyal farklılıklar, teknolojik gelişmeler ve eğitim politikalarındaki değişimler gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Halihazırda okullar, farklı kültürel ve dilsel geçmişlerden gelen, farklı sosyo-ekonomik statülere sahip, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerle her zamankinden daha fazla çeşitliliğe sahiptir

(Kurth ve diğ erleri, 2019). Bu durum, eğitim yöneticilerinin geleneksel liderlik teorileri tarafından her zaman yeterince ele alınmayan karmaşık sosyal ve kültürel meseleleri y nlendirebilmelerini ve ele alabilmelerini gerektirmektedir. İlave olarak, teknolojik ve sosyal değişimin hızlı temposu da eğitim yönetiminde liderliğe yeni yaklaşımları zorunlu kılmaktadır. Liderler, değişen teknolojik eğilimlere uyum sağlayabilmeli ve gelecekteki gelişmeleri  ng rebilmeli, aynı zamanda eğitimde teknolojinin etik ve sosyal etkilerini de ele almalıdır (Gurr, 2017).

Liderliği anlamaya yönelik araştırma yöntemleri ve uygulamalarına yönelik eleştiriler, liderlik ile ilgili yeni yaklaşımların ve araştırmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Can ve diğ erleri, 2011: 304). Dünya genelinde halihazırda küresel çapta yaşanan köklü değişimler, yönetimde yeni problemleri ve ihtiyaçları gün yüzüne çıkarmıştır. Eski liderlik paradigmasının yeni problemlere ve ihtiyaçlara cevap verememesi nedeniyle yeni yaklaşımlara yönelik arayış devam etmektedir. Bu arayış sonucu yapılan liderlik araştırmaları klasik yönetim kuramlarından oluşan bilgi birikiminden istifade ederek, geniş bir yelpazede konuyu ele alarak, pozitif psikolojinin de etkisiyle yeniden kavramsallaştırma çabası içine girmiştir (Saylı ve Baytok, 2014: 111). Bu çerçevede liderlik olgusunun kökünün derinlere dayandığını, gövdesinin büyüklüğünü gökyüzüne uzattığı filizlere borçlu olduğunu belirten Kırıl ve Başaran (2019), yeni liderlik yaklaşımlarını bir ağacın filizlerine benzetmiş ve her bir filizin, köklerin daha da derine inmesine vesile olacağını ifade etmiştir. şu h lde, liderlik ağaç metaforu ile ele alındığında açan filizlerden bir tanesinin de m kemm l liderlik olduğu, m kemm l liderliğin de liderliğin daha iyi anlaşılmasına ve gelişmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Özetle, geleneksel liderlik teorileri tarafından yeterince açıklanamayan mevcut eğitim örgütlerinin zorluklarını ve karmaşıklıklarını yönetmek için yeni liderlik teorilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca eğitim yöneticilerinin değişen rolü, eğitim örgütlerinin artan çeşitliliği ve karmaşıklığı ile teknolojik ve sosyal değişimin hızlı temposu, eğitim yönetiminde yeni liderlik teorilerine duyulan ihtiyaca katkıda bulunan faktörler arasında sayılabilir.

1.6. M kemm l Liderlik

Bu bölümde araştırmanın konusu olan M kemm l Liderliğe ilişkin kuramsal ve kavramsal  er eve ele alınmıştır. Eğitim  rg tlerinde m kemm l liderlik yaklaşımının görece

yeni olması sebebiyle öncelikle mükemmellik ve mükemmeliyetçilik kavramları açıklanmaya çalışılmış, ardından Mükemmel Liderliğe ilişkin kuramsal ve kavramsal bilgiler sunulmuştur.

1.6.1. Mükemmellik

Mükemmel liderliğin daha iyi anlaşılması için öncelikle mükemmelliğin ne anlama geldiğinin ortaya konulması önemli görülmektedir. Mükemmellik, eksiksiz ve kusursuz olma durumunu ifade eden, farklı bilim dallarında farklı anlamlar taşıyan bir kavramdır. Mükemmellik matematik, fizik, kimya, etik, estetik, varlık felsefesi ve din bilimlerinde de kullanılmakta ve farklı anlamlar taşımaktadır (Soyhan ve Soyhan, 2019: 3325). Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre “mükemmel: kusursuz, tam, eksiksiz, çok güzel, harikulade, şahane” anlamına gelmektedir (TDK, 2023). Yakın dönemde sıklıkla kullanılmaya başlanan mükemmellik kavramı sosyolojik olarak ilk kez İngiliz sosyolog Michael Young tarafından 1958’de “Seçkinlerin Yükselişi” kitabında seçkinlerin kaydettiği ilerleme sürecini açıklamak için kullanılmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 2013:265).

Zengin bir tarihsel geçmişe sahip olan mükemmellik kavramı tarih boyunca farklı kültürler ve medeniyetler tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Eski Yunanlılar, mükemmelliği “arete” olarak adlandırdıkları yüksek erdem olarak görmüşlerdir (Kıral, 2021c; Parry ve Harald, 2022; Terzi, 2020). Batı dünyasında ise mükemmellik kavramı, başarının kalıtsal statü veya ayrıcalıktan ziyade bireyin yeteneğine ve sıkı çalışmasına dayandığı bir sosyal sistem olan “meritokrasi” ile yakından ilişkili olarak kullanılmıştır. Meritokrasi ile mükemmelliğin ilişkilendirilmesi fikrinin son yüzyılda bilim, teknoloji ve iş dünyasında elde edilen kayda değer başarılarda önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Young, 2017).

Mükemmellik felsefi açıdan incelendiğinde kavramın tarih boyunca felsefi söylemde merkezi bir tema olduğu anlaşılmaktadır. Antik Yunan filozoflarından çağdaş düşünürlere kadar, mükemmellik fikri kapsamlı bir şekilde tartışılmış ve araştırılmıştır. Aristoteles'in “Nikomakhos'a Etik” adlı eseri mükemmelliğin en eski felsefi analizlerinden birini sunmaktadır. Aristoteles'e göre mükemmellik (Yunanca: arete) erdemli yaşam ve kişinin potansiyelini gerçekleştirilmesiyle ilişkilidir. Aristoteles, insanın iyi yaşamın peşinde olması ve erdemli eylemler gerçekleştirerek kendi potansiyelini en üst düzeye çıkarması gerektiğini savunmuştur (Aristoteles, 2009).

Modern felsefede Immanuel Kant'ın mükemmellik kavramı, ahlaki görev arayışıyla yakından ilişkilidir. Kant (2013), bireylerin ahlaki ödevlerine uygun hareket ederek eylemlerinde ve karakterlerinde mükemmelliğe ulaşabileceklerini savunmuştur. Kant'a göre ahlaki ödevler akla dayanır, evrensel ve mutlaktır. Kant, ahlaki mükemmelliğe ulaşmak için bireylerin ahlaki ödevlerine uygun hareket etmeleri gerektiğine inanmıştır. Hurka'ya (1993: 3) göre, etik ve değer teorisinde mükemmeliyetçilik; ruhsal, zihinsel, fiziksel ve maddi varlığın optimal kalitesini elde etmede iradenin ısrarındır ve arzu edilen yaşamı açıklayan ahlak teorisidir. Çağdaş bir filozof olan Alasdair MacIntyre, erdem etiği üzerine yaptığı çalışmada mükemmellik kavramını tartışmıştır. MacIntyre (2013:187), mükemmelliğin tek başına bir arayış değil, bir topluluk bağlamında elde edilen bir şey olduğunu savunmuştur. Düşünür, mükemmellik arayışının, bireylerin içinde bulundukları topluluğun gelenekleri ve uygulamaları hakkında derin bir anlayış geliştirmeleri ve ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmaları gerektirdiğini savunmuştur. Ona göre mükemmelliğin geliştirilmesi, bireylerin ortak bir değerler ve gelenekler dizisini paylaşan bir topluluğa dahil olmalarını gerektirmektedir (Thompson, 2017:19). MacIntyre ayrıca, tanınma ve bireysel liyakatin başkaları tarafından onaylanması arzusunun kişiyi rekabetçi bir şekilde mükemmellik için çabalamaya ittiğini öne sürmektedir (Drissen, 2022:9).

Mükemmellik kavramının İngilizce karşılığı incelenerek anlamı daha net ortaya konulabilir. Türkçe, mükemmellik olarak ifade edilen kavram, İngilizce "excellence" ve "perfection" kelimeleriyle ifade edilmektedir. "Excellence" kelimesi, Latince kökenli "excellēns" kökünden türemiş olup, "olağanüstü kaliteye veya üstün liyakate sahip; dikkate değer derecede iyi" anlamına gelirken, "perfection" kelimesi de Latince kökenli "perfectus" kökünden türemiş olup, "pratik veya teorik gelişimin ötesinde mükemmel veya eksiksiz olmayı" ifade etmektedir (Dictionary, 2023). "Excellence" ve "perfection", farklı anlamları ve etkileri bulunan kavramlardır. "Excellence", bir şeyde olağanüstü veya son derece iyi olma niteliğini ifade ederken, "perfection" herhangi bir kusur veya hatadan arınmış olma durumunu ifade etmektedir. "Excellence", kişinin performansını veya çıktısını bir standart veya hedefle karşılaştırarak ölçülebilen göreceli bir terimken, "perfection" ideal veya ulaşılamaz bir durumu ifade eden mutlak bir terimdir. "Excellence" ulaşılabilir ve gerçekçi iken, "perfection" imkânsız ve gerçekçi değildir (Merriam-Webster, 2023).

“Excellence” ve “perfection” arasındaki fark sadece anlamsal değil, aynı zamanda psikolojik ve pratiktir. “Excellence”, kişiyi elinden gelenin en iyisini yapmaya ve hatalarından ders çıkarmaya teşvik eden olumlu ve motive edici bir kavramken, “perfection” kişiyi bir şey yapmaktan caydıran, büyümesini ve gelişmesini engelleyen olumsuz, kişiyi strese, endişeye ve kaygıya sokan bir kavramdır (Kıral, 2012; 2019). Yazar Harriet Braiker’in dediği gibi, “Mükemmellik (excellence) için çabalamak sizi motive eder; kusursuzluk (perfection) için çabalamak ise moral bozucudur” (Kumar, 2023). Özetle “excellence” sürekli gelişmeyi vurgularken, “perfection” kusursuzluğu hedeflemektedir. Bu bağlamda mükemmelliği hedeflerken ilerlemeyi teşvik eden bir yaklaşım olan “excellence” daha sürdürülebilir ve tatmin edici bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. Kıral’ın (2020a) da belirttiği üzere, mükemmel liderlik yaklaşımında ele alınan mükemmellik İngilizce “excellence” ile ifade edilen mükemmelliğe işaret etmektedir.

Özetle, farklı disiplinler için farklı anlamlar taşımakla birlikte, felsefi açıdan genel olarak, mükemmelliğin doğal bir nitelik değil, kasıtlı eylem ve uygulama yoluyla geliştirilmesi gereken bir şey olduğu anlaşılmaktadır. Antik Yunan filozoflarından çağdaş düşünürlere kadar, mükemmellik mutluluk arayışı, ahlaki görev ve toplumla yakından bağlantılı olarak görülmüştür. Mükemmelliğin kökenlerinin anlaşılması, kasıtlı eylemin değeri ile ahlaki ve entelektüel erdemleri geliştirmenin önemi konusunda daha derin düşünceler geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Mükemmellik farklı alanlarda ve hayatın içinde insanoğlunun sıklıkla karşılaştığı bir olgudur. Çünkü en iyisine ulaşma isteği diğer bir ifade ile mükemmellik arayışı insanoğlunun görece temel amacı haline geldiği söylenebilir. Mükemmellik kavramı, bireylerin ve kuruluşların en üst düzey performans ve tanınırlık için çabaladığı spor, sanat ve akademi alanlarında önemli bir yere sahiptir. Çeşitli bilim ve endüstri alanlarında araştırma geliştirme çalışmalarının merkezîleştirilmesi amacıyla kurulan birim olarak tanımlanan “Mükemmeliyet Merkezlerinin” (TDK, 2023) ulusal ve uluslararası kurumlar bünyesinde oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite; Sektörel Mükemmeliyet Merkezlerinin Kurulması Yoluyla Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Artırılması Teknik Yardım Projesi” yapılmıştır (MEB, 2023). Dışişleri Bakanlığı (DB), Avrupa Birliği Başkanlığı ile Türkiye Ulusal Ajansı tarafından “Erasmus+ Mesleki Eğitim Mükemmeliyet Merkezleri” adıyla proje yürütülmektedir (DB,

2023). Sağlık Bakanlığı (SB) tarafından ise sağlık hizmet sunumunda kalitenin sürekli artırılması, sürdürülebilirliğin sağlanması amacıyla Mükemmeliyet Merkezlerinin kurulmasına yönelik genelge yayımlanmıştır (SB, 2023). İstanbul Teknik Üniversitesi Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi (İTÜ, 2023), Sabancı Üniversitesi Mükemmeliyet Merkezi (SUMM, 2023), Koç Üniversitesi Mükemmeliyet Merkezi (KUMM, 2023) kurulmuş olup, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından 1004 – Mükemmeliyet Merkezi Destek Programı uygulanmaktadır (TÜBİTAK, 2023).

Uluslararası örnekler incelendiğinde ise Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’de kurulan Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi’nin (Center for Excellence in Education, [CEE]), akademik başarısı yüksek öğrencilerin bilim ve teknolojide daha iyi kariyerler elde etmelerine ve liderlik rollerini yerine getirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan, kâr amacı gütmeyen özel bir kuruluş (CEE, 2023) olduğu görülmektedir. Ayrıca ABD’de Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation, [NSF]) ve Enerji Bakanlığı (Department of Energy, [DOE]) gibi devlet kurumları tarafından desteklenen mükemmeliyet merkezleri bulunmaktadır (DOE, 2023; NSF, 2023).

Avrupa’da ise Avrupa Mükemmeliyet Merkezleri (Center of Excellence) adıyla faaliyet gösteren üniversiteler, araştırma kurumları ve endüstriyel ortaklar arasında işbirliği içinde, belirli bir araştırma veya teknoloji alanında öncü olan merkezler bulunmaktadır (European Commission [EC], 2023). Avustralya’da, Avustralya Araştırma Konseyi (Australian Research Council, [ARC]) tarafından desteklenen mükemmeliyet merkezleri mevcuttur (ARC, 2023). Afrika kıtasındaki mükemmeliyet merkezleri ise Afrika Mükemmeliyet Merkezleri Girişimi (African Centers of Excellence Initiative, [ACE]) tarafından desteklenmektedir (World Bank, 2014).

Mükemmeliyet merkezlerine yönelik gerek ulusal gerekse uluslararası alanda gün geçtikçe artan bir ilginin varlığı dikkat çekicidir. Mükemmeliyet merkezlerinin varlığı, küresel bilgi birikimini ve teknolojik ilerlemeyi desteklerken, aynı zamanda sosyal ve ekonomik gelişmeye katkıda bulunmaktadır (Chaminade ve Vang, 2008). Bu merkezler, mükemmelliğin ve rekabetin sürdürülmesine yardımcı olmakta, farklı ülkeler ve bölgeler arasında bilgi ve beceri paylaşımını teşvik ederek, küresel işbirliği ve entegrasyonu güçlendirmektedir (Etzkowitz ve Leydesdorff, 2000).

Özellikle son dönemde örgütler rekabetçi bir küresel pazarda kendilerini farklılaştırmaya çalıştıkça mükemmellik giderek daha önemli hale gelmektedir. Benzer şekilde iş dünyasında da mükemmellik, başarıya ve rekabet avantajına ulaşmada kilit bir faktör haline gelmiştir. Küreselleşme, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki örgütlerde büyük bir rekabet ve hayatta kalma baskısı oluşturmaktadır. Oluşan bu baskı nedeniyle örgütler, rekabetçi olabilmek için yaratıcılık ve yenilikçilik araçlarını kullanarak örgütsel mükemmelliğe doğru yeniden tasarlanmaktadır (Khandwalla ve Mehta, 2004). Örneğin, Mükemmellik Arayışı (In Search of Excellence) adlı kitabında Peters ve Waterman (1982), müşteri memnuniyetine odaklanma, yenilikçiliğe bağlılık, güçlü ekip çalışması ve çalışan bağlılığı, örgüt kültürü gibi zamanın en başarılı örgütlerinde ortak olan temel ilke ve uygulamaları belirlemişlerdir. Yazarlar tarafından öne sürülen örgütlerdeki mükemmellik arayışı, halihazırda akademik araştırma ve tartışma konusu haline gelmiştir.

Örgütsel mükemmellik, bir organizasyonun sürekli gelişim ve başarıya ulaşma sürecine odaklanan kapsamlı bir kavram olarak incelenmektedir (Senge, 2006; Waterman ve Peters, 1982). Bu kavram, işletmelerin ve diğer organizasyonların belirli hedeflere ulaşmak, rekabet avantajı sağlamak ve sürdürülebilir başarıyı elde etmek için süreçlerini, stratejilerini, yönetim sistemlerini ve iş kültürünü sürekli olarak iyileştirmelerini hedeflemektedir (Deming, 2018; Drucker, 2012). Halkla ilişkiler alanında ise örgütsel mükemmellik, “örgütlerin nasıl daha etkili hale getirildiği, örgütsel etkinliğe en çok nasıl katkıda bulunulduğu, nasıl organize edildiği ve yönetildiği, örgütleri ve çevrelerindeki örgütleri daha etkili kılan koşulları ve bu koşulların nasıl oluştuğunu belirleyen genel bir halkla ilişkiler teorisi” biçiminde tanımlanmaktadır (Grunig, 2013:27).

Avrupa Kalite Yönetim Vakfı (European Foundation for Quality Management, [EFQM]) örgütsel mükemmelliği, “örgütün yönetiminde ve sonuçlara ulaşmasında üstün uygulamalar” olarak tanımlamakta ve dokuz temel kavramı bünyesinde barındırdığını belirtmektedir. Bu kavramlar, sonuç odaklılık, müşteri odaklılık, liderlik ve amaç tutarlılığı, süreç ve gerçeklerle yönetim, insan gelişimi ve katılımı, sürekli öğrenme, yenilik ve iyileştirme, ortaklık geliştirme ve kamusal sorumluluk olarak sıralanmaktadır (EFQM, 1999). Bass ve Bass’a (2009) göre etkili ve ileri görüşlü liderlik, örgütsel mükemmelliğin temelini oluşturmaktadır. Bu savı destekler nitelikte Darling (1999) ise örgütsel mükemmelliğe ulaşmada başarılı liderlik uygulamalarının zorunlu olduğunu vurgulamaktadır.

Mükemmellik kavramı bir dizi temel liderlik davranışı ve uygulamasıyla da ilişkilendirilmektedir. Kouzes ve Posner (2012), “The Leadership Challenge (Olağanüstü Liderlik)” isimli kitabında mükemmel liderlerde ortak olan beş temel davranışı; paylaşılan bir vizyon oluşturma, zorluklara göğüs germe, başkalarının harekete geçmesini sağlama, başkalarına yol açma ve başkalarını cesaretlendirme biçiminde sıralamışlardır. Yazarlar tarafından bu tür liderliğin örgütsel mükemmelliğin temel itici gücü ve uzun vadeli başarıya ulaşmak için gerekli olduğu vurgulanmıştır.

Örgütsel mükemmellik, örgütlerin sürekli olarak gelişmesi, uyum sağlaması ve başarıya ulaşması için kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Eğitim açısından ele alındığında, geniş anlamda yüksek eğitim başarısı olarak tanımlanan mükemmellik, dünya genelinde birçok ülkenin eğitim sistemlerini ve araştırma gündemlerini şekillendirmiştir. Okullar, herkes için sonuçların genel olarak iyileştirilmesinin yanı sıra öğrenciler için üstün performansa vurgu yaparak dünya standartlarında kaliteli bir eğitim sağlamaya teşvik edilmiştir (Terzi, 2020).

Özetle, mükemmellik, farklı disiplinlerde farklı anlamlar taşıyan olabildiğince eksiksiz ve kusursuz olma durumuna ulaşmayı ifade eden bir kavram olarak ifade edilebilir. Tarih boyunca farklı kültürler ve medeniyetlerde önemli bir yere sahip olan mükemmellik, felsefi düşüncede, erdemli yaşam ve bireyin potansiyelini gerçekleştirme ile ilişkilidir. Çeşitli bilim ve endüstri alanlarında araştırma geliştirme çalışmalarının merkezileştirilmesi amacıyla kurulan mükemmeliyet merkezleri, küresel bilgi birikimi ve teknolojik ilerlemeye destek sağlamakta, sosyal ve ekonomik gelişmeye katkıda bulunmaktadır. Örgütler ve iş dünyası için mükemmellik, rekabet avantajına ve başarıya ulaşmada önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir. Ayrıca örgütsel olarak mükemmelliğe ulaşmada liderliğin kritik bir rolü bulunduğu söylenebilir.

1.6.2. Mükemmeliyetçilik

Mükemmel liderlik yaklaşımını tartışmadan önce, kişilik özelliği olarak nitelendirilen mükemmeliyetçilik kavramının açıklanması konunun daha iyi anlaşılması açısından önemlidir. Mükemmel liderlik yaklaşımı ile mükemmeliyetçi kişilik özelliği arasında benzerlikler bulunmakla birlikte, bu iki kavramın farklı anlamlar içerdiği ifade edilebilir. Öte yandan, aşağıdaki tartışma çerçevesinde belirtildiği üzere, başarılı okul yöneticileri, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin olumlu yönlerinden yararlanarak mükemmel liderlik

davranışları sergileme potansiyeline sahip olabilirler.

Mükemmeliyetçilik, araştırmacılar tarafından çeşitli perspektiflerden tanımlanmış bir kavramdır. Mükemmeliyetçiliği, Basco (1999), bireyin hedeflerine erişebilmek adına sergilediği öz disiplin ve düzenlilik olarak; Kottman ve Ashby (2000), bireyin yüksek standartlara ulaşma amacıyla performansını artıran bir motivasyon unsuru olarak; Hollender (1978), bireyin kendisi ve başkaları adına mevcut durumun üzerinde bir performans sergileme isteği olarak; Stoeber ve Otto (2006), bireyin kendisi ve başkaları için yüksek standartlar belirleyerek mükemmeliyeti elde etme amacı olarak tanımlamaktadırlar. Kıral (2012a) ise mükemmeliyetçiliği, bireyin kendisi ve diğerleri için yüksek performans standartlarına erişme gayreti olarak ifade etmektedir.

Mükemmeliyetçilik, bireylerin kusursuzluğu hedefleyerek aşırı çaba sarf etmeleri ve yaşamlarının her alanında mükemmel olma arzusuyla karakterize edilmektedir (Flett ve Hewitt, 2004). Bu kişilik özelliği, bireylerin günlük yaşamlarında, işlerinde veya hedeflerinde en iyi performansı göstermeye çalışmaları anlamına gelmektedir (Kothari ve diğerleri, 2016). Mükemmeliyetçilik, özellikle klinik ve sosyal psikoloji alanında incelenmiş olup, aşırı çaba ve yüksek kişisel standartlar üzerine odaklanmaktadır (Rice ve diğerleri, 1998: 306).

Mükemmeliyetçilik çok sayıda araştırmacı (Adler, 1964; Burns, 1980; Franco-Paredes ve diğerleri, 2005; Hamachek, 1978; Kıral, 2012; Parker, 2000; Rice ve diğerleri, 1998; Rice ve Preusser, 2002; Schuler, 2000; Slade ve Owens, 1998; Slaney ve diğerleri, 2001) tarafından incelenerek farklı boyutlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Mükemmeliyetçilik kavramı başlangıçta tek boyutlu olarak kabul edilirken, günümüzde çok boyutlu olduğu anlaşılmıştır (Stoeber, 2018:336). İlk çalışmalarda sadece kişi odaklı olarak düşünülerek tek boyutlu (Burns, 1980; Hollender, 1965) olarak incelenemediği gibi çok boyutlu olarak da incelendiği (Frost ve diğerleri, 1990; Hewitt ve Flett, 1991) görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde mükemmeliyetçilik kavramının olumlu/olumsuz, normal/nevrotik, uyumlu/uyumsuz, sağlıklı/sağlıksız, patolojik/patolojik olmayan (Adler, 1964; Franco-Paredes ve diğerleri, 2005; Hamachek, 1978; Parker, 2000; Rice ve diğerleri, 1998; Rice ve Preusser, 2002; Schuler, 2000; Slade ve Owens, 1998; Slaney ve diğerleri, 2001) biçiminde sıklıkla iki boyutta incelendiği görülmektedir. Adler (1964), mükemmeliyetçiliğin olumsuz bir yapı olmak zorunda olmadığı düşüncesini ilk kez ortaya atmış ve sağlıklı mükemmeliyetçiliğe dikkat çekmiştir. Adler, insanların doğuştan mükemmeliyetçilik eğilimine sahip olduğunu ve

mükemmel olma çabasının hayatın bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Hamachek (1978), normal mükemmeliyetçilerin, mükemmeliyetçi gayretlerini devam ettirmekten zevk aldıklarını, işlerindeki küçük eksikliklere daha geniş tolerans gösterdiklerini ileri sürerken; nevrotik mükemmeliyetçi kişilerin bu gayretlerinden dolayı acı çektiklerini ifade etmiştir. Mükemmeliyetçilik belirli koşullar altında avantaj sağlayabilmektedir. Günlük aktivitelerde ve hedef odaklı görevlerde kendini motive eden bireylerde performanslarını artırmak için önemli görülmektedir. Ayrıca yetenekli kişiliklerde mükemmeliyetçiliğin anahtar bir unsur olduğu ileri sürülmektedir (Andrews ve diğerleri, 2014). Yapılan açıklamalardan anlaşılabileceği üzere, mükemmeliyetçilik sadece olumsuz durumları ifade etmeyip, bireyin hedeflerini gerçekleştirmesine katkı sağlayan olumlu yönü de içinde barındırmaktadır.

Olumlu mükemmeliyetçilik, kişinin amaçlarına ulaşmasına olanak sağlarken, olumsuz mükemmeliyetçilik ise tamamen zıt sonuçlar oluşturabilmekte ve bireyde farklı problemlere sebep olabilmektedir. Olumlu ve arzu edilen mükemmeliyetçilik, yüksek performans sergilenmesi, üst standartlara ulaşmak için çaba harcanması, çabanın etki düzeyi ve üstünlük bakımından sağlıklı bir şekilde yansıtılması algısını doğurmaktadır; olumsuz mükemmeliyetçilik, aşırı güç harcanması, kusursuzluğun aranması ve amaca ulaşmak için hırs beslenmesi, mükemmel noktadan başka çıktıları kabul etmeme algısını doğurmaktadır (Kıral ve Çavuş, 2017; Stoeber ve Otto, 2006).

Özetle, mükemmeliyetçiliğin olumsuz bir yapı olmak zorunda olmadığını ve bireyin hedeflerini gerçekleştirmesine katkı sağlayan olumlu yönleri de olduğunu söylemek mümkündür. Mükemmeliyetçilik, kişinin günlük aktivitelerinde ve hedef odaklı görevlerinde motivasyon ve performans artışı sağlayabilir. Olumlu mükemmeliyetçilik, yüksek performans ve üst standartlara ulaşma çabasıyla ilişkilendirilirken, olumsuz mükemmeliyetçilik aşırı güç harcama, kusursuzluk arayışı ve sadece mükemmel sonuçları kabul etme eğilimiyle ilişkilendirilebilmektedir.

Eğitim örgütlerinde yöneticilerin mükemmeliyetçi davranışlarının özünde eğitim sistemini mükemmel hale getirme çabası bulunduğu söylenebilir. Bu durum eğitim sisteminin temelinde bulunan okulların mükemmelliğinin tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Mükemmel liderlik yaklaşımının esasında mükemmel okula ulaşma çabasını içerdiği düşünüldüğü için çalışmanın devamında mükemmel okul kavramında özetle yer verilmiştir.

1.6.3. Mükemmel Okul

Okulun önemli işlevlerinden birisi; bireyi kendisiyle ve toplumla barışık kılmaktır. Bu bağlamda, okullarda topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmek esastır. Başka bir deyişle, hayattan zevk alan mutlu bireyler yetiştirmek okulun önemli amaçları arasında kabul edilmektedir. Bu amaca yönelik etkili okul hareketi, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir (Çubukçu ve Girmen, 2006: 122). Mükemmelliğe ulaşma ise okullarda çeşitli değişimlerin sağlanması ve okul geliştirme yaklaşımı ile başarılabilir (Balcı, 2002; Kırıl, 2020a).

Eğitimde mükemmellik, yüksek kalite ölçüsü olarak değerlendirilmekte ve yüksek öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmektedir (Terzi, 2020). Eğitimde Mükemmellik kavramı politik bir boyut taşıdığından, sadece bireysel öğrenci performansı değil, aynı zamanda eğitim sisteminin bir özelliği olarak da ele alınmaktadır (Brighouse, 2010: 40). Bu bağlamda eğitim sisteminin temel unsuru olan okulların da yüksek kalite ölçüsü olarak kabul gören mükemmellik bağlamında incelenmesini önemlidir. Masrukhin'e (2014) göre mükemmel okul, eğitimin çıktısında mükemmelliği elde etme arayışında olan okuldur. Mükemmelliğe ulaşmak için yani girdi, eğitim süreci, öğretmen ve eğitim personeli, yönetim, eğitim hizmeti, destekleyici araçlar ile eğitim programının desteklenmesi ve en iyiye getirilmesini gerekli kılmaktadır. Chigbu ve Nekhwevha'ya (2022: 4) göre ise mükemmel bir okul, öğrencileri için olumlu bir öğrenme ortamı sağlamada etkili olan okuldur. Mükemmel bir okulda öğrenmeye elverişli ve öğrencileri tam potansiyellerine ulaşmaya teşvik eden bir çalışma ortamı bulunması gerekmektedir.

Kırıl'a (2023) göre ise mükemmel okullar, diğer okullardan farklı olarak iyi işleyen ve herkesin mükemmellik için çalıştığı kurumlardır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, ortak bir amaç için birlikte mücadele eder, birlikte öğrenir, uyum içinde çalışır ve daha iyiye doğru birlikte ilerlerler. Bu okullarda, yönetici ve öğretmenler birbirlerine sürekli destek sağlar, neye ihtiyaç duyduklarını bilir ve eksik noktaları tamamlamaya çalışırlar. Özellikle, bu okullardaki yönetici ve öğretmenlerin zihinleri, okulu nasıl daha iyi bir noktaya getirebilecekleri konusunda sürekli meşguldür. Eğitimle ilgilenen herkes, bu okullara bakarak sürekli ilerlemeyi görebilir ve örnek alabilir. Alanyazında mükemmel okulların özelliklerini ve bunların önemini destekleyen çalışmalara aşağıda kısaca yer verilmiştir:

Akademik Mükemmellik: Akademik mükemmellik, mükemmel okulun önemli bir bileşenidir. Araştırmalar, yüksek akademik standartlara sahip okulların öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedir (Leithwood ve Jantzi, 2008; ten Bruggencate ve diğerleri, 2012). Leithwood ve Jantzi, (2008) yaptıkları araştırmada, akademik mükemmelliğe öncelik veren okulların öğrenci başarılarının daha yüksek olduğunu ve bu okulların öğretmenlerinin, öğrencilerinin öğrenmesine odaklandığını belirtmişlerdir. Akademik mükemmelliğin önemi konusunda yapılan bir meta-analizde ise bireyin akademik başarısının hayattaki başarı ile yüksek oranda ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Hattie, 2009).

Liderlik: Etkili liderlik, mükemmel okulun diğer önemli özelliğidir. Araştırmalar etkili liderliğin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Leithwood ve Jantzi (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre, etkili liderlere sahip okulların akademik mükemmelliğe ulaşma olasılığı daha yüksektir. Waters ve Marzano (2006) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında etkili liderliğin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya konulmuştur. Aynı çalışmada etkili liderlerin, öğrencilerin başarıları için hedefler belirlemesi, öğrencilerin öğrenme sürecini yönetmesi, ebeveynlerle etkili iletişim kurması ve personel geliştirme programlarına yatırım yapması gibi liderlik uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu vurgulanmıştır. Ayrıca, araştırmalar etkili okul liderlerinin öğretmenlerin öğretim pratiğine rehberlik etmelerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Leithwood ve diğerleri, 2004; Louis ve Marks, 1998).

Öğretim Programına ve Öğretime Odaklanma: Okul başarısı için güçlü bir öğretim programı kritik önem taşımaktadır. Araştırmalar, öğretim programına ve öğretime odaklanan okulların daha yüksek öğrenci başarısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Marzano ve diğerleri, 2001). Benzer şekilde, Hattie (2009) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasında, müfredat ve öğretimin öğrenci başarısının önemli yordayıcıları olduğu anlaşılmıştır.

İşbirliğine Dayalı Profesyonel Kültür: Mükemmel okulların bir diğer temel özelliği işbirliğine dayalı profesyonel bir kültüre sahip olmasıdır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer çalışanlar birlikte çalıştıklarında, olumlu ve destekleyici bir okul ortamı yaratabilirler. Bryk ve Schneider (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, işbirlikçi okul kültürüne sahip okulların öğrenci başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, işbirlikçi bir

okul kültürünün öğrencilerin akademik başarısını artırmaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Hattie (2009), işbirlikçi bir okul kültürünün öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Katılımcı ve Desteklenen Öğrenciler: Mükemmel okulun temel özelliklerinden biri, öğrencilerin ilgisini okula çekmek ve onları desteklemektir. İlgilenilen ve desteklenen öğrencilerin akademik olarak başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Fredricks ve diğerleri (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, okuluna bağlı ve destek gören öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin ilgi ve desteklerine yönelik okul politikalarının, öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Hattie (2009), öğrenci katılımının öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur.

Mükemmel okulların özellikleri arasında akademik mükemmellik, etkili liderlik, güçlü müfredat ve öğretim, işbirlikçi bir profesyonel kültür ve desteklenen öğrenciler gibi özellikler sayılabilir. Bu özelliklere öncelik veren okulların daha yüksek akademik başarı düzeylerine sahip olma ve öğrencilerinin yaşamlarında başarıyı elde etme olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir okulu mükemmel yapan nitelikler, okulun öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleme ve en iyi eğitim hizmetini sunma konusundaki yeteneğini artırabilir. Mükemmellik hedeflerinin belirlenmesi, okulun yönetiminde etkinlik, öğrenci başarısını artırabilir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer personel mükemmeliyetçi bir tutum sergileyerek, öğrencilerin potansiyelini daha yüksek düzeye çıkarmaya çalışabilirler. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmelerine, kendilerine güvenmelerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olan bir öğrenme ortamı oluşturmalarına yardımcı olabilir. Mükemmel bir okul aynı zamanda toplumda güvenilirlik ve saygınlık kazanarak, öğrencilerin gelecekteki kariyerleri için sağlam bir temel oluşturabilir. Bu nedenle, bir okulu mükemmel yapan niteliklerin önemli olduğu ve incelenmesi gerektiği söylenebilir.

Okulların mükemmele ulaşmasında okul yöneticileri önemli bir role sahiptir. Yapılan araştırmalar, öğrenci başarısı üzerinde okula ilgili etkiler incelendiğinde, öğretim faaliyetlerinin ardından okul yöneticilerinin liderliğinin ikinci sırada geldiğini ortaya koymaktadır (Manna, 2015: 5). Güçlü, etkili ve duyarlı okul liderleri, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin mükemmel işler yapmalarını teşvik eder ve yeteneklerini geliştirmelerine

destek olabilirler. Bu tür liderler, okullarda etkili öğretim ve liderlik uygulamalarını yaygınlaştırarak önemli bir etkiye sahip olabilirler (Manna, 2015: 7). Ayrıca alanyazında etkili okul nitelikleri, açık akademik hedefler, yüksek beklentiler, düzen ve disiplin, ödüller ve teşvikler, etkili izleme, olumlu iklim, iyi ifade edilmiş vizyon ve paydaş desteği olarak sıralanmaktadır. Bu niteliklerin okul yöneticilerinin etkili liderliğinin doğrudan bir sonucu olduğu iddia edilmektedir (Richardson ve Barbe, 1987: 99). Mükemmel okulların yönetiminde, okul müdürü hem etkili bir yönetici hem de iyi bir eğitim-öğretim lideri olmalıdır. Okul müdürünün mükemmeliyetçi yaklaşımı, eğitim-öğretim kararlarının diğer bireyler ve süreçler üzerindeki etkisi nedeniyle okulda mükemmel bir atmosfer oluşturabilir (Çelik, 2015).

Daha iyiyi elde etme amacı ile değişen toplumsal şartlar, insan kaynaklarını eğitim kurumlarından karşılamaktadırlar. Eğitim kurumları, başta okullar olmak üzere bu değişimi karşılamak üzere iyi vatandaş yetiştirmeye gayret etmektedirler (Şişman, 2013). İyi vatandaş yetiştirme görevini üstlenen eğitim sistemi okul yöneticilerinden ellerinden gelenin en iyisini yapmalarını beklemektedir. Okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalar, hedefleri belirlemede ve bu hedeflere ulaşmada etkili yöneticilerin çeşitli özelliklerini ortaya çıkarmıştır (Balcı, 2002; Şişman, 2013). Bu bağlamda okulları yöneten okul yöneticileri sundukları hizmeti her geçen gün daha iyiye götürmek ve arzu edilen mükemmelle ulaşmak için çaba sarf etmelidir. Kırıl'a (2021a) göre arzu edilen mükemmelle ulaşılması için okul yöneticilerinin mevcut durumundan sıyrılması, eğitimin yönetimi yerine eğitim liderliğine, hatta bir aşama daha ilerisine geçerek eğitimde mükemmel liderliğe doğru yol alması ile gerçekleşebilir.

Eğitimde mükemmellik, yüksek kalite ölçüsü olarak değerlendirilmekte ve okul yöneticilerinin liderliğinin bu süreçte önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, okulun tüm paydaşlarına yüksek beklentilerle yaklaşarak ve sürekli gelişimi teşvik ederek mükemmellik arayışında olan okul yöneticilerinin mükemmel liderlik yaklaşımını benimsemesi gerekli görülmektedir. Bu çerçevede, çalışmanın devamında mükemmel liderlik incelenmeye çalışılmış, kavramının temel özellikleri ile eğitimde mükemmel liderlik yaklaşımı ve önemi üzerinde durulmuştur.

1.6.4. Mükemmel Lider Özellikleri

Mükemmel liderlik; yapılacak her türlü faaliyette liderin, takipçilerinin ona yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapması, kendinin ve takipçilerinin yeterliklerini fark etmesi ve bu yeterlikleri göz önünde bulundurarak, imkanlar ölçüsünde daha iyiye ulaşmak için faaliyet gösterme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kıral, 2020a). Bu süreç, insanların en iyiye ulaşma yolculuğunda sürekli gelişim ve potansiyel artışı içerir (Stoll, 1999). Mükemmel lider hem kendilerinin hem de takipçilerinin potansiyellerinin zirvesine doğru ilerlerken, tüm paydaşları etkileyerek değişim ve gelişimi sağlamaktadır (Leithwood ve Riehl, 2003). Bu bağlamda Mükemmel liderliğin örgütlerde başarıyı ve sürekli gelişimi sağlamak için önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

Mükemmel liderlik yaklaşımını anlamak için olumlu mükemmelliği (excellence) kavramak önemlidir. Olumlu mükemmellik, her şeyin en iyisinin mümkün olduğuna yönelik olup, değişim ve gelişim kapılarını kişiye onu tatmin edecek şekilde açmaktadır. Mükemmel liderlik, liderin ve takipçilerin en iyiye ulaşma sürecini içerir. Bu süreç, süreklilik gerektirmekte ve etkileyen ile etkilenenlerin gelişmesine dayanmaktadır. Gelişimin sınırı karşılıklı etkileşime dayalı olup hem lidere hem de takipçilere bağlı olarak aralıksız sürmektedir (Kıral, 2021a: 417).

Mükemmel liderlik farklı disiplinler tarafından incelenmekte, araştırmalara konu olmaktadır. Örneğin, halkla ilişkiler alanında mükemmel liderlik; tutarlı bir şekilde etik ve etkili iletişim pratiği üreten bireysel beceriler ve kişisel özellikler, değerler ve davranışların karmaşık bir bütünü içeren dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır (Meng ve diğerleri, 2012: 24). İşletme alanında da mükemmel liderliğe ilişkin kavramsallaştırma çabalarını görmek mümkündür. Örneğin; “Mükemmel Lideri Tanımlayan Yedi An” isimli kitabında Colan (2006: 2-8), işletmelerde mükemmel liderliğin yapı taşlarının an'ların tanımlanmasından geçtiğini belirterek bu anları; (1) Adanmak; yapabileceğinin en iyisini sunmak, (2) Planlama yapmak, (3) Harekete geçmek; her dakikayı değerli kılmak, (4) Bağlantı / ilişki kurmak, (5) Hayatı iyileştirmek için zaman ayırmak, (6) Değişen şartlara ve zamana uyum sağlamak ve (7) Başarıya ve kendine inanmak biçiminde sıralamıştır.

Liderlik Mücadelesi: Organizasyonlarda Olağanüstü Şeyler Nasıl Gerçekleştirilir (The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations) isimli

kitapta Kouzes ve Posner (2012), liderlik becerilerini geliştirmeye ve örgütlerde liderlerin etkinliğini artırmaya odaklanmışlardır. Yazarlar, kapsamlı araştırmalara ve vaka çalışmalarına dayanan Mükemmel Liderliğin Beş Uygulaması adlı bir liderlik modeli önermektedir. Kitapta sunulan beş liderlik uygulaması aşağıda özetlenmiştir (Kouzes ve Posner, 2012):

1. Yolu gösterme: Yolu göstermek, liderin eylemlerine ve kararlarına rehberlik eden net bir değerler ve ilkeler dizisi oluşturmayı içermektedir. Liderler değerlerini netleştirmeli ve eylemlerini değerleriyle uyumlu hale getirerek örnek olmalıdırlar. Liderler, bunu yaparak, etkili liderlik için gerekli olan güven ve dürüstlük ortamını yaratırlar. Liderin yolu göstermek için yapması gerekenler; (a) kişisel inançları üzerinde düşünerek ve kendileri için en önemli olan ilkeleri belirleyerek değerlerini netleştirmek, (b) eylemlerini sürekli olarak değerleriyle uyumlu hale getirerek, dürüstlük sergileyerek ve günlük faaliyetlerinde ilkeli yaşayarak örnek olmak, (c) değerlerin uygulamada neye benzediğini gösteren mükemmellik standartları oluşturarak takipçilerinin bu ilkeleri nasıl somutlaştıracaklarını anlamalarına yardımcı olmak biçiminde sıralanmaktadır.

2. Paylaşılan bir vizyon oluşturma: Liderler geleceği öngörmeli etmeli ve vizyonlarını başkalarına ilham verecek ve onları motive edecek şekilde aktarmalıdır. Etkileyici bir vizyon paylaşan liderler, takipçilerini ortak bir hedefe yönlendirebilirler. Paylaşılan bir vizyon oluşturmak, liderlerin geleceğe dair ilgi çekici bir resim oluşturmalarını ve iletmesini, takipçilerini bu vizyon etrafında toplamasını gerektirmektedir. Liderin paylaşılan bir vizyon oluşturmaları için yapması gerekenler; (a) olasılıkları değerlendirerek, örgütün ne hale gelebileceğini düşünerek, net ve iddialı bir vizyon oluşturarak geleceği tasavvur etmek, (b) vizyonu kendi değerleri, istekleri ve ilgi alanlarıyla örtüşecek şekilde paylaşarak, kişisel olarak anlamlı hale getirerek başkalarını da vizyona dahil etmek, (c) vizyonu hikayeler, metaforlar ve semboller aracılığıyla ifade ederek takipçiler için daha akılda kalıcı ve ilişkilendirilebilir hale getirmek şeklinde ifade edilmektedir.

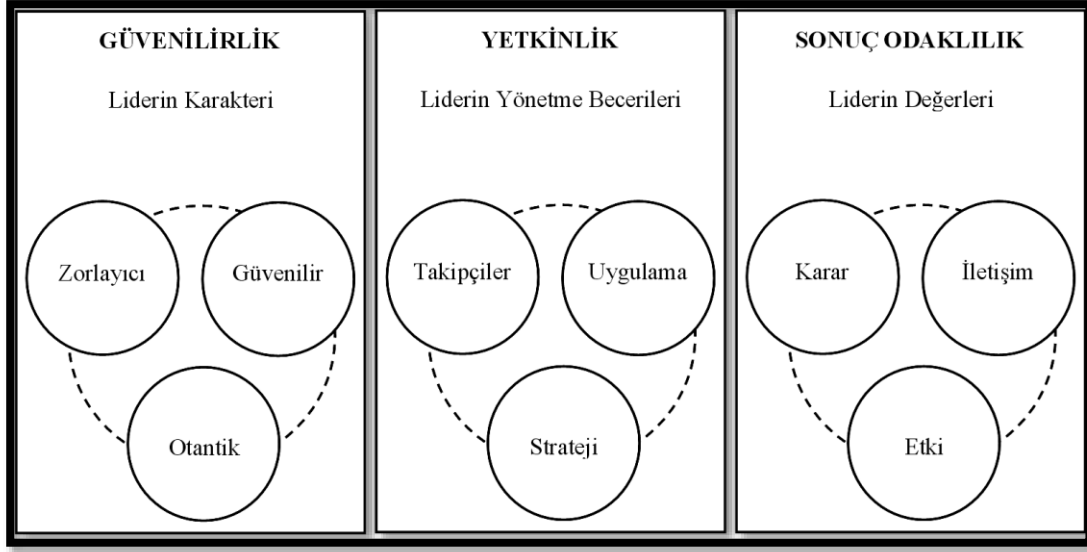
3. Gelişim odaklı olma: Liderin gelişim odaklı olması; değişimi kucaklamayı, büyüme fırsatları aramayı ve yeniliği teşvik etmeyi gerektirmektedir. Liderler büyüme ve gelişme fırsatları aramalı, yenilikçiliği teşvik etmeli ve hesaplanmış riskler almalıdır. Liderler öğrenme ve yenilikleri deneme kültürünü destekleyerek örgütlerinin değişime uyum sağlamasına ve gelişmesine yardımcı olabilirler. Liderin gelişim odaklı olması için yapması

gerekenler; (a) örgütün performansını artırabilecek yeni fikirler, süreçler veya teknolojiler için çevreyi tarayarak fırsatları araştırmak, (b) başarısızlıkların değerli öğrenme deneyimleri olduğunu kabul ederek, deneme ve yanılmayı teşvik ederek, yeni girişimlerde bulunmak ve risk almak, (c) sürekli gelişim ve adaptasyon kültürünü geliştirerek hatalardan ve yanlışlardan ders çıkarmak biçiminde sıralanmaktadır.

4. Çalışanları harekete geçirme: Çalışanların harekete geçmesini sağlamak, çalışanların kendilerini güçlendirilmiş, desteklenmiş ve katkıda bulunmaya muktedir hissedecekleri bir ortam yaratmayı içermektedir. Liderler, işbirliğini teşvik ederek, güven inşa ederek, gerekli kaynakları ve desteği sağlayarak takipçilerini güçlendirmelidir. Bunu yaparak liderler, çalışanlarında arasında sahiplenme ve katılım duygusu yaratabilirler. Liderin çalışanları harekete geçirmesi için yapması gerekenler; (a) çalışanlar arasında işbirliğini, açık iletişimi ve ekip çalışmasını destekleyerek işbirliğini güçlendirmek, (b) liderin eylemlerinde ve kararlarında güvenilir, tutarlı ve şeffaf davranarak takipçilerinin çıkarlarını en iyi şekilde düşündüğünü göstererek güven inşa etmek, (c) gerekli kaynakları, eğitimi ve desteği sağlayarak çalışanları güçlendirmek, becerilerini ve güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmak şeklinde sıralanmaktadır.

5. Çalışanları cesaretlendirme: Çalışanları cesaretlendirme, çalışanların çabalarını ve başarılarını görmeyi, çabalarını takdir etmeyi ve örgüte aidiyet duygusu oluşturmalarını sağlamaya odaklanmaktadır. Lider, çalışanların başarılarını ve katkılarını görmeli, onları takdir etmeli ve destek sağlamalıdır. Lider, çalışanların çabalarını takdir ederek ve çalışanların aidiyet duygusunu besleyerek, onları vizyon doğrultusunda çalışmalarını için motive edebilir. Liderin çalışanları cesaretlendirmesi için yapması gerekenler; (a) çalışanların veya takımların çaba ve katkılarını destekleyerek, onları ödüllendirmek, (b) başarıları onurlandıran, örgütün ortak vizyon ve değerlerini pekiştiren etkinlikler düzenleyerek değerleri ve başarıları kutlamak ve (c) çalışanlar arasında sosyal ilişkileri destekleyerek, kapsayıcı bir birliktelik kültürü oluşturmak biçiminde ifade edilmektedir.

Alışılmadık Derecede Mükemmel: Büyük Liderlik Uygulamaları İçin Gerekli Dokuz Beceri (Unusually Excellent – The Necessary Nine Skills Required for the Practice of Great Leadership) isimli kitabında Hamm (2011), mükemmel liderlik becerilerini güvenirlilik, yetkinlik ve sonuç odaklılık olmak üzere üç tema ve her temaya ilişkin üçer faktör altında toplamıştır (Şekil.1.1). Yazar, mükemmel liderin bu becerileri daima göz önünde bulundurmasını ve her bir becerinin üzerinde önemle durmasını önermektedir.

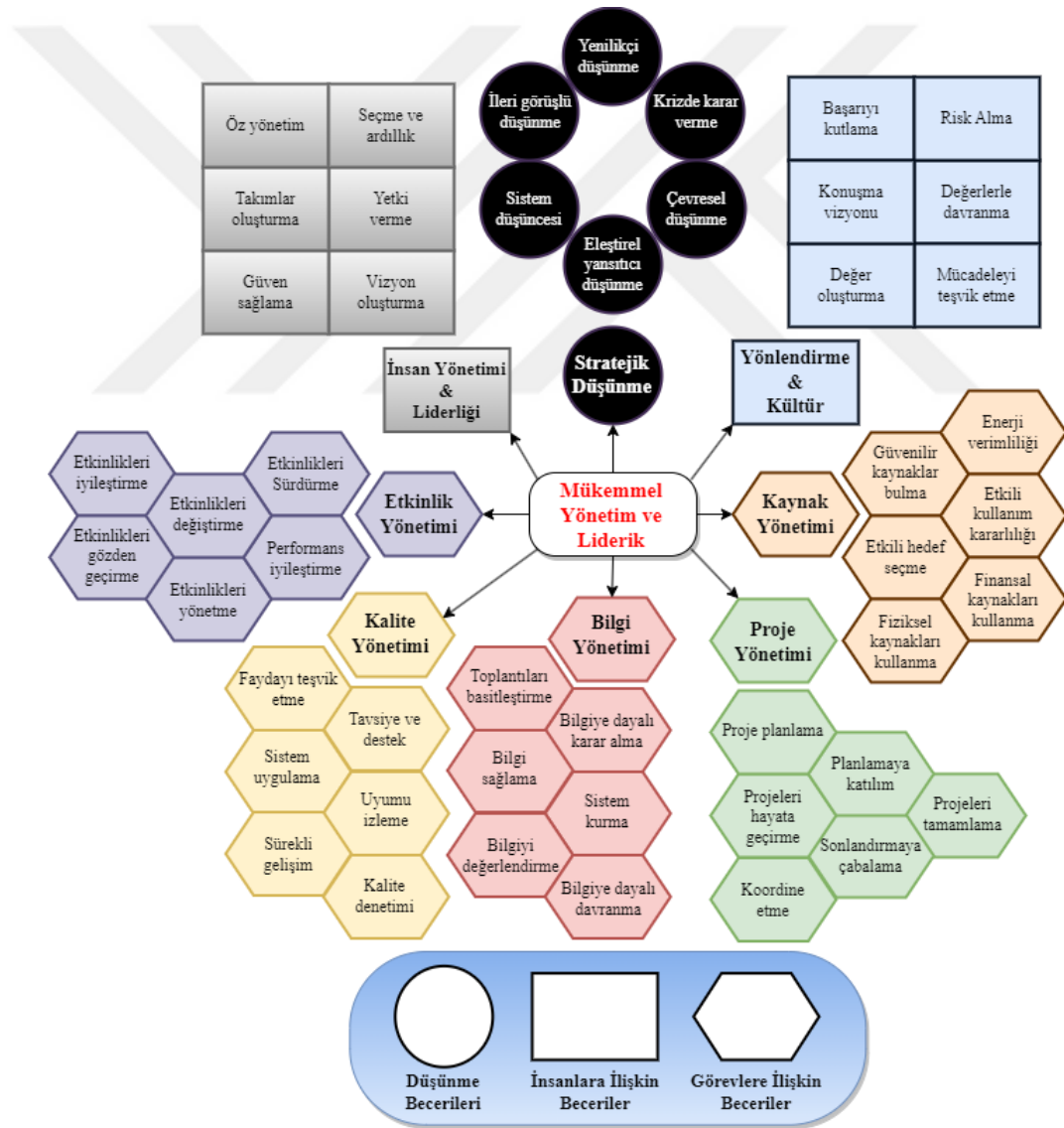


Şekil 1.1. Mükemmel Liderlik İçin Dokuz Temel Beceri (Hamm, 2011:24)

Şekil.1.1’de görülebileceği gibi Hamm (2011)’e göre mükemmel liderlik için *ilk tema* liderin güvenilir olmasıdır. Güvenirlilik, karakter yoluyla liderlik yapmaya işaret etmektedir. Liderler, takipçilerini etkilemek ve liderliğini sağlamlaştırmak için güvenilir olmalıdır. Güvenilir olmak ve güveni sürdürmek ise karakter ile ilgilidir. Karakter yoluyla liderlik için beceriler ise; otantik olmak, güvenilir olmak ve şartları zorlamak biçiminde sıralanmıştır. *İkinci tema* olan yetkinlik, faaliyetlerde beceri ile liderlik yapmaya işaret etmektedir. Liderin amaçladığı sonuca ulaşması için yetkin olması beklenmektedir. Sahip olduğu kaynakları ustalıkla yönetebilmesi ve yönlendirebilmesi gerekmektedir. Örneğin, insanlar kendisine ne kadar yakın olursa olsun, profesyonel olarak yetkin olduğuna inanmadığı bir doktorun kendisini tedavi etmesine izin vermemektedir. Benzer şekilde, liderler de güvenirlilikleri ile takipçileri çekmekte, yetkinlikleri ile onları takımda tutmaktadırlar. Günlük faaliyetleri ve geleceğe ilişkin stratejileri yürütmeye örgütün kaynaklarını yönlendirme konusunda liderin becerisine ve yeteneğine saygı ancak yetkinlik ile kazanılmaktadır. Beceri ile liderlik için; insanlara yön verme, stratejiye yön verme ve uygulamaya yön verme şeklinde sıralanmıştır. İnsanları yönlendirme takımlara yetenek kazandırmayı, stratejiye yön verme fikirlerden planlara geçmeyi, uygulamaya yön verme ise sonuç elde etmeye yönelik eylemde bulunmayı ifade etmektedir. *Son tema* ise liderin sonuç odaklı becerilerini ifade etmektedir. Sonuç odaklılık kültür oluşturarak ve değerler inşa ederek liderlik yapmaya işaret etmektedir. Sonuçlar; liderin, izleyenlerin kariyerleri ve yaşamları üzerinde sahip olduğu etkiyi ifade etmektedir. Sonuç odaklı liderlik için beceriler ise; açık ve dürüst iletişim, etik ve

değerlere dayalı karar verme ile liderden takipçiye etki aktarımı şeklinde sıralanmıştır (Hamm, 2011: 24-25).

Etkili Okul Yönetimi (Effective School Management) isimli kitapta Everard, Morris ve Wilson (2004: 13), İngiltere’deki Ulusal Okul Liderliği standartlarını esas alarak mükemmel liderliği insanları yönlendirme, stratejik düşünme, kültürün oluşmasına liderlik etme ve kaynakları yönetme gibi başlıklar altında ele almış ve insanlara ilişkin beceriler, görevlere ilişkin beceriler ve düşünme becerileri şeklinde iç içe geçmiş bir süreç olarak değerlendirmiştir. Araştırmacılar tarafından ortaya konulan mükemmel yönetim ve liderliğe ilişkin süreç ve unsurlar Şekil 1.2’de verilmiştir.



Kaynak: Everard, Morris, Wilson, 2004:13'ten uyarlanmıştır.

Şekil 1.2. Yönetimde ve Liderlikte Mükemmellik

Şekil 1.2’de görüldüğü gibi mükemmel yönetim ve liderliği; sekiz ayrı başlıkta inceleyen araştırmacılar insanlara ilişkin beceriler, görevlere ilişkin beceriler ve düşünme becerileri şeklinde iç içe geçmiş bir süreç olarak ortaya koymuşlardır. Everard ve diğerleri (2004:17), yönetimde ve liderlikte mükemmelliğin, “insanların ve diğer kaynakların verimli, yaratıcı ve sorumlu bir şekilde dağıtılarak yön verilmesi, bağlılık kazanılması, değişimin kolaylaştırılması ve sonuçlara ulaşılması” amacıyla olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerine ve eğitim liderlerine başarılı okul yönetimi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan kitapta, etkili okul yönetimi için; (1) okulun amaçlarına ulaşmak için eğitim liderliği ve yönetsel görevler arasında denge kurulması; (2) okul yöneticilerinin, eğitim hedeflerine uygun bir vizyon ve değerler sistemine sahip olması; (3) okul yöneticilerinin mali kaynakları ve bütçeyi doğru bir şekilde yönetmesi, (4) nitelikli personel bulma, işe alım ve değerlendirme süreçlerini yönetme, personel gelişimi ve motivasyonunu sağlamak için uygun stratejileri belirleme, (5) öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer ilgililerle etkili iletişim kurma, (6) sürekli gelişim ve değerlendirmeyi teşvik etme konuları önemle vurgulanmıştır (Everard ve diğerleri, 2004).

Kıral'a (2021a: 417-418) göre mükemmel lider; (1) kendi, (2) takipçileri ve (3) takipçilerinin onda görmek istediği mükemmel liderlik yaklaşımını sergileyebilir. Kendi odaklı mükemmel lider, yüksek standartlar ortaya koyar ve bu standartlara ulaşmak için çaba sarf eder. Takipçileri odaklı mükemmel lider, takipçileri için yüksek standartlar belirler ve onların bu standartlara ulaşması için imkanlar sunar. Takipçi beklentileri odaklı mükemmel lider, takipçilerinin beklentilerini en üst düzeyde karşılamak için çaba gösterir. Mükemmel lider, sürekli kendini ve takipçilerini geliştirerek ve güçlendirerek, imkanlarını artırarak daha iyisine ulaşmak için arayış içindedir. Bu arayış, onu mükemmel lider kılmaktadır. Liderin yolculuğu kendisi ve takipçileri için bitmeyen bir süreçtir. Bu yolculuk sırasında lider ve takipçilerin yeterliklerini sürekli geliştirme, imkanlarını artırma ve yeni hedeflere ulaşma çabası söz konusudur. Mükemmel olan yolculuk kararlılık ve süreklilik gerektirmektedir.

Liderliğin en önemli özelliği, kişinin başkalarını etkilemesine, ona rehberlik etmesine ve davranışını kontrol etmesine imkân verecek kişilerarası becerilere sahip olmasıdır. Lider davranışının doğasındaki diğer temel unsurlardan birisi de değişimdir (Akın, 2019). Liderlerin değişime karşı direnci ortadan kaldırması veya en aza indirmesi ve sürekli iyileştirmeyi teşvik etmesi gerekir (Kanji ve e Sa', 2001: 708). Değişimlerin yönetilmesi,

olağan durumların ötesinde liderlik yaklaşım becerilerini gerekli kılmaktadır (Oğuz, 2019). Mükemmel liderliği benimsemiş okul yöneticisi çevrenin, gelişen ve değişen eğitim ihtiyaç ve beklentilerine, kendinin ve çalışanların yeterliklerini göz önünde bulundurarak eldeki imkanlar ölçüsünde mükemmel eğitim ortamları oluşturarak cevap verebilmelidir. Ayrıca okulun temel amacının öğrenimi gerçekleştirerek, en iyi başarıyı sağlama ve nihayetinde bireyleri mutlu kılmak gibi bir işlevi olduğu düşünülürse, tüm bunları eğitimde mükemmel liderlik sergileyen okul yöneticileri yapabilir (Kıral, 2020a).

Mükemmel liderler, yeterliklerinin değişebilir olduğunun farkında olup, bu değişimi olumlu yönde davranışlarına yansıtmak için sürekli arayış içindedirler. Bu süreklilik onları en iyi sonuçlara ulaştırmakta ve eylemlerinden doyum sağlamalarına yol açmaktadır (Kıral, 2020a). Okul yöneticileri de kendi ve okul paydaşlarının yeterliklerini en üst noktaya çıkararak, okulu için en iyisini elde etmek için çabalayabilir. Lider, örgüt çalışanlarının potansiyellerinin açığa çıkarılması ve en son noktaya ulaştırılması için çabalamalıdır (Macbeath ve Mcglynn, 2002). Mükemmel liderler hem kendi hem de takipçileri için potansiyellerini sürekli artırmak için çaba sarf etmekte ve faaliyetlerinde en iyi sonuçlara ulaşmaktadırlar (Kıral, 2021a: 419).

Mükemmel liderlerin eğitim örgütlerinde etkili bir değişim ve gelişim sürecini yönetme becerisi kritik önem taşımaktadır. Eğitim sistemi hızlı değişim ve yeniliklerin yaşandığı bir alandır. Mükemmel liderler bu değişimleri takip ederek, okulun ihtiyaçları doğrultusunda yenilikler yaparak, okulun sürekli gelişimine katkıda bulunabilirler. Yapılan yenilikler okulun daha iyi bir eğitim vermek için sürekli yenilenmesini ve gelişmesini sağlamaktadır. Bryk ve Schneider'a (2003) göre etkili eğitim liderleri, belirledikleri hedefleri izleyerek, veri toplayıp analiz ederek ve kanıta dayalı uygulamaları hayata geçirerek sürekli iyileştirme çabasıdadır.

Mükemmel liderlik, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer personelin başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğundan eğitim kurumları için çok önemlidir (Kıral, 2023). Leithwood ve Jantzi'ye (1999) göre, etkili eğitim liderliği, akademik başarı ve öğrenmeye yönelik olumlu tutumla ilişkilidir. Eğitim liderleri, okulun vizyonunu belirlemede, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olacak öğretim stratejileri geliştirmede ve öğretmenlere destek sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır (Gronn, 2003). Ayrıca, mükemmel liderler öğrencilerin öğrenme deneyimlerini en üst düzeye çıkarmak için okul kültürünün güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Güçlü okul kültürü, okulun bir eğitim

ortamı olarak başarılı olmasını sağlamakta ve öğrencilerin en iyi potansiyellerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir atmosfer oluşturmaktadır. Fullan'a (2002) göre, paylaşılan bir vizyonu, yüksek beklentileri ve bu beklentileri destekleyici olumlu bir okul kültürü oluşturabilen liderler, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirebilmektedir.

Mükemmel liderler okulun farklı paydaşları arasında iyi ilişkileri teşvik ederek tüm paydaşların işbirliği yapmasını ve okulun başarısına katkıda bulunmasını sağlayabilirler. Paydaşların katkısı, öğretmenlerin birbirleriyle işbirliği yaparak öğrenme deneyimlerini geliştirmelerine, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve velilerin okulun eğitim hedeflerine katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Nitekim Hallinger ve Heck (1998) etkili eğitim liderliğinin tüm okul paydaşları arasında iyi ilişki ve işbirliği kurmayı içerdiğini vurgulamaktadır.

Mükemmel liderlerin özellikleri arasında; büyük bir vizyon, rol model olma, sürekli kendini ve takipçilerini geliştirmek için çaba, yüksek standartlar ve motivasyon, etik değerlere göre hareket etme, sorumluluk, alçak gönüllülük, olağanüstü performans, etkili iletişim becerisi, zorluklara meydan okuma, değişim odaklılık, kendine güven ve takipçilerinin de kendilerine güvenmelerini sağlama, azim, coşku, veriye dayalı hareket etme, insanı değer olarak görmek, kaynakları etkili kullanma, işe odaklanma ve stratejik düşünme bulunmaktadır (Kıral, 2021a: 419). İlave olarak Mack (2019) mükemmel liderliğin açık hedefler belirleme, iletişim becerisi, meydan okuma, değişime adanma ve kişisel ilgi gibi faktörlere dayandığını ifade etmiştir. Timbers (2022) ise mükemmel liderin özelliklerini, olağanüstü performans gösterme, bağlantı kurma ve işbirliği yapma, farklı düşüncelere ve fikirlere açık olma, uyarlanabilir ve esnek olma, takipçileri güçlendirme ve motive etme, kendine güvenme ve yeniliklere öncülük yapma, etkili iletişim becerisi gibi kriterlerle açıklamıştır.

Genel olarak liderler, ortaya koydukları vizyonlar nedeniyle, mükemmelliği hayatlarından ayrı düşünmeyen ve en iyiye ulaşmaya çalışan insanların başında gelmektedirler. Çünkü liderler, daha iyi bir gelecek vaadiyle insanları etkilemekte ve onları arzu edilen istikamete yönlendirmektedirler. Daha iyi bir gelecek, kendi yetkinliklerinin farkında olan, olumlu mükemmeliyetçiliğe ulaşmış ve mükemmel liderlik davranışları sergileyen kişiler tarafından gerçekleştirilebilir (Kıral, 2023). Çalışmanın devamında eğitimde mükemmel liderlik konusu ele alınarak, tartışılmaya çalışılmıştır.

1.6.5. Eğitimde Mükemmel Liderlik

Liderlik, eğitim örgütlerinin kritik bir bileşenidir ve mükemmel liderlik eğitim örgütlerinde nitelikli sonuçlar elde etmek için gerekli görülmektedir. Fullan'a (2001) göre, liderlik, eğitimde değişimin en güçlü motorudur ve eğitim örgütlerindeki liderliğin etkinliği öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Eğitim örgütlerinde başarılı okul yöneticilerinin özelliklerini belirlemek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Leithwood ve Jantzi'ye (1999) göre, başarılı okul yöneticileri okulları için net bir vizyona sahiptir, olumlu bir okul kültürü yaratır. İlave olarak, bu yöneticiler öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında paylaşılan bir vizyon oluşturabilirler. Ayrıca başarılı okul yöneticileri güçlü iletişim becerilerine sahiptirler, çalışanlarıyla olumlu ilişkiler kurarlar ve onların ihtiyaçlarına karşı duyarlıdırlar. Sergiovanni (1996) ise, başarılı okul yöneticilerinin, tutum ve davranışlarında dönüşümsel olmaları gerektiğini savunmaktadır. Okul yöneticileri yenilikçiliği ve yaratıcılığı teşvik ederek okul içinde sürekli bir gelişim kültürü yaratabilirler (Bass ve Riggio, 2006). Başarılı okul yöneticilerinin bir diğer önemli özelliği de etik kararlar alma becerisidir. Giderek karmaşıklaşan eğitim ortamında, okul yöneticileri mesleğin etik ilkelerine uygun kararlar vermelidirler. Greenfield ve Ribbins (1993), başarılı okul liderlerinin güçlü bir etik sorumluluk duygusuna sahip olmaları, öğrencilerinin ve çalışanlarının çıkarları yararına zor kararlar almaya istekli olmaları gerektiğini savunmaktadır.

Etkili liderlik yapan bir okul yöneticisi, öğretmenlere sınıfta başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları destek ve kaynakları sağlar. Buna mesleki gelişim fırsatları, geri bildirim vermek ve rehberlik de dahildir. Öğretmenler desteklendiklerini ve kendilerine değer verildiğini hissettiklerinde, öğretim uygulamalarını geliştirmek için daha fazla motive olurlar ve bu da daha iyi öğrenci çıktılarına yol açabilir (Leithwood ve diğerleri, 2004). Öğretmen performansındaki iyileşmeye ek olarak, etkili liderlik davranışları sergileyen bir okul yöneticisi öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Araştırmalar, etkili liderler olan okul yöneticilerinin öğrenci başarısına odaklanan bir okul kültürü yaratabildiklerini göstermiştir. Bu, tüm öğrenciler için yüksek beklentiler belirlemeyi, güvenli ve olumlu bir iklim oluşturmayı ve ihtiyaç duyan öğrencilere destek sağlamayı içermektedir. Öğrenciler kendilerine değer verildiğini ve desteklendiklerini hissettiklerinde, öğrenme ve yüksek düzeyde başarı elde etme konusunda motive olmaları daha olasıdır (Hallinger ve Heck, 2010).

Etkili liderlik davranışları sergileyen bir okul yöneticisinin bir diğer özelliği de çalışanlar ve öğrenciler arasında artan moraldir. Okul yöneticisi etkili bir lider olduğunda, işbirliği, yenilikçilik ve sürekli gelişime odaklanan olumlu bir okul kültürü yaratabilir. Oluşturulan olumlu okul kültürü sayesinde çalışanlar ve öğrenciler, ortak bir amaç ve aidiyet duygusu ile daha yüksek düzeyde bağlılık ve memnuniyetle okulun gelişimine katkıda bulunabilirler (Gurr, 2014). İlave olarak etkili liderlik davranışları sergileyen bir okul yöneticisi paydaşlarla da daha güçlü ilişkiler kurabilir. Bu paydaşlar arasında veliler, diğer kurumlar ve okulun çevresi yer alabilir. Okul yöneticisinin etkili bir lider olması, okula duyulan güvenin artmasını sağlayabilir ve bu da okul faaliyetlerine daha fazla destek verilmesine, işbirliği ve ortaklık fırsatlarının artmasına neden olabilir (Bryk ve Schneider, 2003).

Sonuç olarak, etkili liderlik davranışları sergileyen bir okul yöneticisinin okulun başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Etkili liderlik davranışları sergileyen okul yöneticisi öğretmen performansını iyileştirerek, öğrenci başarısını artırarak, olumlu okul iklimi oluşturarak ve paydaşlarla güçlü ilişkiler kurarak sürekli gelişime ve öğrenci başarısına odaklanan bir okul kültürü yaratabilir. Etkili okul araştırmalarında okul yöneticilerinin okulun etkililiğinde kilit rol oynadığı kabul edilmektedir (Boonla ve Treputtharat, 2014; Hallinger, 2018b; Rosenholtz, 1985) Okul yöneticileri liderlik davranışlarıyla öğretmenleri ve öğrencileri mükemmelliğe yönlendirebilirler (Kirk ve Jones, 2004). Etkili okul çalışmalarının insanın mükemmellik arayışını temel alan, okullarda mükemmelliği hedefleyen bir yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Clark ve diğerleri, 1984). Mükemmel okullar mükemmel liderler tarafından yönetilirken, başarısız okullar zayıf yöneticiler tarafından yönetilmektedir (Kıral, 2023). Bu bağlamda, liderler, eğitim ve öğretimin başarılı bir şekilde sürdürülmesinde kilit rol oynamaktadırlar. Sergilenen liderlik, okulların etkililiğinde büyük önem taşımaktadır. Okulların etkililiği ve mükemmelliği, sergilenen liderlikle artırılabilir (Darling-Hammond, 2007; Sergiovanni, 1984). Langer'a (2004) göre, etkili liderlik okulların mükemmelliği ulaşmasında önemli bir faktördür.

Okul yöneticilerinin, okullarında sürekli olarak daha iyi sonuçlar elde etmek için mükemmeli hedeflemesi gerektiği konusunda birçok uzman hemfikirdir (Kıral, 2023; Leithwood ve Jantzi, 2005; Marzano ve diğerleri, 2001; Robinson, 2007). Ancak, bu arayışın aşırıya kaçması sonucu oluşan aşırı mükemmeliyetçilik hem yöneticinin hem de etrafındaki

kişilerin zarar görmesine neden olabilir. Kendini tanıma ve sınırlarını fark etme, liderlikte önemli bir yetkinliktir (Daniel, 2018; Northouse, 2019). Liderin kendini tanıması ve hareketlerini buna göre belirlemesi, olumlu mükemmelliğin avantajlarından yararlanırken, dezavantajlarından kaçınmasını sağlamaktadır. Sınırlarının farkında olan kişi, standartlarını yerine getiremediğinde bile en iyi sonuca ulaşarak tatmin olmaktadır. Liderlerin, kendileri ve çevreleri için olumlu mükemmelliği istemeleri ve buna ulaşmak için çaba harcamaları beklenmektedir. Bu nedenle, insanları etkileyen liderler, olumlu mükemmelliği yaşamlarının merkezine alır, takipçilerine örnek olur ve karşılıklı beklentilerini en iyi şekilde gerçekleştirirler (Kıral, 2021a: 416). Bu nedenle okul yöneticisinden beklenen okulu nasıl etkili kılacağına yönelik olan maksimum mükemmeliyetçilik olup kendisini ve etrafını probleme iten aşırı mükemmeliyetçilik değildir (Balcı, 2002)

Okul yöneticisinin liderlik yaklaşımlarını uygulanmasındaki temel amaç, en iyiye ulaşma arayışıdır. Bu arayış, yöneticinin eylemlerini ve okul paydaşlarının eylemlerini şekillendirmesi, etkileşim yoluyla onları etkilemesi ve eğitimde mükemmel liderlik yaklaşımını benimsemesi ile gerçekleşebilir. Eğitimde mükemmel liderlik yaklaşımı, okul yöneticilerinin ve paydaşlarının sürekli gelişimine ve en iyiye ulaşmasına katkıda bulunabilir. Okul yöneticileri, liderlik ettikleri okulda önemli rol modellerdir ve değerlerini, adanmışlıklarını ve hırslarını sergileyerek okulların başarılarını etkilerler. Bu sayede, paydaşlara örnek teşkil eden davranış standartlarını okul iklimine yansıtabilirler. Yüksek akademik standartlar ve beklentiler oluşturarak, okullarında mükemmellik için çaba gösterirler. Okul paydaşları, kendi yeterlikleri ve imkanları ölçüsünde, eğitimde mükemmelliği benimseyerek mükemmel liderlik sergileyebilirler. Bu süreç, elde edilen başarıları eleştirel olarak incelemek, değerlendirmek, eksik noktaları gidermek, iyileştirmek ve gelişimi okullar arası paylaşmak gibi unsurları içermektedir. Ayrıca, öğrenme ve öğretme tecrübelerini dönüştürmek, uygulamalarla desteklemek ve sürekli en iyisine ulaşma hedefiyle hareket etmek de bu sürecin önemli bileşenlerindendir (Kıral, 2021a: 420).

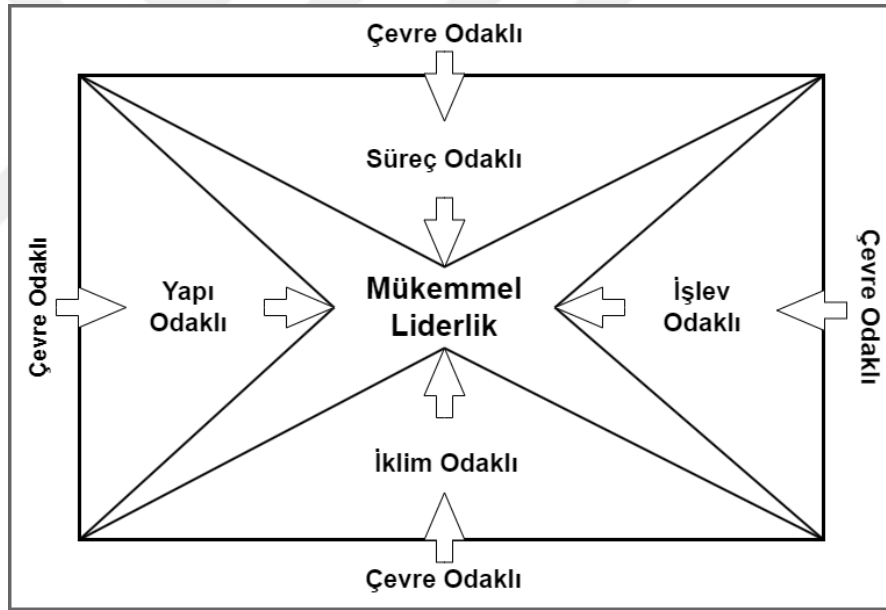
Okul yöneticileri, mükemmel liderlik gelişimine sürekli yatırım yaparak zaman içinde somut sonuçlar elde edebilirler. Mükemmel lideri diğer liderlerden ayıran en önemli özellik, kendini ve takipçilerini sürekli geliştirme ve ilerletme kapasitesine sahip olmasıdır. Hedef, her geçen gün üzerine bir şeyler katarak ve daha iyiye ulaşarak ilerlemektir. Mükemmel lider, büyük işlere kendini adar, yeterlikleri ve imkanları ölçüsünde hem kendini hem de

etrafındakileri belirlenen hedeflere ulaşmak için zorlar. Bu adanmışlık sayesinde, elde edebileceği en iyi sonuçları alır ve bu başarıdan tatmin olur. Nihayetinde mükemmel liderlik sergileyen okul yöneticisinin yönettiği okulda sürekli gelişim sağlanır ve okul her geçen gün daha iyi bir konuma gelir. Bugünü dünden, yarını ise bugünden daha başarılı kılan mükemmel liderlik anlayışı, okul yöneticilerinin sergilemesi gereken bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Kıral, 2021a: 421). İnsanın gerçek anlamda insanlaşması, aldığı eğitimle mümkündür. En iyi bireyleri yetiştirecek okulların mükemmel liderler tarafından yönetilmesi bu amacın gerçekleşmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Mükemmel lider, en iyiye ulaşmak adına kendi yeterliklerini, imkanlarını ve mevcut şartları değerlendirerek buna göre hareket eden kişidir. Mükemmel lider, karşılaştığı engelleri fark eder ve potansiyelini kullanarak eksiklikleri gidermeye çalışır. Hem kendi hem de takipçilerinin yeterliklerini geliştirme ve sınırları zorlama amacıyla sürekli arayış içerisinde. Mükemmel lider, bu sınırları kendisinin ve takipçilerinin özelliklerine göre şekillendirerek, potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmaya çalışmaktadır. Mükemmel liderler, yeterlikleri ölçüsünde zorluklara göğüs gerer ve zorlukların üstesinden gelme yetenekleri, kendilerini sürekli geliştirmelerine ve başarıya ulaşmalarına yardımcı olur. Bu süreçte, mükemmel liderlerin hedefleri ve başarıları sürekli yükselmekte, böylece etrafındaki bireyler ve toplumlar için de fayda sağlamaktadır (Kıral, 2021a: 418).

Toplumun eğitime yönelik taleplerinin artmasıyla birlikte, okul yöneticileri 21. yüzyılın beklentilerini karşılamak adına sürekli olarak daha iyisini sunma sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri, okulun kaynaklarını en verimli şekilde kullanarak ve tüm paydaşları sürece dahil ederek en iyi sonuçlara ulaşmayı hedeflemelidir. İşte bu noktada mükemmel liderlik devreye girmektedir. Mükemmel liderlik sergileyen okul yöneticileri, okullarını daha başarılı ve yenilikçi hale getirerek eğitimde sürekli gelişimi benimserler. Bu tür liderler, paydaşlar arasında işbirliği ve iletişimi destekler, öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağlar ve öğrencilere yüksek beklentiler sunarak başarıyı teşvik eder. Ayrıca, mükemmel liderler, okulun vizyonunu ve değerlerini paylaşarak öğretmenler ve öğrenciler arasında ortak bir amaç doğrultusunda çalışmayı mümkün kılmaktadır. Böylece, tüm paydaşlar mükemmelliğe yönelik ortak hedeflere doğru hareket ettiğinde okul, sürekli gelişen bir öğrenme ortamına dönüşebilir. Mükemmel liderlik sayesinde, okul yöneticileri eğitimin sürekli değişen taleplerini karşılamaya hazır olacak ve okullarında başarıyı sürdürülebilir kılacaktır (Kıral, 2021a: 424). Sonuç olarak, 21. yüzyılın eğitim taleplerini

karşılayabilmek için okul yöneticileri mükemmel liderlik sergileyerek okulun kaynaklarını etkili bir şekilde yönetmeli ve tüm paydaşları amaçları gerçekleştirmek için bir araya getirmelidir. Bu şekilde, okullar sürekli gelişimi benimseyen ve mükemmelliğe ulaşmayı hedefleyen kurumlar haline gelebilir. Genel olarak okul yöneticilerinden beklenen tanımlanmış görevleri yerine getirmeleri olsa da en iyi uygulamaların temelini oluşturacak bir rehber ve buna bağlı olarak okul yöneticisinin mükemmel liderliğine her zaman ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulun temel amacının öğretimi gerçekleştirmek, başarıya ulaşmak ve nihayetinde bireyleri mutlu etmek olduğunu, bunun ise ancak mükemmel liderlik sergileyen ve her zaman en iyiye ulaşmanın peşinde olan okul yöneticileriyle başarılacağı vurgulayan Kırıl (2020a, 2021a, 2023) eğitim örgütlerinde mükemmel liderlik için yapı, süreç, işlev, iklim ve çevreden oluşan beş boyutlu bir model ortaya koymuştur (Şekil.1.3).



Kaynak: Kırıl, 2020b, 2021a, 2023

Şekil 1.3. Mükemmel Liderliğin Boyutları

Şekil 1.3'te görülebileceği gibi mükemmel liderlik sergileyen okul yöneticilerinin, okulun yapı, süreç ve işlevlerine dikkat ederken, aynı zamanda okulun içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayarak, olumlu bir okul iklimi yaratmaya özen göstermesi gerektiğini ifade eden Kırıl, bu sayede, okul yöneticilerinin başarılı bir liderlik sergileyerek, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların başarılı ve mutlu olduğu bir eğitim ortamı sağlayabileceği iddiasındadır. Mükemmel liderlik sergileyen okul yöneticileri, okulun yapı, süreç ve

işlevlerine dikkat ederken, aynı zamanda okulun içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayarak, olumlu bir okul iklimi yaratmaya özen göstermesi gerekmektedir. Çalışmanın devamında Kırıl (2020a, 2021a, 2023) tarafından ortaya konulan model açıklanmıştır.

Yapı odaklı mükemmel liderlik: Okul örgütünün yapısını oluşturan görevler, hiyerarşi ve iş akışı, okul yöneticisi tarafından tasarlanarak okulun amaçlarına en iyi şekilde ulaşmasını sağlamalıdır. Bu yapı, gelişen teknoloji ve toplumsal ihtiyaçlar karşısında sürekli güncellenmeli ve diğer örgütleri etkileyebilmek için zaman zaman değiştirilmelidir. Okul yöneticisi, etkili bir görevlendirme yapabilmesi için görevin niteliğini ve niceliğini çok iyi analiz etmeli, görevi yerine getirmek üzere görevlendirilecek kişinin yeterliliklerini bilerek görevlendirme yapmalıdır. Uygun görevlendirmeler yapılması okul ortamına olumlu bir şekilde yansyarak, çalışanların işlerini en iyi şekilde yapabilmelerine olanak sağlayacaktır.

İklim odaklı mükemmel liderlik: Okul iklimi, eğitim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesi açısından büyük öneme sahiptir. Okulun paydaşlarının okulu sahiplenmeleri ve yetkinliklerini yaptıkları faaliyetlere katmaları, aynı zamanda morallerini yüksek tutmaları sayesinde, okulun hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşılabilir. En iyiye ulaşma hedefi, çalışanlar arasında benimsenen ve paylaşılan bir değer olarak, okulun iklimine olumlu yönde katkıda bulunabilir. Tüm çalışanların birlikte çalışarak eksiklikleri ve iyileştirme alanlarını ortaklaşa tamamlaması, okulun diğer okullardan farklılaşmasını ve gelişmesini sağlamaktadır. Mükemmellik temelli bu değerlerin çalışanlar tarafından kabul edilmesi ve paylaşılması, değerlerin yoğunluğunu ve etkisini artırmaktadır. Okulda en iyiye ulaşma hedefinin herkes tarafından hissedilmesi, çalışanların işbirliği ve bağlılığı, olumlu bir okul iklimine katkıda bulunmaktadır.

Süreç odaklı mükemmel liderlik: Okulda belirlenen hedeflere ulaşmak için belli bir süreç izlenir ve bu sürecin başarılı bir şekilde işlemesi, okul yöneticisinin yönetim süreçlerine hâkim olmasına ve bunları etkin bir şekilde uygulamasına bağlıdır. Okul yöneticilerinin, karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme gibi yönetim süreçlerini en iyi şekilde yerine getirerek okul faaliyetlerini yönlendirmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi, bu süreçleri tüm paydaşları göz önünde bulundurarak yönetmeli ve okulun amaçlarına ulaşması için bu süreçleri etkili bir şekilde kullanmalıdır.

İşlev odaklı mükemmel liderlik: Okul yönetiminin işlevsel süreçleri, okul yöneticisinin farklı rol alanlarıyla ilişkilidir ve eğitim programı yönetimi, öğrenci kaynakları, insan kaynakları, genel hizmetler ile mali kaynakların yönetimini içermektedir. Bu kapsamda okul yöneticisi, eğitim programının geliştirilmesine yönelik öneriler sunarak, yıllık, günlük ve ünite bazında eğitim planlarından, öğrenci disiplin işlerine kadar eğitim ve öğretim hizmetlerinin eksiksiz gerçekleştirilmesini sağlamalıdır. Yönetici, okulun çevresindeki öğrencilerin kayıtlarını yaparak, taşıma süreçlerini düzenlemeli, sağlık, beslenme ve güvenlik hizmetlerinin en iyi şekilde sunulmasını garantilemelidir. Aynı zamanda, eğitim çalışanlarının ihtiyaçlarına yanıt verirken, faaliyetlerini planlamalı ve personelin nakil, tayin ve atamalarını en yüksek fayda sağlayacak şekilde yönetmelidir. Okul yöneticisi, okul binasının donatılması, bakım ve onarımı, eğitim araç ve gereçlerinin etkin kullanımını sağlamak için insan ve malzeme kaynaklarını koordine etmeli ve sivil savunma, koruma, güvenlik, temizlik, lojman bakımı gibi faaliyetleri en iyi şekilde yerine getirebilmelidir. Bu hedeflere ulaşmak için okulun mali kaynaklarının israf edilmeden ve uygun şekilde kullanılması büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticisi, etkin bir bütçeleme ile harcamaların neden, nerede ve nasıl yapıldığını açıklayarak mali kaynakların yönetiminde şeffaf olmalıdır.

Çevre odaklı mükemmel liderlik: Okul örgütünün başarısı, sadece iç paydaşlar tarafından değil, aynı zamanda okul ortamını oluşturan dış faktörlerden de etkilenmektedir. Sivil toplum kuruluşları, veliler ve diğer okullar gibi okulun çıktılarından doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen kişi ve gruplar, okul yönetimine katılımlarıyla okulun iklimini, yapısını, işleyişini ve yönetim süreçlerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticisi yapı, süreç, işlev, iklim ve çevreye odaklanarak, kendi potansiyelini ve tüm paydaşların potansiyelini kullanarak eğitim çıktılarını en üst düzeye çıkarma çabasında olmalıdır. Okul yöneticisi, mükemmel liderlik davranışları sergileyerek, okul çevresindeki kamu kuruluşları, veliler, öğrenciler ve eğitim çalışanlarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmeli ve koordine etmelidir. Etkili bir iletişim akışı sağlamak ve sürdürmek adına, okul yöneticisi çevresindeki insanlara kendini benimsetmeli ve tüm iletişim kanallarını açık tutmalıdır. Yöneticinin iletişim sürecindeki becerisi, tutumu, bilgisi ve hevesi iletişimin başarısında belirleyici olmaktadır. Okul yöneticisi, koşulların ve çevrenin gelişen, değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecek mükemmel eğitim ortamları sağlamalıdır. Okulun kültürel gelişim ve eğitimin merkezi olduğu ilkesini benimseyerek, yakın çevreyle etkili ilişkiler kurmaya önem vermeli, velilerle iyi bir işbirliği sağlamalı, okulun olanaklarını çevresine açmalı ve okulun bulunduğu bölgeyi bilim ve kültürün merkezi haline getirmelidir.

Okullar, geleceğin stratejilerini yönetebilmek için yapı, süreç, işlev, iklim ve çevreye dikkat eden ve sürekli en iyiyi hedefleyen mükemmel liderlere ihtiyaç duymaktadır. 21. yüzyılda okulların, kaynakları en iyi şekilde kullanarak sürekli gelişme sağlaması ve yaşam felsefesi olarak en iyiye ulaşmayı benimsemesi gerekmektedir. Bu amaçla, mükemmel lider olan okul yöneticileri, eldeki imkanları ve tüm paydaşların potansiyelini kullanarak en iyiyi başarmaya çalışmalı ve bu hedefi okul kültürüne dönüştürmelidir (Kıral, 2023).

Özetle, mükemmel liderlik davranışları sergileyen okul yöneticileri, okulun yapı, süreç, işlev, iklim ve çevresine odaklanarak, uygun görevlendirmeler yaparak ve güncel yapılar oluşturarak hedeflere ulaşmayı sağlamalıdır. İklim odaklı mükemmel liderlikle çalışanların morallerini yüksek tutarak ve işbirliği içinde hareket ederek olumlu bir okul iklimi yaratılmalıdır. Süreç ve işlev odaklı liderlikle yönetim süreçlerini etkin kullanarak eğitim programlarından mali kaynaklara kadar tüm alanlarda başarılı ve şeffaf bir yönetim sergilenmelidir. Çevre odaklı liderlikle ise okulun dış faktörlerle etkileşimi dikkate alınarak, etkili iletişim ve işbirliğiyle eğitim çıktılarını en üst düzeye çıkaracak şekilde hareket edilmelidir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin mükemmel liderlik sergileyerek yapı, iklim, süreç, işlev ve çevre odaklı çalışmaları, okulun başarısını ve öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmasını etkileyebilir. Bu yöneticiler, okulun sürekli gelişimini sağlayarak, eğitimde kaliteyi artırma ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verme noktasında önemli bir rol oynamaktadırlar.

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim örgütlerinde mükemmel liderlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bu araştırma ile benzerlik gösteren araştırmalara yer verilmiştir. Yurt içinde yapılmış araştırmalar bölümünde Kıral (2023) dışında mükemmel liderlik ile ilgili araştırmalara ulaşılamadığından, eğitim örgütlerinde yöneticilerin mükemmeliyetçilik özelliklerini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

1.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Kırdök (2004), ilköğretim okulu öğrencilerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla 1192 öğrenci ve 10 öğretmen ile yaptığı araştırmada Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği, Sürekli Kaygı Ölçeği, geliştirdiği Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik

Ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda iki faktörlü ve 17 maddeden oluşan Olumlu ve Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği yapı geçerliliği ispatlanmıştır.

Altun ve Yazıcı (2010), öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile olumlu mükemmeliyetçilikleri arasında pozitif yönde, olumsuz mükemmeliyetçilikleri ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Özgan ve diğerleri, (2011), mükemmeliyetçi okul müdürlerinin davranış ve tutumlarının öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla Gaziantep’te 40 öğretmen ile görüşerek veri toplamıştır. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçi okul müdürlerinin; düzen gereksinimi, aşırı kuralcılık, eleştirel bakış ve yüksek beklenti özelliklerine sahip olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada ayrıca mükemmeliyetçi okul müdürünün kendisiyle beraber çalışan öğretmenlere yönelik olumlu etkileri; öğretmenlerin sorumluluk duygusunu arttırdığı, öğretmenlerin işlerini aksatmamaya çalıştıkları, öğretmenleri motive ettikleri ve motive olan öğretmenlerin işlerinden doyum sağladıkları, okul başarısını arttığı bulgularına ulaşılmıştır. Olumsuz etkiler ise; öğretmenler ile okul müdürü arasında iletişim sorunları olması ve okul müdürünün öğretmenler ile güven eksikliği yaşaması biçiminde raporlanmıştır.

Kıral (2012), kamu ilköğretim okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algılarının kontrol odağı ile olan ilişkisini incelemek amacıyla Ankara’da görevli 391 ilköğretim okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik” ve “Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği” kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik puanlarının ortalamanın üzerinde ve kendi odaklı mükemmeliyetçiliklerinin diğer mükemmeliyetçilik boyutlarından görece yüksek olduğu; okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilikleri ile kontrol odaklılığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ve görece en yüksek ilişkinin kendi odaklı mükemmeliyetçilik ile iç kontrol odaklılık arasında olduğu tespit edilmiştir. Kendi odaklı mükemmeliyetçiliğin tek yordayıcısının iç kontrol odaklılık olduğu; başkası odaklı mükemmeliyetçiliğin yordayıcılarının iç kontrol odaklılık ve başkalarına dayalı kontrol odaklılık olduğu ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğin yordayıcılarının ise kontrol odaklılığın tüm boyutları olduğu anlaşılmıştır.

Baytak (2015), ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 369 öğretmen ile yaptığı araştırmada Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Algılanan Stres Düzeyi Ölçeği kullanılarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçi davranışlarının öğretmenlerin örgütsel stresini anlamlı bir şekilde yordadığı, olumsuz mükemmeliyetçi davranışlarının örgütsel stresi ortaya çıkaran faktörlerin yaşanma sıklığını artırdığı, okul müdürlerinin olumsuz mükemmeliyetçi davranışlarının örgüt yapısında stresi ortaya çıkaran faktörlerin yaşanma sıklığında artışına neden olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Getir (2015), üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri psikolojik iyi oluş, yaşam amaçları ve mükemmeliyetçilik değişkenleri açısından incelemek amacıyla Ege Üniversitesi'nde öğretim gören 331 öğrenci ile yaptığı araştırmada Psikolojik İyi Oluş Ölçekleri, Yaşam Amaçları Ölçeği, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Akademik ve Demografik Bilgi Toplama Formu kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam amaçları puanlarının onların akademik başarı düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olduğu; çok boyutlu mükemmeliyetçilik değişkeninin üniversite öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özkara (2015), üniversite öğrencilerinin sahip oldukları mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisini saptamak amacıyla 187 öğrenci ile yaptığı araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Psikolojik İyi Olma Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi olma arasında negatif yönlü ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyinin problem çözme becerisi düzeyini arttırdığı; depresyon düzeyinin problem çözme becerisi genel düzeyini artırırken, anksiyete düzeyinin problem çözme becerisi genel düzeyini etkilemediği tespit edilmiştir.

Dişbudak (2016), öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla Türkiye genelinde farklı devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapmakta olan 419 öğretim elemanı ile yaptığı araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda mükemmeliyetçilik alt boyutlarından

hatalara aşırı ilgi, davranışlardan şüphe, aile beklentileri, ailesel eleştiri ve kişisel standartlar boyutları ile toplam tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutları arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunduğu anlaşılmıştır.

Gürbüzkol (2018), lise öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algıları ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Van'da görevli 661 lise öğretmeni ile yaptığı araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve İş Yaşam Dengesi Ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda lise öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algılarının orta düzeyde, iş yaşam dengelerinin ise yüksek düzeyde olduğu; mükemmeliyetçilik algıları ile iş yaşam denge düzeyleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin (2018), okul yöneticilerinde genel erteleme davranışının mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kişilik özellikleri ile olan ilişkisini incelemek amacıyla Van'da görevli 325 okul yöneticisi ile yaptığı araştırmada Genel Erteleme Ölçeği, Beş Faktör Kişilik Ölçeği ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu; okul yöneticilerinin gösterdikleri genel erteleme davranışının %7'sinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile açıklandığı anlaşılmıştır.

Dağ (2019), akılcı olmayan inançlar ve öz yeterlilik değişkenlerinin üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçiliği yordama gücünü ortaya koymak amacıyla Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 428 öğrenci ile yaptığı araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Genel Öz Yeterlilik Ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda akılcı olmayan inançların mükemmeliyetçiliği ve alt boyutlarını pozitif yönlü yordadığı; öz yeterliliğin ise mükemmeliyetçiliği ve onun alt boyutları olan kendine yönelik ve başkasına yönelik mükemmeliyetçiliği pozitif yönlü, sosyal olarak algılanan mükemmeliyetçiliği ise negatif yönlü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2019), öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve öz-duyarlık düzeylerini arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla Gaziantep'te görevli 310 öğretmen ile yaptığı araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Öz-duyarlık Ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadınlara göre; evli öğretmenlerin bekarlara göre

daha mükemmeliyetçi oldukları; öğretmenlerin mükemmeliyetçilikleri ile öz-duyarlılıkları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu anlaşılmıştır. Öz-duyarlılığın olumlu alt boyutları ile mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutları arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde; öz-duyarlılığın olumsuz alt boyutları ile mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçiliğin alt boyutları arasında ise pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alaloğlu (2020), mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj ve öz-şefkatin psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla farklı şehirlerden 360 kadın ve 293 erkek gönüllü katılımcı ile yaptığı araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Kendini Sabotaj Ölçeği, Öz-Duyarlık Ölçeği, Kısa Semptom Envanteri, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş, olumlu duygu ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu; sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçiliğin kendini sabotaj ile pozitif; öz-şefkatle negatif yönlü ilişkili olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Azizoğlu (2020), mükemmeliyetçilik, sosyal kaygı ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla farklı şehirlerden 203 kadın ve 197 erkek katılımcı ile yaptığı araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Liebowitz Sosyal Kaygı Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği kullanılarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; katılımcıların mükemmeliyetçilik, sosyal kaygı ve başa çıkma tutumu puan ortalamalarının yaş, cinsiyet, maddi durum, sınıf, okul başarısı, not ortalaması, anne-baba tutumu ve aile yapısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Ayrıca mükemmeliyetçilik, sosyal kaygı ve başa çıkma tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; mükemmeliyetçilik ve başa çıkma tarzları boyutlarının sosyal kaygı boyutlarını anlamlı şekilde yordadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Çetin (2020), öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik, çatışma ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 347 akademisyenle yaptığı araştırmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği ve İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin, iş yaşamında mükemmeliyetçilik ve yalnızlık algı düzeylerinin bütün boyutlarda düşük düzeyde olduğu, mükemmeliyetçilik ile yalnızlık arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki olduğu, mükemmeliyetçilik algıları ile çatışma çözüm stratejileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Sancar (2020), ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla Afyonkarahisar’da görevli 321 öğretmen ile yaptığı araştırmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve APS Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanarak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlikleri ile mükemmeliyetçilik boyutlarından düzen ve yüksek standartlar ile negatif yönlü, çelişki boyutu ile pozitif yönlü ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir.

Kıral (2023) TÜBİTAK Uluslararası Doktora Sonrası Araştırma Bursu kapsamında Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderliği: Kültürlerarası Bir Araştırma isimli çalışma yürütmüştür. Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen araştırmanın verileri Türkiye’nin Aydın ilindeki farklı öğretim kademelerinde görev yapan sekiz okul yöneticisi ile ABD’nin Ohio eyaletinin Dayton şehrindeki K12 okullarında farklı öğretim kademelerinde görev yapan altı okul yöneticisinden görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin genel olarak mükemmelliği olumlu bir olgu olarak algıladıkları, mükemmel okul göstergelerinin; öğrenciler, eğitim, yöneticiler, öğretmenler, mali durum, etik ilkeler, okul ortamı ve iklimine göre şekillendiği anlaşılmıştır. Araştırmada mükemmel liderliğin; yaşam doyumu sağlama, yüksek beklentileri karşılama, yüksek beklentiler belirleme, yüksek performans gösterme, işe bağlılık gösterme, çalışanların potansiyellerini ortaya çıkarma, yüksek motivasyona sahip olma, sürekli ilerleme sağlama, yetkilendirme yapma, rol model olma, değişimi başlatma, doğru şeyleri yapma, ilişkilerine önem verme, etkili iletişim becerilerine sahip olma, olumlu bir örgüt iklimi yaratma, vizyon oluşturma, etik ilkeleri gözetme, kaynakları etkin kullanma, liyakate önem verme, iyi insan olma ve insanların kalbine dokunmayı içeren bir süreç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada okul yöneticileri tarafından sergilenen mükemmel liderlik davranışları yapı, süreç, işlev, çevre ve iklim boyutlarında ortaya konulmuştur.

Yurt içinde yapılmış araştırmalar incelendiğinde Kıral (2023) dışında eğitim örgütlerinde mükemmel liderlik ile ilgili araştırmaya ulaşılamamıştır. Eğitim örgütlerinde mükemmeliyetçilik özelliklerine inceleyen araştırmalar incelendiğinde ise, mükemmeliyetçilik özelliklerinin eğitim alanında hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Mükemmeliyetçilik, öğrenci başarısı, motivasyon ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratırken, örgütsel stres, tükenmişlik ve iletişim

sorunları üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Ayrıca bireyin mükemmeliyetçilik eğilimlerinin akademik başarı ile ilişkili psikolojik iyi oluş ve yaşam amaçları gibi faktörlerle bağlantılı olduğu söylenebilir. Özellikle, öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik özellikleri akademik başarılarına katkıda bulunurken, olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okul yöneticileri ve öğretim elemanları için mükemmeliyetçilik, örgütsel stres ve tükenmişlik düzeylerini artırarak iş performanslarını etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin mükemmel liderlik sergilemesi için olumlu mükemmeliyetçilik özelliklerini dikkate alması olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinden kaçınması gerektiği söylenebilir.

1.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Richardson ve Barbe (1987), ABD’de 29 okul yöneticisi ile okulda müdürünü etkili kılan özellikleri incelediği araştırmada etkili müdüre ilişkin; “her yerdedir, özen gösterir, ulaşılabilir, adildir, şeffaf ve dürüsttür, açık ve net hedefleri vardır, eğitim sürecini iyi bilir, okulu çok iyi yönetir, planlamada nadiren hata yapar, işler zamanında yapılır, herkesi dinler” ifadelerinin sıklıkla tekrarlandığı sonucuna ulaşmıştır. Yazarlar sayılan özellikler arasında müdürün adil olmasının katılımcılarca sıklıkla vurgulandığını belirtmişlerdir.

Rogers (2004), “Bir okulu mükemmel götürmek: Blue Ribbon [ulusal ödül] sahibi bir okul müdürü ile nitel durum çalışması” isimli doktora tezinde Ulusal Blue Ribbon ödüllü bir ilköğretim müdürünün okulunu mükemmelliğe taşıma konusunda tüm paydaşları nasıl güçlendirdiğini keşfetmek amacıyla okul paydaşları ile görüşmeler gerçekleştirerek veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürünün eğitime ilişkin felsefe ve inancının, okul paydaşlarının okul faaliyetlerine katılımını güçlü bir şekilde etkilediği, okulda yaşanan değişimin okula yeni gelen müdürün liderlik davranışları göstermesi ile başladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul müdürünün liderlik davranışları incelendiğinde, ilk liderlik davranışının gelişim ve ortak bir vizyon için bağlılık sağlamak olduğu, ardından gelen liderlik davranışının ise tüm paydaşların katılımını teşvik eden bir okul iklimi yaratma çabası olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca mükemmellik arayışındaki okul müdürünün öğrencilerin başarısını artırması, okul çapında değişim için okul personelini, ebeveynleri ve öğrencileri güçlendirmesi, okulunu daha iyiye dönüştürerek ödülü kazanması araştırma bulgularıyla desteklenmiştir. Çalışmada okulu mükemmelliğe götüren en önemli unsurlar; (1) etkili liderlik, (2) paylaşılan vizyon, (3) paydaş katılımı, (4) paydaşlara güven, (5) adil ödüllendirme, (6) öğrenciler için en iyisini

hedefleme, (7) mükemmelliğe bağlılık ve (8) etkili iletişim biçiminde sıralanmıştır.

Benoit (2005), “Liderlikte Mükemmellik: Departmanın Rolünü Oluşturmak” isimli çalışmada liderlikte mükemmellik kavramını akademideki bölüm yönetimi bağlamında incelemiştir. Yazara göre akademide bölüm başkanları, bölümlerinin başarısında önemli bir rol oynadığı için bölüm düzeyinde güçlü bir liderlik önem arz etmektedir. Yazar, bölüm başkanlarının kaynakları yönetmek, diğer bölümlerle koordinasyonu sağlamak ve çalışanların profesyonel gelişimini desteklemek gibi çeşitli sorumlulukları ve bu sorumlulukları yerine getirirken karşılaştıkları zorlukları tartışmaktadır. Çalışmada bu zorlukları aşabilmek için etkili iletişim, stratejik düşünme, sorun çözme ve duygusal zekâ gibi etkili bölüm liderliğine katkıda bulunan temel beceri ve nitelikler hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca, bölüm başkanının mükemmel liderliği için sürekli eğitim ve gelişim fırsatlarının sağlanması, destekleyici bir kurum kültürünün oluşturulması, mükemmelliği arayan ve teşvik eden performans yönetim sistemlerinin uygulanması önerilmektedir.

Leithwood ve diğerleri, (2008) tarafından yapılan çalışmada, çeşitli ülkelerdeki araştırma ve çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak, eğitim örgütlerinde başarılı liderin özelliklerine dair yedi temel argüman sunulmuştur. Bu argümanlar şu şekilde sıralanmıştır; (1) Başarılı okul liderliği, öğrenci kazanımları üzerinde öğrencinin sosyoekonomik durumu ve geçmiş başarıları da dahil olmak üzere diğer tüm faktörlerden daha büyük bir etkiye sahiptir. (2) Öğrenme ve öğretme odaklı liderlik uygulamaları öğrenci başarısını artırmada en etkili yöntemdir. (3) Başarılı okul liderleri, öğrenme ve öğretmeye odaklanan, öğretmenler arasında işbirliğini teşvik eden bir okul kültürü yaratmalıdır. (4) Başarılı okul liderleri, çalışanları, öğrencileri ve toplumla güçlü ilişkiler kurabilmelidir. (5) Başarılı okul liderleri okulun ihtiyaçları ile öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dengeleyebilmelidir. (6) Başarılı okul liderleri, karar alma süreçlerinde ilgilileri bilgilendirmek ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için veri ve kanıtları kullanabilmelidir. (7) Başarılı okul liderleri, çabalarını zaman içinde sürdürebilmeli ve uygulamalarını sürekli olarak geliştirebilmelidir. Yazarlar, başarılı okul liderliğinin karmaşık ve çok yönlü olduğunu ancak sundukları yedi argümanın başarılı liderliğe katkıda bulunan temel faktörleri anlamak için yararlı bir çerçeve sağladığını vurgulamaktadırlar.

Leithwood ve diğerleri, (2020), 2008 yılında yaptıkları çalışmayı tekrarlayarak, okul liderliğinde neyin başarılı kıldığına dair ortaya koydukları yedi argümanı yeniden ele almışlar,

alandaki yeni araştırma ve gelişmelere dayalı güncellemeler sunmuşlardır. Yeniden yayımladıkları çalışmada sunulan argümanlar; (1) *Birinci argüman*; başarılı okul liderliğinin öğrenci kazanımları üzerinde diğer tüm faktörlerden daha büyük bir etkiye sahip olduğu yönündedir. Yazarlar bu iddiaya ilişkin kanıtların son yıllarda daha da güçlendiğini belirtmiştir. (2) *İkinci argüman*; etkili liderlik uygulamalarının sadece öğrenme ve öğretme ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda eğitimin daha geniş hedef ve amaçlarına da hitap etmesi gerektiğini vurgulayacak şekilde yenilenmiştir. (3) *Üçüncü argüman*; eşitlik ve sosyal adaletin desteklenmesinde liderliğin rolüne odaklanmayı içerecek şekilde güncellenmiştir. (4) *Dördüncü argüman*; aileler ve toplumla güçlü ortaklıklar kurulmasında liderliğin önemini içerecek şekilde genişletilmiştir. (5) *Beşinci argüman*; sadece öğretmen ve öğrencilerin değil tüm paydaşların ihtiyaçlarının dengelenmesinin önemini vurgulayacak şekilde güncellenmiştir. (6) *Altıncı argüman*; birden fazla veri ve kanıt kaynağı kullanmanın, sürekli öğrenme ve iyileştirme faaliyetlerine katılmanın önemini yansıtacak şekilde güncellenmiştir. (7) *Yedinci argüman*; bireysel liderlere odaklanmak yerine kolektif liderliğin önemini vurgulayacak şekilde yenilenmiştir. Yazarlar, sunulan yedi argümanın başarılı okul liderliğine katkıda bulunan temel faktörleri anlamak için yararlı bir çerçeve sağlamaya devam ettiğini ancak alanda devam eden araştırma ve geliştirmelerin gelecekte muhtemelen daha fazla güncelleme ve iyileştirme ile sonuçlanacağı sonucuna varmıştır (2020).

Shrimpton (2009), “Bağımsız Okul Liderliğinde Mükemmellik” isimli doktora tezinde Kanada’da bağımsız okul müdürleri için etkili liderliği temsil eden kişisel özellikleri ve uygulamaları belirlemeyi amaçladığı çalışmasını nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanarak tamamlamıştır. Araştırma sonucunda bağımsız okul yöneticileri için sistem düşüncesi ve stratejik planlamanın, etik ve güvenilirliğin, iletişimin, duygusal zekanın, dağıtılmış ve dönüşümcü liderliğin, finans ve yönetişime odaklanmanın önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre bağımsız okul yöneticileri için etkili liderlik özellikleri; (1) sistem düşüncesi ve stratejik planlama, (2) etik ve güvenilirlik, (3) etkili iletişim, (4) duygusal zekâ, (5) yönetme yerine dağıtılmış liderlik uygulamaları, (6) karizma yerine dönüştürücü liderlik uygulamaları, (7) zekâ, (8) finans ve yönetim uygulamalarına hakimiyet olmak üzere sekiz maddede sıralamıştır.

Shaharbi (2010), “Mükemmel bir okulda baş öğretmen liderlik davranışı ve uygulamaları” isimli doktora tezinde Malezya’da mükemmel bir okulda okul yöneticisinin

davranışlarını ve uygulamalarını incelemek amacıyla görüşmeler, gözlemler ve belge analizi yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada, ulusal sınavda, spor ve ortak müfredat müsabakalarında bölge ve il düzeyinde % 90'ın üzerinde puana sahip ve son bir yılda herhangi bir disiplin sorunu yaşamayan bir okul seçilmiştir. Araştırmanın odağına okul müdürü alınmış, müdür hakkında veriler beş öğretmen, iki destek personeli ve iki ebeveyninden toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürünün vizyonunun ve bu vizyonun paydaşlarca benimsenmesinin okul mükemmelliği için çok önemli olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca okulda eğitim öğretim faaliyetlerine daima öncelik verilmesi, öğrencilerin bireysel ilgisizlikleri için programlar yapılması, okul yönetiminde dağıtılmış liderlik uygulamaları ve okul ile ilgili kararlara personelin katılımının sağlanması gibi uygulamalar araştırmada incelenen okulun ayırt edici özellikleri olarak sıralanmıştır.

Williams ve Denney (2012), “Liderlikte Mükemmellik: 21. Yüzyıl İçin Liderliğin Yedi Özelliği” isimli kitabında, 21. yüzyılda etkili liderlik için kritik önem taşıyan temel özelliklere ve yaklaşımlara odaklanmışlardır. Yazarlar, günümüzün hızla değişen ve karmaşık dünyasında mükemmel bir lider olmak için gerekenlerin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunan liderliğin yedi özelliğinden oluşan bir çerçeve önermektedir. Yazarlara göre mükemmel liderliğin yedi özelliği şu şekilde sıralanmaktadır: (1) *Vizyon ve stratejik düşünme*: Mükemmel bir lider geleceğe yönelik net bir vizyona ve uzun vadeli hedeflere ulaşmak için stratejik düşünme becerisine sahip olmalıdır. (2) *İletişim ve kişiler arası beceriler*: Liderler fikirlerini etkili bir şekilde iletebilmeli ve başkalarıyla iletişim kurarak işbirliği ve ekip çalışmasını teşvik edebilmelidirler. (3) *Uyarlanabilirlik ve esneklik*: 21. yüzyılda değişime uyum sağlama ve zorluklar karşısında esnek olma becerisi liderler için hayati önem taşımaktadır. (4) *Duygusal zekâ ve empati*: Kişinin kendi duygularını anlaması ve yönetmesinin yanı sıra başkalarının duygularını tanıması ve bunlara yanıt vermesi liderler için temel bir beceri olmalıdır. (5) *Karar verme ve problem çözme*: Liderler, karmaşık ve belirsiz durumlarda bile bilinçli kararlar alabilmeli ve sorunları etkili bir şekilde çözebilmelidir. (6) *Yenilikçilik ve yaratıcılık*: Sürekli gelişen bir dünyada liderler yaratıcı düşünebilmeli ve örgütlerinde yenilikçilik kültürünü teşvik etmelidir. (7) *Etik davranış ve dürüstlük*: Mükemmel liderler yüksek etik standartlar sergilemeli, tüm eylem ve kararlarında dürüstlikle hareket etmelidir. Kitapta liderliğin yedi özelliği vurgulanarak, okuyuculara 21. yüzyılda etkili liderlik için gerekli nitelikler ve beceriler hakkında bütünsel bir anlayış sunulması amaçlanmıştır.

Willert (2012), “Mükemmellik için liderlik: Okul müfettişlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin bir durum çalışması” isimli doktora tezinde sorumluluk bölgelerinde ulusal kalite ödülü alan dört müfettişle görüşmeler gerçekleştirerek veri toplamıştır. Araştırma sonucunda; müfettişlerin sürekli gelişim çabasında oldukları ve sürekli gelişim için üç destek faktörü bulunduğu tespit edilmiştir. Bu faktörler; müfettişin kişisel hesap verebilirliği, veriye dayalı karar uygulamaları ve iyileştirme süreçleri şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca müfettişlerin dağıtılmış liderlik uygulamalarının olumlu sonuçlara yol açtığı anlaşılmıştır. Dağıtılmış liderlik uygulamalarını destekleyen faktörler ise müfettişlerin liderlik sorumluluklarını paylaşma konusunda istekli davranmaları ve müfettişlerin okul personelini güçlendirmeye odaklanmaları şeklinde sıralanmıştır.

Le (2013), “Etkili liderlik yoluyla mükemmel öğretmenleri kaybetmemek” isimli doktora tezinde okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin okullarından ayrılma niyeti arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla nicel araştırma yürütmüştür. Araştırmada mükemmel öğretmen; eğitim fakültesi lisans diploması ile öğrettikleri konularda yetkin olduğunu gösteren sertifikalara sahip olması biçiminde belirlenmiştir. Araştırmaya kartopu örnekleme yöntemiyle K-5 düzeyinde görev yapan 100 öğretmen ve aynı okullarda görev yapan ilkökul yöneticileri katılmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin liderlik davranışı ile öğretmenlerin işten ayrılma niyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte, araştırmadaki betimleyici verilerden öğretmenlerin % 62.5’inin okulundan memnun olduğu ve ayrılma ihtimalinin düşük olduğu saptanmıştır.

Malezya Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen gereklilikleri başarıyla geçen seçilmiş okul müdürlerine Devlet Eğitim Departmanı tarafından Mükemmel Müdür adı verilen ayrıcalıklı bir pozisyon verilmektedir. Malezya’da Aminuddin Baki Enstitüsü tarafından okullarda liderliğin etkinliği üzerine yapılan bir çalışma sonucu mükemmel okul müdüründe bulunması gereken özellikler (Manan, 2014: 204); (1) Okul vizyonunu belirleme, (2) Okulun felsefesini, misyonunu, amaç ve hedeflerini belirleme, (3) Belirlenen vizyonu veliler ve toplum da dahil olmak üzere tüm personele ve öğrencilere açıklama, (4) Hedefleri, öğretim stratejilerini ve müfredatı belirleme, (5) Müfredat ve öğretim programını denetleme, izleme ve değerlendirme, (6) Öğretim programlarını ve ders dışı faaliyetlerini koordine etme, (7) Öğrencilerin öğrenme sürelerini izleme, (8) Öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etme ve destekleme, (9) Öğretmenlere yardımcı olma, destekleme ve kaynak sağlama, (10) Okullarda

öğretim kalitesini kontrol etme, (11) Öğrenme sürecini geliştirmeye elverişli bir okul iklimi oluşturma biçiminde sıralanmıştır.

Harvey ve diğerleri, (2014) “Mükemmellik İçin Liderlik: Öğrenci Başarısına Yönelik On İki Adımlı Bir Program” isimli kitabında ABD’de K-12 okullarında akademik başarı sağlamaya yönelik okul ortamı için gerekli 12 ilke belirlemişlerdir. Kitap içeriği incelendiğinde sunulan iddiaların aşırı genellemeler yapması, popüler üslupla yazılması ve iddiaları kişisel hayat hikayelerine dayandırması sebebiyle güçlü bir bilimsel bir kaynak olarak değerlendirilmesinin uygun olmayacağı düşünülebilir. Ancak yazarların ortaya koyduğu ilkelerin literatürlerle uyumlu olması ve bu çalışmanın hazırlandığı zamana kadar kitapta sunulan ilkeleri test etmeye yönelik ABD’de altı farklı doktora tezine (Belknap, 2019; Garcia, 2020; Hernandez, 2019; Osman, 2020; Parangan, 2020; Sherlock, 2020) ulaşılmış olması söz konusu ilkeleri dikkate almaya değer kılmıştır. Kitapta ortaya konulan 12 ilkeye aşağıdaki kısaca yer verilmiştir (Harvey ve diğerleri, 2014):

1. Güçlü Liderlik: Okulda mükemmel bir öğretim olacağına dair inancı arttırmasının yansıra öğretmenler ile öğrenciler için sürekli bir öğrenme kültürünün olacağına dair koşulları ve beklentileri belirlediği için liderlik oldukça önemlidir. Güçlü eğitim lideri; okulda tüm öğrenciler için ulaşılabilir net bir vizyon oluşturur, öğrenci başarısına odaklanan hedefler ortaya koyar ve bu hedeflere bağlı kalır. Güçlü eğitim lideri; başkalarının iyi fikirlerine destek olur ve işbirliğini kullanır. Okul içindeki ilişkilerini güven, sevgi, istikrar ve umut temelinde yönetir. İşleri doğru yapmaktansa doğru olanı yapar.

2. Yüksek Başarı Kültürü Oluşturma: Mükemmel bir okula gidildiğinde heyecan verici, canlı bir amaç duygusunun hâkim olduğu, düzenli bir atmosfer hissedilir. Bu atmosfer eğitim sonuçlarını iyileştiren olumlu bir okul kültürüdür. Okulda toksik bir ortam varsa derhal okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik tedbirler alınması zorunludur. Olumlu okul iklimi oluşturmak için; şeffaf ve dürüst davranışlarla güven oluşturulması, insanların okulda olmak istemesinin sağlanması, normlar oluşturulması ve bu normlara uyulması, okulla ilgili eserler, kahramanlar ve hikayeler kullanılması, çalışanların hikayelerinin öğrenilmesi ve onların onurlandırılması, kutlamalar yapılması, mizahın ve eğlencenin kullanılması, değerlere sahip olunması gereklidir.

3. *Vizyon ve Değerler*: Bir örgütü mükemmelliğe ve uzun vadede başarıya yönlendiren, örgüt üyeleri tarafından yaygın olarak paylaşılan, çekici, değerli ve ulaşılabilir bir vizyondan daha etkili bir motive unsuru bulunmamaktadır. Vizyon ifadesinde açık ve net bir şekilde yüksek başarı hedeflenmeli, okulun tüm paydaşları vizyona dahil edilmelidir. Vizyon ifadesi (i) istenen gelecek durumu, (ii) paydaşların durumu, (iii) verilen hizmet ve (iv) ana stratejiler olmak üzere dört temel unsuru barındırmalıdır.

4. *Yüksek Beklenti*: Okullarda öğrencilerden beklentinin düşük olması başarının da düşük olacağına işaretler. Bu nedenle okulda beklentilerin yüksek olması, bu beklentinin hissedilmesi ve oluşturulan yüksek beklentilerin tüm örgüt üyeleri tarafından desteklenmesi gereklidir. Ayrıca okulda beklentinin yüksek olması kendini gerçekleştiren kehanete yol açabilir.

5. *Sevgi ve Tutku*: Sevgi bir beceridir ve bu beceride ustalaşana kadar uygulanması gereken birtakım davranışları içermektedir. Bu davranışlar; dinlemek, empati kurmak, yardım istemek, sarılmak, gülmek veya ağlamak şeklinde olabilir. Okulda sevgi ortamının olması için okul yöneticisinin ulaşılabilir olması, açık ve net olması, iyi ilişkiler kurması, beraber çalıştığı insanları ve işini sevmesi gereklidir.

6. *Öğrenmeye Odaklanma ve Akademik Başarı*: Okuldaki tüm personelin en büyük sorumluluğu öğrenci öğrenimi olmalıdır. Öğrenci öğrenimi için yüksek beklentiler belirlenmeli ve en iyi fikirleri bulmak için işbirliği yapılmalıdır. Okulda akademik başarı tanımlanmalı ve akademik başarı desteklenmelidir.

7. *Mesleki Gelişim*: Okulda mesleki gelişim; yönetici değerlendirmesinden, öğretmenin kendisini değerlendirmesinden veya öğrenci başarı ihtiyacından kaynaklanmalı ve okul geliştirme öncelikleri ve hedefleriyle uyumlu olmalıdır. Mesleki gelişim, öğrencilerin öğrenmesine odaklanmalı ve belirlenen müfredatın öğrencilere nasıl öğretileceğine odaklanmalıdır. Mesleki gelişimde herkes için en iyi uygulama olan yansıtma dört soru etrafında toplanmalıdır: (i) Ne iyi çalışıyor? (ii) Neyin değişmesi gerekiyor? (iii) Ne öğreniyoruz? (iv) Buradan nereye gidiyoruz?

8. *21. Yüzyıl İçin Akademik Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme*: Okulda yapılacak değerlendirmeler 21. yüzyıl becerilerine yönelik olmalıdır. Öğrencilerin başarısı değerlendirmek için özet değerlendirmeler yerine biçimlendirici ve çoklu değerlendirmeler

kullanılmalıdır. Değerlendirme amacıyla özgün ölçütler geliştirilmeli, ölçme sonucu elde edilen veriler tekrar ve tekrar kullanılmalı, eğilim verilerinden istifade edilmeli ve elde edilen veriler geliştirilebilir olduğu için özenle saklanmalıdır. Okulda verileri analiz etmek için ekip kurulmalıdır.

9. Güçlü Takımlar Kurma: Okulda yüksek performans gösteren ekipler olmadan yüksek başarı elde edilmesi beklenmemelidir. Bu sebeple bireylerin kişisel ilgi ve yetenekleri takımlara yönlendirilmeli, herkesin aynı yöne kürek çekmesi sağlanmalıdır. Yüksek başarıda herkesin rolü olduğu bilinmeli ve elde edilen başarı kutlanmalıdır.

10. İşbirliği ve Ortak Karar Alma: Okulda bilginin paylaşılması, doğru kararlar alınmasını sağlamaktadır. Seçeneklerin fazla olması doğru karar alınmasına ve başarıya götüreceğinden farklı fikirleri ortaya çıkarmak için karar alma sürecinde katılımın fazla olması gerekir. Uygulama olmadan doğru karar verilmesi başarı getirmeyeceği için uygulanabilir kararlar alınmalı ve okulda neyin düştüğü, nasıl yükseleceği tartışılmalıdır.

11. Etkili İletişim: Etkili iletişim için tüm kanallar kullanılmalı, yüksek başarının herkes için olduğu anlatılmalı, çift yönlü iletişim tercih edilmelidir. Çalışanlara verilen mesaj, genelde alınan mesajdır. Bu sebeple okulda yüksek başarı ve sevgi bekleniyorsa, yüksek başarı ve sevginin sık sık ifade edilmesi gerekmektedir.

12. Esneklik ve Dayanıklılık: Esneklik, başarısız olduğunda en kısa sürede toparlanma yeteneğini ifade etmektedir. Başarının bir kısmının başarısızlık olduğu bilinmeli ve esnek olunmalıdır. Okul başarısı için hedefler belirlenmeli ve belirlenen hedeflere ulaşmak için makul derecede ısrarcı olunmalıdır. Ancak bu hedeflere nasıl ulaşılabileceği ya da hangi amaç için ulaşılabileceği söz konusu olduğunda uyarlanabilir olunmalıdır. İşe yaramayan hedeflerden dikkatlice değerlendirdikten sonra vazgeçilmelidir. Yüksek başarı arayışında zaman zaman başarısız olunabilir fakat mevcut duruma adapte olunmalı ve hatalardan ders çıkarılmalıdır.

Belknap (2019), “Mükemmellik için liderlik: Yüksek başarıya ulaşan okul çevresini destekleyen liderlik davranışları” isimli doktora tezinde Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan, K-12 okullarında yüksek başarı sağlayan bir okul çevresi oluşturmak için gerekli 12 ilkeyi ilkokullarda sınamak amacıyla araştırma yapmıştır. Karma yöntemle göre yürütülen çalışmada veriler ABD’nin Northern California bölgesindeki ilkokullarda görev

yapan beş ilkokul müdüründen toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, okul müdürleri tarafından en kritik olarak algılanan dört liderlik ilkesinin (1) esneklik ve dayanıklılık, (2) güçlü liderlik, (3) vizyon ve değerler ile (4) iletişim olduğu; nitel bulgularına göre, okul müdürleri tarafından en yüksek oranda rapor edilen ilkelerin (i) 21. yüzyıl için akademik başarı ve değerlendirme %17, (ii) işbirliği ve ortak karar verme %12, (iii) sevgi ve tutku %10 ile (iv) mesleki gelişim (%10) olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda Harvey ve diğerleri (2014) tarafından önerilen tüm ilkelerinin etkileşiminin yüksek başarıya sahip bir okul çevresi oluşturmada çok önemli olduğu raporlanmıştır.

Hernandez (2019), “Mükemmellik için liderlik: Yüksek başarıya ulaşan okul iklimini destekleyen liderlik davranışları” isimli doktora tezinde Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan, K-12 okullarında yüksek başarı sağlayan bir okul ortamı oluşturmak için gerekli 12 ilkeyi ilkokullarda sınamak amacıyla araştırma yapmıştır. Karma yöntemle göre yürütülen çalışmada veriler ABD’nin Fresno County bölgesindeki ilkokullarda görev yapan beş ilkokul müdüründen toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre müdürlerin en çok esneklik ve dayanıklılık ile iletişim ve güçlü liderlik ilkelerine uygun davrandıkları, 12 liderlik ilkesinin tamamını değişen önem derecelerinde kullandıkları, yüksek öğrenci başarısı elde etmek için 12 ilkenin tümünü birleştirdikleri, yüksek öğrenci başarısını teşvik eden bir okul iklimi oluşturmak için müdürlerin, yüksek başarı, vizyon ve değerler kültürü oluşturdukları, yüksek beklentilere sahip oldukları anlaşılmıştır. Araştırma sonucunda Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan 12 liderlik ilkesinin tümünü anlayan, değer veren ve uygulayan müdürlerin öğrenci başarısını artıracığı, yüksek başarı gösteren müdürlerin net bir vizyon oluşturan ve iletişimin önemini anlayan öğretim liderleri oldukları raporlanmıştır.

Garcia (2020), “Mükemmellik için liderlik: Yüksek başarıya ulaşan okul iklimini destekleyen liderlik davranışları” isimli doktora tezinde Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan, K-12 okullarında yüksek başarı sağlayan bir okul ortamı oluşturmak için gerekli 12 ilkeyi ilkokullarda sınamak amacıyla araştırma yapmıştır. Karma yöntemle göre yürütülen çalışmanın nicel kısmında veriler ABD’nin High Desert bölgesindeki ilkokullarda görev yapan 12 ilkokul müdüründen, nitel kısmında ise nicel çalışmaya katılanlar arasından seçilen beş ilkokul müdüründen toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan ilkelerin ilkokullarda okul iklimini desteklemede geçerli olduğu anlaşılmıştır. Nicel bulgular, yüksek öğrenci başarısını teşvik eden bir kültür

yaratmada en önemli unsurun etkili iletişim ve esneklik olduğunu, nitel bulgular ise işbirliği ve ortak karar alma ilkelerinin yüksek başarıyı teşvik etmede anahtar unsur olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul müdürlerinin yüksek başarı kültürü oluşturmak için 12 liderlik ilkesini uyguladıkları, tüm katılımcıların iletişimin başarılı bir müdür için temel beceri olduğu konusunda hemfikir oldukları ve okul müdürlerinin öğrenci başarısını artırmak için 12 ilkeyi daha fazla uygulamayı planladıkları raporlanmıştır.

Osman (2020), “Mükemmellik için liderlik” isimli doktora tezinde Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan, K-12 okullarında yüksek başarı sağlayan bir okul ortamı oluşturmak için gerekli 12 ilkenin önem derecesini liselerde sınamak amacıyla araştırma yapmıştır. Karma yönteme göre yürütülen çalışmada veriler ABD’nin Orange Country bölgesindeki liselerde görev yapan beş lise müdüründen toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre lise müdürleri tarafından en kritik olarak algılanan liderlik ilkeleri önem sırasına göre; (1) esneklik ve dayanıklılık, (2) güçlü liderlik, (3) vizyon ve değerler, (4) yüksek beklentiler şeklinde sıralanmıştır. Nitel bulgulara göre katılımcılar tarafından en yüksek oranda rapor edilen ilkeler; (i) 21. yüzyıl için akademik başarı ve değerlendirme %13, (ii) sevgi ve tutku %11, (iii) iletişim %10 ve (iv) yüksek beklentiler %9 biçiminde sıralanmıştır.

Parangan (2020), “Mükemmellik için liderlik: Yüksek başarıya ulaşan okul çevresini destekleyen liderlik davranışları” isimli doktora tezinde Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan, K-12 okullarında yüksek başarı sağlayan bir okul ortamı oluşturmak için gerekli 12 ilkenin önem derecesini ilkokullarda sınamak amacıyla araştırma yapmıştır. Karma yönteme göre yürütülen çalışmada veriler ABD’nin Northern California bölgesindeki ilkokullarda görev yapan beş ilkokul müdüründen toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre ilkokul müdürleri tarafından en kritik olarak algılanan liderlik ilkeleri önem sırasına göre; (1) güçlü liderlik, (2) yüksek başarı kültürü oluşturma, (3) esneklik ve dayanıklılık, (4) vizyon ve değerler şeklinde sıralanmıştır. Nitel bulgulara göre katılımcılar tarafından en yüksek oranda rapor edilen ilkeler; (i) güçlü liderlik %22, (ii) işbirliği ve ortak karar alma %9, ve (iii) iletişim %9 biçiminde sıralanmıştır. Araştırma sonucunda Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan 12 liderlik ilkesinin tamamının yüksek başarı gösteren ilkokullarda mevcut olduğu, başarılı okul ortamı oluşturmak için söz konusu 12 ilkenin kullanılmasının kritik öneme sahip olduğu raporlanmıştır.

Sherlock (2020), “Mükemmellik için liderlik: Yüksek başarıya ulaşan okul ortamını destekleyen müfettiş davranış ve stratejileri” isimli doktora tezinde Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan, K-12 okullarında yüksek başarı sağlayan bir okul ortamı oluşturmak için gerekli 12 ilkenin önem derecesini sınamak amacıyla araştırma yapmıştır. Karma yöntemle yürütülen çalışmada veriler ABD’nin California bölgesinde görev yapan beş müfettişten toplanmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre müfettişler tarafından en kritik olarak algılanan liderlik ilkeleri önem sırasına göre; (1) esneklik ve dayanıklılık, (2) öğrenmeye odaklanma ve akademik başarı, (3) iletişim, (4) yüksek beklentiler, (5) vizyon ve değerler şeklinde sıralanmıştır. Nitel bulgulara göre katılımcılar tarafından en yüksek oranda rapor edilen ilkeler; (i) güçlü takımlar kurma, (ii) işbirliği ve ortak karar alma, (iii) mesleki gelişim, (iv) vizyon ve değerler biçiminde sıralanmıştır. Araştırma sonucunda başarılı okul ortamı oluşturmak için Harvey ve diğerleri (2014) tarafından ortaya konulan 12 ilkenin kullanılmasının önemli olduğu raporlanmıştır.

Umar (2018) “Malezya’daki yüksek performanslı okullarda mükemmel yöneticiler arasında okul gelişimi için kritik başarı faktörlerinin belirlenmesi” isimli doktora tezinde okul geliştirmede kritik başarı faktörlerini belirlemek amacıyla mükemmel olarak nitelenen okul yöneticileri ile görüşmeler yaparak veri toplamıştır. Araştırmada, Malezya’da okul yöneticilerinin performansına göre sınıflandırılan kategoriler içindeki en üst kategori olan JUSA-C kategorisinde ülke genelinde yedi okul yöneticisi bulunduğu, bu yöneticilerin ise mükemmel okul yöneticisi olarak adlandırıldığı belirtilmiştir. Araştırma JUSA-C kategorisindeki altı okul yöneticisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; okul geliştirme sürecinde mükemmel okul müdürlerinin uyguladığı en etkili faktörler, liderlik ve okul geliştirme çabalarına yönelik stratejiler olarak belirlenmiştir. Araştırmada liderlik faktörleri; okul müdürünün kişisel nitelikleri, personel ile iyi uyum oluşturma, paydaşlara olumlu yaklaşım, motivasyon ve uzmanlık bilgisi biçiminde sıralanmıştır. Strateji faktörleri ise personel gelişimini en üst düzeye çıkarma, olumlu işbirliği ve ilişki, olumlu çalışma ortamı ve kültürü, esnek ve anlayışlı yönetim şeklinde sıralanmıştır.

Sintupun ve diğerleri (2021), özel okul yöneticilerinin mükemmel liderlik göstergelerine ilişkin model geliştirmek amacıyla Tayland’da, Ulusal Eğitim Standartları ve Kalite Değerlendirme Ofisi tarafından temel eğitim kurumları değerlendirmesi sertifikasyonuna sahip 266 özel okulda görev yapan 532 eğitim personeli ile çalışma

yürütmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen özel okul yöneticilerinin mükemmel liderlik göstergeleri modeli 5 ana unsur, 23 alt unsur ve 82 göstergeden oluşmaktadır. Modele göre ana unsur ve alt unsurlar; (1) *Dönüşümcü liderlik*: bireyselleştirilmiş değerlendirme, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve ilham verici motivasyon; (2) *Stratejik yönetim liderliği*: stratejinin uygulanması, stratejik değerlendirme ve kontrol, örgütsel istikametın oluşturulması ve örgüt kültürü; (3) *Akademik liderlik*: hedef belirleme, eğitim programı ve öğretim yönetimi, eğitsel denetim, öğrenci gelişiminin izlenmesi; (4) *Örgütsel iletişim*: bilginin netliği, iletişim kanalları, bilgi kaynağının güvenilirliği, devamlılık ve koşulların uygunluğu; (5) *Teknolojik beceriler*: teknolojik vizyon, teknolojik yetkinlik, yönetimde teknoloji kullanımının desteklenmesi, eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımının desteklenmesi, ölçme ve değerlendirmede teknoloji kullanımı, teknoloji kullanım etiği biçiminde sıralanmaktadır. Araştırma sonucunda, özel okul yöneticilerinin mükemmel liderlik göstergelerine ilişkin geliştirilen modelin ampirik verilerle tutarlılık gösterdiği, örgütsel iletişimin en yüksek faktör ağırlığına sahip olduğu raporlanmıştır.

Özetle, araştırmacılar, eğitim örgütlerinde mükemmel liderlikle ilişkili olarak etkili liderlerin sahip olması gereken özellikleri ve becerileri sıklıkla incelemiş, birtakım ilkeler ortaya koymuşlardır. Araştırmalarda etkili okul yöneticilerinin, öğrenci başarısını artırmak ve okul ortamını iyileştirmek için adil ve şeffaf olma, etkili iletişim kurma, paydaşların katılımını teşvik etme, paylaşılan bir vizyon oluşturma ve okul iklimini yönetme gibi özellikleri vurgulanmaktadır. Ayrıca, Leithwood ve diğerleri (2008, 2020) tarafından sunulan yedi temel argüman, başarılı okul liderliğinin özelliklerini ve gerekliliklerini daha geniş bir çerçevede incelemekte, öğrenme ve öğretmeye odaklanma, eşitlik ve sosyal adaleti destekleme, aileler ve toplumla güçlü ortaklıklar kurma ve sürekli öğrenme ve iyileştirme faaliyetlerine katılma gibi alanlara dikkat çekmektedir. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin bu özellikleri ve becerileri geliştirmeleri ve alandaki araştırmaları takip etmeleri, mükemmel liderliğin sürdürülebilirliği açısından önemli olduğu ifade edilebilir.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin çözümlenmesi aşamalarında yapılan çalışmalar ile verilerin yorumlanmasına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırma nitel ve nicel yöntemlerin birlikte ele alındığı karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem; bir konuyu ya da araştırma olgusunu anlamak amacıyla nitel ve nicel verilerin felsefik ve teorik anlayışlarla şekillendirilerek toplanmasını, analiz edilmesini ve analizlerden elde edilen sonuçların amaçlı olarak birleştirilmesini içeren bir yaklaşımdır (Creswell ve Plano Clark, 2015: 4).

Karma yöntem yaklaşımının nicel ve nitel ikili karşılığında bir alternatif olarak üçüncü yöntembilimsel hareket olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Teddle ve Tashakkori, 2020: 106). Nicel araştırmanın felsefi temeli olan post pozitivizm ile nitel araştırmanın felsefi temeli olan yapılandırmacılık arasında yer alan karma yöntem araştırması (Toraman, 2021: 8) felsefi temel farklılıklarına rağmen aynı araştırmada ikisinden de yararlanılması varsayımına dayanmaktadır (Gliner ve diğerleri, 2015: 9). Bu bağlamda karma yöntem, anlamının ve doğrulamanın genişliği ile derinliği adına, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bakış açısı, veri toplama, analiz etme ve çıkarım yapma yaklaşımlarının birleştirildiği araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Johnson ve diğerleri, 2007: 115).

Karma yöntem kullanan araştırmacıların farklı gerekçelerle karma yöntem kullanmaya karar verdiklerini ifade eden Bryman (2006: 102) nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmak için söz konusu gerekçelerden sadece bir tanesinin yeterli olabildiği gibi çoklu sebepler de kullanılabileceğini vurgulamıştır. Araştırma amacına yönelik ihtiyaç duyulan veri çeşitlenmesine ve analizine olanak sağlaması, nitel ve nicel yöntemlerin sistematik olarak kullanılmasına imkân vermesi sebebiyle (Creswell ve Plano Clark, 2015: 13; Leech ve Onwuegbuzie, 2009: 268; Maxwell, 2016: 16) bu araştırmada karma yöntemin kullanılmasını

gerektirmiştir. Veri çeşitlemesi yaparken birden fazla nicel ve nitel veri toplama aracı kullanılabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 10). Karma yöntem araştırmalarında yaygın olarak veri çeşitlemesi gerekçe olarak sunulduğu için (Greene ve diğerleri, 1989: 264; Mertens ve Hesse-Biber, 2012: 77) bu araştırmada da karma yöntem araştırması kullanılmasının gerekçeleri arasında veri çeşitlemesi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu araştırmada ölçme aracı geliştirme ve keşfetme – doğrulama (Plano Clark ve Ivankova, 2018: 122; Teddlie ve Tashakkori, 2020: 192) gerekçelerinin de araştırma amacına uygun olarak karma yöntemin kullanılmasında etkili olmuştur. Karma yöntemin kullanılmasında ölçme aracı geliştirme gerekçesi, anket ya da ölçek maddelerinin geliştirilmesinde daha iyi ifadeler veya daha kapsamlı maddeler üretilmesi için anket ve ölçek maddelerini geliştirmek için nitel araştırmanın kullanıldığı bağlamları ifade etmektedir. Keşfetme–Doğrulama gerekçesi ise hipotez(ler) oluşturmak için nitel verilerin kullanılmasını ve bunları tek bir araştırma içinde test edilmesi için nicel araştırmaların kullanılmasını gerektirmektedir (Bryman, 2016: 634). Ayrıca nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin sınırlılıklarını azaltma çabası (Gliner ve diğerleri, 2015: 263) karma yöntem tercih edilmesinde etkili olmuştur. Nitekim Johnson ve Onwuegbuzie (2004: 19)’de karma yöntemin, tek bir yöntem kullanımında ortaya çıkan zayıf yönleri azaltmak amacıyla olduğunu ifade etmiştir.

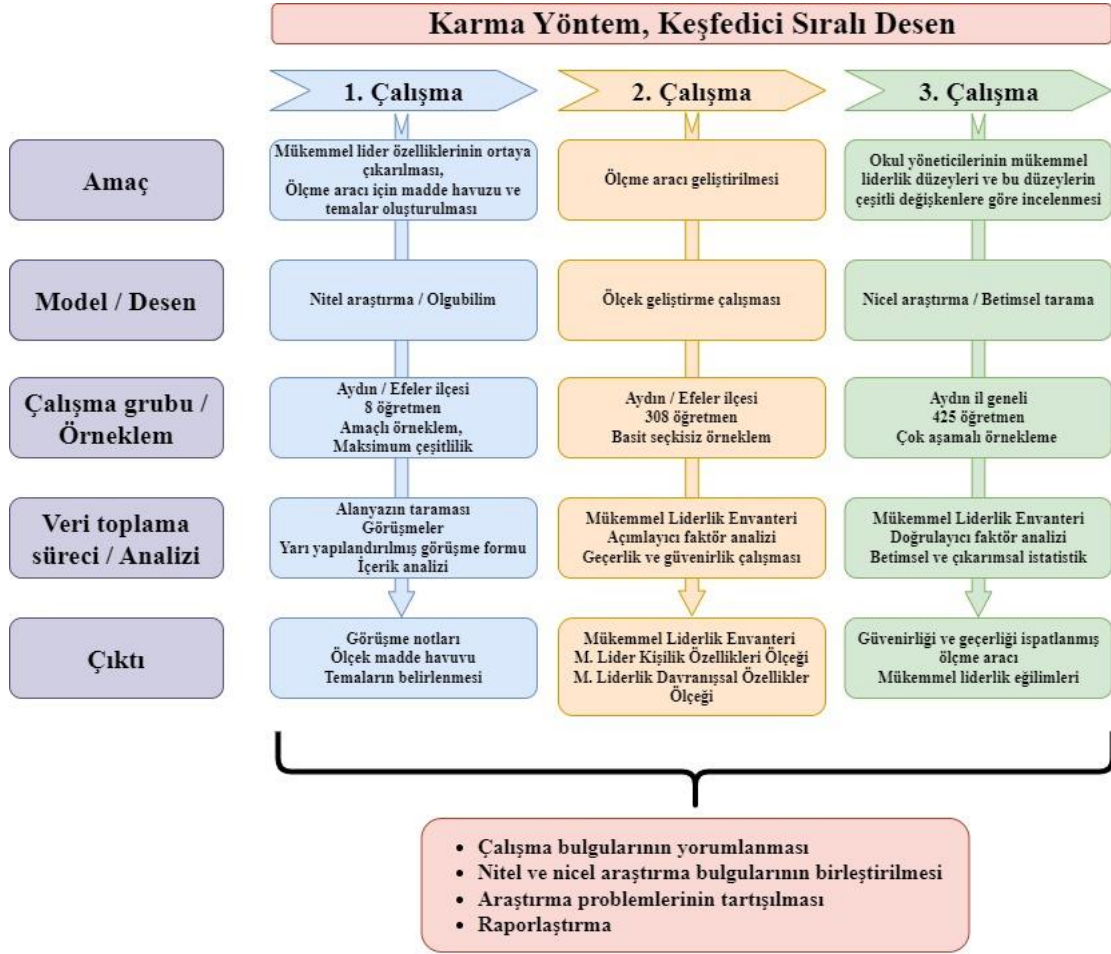
Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılarak sınırlılıkların azaltılabileceği fikrine dayalı, görece yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkan karma yöntem araştırmalarında birçok desen kullanılmaktadır (Kıral ve Kıral, 2011: 295). Teddlie ve Tashakkori (2020: 170) bu desenleri paralel, sıralı (açımlayıcı veya keşfedici), dönüştürücü, çok aşamalı ve tamamen bütünsel biçiminde sınıflandırırken Creswell ve Plano Clark (2015: 123) sosyal bilimlerde yakınsayan, açımlayıcı ve keşfedici desenlerin daha yaygın bir şekilde kullanıldığını belirtmiştir.

Araştırmaya rehberlik eden bir çalışma veya kapsamlı bir kuramın bulunmaması, henüz ölçme aracının mevcut olmaması sebebiyle (Creswell ve Plano Clark, 2015: 94; Leech ve Onwuegbuzie, 2009: 271; Özdemir, 2010: 497) bu çalışma keşfedici sıralı desene (NİTEL → Nicel) uygun biçimde yürütülmüştür. Keşfedici sıralı desen, yapılan görüşmelerle elde edilen verilerin genellenebilirliğinin test edilebilmesine ve bir ölçme aracı geliştirilmesine (Creswell ve Plano Clark, 2015: 94) olanak sağlaması bakımından bu araştırmanın amacı ile

örtüşmektedir. Ayrıca bu desen vasıtasıyla nitel ve nicel yöntemler bir araya getirilerek araştırma problemine ilişkin daha genel bir sonuçlara ulaşılması (Scott ve Morrison, 2016: 162-163) amaçlanmıştır.

Keşfedici sıralı desen, nitel veri toplama ve analizi ile bir konuyu keşfetme amacıyla başlamakta, nitel bulgular, nicel veri toplama ve analiz aşamasının geliştirilmesinde rol oynamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015: 201). Keşfedici sıralı desende nitel veri toplama ve analizi ile başladığı için genelde yapılandırmacı paradigmadan hareketle ilk aşama tamamlanmaktadır. Ardından nicel aşamaya geçildiğinde istatistiksel eğilimlerin belirlenmesi ve değişkenlerin ölçülmesi için post pozitivist paradigmadan hareket edilmektedir. Verilerin birleştirilmesi ise diyalektik çoğulculuk paradigmasına göre yürütülmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 201).

Keşfedici sıralı desene göre tasarlanan bu araştırma üç ayrı çalışma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalara ilişkin araştırma modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları ve veri analizleri 1. Çalışma, 2. Çalışma ve 3. Çalışma başlıklarında ayrı başlıklar halinde açıklanmış ve Şekil 2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1. Araştırmanın İşlem Adımları

2.2. Nitel Araştırma

Araştırmanın ilk aşamasında keşfedici sıralı desene uygun olarak öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik özelliklerini ortaya çıkarmak, Mükemmel liderlik ölçeği için madde havuzu ve temalar oluşturmak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın birinci aşamasına ilişkin kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.2.1. Çalışmanın Modeli

Karma yöntem keşfedici sıralı desene uygun olarak yürütülen çalışmanın ilk aşamasında nitel araştırma, olgubilim desenine göre yapılmıştır. Çalışma 1; keşfedici sıralı desenin ilk aşamasında birden fazla katılımcının bir olguyu (eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin mükemmel liderliğini) nasıl anlamlandırdıklarını ayrıntılı bir şekilde açıklamak için (Christensen ve diğerleri, 2015: 408; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 73-74)

olgubilim deseni benimsenmiştir. Bu desen aracılığı ile sosyal olguların bir durumunun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması (Şimşek ve Adıgüzel, 2012: 254) sosyal olgulara ilişkin derin anlayışlar sunulması (Creswell, 2018: 40) ve sosyal gerçekliğin yaratılmasında bireylerin öznel deneyimlerinin ön planda tutulması ve araştırılan konuya içeriden bakılması (Kümbetoğlu, 2012: 29) amaçlanmıştır.

Kökenleri Hegel, Kant ve Descartes'in felsefi düalizmi ile ilişkili olan olgubilim, felsefenin içine düştüğü çıkmazdan kurtulması için yeni bir yöntem olarak sunulmuştur. Alanyazında başlangıcı Husserl'a dayanan fenomenoloji kavramının, Heidegger'in görüşleri çerçevesinde kapsamı genişlemiştir (Akt. Polatcan ve Kılınç, 2018: 404). Felsefi anlamda fenomenolojinin ana ilkesi "gerçeklik, onları deneyimleyen kişiler tarafından algılandıkları şekilde nesnelerden ve olaylardan oluşur" şeklinde tanımlamıştır. Başka bir deyişle fenomenoloji, deneyimin tüm bilgilerin kaynağı olduğunu ve bir şeyi anlamak için onun nasıl deneyimlendiğinin anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (Sart, 2015: 70).

Creswell'e (2018: 78-79) göre fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır. Bu bağlamda fenomenolojinin temel amacının bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir. Türkçe'de olgubilim olarak adlandırılan fenomenoloji (Ersoy, 2016: 53) deseni ile gerçekleştirilen araştırmalarda, katılımcıların fenomeni (olguyu) nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanılmaktadır (Patton, 2018: 106).

Olgubilim araştırmaları, betimleyici ve yorumlamacı yaklaşım olmak üzere iki biçimde ele alınmaktadır. Epistemolojik bakış açısına sahip betimleyici olgubilim araştırmalarında temel amaç, insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir (Ersoy, 2016: 59-64). Sadece deneyimlenen şeylerin bilineceği varsayımı kabul edildiğinden yorumlamadan çok betimlemeye önem verilmektedir (Yalçın, 2022: 219). Ontolojik bakış açısına sahip yorumlamacı olgubilim araştırmalarında ise sadece kavramları ve onların niteliklerini tanımlamanın ötesinde bireylerin yaşam deneyimleri içinde gömülmüş anlamlara bakmayı işaret etmektedir. Bu haliyle, ontolojik bakış açısı, insan deneyimlerinin ne olduğuna değil, onların bu deneyimlere ilişkin bilinçli bir biçimde bildiklerine odaklanmaktadır (Ersoy, 2016: 59-64). Okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen bu

araştırmada, öğretmenlerin deneyimlerinin betimlenmesi ve deneyimlerden anlam oluşturma üzerine odaklanıldığı için (Patton, 2018: 106) betimleyici olgubilim yaklaşımı benimsenmiştir.

2.2.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırma aşamasında katılımcıların seçiminde, çalıştıkları süre içerisinde “mükemmel liderliğin göstergeleri ve etkilerini açıklayan durumlar” ile ilgili yaşantıları olduğu düşünülen gönüllü öğretmenlere ulaşmak hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

Nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda sıklıkla kullanılan amaçlı örnekleme ile araştırma probleminin doğru anlaşılmasına hizmet edecek bir çalışma grubunun oluşturulması amaçlanmaktadır (Gliner ve diğerleri, 2015: 124-125). Amaçlı örneklem seçimindeki temel gaye araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi açısından zengin durumlar seçmektir. Belli amaçlar doğrultusunda katılımcıları seçerken farklı stratejiler tercih edilebilir (Patton, 2018: 230). Bu araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış araştırmacı tarafından oluşturulan ya da daha önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 122). Bu teknikte temel unsur seçilecek katılımcıların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2018: 230). Creswell (2018: 154) olgubilim araştırmalarında çalışılan olguyu deneyimleyen çok sayıda birey bulunduğu katılımcıların seçme işini kolaylaştıracağından bazı kriterlere göre ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasını önermektedir. Bu çalışmada yer alan katılımcılar için belirlenen ölçütler; 2021 – 2022 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı, okul başarısı yüksek resmi okullarda görev yapmaları, en az beş yıllık mesleki kıdeme sahip olmaları ve mevcut okul yöneticisiyle en az iki yıl çalışmış olmaları biçiminde belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 109). Maksimum çeşitliliğin sağlanması için katılımcıların farklı eğitime durumuna, farklı cinsiyette ve farklı öğretim kademesinde görev yapmalarına dikkat edilmiştir. Patton’a (2018: 235) göre, (1) örnekleme dahil her durumun kendine özgü boyutlarının ayrıntılı bir biçimde

tanımlanması ve (2) büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması maksimum çeşitlilik gösteren örneklem oluşturma'nın yararları arasındadır. Bu kapsamda Aydın ili Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görevli şube müdürleri ile görüşülerek, her öğretim kademesinde okul başarısı en yüksek (akademik, sportif, etkinlik, yönetsel, vb. alanlarda) okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullarda okul yöneticisini mükemmel lider olarak gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Nitel araştırmada katılımcı sayısını belirlemede dikkate alınması gereken ilkeler; araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme şeklinde sıralanmaktadır. Araştırmanın odağı incelenen duruma ilişkin bilgi verebilecek katılımcıların seçimini ifade ederken veri miktarı toplanacak verinin derinliği ve genişliği ile ilgilidir. Kuramsal örnekleme ise araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyma noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesini gerektiren yaklaşıma işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 124-126). Olgubilim araştırmalarında katılımcı büyüklüğü konusunda standart bir sayı verilmesi konusunda alanyazında bir görüş birliği bulunmamaktadır ancak genel anlayış derinlemesine analiz ve çözümleme gerektirdiği için katılımcı sayısının az olması yönündedir (Ersoy, 2016: 81; Patton, 2018: 244). Creswell (2017a: 265) katılımcıların 3 ile 15 kişi arasında olması gerektiğini belirtirken, Yıldırım ve Şimşek (2016: 71) en fazla 10 kişi olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada katılımcı sayısı belirlemede verilerin doygunluğa ulaşması düşüncesi belirleyici olmuştur. Araştırmada temalar doygunluğa ulaştığında ve verilerin toplanmasında farklı görüşler ortaya çıkmadığında veri toplama sürecinin sonlandırılması önerilmektedir (Charmaz, 2006; Creswell, 2017b). Çalışmada sekiz öğretmenle görüşmeler tamamlandıktan sonra verilerin doygunluğa ulaştığı değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında görüşülen katılımcıların özellikleri, etik ilkeler gereği her bir katılımcının kendi adından bağımsız bir isim verilerek, Tablo 2.1'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Araştırmanın Nitel Aşaması İçin Katılımcıların Özellikleri

S.No	Katılımcı Kodu	Eğitimi	Cinsiyeti	Mesleki Kıdemi	Okuldaki Çalışma Süresi	Çalıştığı Öğretim Kademesi
1.	Ceren	Lisans	Kadın	15 yıl	4 yıl	Okulöncesi
2.	Güldem	Lisansüstü	Kadın	7 yıl	5 yıl	Okulöncesi
3.	Elif	Lisans	Kadın	35 yıl	19 yıl	İlkokul
4.	Mehmet	Lisansüstü	Erkek	16 yıl	12 yıl	İlkokul
5.	İrem	Lisans	Kadın	21 yıl	9 yıl	Ortaokul
6.	Murat	Lisans	Erkek	28 yıl	6 yıl	Ortaokul
7.	Sezgi	Lisansüstü	Kadın	13 yıl	3 yıl	Lise
8.	Ali	Lisans	Erkek	12 yıl	3 yıl	Lise

Tablo 2.1’de görülebileceği gibi 1. çalışmanın katılımcıları ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine uygun olarak farklı öğretim kademelerinde görev yapan ve farklı cinsiyete sahip, en az beş yıllık deneyimli olan, resmi okullarda görevli sekiz öğretmenden oluşmuştur. Her öğretim kademesinde farklı cinsiyette öğretmenin araştırmaya katılmasına dikkat edilmesine karşın okulöncesi öğretim kademesinde Aydın ili Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi okullarda erkek öğretmen görev yapmadığı için okulöncesi kademesinde kadın öğretmenler ile görüşülmüştür.

15 yıllık okulöncesi öğretmeni olan Ceren öğretmen, “*mesleğini severek yaptığını, idealist olduğunu ve meslektaşları ve idarecilerle her zaman iletişiminin iyi olduğunu*” ifade etmiştir. 7 yıllık okulöncesi öğretmeni olan Güldem öğretmen, “*kendisini sürekli yenilemek ve geliştirmek istediğini, bu konuda araştırma içerisinde olduğunu, kendisini geliştirdikçe meslekten daha fazla haz aldığını düşündüğünü, öğrendiği her yeni bilginin yaptığı meslekte daha iyi hissettirdiğini*” belirtmiştir. 35 yıllık ilkökul öğretmeni olan Güldem öğretmen, “*Kendimi övmüş gibi olmasın, arkadaşlarım beni çalışkan, idealist, öğrencileri ile ilgilenen, veli ile de iyi ilgilenen, okul idarem de böyle tanır, öğretmen arkadaşlarım genelde böyle tanır. Tecrübeli olduğumu, idealist olduğumu söylerler. Herhangi bir konuda danışmak istediklerinde bana gelirler, rahatlıkla soru sorarlar. Benden fikir almayı düşünürler. Çalışmayı severim.*” şeklinde kendisini tanıtmıştır. 16 yıllık ilkökul öğretmeni olan Mehmet öğretmen, “*mesleğini severek yaptığını, mesleki gelişim açısından bir şeyler yapma çabasında olduğunu, bu amaçla yüksek lisansını yaptığını ve öğrenim hayatının devam ettiğini*” ifade etmiştir. 21 yıllık kıdeme sahip İrem öğretmen “*sevgi dolu olduğunu, öğrencileri ve öğretmen arkadaşlarını çok sevdiğini, eğitimde haklı olmayı değil mutlu olmayı tercih ettiğini*” belirtmiştir. 28 yıllık kıdeme sahip Murat öğretmen, “*11 yıl müdür vekilliği ve idarecilik deneyiminin olduğunu, mesleğini çok sevdiğini, idealist bir öğretmen olduğunu*”

belirtmiş, öğrencilerle kurduğu ilişkiyi “çocuklarla çok iyi kontak kurabiliyorum çünkü sınıf öğretmenliğinden gelen bir yapım var. Öğrencileri çok fazla sahiplenirim. Dersine giriyorsam o çocuk benim çocuğum gibi geliyor bana” biçiminde ifade etmiştir. 13 yıllık kıdeme sahip Sezgi öğretmen, “Çok severek yaptığım bir işim var. Burası çok önemli. Çünkü insanın mükemmellik arayışında kişinin kendi potansiyelinin farkında olması, kendini geliştirmesi, kendini bilmesinden hareket etmek lazım. Açıkçası ben de kendimi bu noktada hem geliştirmeye çalışan bir insan olarak nitelendirebilirim” şeklinde kendini ifade etmiştir. 12 yıllık kıdeme sahip Ali öğretmen, “Ben idealist bir öğretmenim ama çok yenilikçi diyemem. Muhafazakâr olmadığım kesin. Hareketi seven bir öğretmenim. Durağanlığı sevmiyorum. Ders konusunda, öğrencilerimin sürekli derse katılmasını istiyorum. Dersin, sınıfın, hatta okulun dışında bile öğrencilerle birlikte olmayı severim. Bunu fırsat buldukça yapıyorum. Halı saha maçları olsun, tiyatro sinema gösterileri olsun. İmkanlar elverdiği sürece eğitim ve öğretimin sadece sınıfta ya da okulda olmaması gerektiğini düşünüyorum ve bu yönde çalışan bir öğretmenim.” şeklinde kendini tanıtmıştır.

2.2.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada veri toplama adımları, araştırmanın çerçevesinin çizilmesi ve verilerin kaydedilmesi için yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış gözlemler, mülakatlar, dokümanlar ve görsel materyaller aracılığıyla verilerin toplanmasını içermektedir (Creswell, 2018; Glesne, 2015; Miles ve Huberman, 2016; Patton, 2018). Olgubilim araştırmalarında ise başlıca veri toplama aracı olarak görüşme kullanılmaktadır. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 71). Bu sebeple araştırmanın nitel aşamasında görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Nitel görüşmeler için tasarlanan görüşme formları yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olabilmektedir (Baltacı, 2019; Beltekin, 2018: 119; Creswell, 2017a, 2017b, 2018; Ersoy, 2016; Glesne, 2015: 82; Sart, 2015: 75; Turgut, 2014).

Görüşmeleri gerçekleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından “Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderliğine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” isimli görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu üç aşamada oluşturulmuştur: İlk olarak alanyazında mükemmel liderlik yaklaşımının dayandığı kavramsal çerçevede öne çıkan olgular göz önünde bulundurulmuş ve eğitim örgütlerinde mükemmel liderliğe ilişkin

kaynaklar incelenerek, tez danışmanı ile taslak form oluşturulmuştur. Ardından oluşturulan taslak forma dair uzmanların görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda farklı üniversitelerde görev yapan alan uzmanları ile okul müdürlerinin taslak görüşme formuna ilişkin görüşleri istenmiştir.¹ Üçüncü aşamada ise uzmanlardan gelen görüşler, tez danışmanı ile değerlendirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir (EK-5). Araştırmanın nitel aşamasında katılımcılar ile yapılan görüşmelerde EK-5’de sunulan “Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderliğine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşmelerde, katılımcıların eğitim kurumlarında mükemmel liderliğe ilişkin düşüncelerini, bakış açılarının ortaya çıkarılması (Patton, 2018: 340) ve bu araştırmanın nicel aşamada geliştirilmesi planlanan veri toplama aracına ait madde havuzunun oluşturulması (Özdemir, 2018: 501) amaçlanmıştır.

2.2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama sürecinin yürütülebilmesi için öncelikle Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni (EK-1) ve Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Kararı (EK-3) alınmıştır.

Görüşmeler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Aydın, Efeler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi okullarda görev yapan gönüllü katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesi katılımcıdan randevu alınmış, katılımcının belirlediği gün ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların tamamı görev yaptıkları okulda görüşmek istedikleri için, görüşmeler katılımcıların okulunda boş bir sınıfta veya okulun toplantı odasında yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler 58 dakika ile 152 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmelerde katılımcıların, görüşmeye istekli oldukları, okul yöneticilerini mükemmel lider olarak gördükleri ve okullarında iyi gördükleri uygulamaları başkaları ile paylaşma konusunda hevesli oldukları gözlenmiştir. Özellikle mesleki kıdemi fazla olan katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcıların mesleki tecrübelerini de değerlendirdikleri için daha uzun sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş, görüşmecilerin tavır, mimik, konuşma özellikleri ve benzeri davranışlarıyla ilgili gözlemler not alınmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcılardan geri bildirim sağlanarak yanlış anlamaların önlenmesi

¹ Pof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Prof. Dr. Nuri BALOĞLU, Doç. Dr. Adem BAYAR, Doç. Dr. Bilgen KIRAL, Doç. Dr. Dilek KARIŞAN, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ, Dr. Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ, Okul Müdürü Arif EVCI, Okul Müdürü Doğan BAKIR.

amacıyla veri toplama sürecinde katılımcı teyidi yaptırılması önerilmektedir (Creswell, 2018: 247; Glesne, 2015: 199; Patton, 2018: 177). Bu sebeple her görüşmeden sonra alınan notlar ve ses kayıtları yazılı hale getirilerek formun son hali ilgili katılımcıya sunularak onayı alınmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcı sayısının belirlenmesinde verilerin doygunluğa ulaşmasına bağlı olduğu için veri toplama ve verilerin analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, görüşmelerde elde edilen ses kayıtları yazılı metin haline getirilerek betimsel ve içerik analizi yöntemi birlikte kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, ulaşılan verilerin araştırma sorularının öne çıkardığı, daha önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı kalınarak yorumlanıp, sonuçlara ulaşılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Örgüt boyutları olarak ifade edilen; amaç, yapı, süreç ve iklim başlıklarını ilk defa Türkçeye aktaran Bursalıoğlu'nun (2015) ardından eğitim yönetimi alanyazında farklı yazarlar (Aydın, 2014; Balcı, 2016; Başaran, 2000; Başaran ve Çinkır, 2013; Kaya, 1991) eserlerinde bu başlıkları kullanmışlardır. Bu çalışmada ise mükemmel liderlik göstergelerinin ortaya çıkarılmasında, Kırıl'ın (2023) çalışmasına benzer şekilde, örgüt boyutları yapı, süreç, işlev, iklim ve çevre olarak beş başlıkta incelenmiş, katılımcı görüşleri yorumlanarak analiz edilmiştir. İçerik analizi ise verilerdeki örüntüleri belirleme, analiz etme ve raporlama için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Braun ve Clarke, 2019: 591; Creswell, 2017a: 155; Merriam, 2018; Patton, 2018: 452-453; Yıldırım ve Şimşek, 2016: 69). Olgubilim deseninde veri analizi genellikle deneyimlerin temalandırılarak betimlenmesi üzerine kurgulanmakta ve araştırmacı veri analiz sürecinde daha esnek davranabilmektedir (Ersoy, 2016: 92; Merriam, 2018: 177; Sağlam ve Kanadlı, 2020: 24; Saldana, 2019: 68). Bu yöntemde verileri analiz ederken, verileri temalara göre analiz etmek, bilgiyi incelemek için farklı yaklaşımlar kullanmak, yansıma için kılavuzları dikkate almak ve yaşanan deneyimin anlamının kesin yapısını açığa çıkarmaya dikkat edilmesi önerilmektedir (Merriam, 2018:173-177; Sart, 2015: 75). Yazılı metin haline getirilen görüşmeler “Maxqda: Nitel & Karma Yöntemler İçin Veri Analizi Yazılımı” kullanılarak analiz edilmiştir.

Görüşmeler sonucu ulaşılan verilerin sistematik bir düzen içerisine ve sınıflandırmanın bir parçası haline getirmek amacıyla (Saldana, 2019: 9) kodlanmıştır. Kodlamalarda katılımcı görüşünün ana konusunu ve özünü temsil etmesine (Sağlam ve Kanadlı, 2020: 22; Saldana, 2019: 7) dikkat edilmiştir. Verilerin analizinde tümevarımcı analiz yaklaşımı benimsenerek veri içinde örüntüler ve temalar (Patton, 2018: 453-454) oluşturulmuştur.

Her bir görüşme kaydından elde edilen yazılı metinler birkaç kez okunduktan sonra analiz sürecine geçilmiştir. Verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama metindeki ifadelerden kodların belirlenmesi olmuştur. Bu doğrultuda veri setinden çalışmanın kapsamıyla ilgili olduğu düşünülen ifadeler belirlenmiş ve kodlar tanımlanmıştır. İkinci aşamada kısa ifadeler ya da kelimelerle kodlanan veriler gözden geçirilerek, kodlamalar kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada aralarında ilişki olduğu düşünülen kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiş, kodlar gruplandırılarak alt temalar oluşturulmuştur (Berg ve Lune, 2019: 162; Sağlam ve Kanadlı, 2020: 26). Kodlanan verilerin yeniden değerlendirilmesi ile birkaç farklı kodun tek bir başlık altında birleştirilmesi süreci kategorilendirme veya temalandırma biçiminde ifade edilmektedir (Best ve Kahn, 2017; Creswell, 2017b). Son aşamada, alt temaların çerçevesinde toplandığı bir kısmı daha önceden belirlenmiş bir kısmı yeni oluşturulmuş temalara ulaşılmıştır. Temalar altında toplanan alt temalar örüntülü olarak, ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmış ve doğrudan verilerle desteklenmiştir.

2.2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konusunda genel bir kabul olmasına karşın farklı epistemolojik gerekçelere ve farklı felsefi arka plana sahip olduğu için nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik konusunda üzerinde uzlaşılmış tek bir yöntem ya da teknik bulunmamaktadır (Tutar, 2022: 119). Nitel araştırmalarda geçerlik; inandırıcılık ve aktarılabilirlik biçiminde ifade edilmekte, araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinmektedir. Toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Güvenirlik ise, tutarlılık ve teyit edilebilirlik biçiminde ifade edilmekte, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini konu edinmektedir (Best ve Kahn, 2017: 266; Merriam, 2018: 201-220; Miles ve Huberman, 2016: 277-280; Patton, 2018: 581-587). Bu araştırmanın nitel aşamasında geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi için alanyazında sıklıkla kullanılan Lincoln ve Guba (1982, 1985) tarafından belirlenen ölçütler esas alınmıştır. Geçerliliği arttırmak için güvenilebilirlik inandırıcılık, aktarılabilirlik ve onaylanabilirlik ölçütleri (Lincoln ve Guba, 1982); güvenirliği arttırmak için doğrulanabilirlik ve tutarlılık ölçütleri (Lincoln ve Guba, 1985) esas alınmıştır.

Araştırmanın güvenilebilirliğini arttırabilmek için araştırmacı, araştırma konusuna, alanyazına ve katılımcı özelliklerine hâkim olmuş; katılımcılarla yüz yüze, katılımcının belirlediği yer ve zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İnandırıcılığı arttırılabilmek amacıyla araştırmanın yöntem, teknik ve süreç konularında uzman görüşlerine başvurulmuş, verilerin çeşitliliğini arttırmak, araştırmaya farklı bakış açılarını katmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak veri çeşitlemesi / üçgenleme yapılmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini arttırılabilmek için katılımcıların araştırmaya dahil olma / hariç tutma kriterleri belirlenerek amaçlı örnekleme kullanılmış; bulgular ayrıntılı betimlemelerle ve doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Onaylanabilirliği arttırılabilmek amacıyla yazıya çevrilen görüşme metinleri katılımcılardan geri bildirim alınarak yanlış anlamalar önlenmiş ve katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırmada doğrulanabilirliğin arttırılması için araştırma süreci açık ve şeffaf bir şekilde yansıtılmış, bulgular alanyazınla karşılaştırılmıştır. Tutarlılığın sağlanmasına yönelik kodlayıcılar arası görüş birliği hesabı yapılmıştır. Görüşme metinleri araştırmacı ve tez danışmanı tarafından kodlanarak, uzlaşma yüzdeleri hesaplanmıştır. Uzlaşma yüzdelerinin hesaplanmasında Miles ve Huberman (2016: 64) tarafından önerilen “Güvenirlilik = Görüş Birliği Sayısı / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın uzlaşma yüzdesi % 87 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği hesabında uzlaşma yüzdelerinin kodlama boyutuna ve büyüklüğüne bağlı olarak % 80 ile % 90 aralığında olması tavsiye edilmektedir (Miles ve Huberman, 2016: 64). Görüş farklılığı bulunan kodlar incelenerek, kodlar üzerinde mutabık kalınarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

2.2.6. Etik Hususlar

Araştırma sürecinde etik ilkelere bağlı kalınarak çalışma yürütülmüştür. Veri toplama sürecinden önce Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu’ndan onay alınmıştır (EK-3). Araştırmanın başından itibaren her bir katılımcıya kendi adlarından bağımsız bir isim verilmiş, katılımcıya ve çalıştığı okullara ait bilgiler gizli tutularak özel hayatın gizliliğine özen gösterilmiştir. Katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya dahil olmalarına dikkat edilmiş, katılımcının dilediği zaman araştırmadan çekilebileceği, böyle bir durumda toplanan tüm verilerin kendisine iade edileceği bilgisi verilmiştir. Ayrıca toplanan verilerin yalnızca bilimsel araştırma amaçlı kullanılacağı, başka

bir amaçla kullanılmayacağı ve 3. kişilerle paylaşılmayacağı katılımcılara açıklanmıştır.

2.2.7. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolünün belirtilmesi gerekli görülmektedir. Araştırmacı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi alanında doktora öğrencisidir. Yüksek lisans ve doktora eğitiminde “Eğitim Yönetiminde Nitel Araştırma Yöntemleri” dersi aldığı için araştırmacı, görüşme yapma yetkinliğinin bulunduğunu düşünmektedir. Bir araştırmacının bir konuda uzmanlaştığı ölçüde geçerliliği ve güvenilirliği daha yüksek araştırmalar yapacağı beklenmektedir. Ayrıca araştırmacının araştırma konusuna aşina olması nitel araştırmaların güvenilirliğinin artırılmasının yollarından biri kabul edilmektedir (Tutar, 2022: 125). Yüksek lisans tezini liderlik üzerine yazan araştırmacı, doktora döneminde ilgi alanı liderlik olan danışmanı ile çalışmış, henüz doktora eğitiminin başında liderlik üzerine çalışmak istediğini danışmanına iletmıştır. Bu çerçevede araştırmacı, araştırma konusu olan liderliğe aşina olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı, eğitim örgütlerinde liderliğin niteliğin artırılması için gerekli olduğunu düşünmekte, uygun liderlik yaklaşımı ve davranışlarını hayata geçiren okul yöneticilerinin okul başarısını arttıracığına inanmaktadır.

2.3. Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın ikinci aşamasında okul yöneticilerinin mükemmel liderliklerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma bulgularına ve alanyazına dayalı olarak mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği, mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği ve mükemmel liderlik envanteri geliştirilmiştir. Çalışmanın bu aşamasında ortaya konulan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Bu bölümünde geliştirilen ölçme araçlarına ilişkin sürece yer verilmiştir.

2.3.1. Evren ve Örneklem

Araştırmacının hakkında genelleme yapmak istediği bireylerin tümünü ifade eden hedef evren (Gliner ve diğerleri, 2015: 117) araştırmacının ilgilendiği bir veya daha fazla ortak özelliğe sahip bir gruptur (Best ve Kahn, 2017: 30). Araştırmada hedef evrenin tamamına ulaşmanın imkansızlığı göz önüne alınarak ulaşılabilir evren ile çalışılmıştır (Karasar, 2016: 148). Ulaşılabilir evren araştırmacının çeşitli yollarla ulaşabileceği, iletişime geçebileceği

kitleyi (Gliner ve diğerkleri, 2015: 117), araştırmacının gerçekçi seğıimini ve ulaşılabilir olmasını (Büyüköztürk ve diğerkleri, 2018: 83) ifade etmektedir. Bu çalışmanın ikinci aşamasında çalışma grubu, özellikleri hakkında bilgi toplamak için çalışılan evrenden seğıilen onun sınırlı bir parçasından örneklem alma (Büyüköztürk ve diğerkleri, 2018: 83) yoluyla oluşturulmuştur.

Alanyazında taslak ölçek formunun geçerlik ve güvenirliğıinin sınanmasında örneklem büyüklüğüne ilişkin; 300 kişilik bir örneklem ölçek çalışmalarında yeterli olduğı (Nunnally, 1978); 100 kişinin zayıf, 200 kişinin orta, 300 kişinin iyi, 500 kişinin çok iyi ve 1000 kişinin mükemmel olduğı (Comrey ve Lee, 2013); ölçekte kullanılması tasarlanan madde sayısının beş katı veya daha fazlasından oluşması gerektiğıine (Tezbaşaran, 2008: 29) yönelik öneriler bulunmaktadır. Mükemmel liderlik envanteri taslak formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması için katılımcılar basit seğıkisiz örnekleme yöntemi ile Aydın ili Efeler ilçesinde resmi okullarda görev yapan öğıretmenlerden oluşmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 405 öğıretmene taslak ölçek formu doldurmaları için verilmiş, öğıretmenlerin tamamı veri toplama aracını doldurmuştur. Ancak uygun doldurulmadığı gerekçesiyle (maddelerin % 20'den fazlasını boş bırakma) 21 adet; aşırı veya aykırı doldurulma (maddelerin tamamına en düşük veya en yüksek puanı verme, vb.) gerekçesiyle 16 adet; tutarsız doldurma (okul görev süresinin mesleki kıdemden büyük olması, mesleki kıdemin yaştan çıkarılması sonucunun 20'den küçük olması, vb.) 7 adet ve analiz sürecinde normallikten aşırı sapma 56 adet olmak üzere toplam 97 adet veri toplama aracı değıerlendirmeye alınmamış, araştırma 308 öğıretmenden alınan verilerle yürütölmüştür. Bu çalışmada taslak ölçek formunun geçerlik ve güvenirliğıinin sınanmasında 308 kişilik örneklem büyüklüğüünün yeterli olduğı değıerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında ikinci çalışmaya katılan öğıretmenlerin çeşitli değıişkenlere göre sayı ve oranları Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. İkinci Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	195	63.3
	Erkek	113	36.7
	Toplam	308	100.0
Medeni durum	Evli	260	84.4
	Bekar	48	15.6
	Toplam	308	100.0
Eğitim durumu	Lisans	246	79.9
	Lisansüstü	62	20.1
	Toplam	308	100.0
Çalıştığı okul kademesi	Okulöncesi	33	10.7
	İlkokul	91	29.5
	Ortaokul	96	31.2
	Lise	88	28.6
	Toplam	308	100.0
Yaşı	35 yaş ve altı	42	13.7
	36 – 45 yaş aralığı	147	47.7
	46 yaş ve üzeri	119	38.6
	Toplam	308	100.0
Okuldaki görev süresi	5 yıl ve az	141	45.8
	6 - 10 yıl arası	87	28.2
	11 yıl ve daha fazla	80	26.0
	Toplam	308	100.0
Mesleki kıdemi	10 yıl ve az	37	12.0
	11 - 20 yıl arası	124	40.3
	21 yıl ve daha fazla	147	47.7
	Toplam	308	100.0

Tablo 2.2.'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet açısından incelendiğinde 195'i (% 63.3) kadın, 113'ü (% 36.7) erkektir. Medeni durumlarına göre ise 260'ı (% 84.4) evli ve 48'i (%15.6) bekârdır. Eğitim durumlarına göre örneklemin 246'sı (% 79.9) lisans ve 62'si (% 20.1) lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre incelendiğinde 33'ünün (% 10.7) okulöncesinde, 91'inin (%29.5) ilkokulda, 96'sının (% 31.2) ortaokulda, 88'inin (%2 8.6) lisede görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 25 ile 64 yaş arasında ($\bar{X}$ =43.78) değişmekte olup, 35 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 42 (% 13.7); 36–45 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 147 (% 47.7); 46 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 119 (% 38.6) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, bulundukları okuldaki görev süreleri 1 ile

29 yıl arasında ($\bar{X}=7.43$) değişmekte olup, bulundukları okulda 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 141 (% 45.8); 6-10 yıl görev yapan öğretmen sayısı 87 (% 28.2) ve 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen sayısı 80 (% 26.0) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki görev süreleri 1 ile 39 yıl arasında ($\bar{X}=17.85$) değişmekte olup, mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin sayısı 37 (% 12.0); 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 124 (% 40.3) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 147 (% 47.7) olduğu anlaşılmıştır.

2.3.2. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın ikinci aşamasında geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılacak Mükemmel liderlik envanteri taslak formu aracılığıyla veri toplanmıştır (EK-6). Mükemmel liderlik envanteri taslak formu üç bölümden ve 87 maddeden oluşmaktadır. “Kişisel Bilgi Formu” başlıklı birinci bölüm, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, okuldaki çalışma süresi, kıdemi ve çalıştığı okulun öğretim kademesi gibi demografik özellikleri hakkında veri elde etmek amacıyla hazırlanan yedi sorudan oluşmaktadır. Taslak formun ikinci bölümü “Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin okul yöneticilerinde gözlemledikleri mükemmel lider kişilik özellikleri 40 madde ile saptanmaya çalışılmıştır. Taslak formun üçüncü bölümü ise “Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin okul yöneticilerinde gözlemledikleri mükemmel liderlik davranışları 40 madde ile saptanmaya çalışılmıştır.

Bogardus (1925) tarafından geliştirilen “Toplumsal Uzaklık Ölçeği,” Thurstone’un “Eşit Görünümlü Aralıklar” ölçeği, Guttman’ın “Yığılımlı Ölçekleme” tekniği ve Likert’in “Dereceleme Toplamlarıyla Ölçekleme” modeli gibi çeşitli ölçekler, birey ve grupların tutum, eğilim ve görüşlerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Akt. Tezbaşaran, 2008: 5). Ancak en yaygın kullanılan ölçek, Thurstone ölçeğinin basitleştirilmiş bir versiyonu olan Likert ölçeğidir (Cramer ve Howitt, 2004: 89). Rensis Likert tarafından geliştirilen Likert ölçeği, uygulaması, kodlaması ve ölçmesi kolay olduğu için (Spector, 1992) psikoloji, sosyal bilimler, eğitim gibi farklı alanlarda sıklıkla tercih edilmektedir (Edmondson, 2005). Bu ölçek, araştırmacılara bir ifade hakkında katılım düzeyini belirleme imkânı sağlamakta ve seçenekler "en yüksekte, en düşüğe" veya "en iyiden, en kötüye" doğru dereceli bir şekilde sıralanmaktadır. Analiz aşamasında, bu seçeneklere birer sayısal değer atanarak kodlanmakta

ve nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilmektedir. Likert ölçeği araştırmacıların veri toplama sürecini kolaylaştırmakta ve elde edilen sonuçların doğru analiz edilmesine olanak tanımaktadır (Turan ve diğerleri, 2015: 187). Bu nedenle çalışmada da Likert Ölçeği kullanılmasına karar verilmiştir.

Taslak formun ikinci ve üçüncü bölümlerindeki maddeler, 5’li Likert Ölçeği biçiminde; (1) Hiçbir zaman; (2) Nadiren; (3) Ara sıra; (4) Çoğu zaman; (5) Her zaman olarak derecelendirilmiştir. Örneğin, “Mükemmel Lider Davranışsal Özellikler” bölümündeki “Çalışanlara yeterliğine göre sorumluluk verir” maddesine “(5) Her zaman” seçeneğini işaretleyen katılımcı, yöneticinin çalışanların yeterliğini her zaman dikkate alarak sorumluluk verdiğini ifade etmektedir. Aynı maddeye “(1) Hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen katılımcı, yöneticinin çalışanların yeterliğini hiçbir zaman dikkate almadan sorumluluk verdiğini ifade etmektedir. Ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Balcı, 2016b: 220):

<u>Verilen Ağırlık</u>	<u>Seçenek</u>	<u>Sınırı</u>
1	Hiçbir zaman	1.00 – 1.79
2	Nadiren	1.80 – 2.59
3	Ara sıra	2.60 – 3.39
4	Çoğu zaman	3.40 – 4.19
5	Her zaman	4.20 – 5.00

Ölçek geliştirme süreci, “madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, ön uygulama yapma, geçerlik ve güvenirlik analizleri” olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Beltekin, 2018: 113; Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 130-145; Cemaloğlu, 2014: 136; Çokluk ve diğerleri, 2018; Kline, 2023; Tabachnick ve Fidell, 2015; Tezbaşaran, 2008: 9-21):

İlk aşamada, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri bir arada kullanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Tümevarım yöntemi kapsamında, nitel araştırma sonucunda oluşturulan her bir temanın içinde yer alan alıntılar tekrar gözden geçirilerek veri toplama aracı için maddeler oluşturulmuştur. Tümdengelim yöntemi kapsamında ise, alanyazında mükemmel liderliğe ilişkin tarama yapılmıştır. Bu sayede nitel araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve ilgili kavramsal çerçeve doğrultusunda mükemmel liderliği ifade ettiği düşünülen 80 maddelik genel bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada Mükemmel liderlik envanteri taslak formunun kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamanın temel yolu uzman görüşü almaktır (Gable ve Wolf, 1993; Kline, 2023; Tavşancıl, 2018). Bu amaçla madde havuzunda yer alan 80 madde kapsam, anlaşılabilirlik, hedef kitleye uygunluk ölçütleri (Yurdugül, 2005: 2) açısından değerlendirilmek üzere alan uzmanlarının (n:11) görüşüne sunulmuştur². Ayrıca madde havuzunda bulunan ifadelerin anlaşılabilirliğini incelenmesi için Türkçe öğretmenlerinden³ (n:2) ve hedef kitleye uygunluk açısından incelenmesi için okul müdürlerinden⁴ (n:2) ölçeğin taslak formunu değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda kapsam ve görünüş açısından uygun olmayan maddeler elenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Taslak ölçme aracının kapsam geçerliğine ilişkin “Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)” ve “Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)” Lawshe tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç bulunmaktadır. Bu teknikte her madde uzman görüşlerine göre derecelendirilmekte, herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile KGO hesaplanmaktadır. Lawshe tekniğinde .05 anlamlılık düzeyinde 15 uzman için KGO değerinin .49’dan büyük olması gerekmektedir. KGİ, .05 düzeyinde anlamlı olan ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden elde edilmektedir. Eğer ölçülmek istenilen özellik birden fazla boyutta toplanmış ise her bir boyut için KGİ elde edilmesi önerilmektedir (Yurdugül, 2005: 1-3). Taslak ölçeklere ilişkin Kapsam Geçerlik Oranlarının .73 ile 1.00 arasında (KGO >.49) ve Kapsam Geçerlik İndekslerinin ise .92 ile .97 arasında olması (KGİ >.49) taslak ölçeklerin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu şeklinde değerlendirilmiştir (EK-8).

Üçüncü aşamada asıl örneklemle aynı nitelikte olan öğretmenlerle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. 35 öğretmene ölçeğin taslak formunu doldurması istenmiştir. Pilot çalışma ile taslak formda yer alan ifadelerin katılımcılar tarafından anlam, deyim, kavram ve deneyim açısından uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Hem uzman görüşü hem de pilot çalışma sonucunda hazırlanan taslak forma, veri toplama aracının uygulanacağı çalışma

² Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Prof. Dr. Ebru OĞUZ, Prof. Dr. Nuri BALOĞLU, Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA, Doç. Dr. Bertan AKYOL, Doç. Dr. Bilgen KIRAL, Doç. Dr. Dilek KARIŞAN, Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN, Dr. Öğr. Üyesi Burcu ALTUN, Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ, Dr. Yasemin YEŞİLBAŞ ÖZENÇ

³ Türkçe Öğretmeni Hüsnüye ATICI, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni İskender BOLAT

⁴ Okul Müdürü Arif EVCI, Okul Müdürü Doğan BAKIR.

grubunun özelliğine ilişkin yönerge ve yanıtlayma seçenekleri eklenerek veri toplama aracına son şekli verilmiştir (EK-6).

Son aşamada ise veri toplama aracını değerlendirmek için ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Veri toplama aracının ölçüt geçerliliğine yönelik ölçekte yer alan maddelerinin maddelerin iç tutarlılık değerleri (madde toplam korelasyon değerleri) incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin yapı geçerliği, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile sağlanmış ardından AFA sonucu ulaşılan yapının, elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğunu doğrulamak amacıyla Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde daha sağlıklı sonuçlar alınabilmesi için AFA'nın ardından DFA'nın yeni bir örneklem grubunda yapılması önerilmektedir (Henson ve Roberts, 2006). Bu sebeple yapıyı doğrulamak amacıyla AFA sonucunda elde edilen model yeni bir örneklem grubundan elde edilen veriler (bu araştırmanın üçüncü aşamasındaki 425 kişilik örneklem) üzerinden doğrulamalı faktör analizine tabi tutulmuştur. Veri toplama aracının güvenilirliğine yönelik Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve % 27'lik alt ve üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t değerleri incelenmiştir.

2.3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın yürütülebilmesi için Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır (EK-2 ve EK-3). Veri toplama aracı online form oluşturularak araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Veriler, 2022-2023 öğretim yılı ikinci yarıyılında basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile Aydın ili Efeler ilçesinde resmi okullarda görev yapan 405 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı vasıtasıyla elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (Statistical Package Program for Social Sciences [SPSS]) ve Yapı Analizi (Analysis of a Moment Structures [AMOS]) programı kullanılmıştır.

İstatistiksel analizlere alınan 308 verinin normallik dağılımı gösterip göstermediğini incelemek amacıyla merkezi eğilim ölçülerine (ortalama, ortanca ve tepe değer), basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin değerlere bakılmıştır (EK-7). Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması, ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına

bölündüğünde elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında kalması araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine dair bulgular olarak değerlendirilmiştir (Can, 2016: 84-85).

Ölçeklerin yapı geçerliğini belirlemek için Açımlayıcı (AFA) ve Doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) kullanılmıştır. Yapı geçerliliği, bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliklerle ne ölçüde ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Hinkin, 1995). Faktör analizi değişken seti içerisindeki ilişkileri en iyi temsil edebilecek en az sayıdaki faktörü belirlemek amacıyla (Büyüköztürk, 2016: 133; Pallant, 2016: 199) yapılmaktadır. Bu nedenle, yapı geçerliliği, geliştirilen ölçme aracının maddeleri veya alt ölçekleri arasındaki ilişkileri sınavan bir süreçtir (Gable ve Wolf, 1993). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğini test etmek için genellikle faktör analizi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016; Çokluk ve diğerleri, 2018; Gable ve Wolf, 1993). Faktör analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki temel yöntem kullanılmaktadır. AFA, ölçme aracındaki ana yapıları ve boyutları keşfetmeyi amaçlarken, DFA değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak oluşturulan yapıyı daha karmaşık ve üst düzey analizlerle test etmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2016; Kline, 2023; Mueller ve Hancock, 2001; Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2015). Faktör sayısının belirlenmesinde ise; Kaiser ölçütü, bileşenler matrisi, çizgi grafiği, açıklanan varyans oranı, ortak faktör varyansı ve ölçülmek istenen kuramsal yapının temsil edilebilmesi kriterleri esas alınmıştır (Bryman ve Cramer, 2012; Conway ve Huffcutt, 2003; Çokluk ve diğerleri, 2018; Field, 2013; Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2015). AFA ile çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak amacıyla DFA yapılmıştır. DFA’da sınanan modelin yeterli olup, olmadığını belirlemek için ise çoklu uyum indekslerine (Ki-kare Uyum Testi [Chi-Square Goodness, χ^2/sd], Karşılaştırmalı Uyum İndeksi [Comparative Fit Index, CFI], Normlaştırılmış Uyum İndeksi [Normed Fit Index, NFI], Normlaştırılmamış Uyum İndeksi [Non-Normed Fit Index, NNFI], Ortalama Hataların Karekökü [Root Mean Square Residuals, RMR] ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü [Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA]) bakılmıştır. Uyum indeksleri (CFI, NFI, NNFI) için $> .90$ değeri, RMR ve RMSEA için $< .08$ değeri ölçüt olarak kullanılmıştır (Hu ve Bentler, 1999).

Ölçeklerin güvenirlik çalışması kapsamında ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlılığını test edebilmek amacıyla Cronbach Alfa (α) iç tutarlık katsayısı, madde toplam korelasyonu ve %27'lik alt ve üst grup ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız örneklemeler için t-testi ile incelenmiştir. T-testinde bulunan farkın etki büyüklüğü Cohen standardize edilmiş “d” indeks değeri ile hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün yorumlanmasında “d” değerinin $d > .2, .3, .4$ küçük; $d > .5, .6$ orta; $d > .8$ geniş ölçütleri esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2016: 44). Ölçeklerin güvenilir olduğu aralık sınırı $.60 < \alpha < .90$ olarak kabul edilmiştir (Tavşancıl, 2018). Geliştirilen ölçme aracının alt boyutlarının her birinin ölçülen yapının farklı bir boyutunu ölçüp, ölçmediği Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015: 56). Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde çift yönlü olarak sınanmıştır. Değerlendirmede korelasyon katsayısının, .00-.29 arasında olması düşük; .30-.69 arasında olması orta ve .70-1.00 arasında olması ise yüksek olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2016: 30-32). Analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

2.3.4. Mükemmel Liderlik Envanteri Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu bölümde geliştirilen ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin ayrıntılara yer verilmiş, yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Ulaşılan sonuçlar; Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği, Mükemmel Lider Davranışsal Özellikler Ölçeği ve Mükemmel Liderlik Envanteri başlıkları altında verilmiştir.

2.3.4.1. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği

Bu başlık altında Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği, güvenirliğe ilişkin Cronbach alfa güvenirliği, iki yarı test güvenirliği, madde toplam puan korelasyonu, madde ayırt ediciliği ve boyutlar arasındaki ilişkiye dair bulgular çalışmanın devamında verilmiştir.

2.3.4.1.1. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği geçerlik çalışmaları

Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi: Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri taslak ölçeğinin öğretmenler örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesine toplanan verinin faktör analizine uygunluğunun sınanması ile başlanmıştır.

Ölçekte ters kodlu madde bulunmadığı için, ters kodlama işlemi yapılmamıştır. Verinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi yapılmıştır. KMO testi sonucu (KMO=.95), 308 kişilik veri setinin örneklem açısından yeterli olduğunu ve Bartlett Küresellik testi sonucu da ($\chi^2=4272$; $sd=161$; $p<.001$) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir (Çokluk ve diğerleri, 2018). Ayrıca taslak ölçek maddelerinin, madde toplam korelasyonu incelendiğinde ölçeğin tüm maddelerinin madde toplam korelasyonlarının pozitif ve .58 ile .76 arasında olduğu anlaşılmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde edilen sonuçlara dayalı olarak veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Ölçeğin çok faktörlü modelini sınamak için temel bileşenler analizi faktör sayısı serbest bırakılarak ve Varimax dik döndürme tekniğini kullanılarak ilk analiz yapılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda dört faktörlü yapı ortaya çıkmış, faktörler arasındaki ilişkinin $r=.42$ ile $.89$ arasında olduğu anlaşılmıştır. Analiz sonuçlarının daha anlaşılır bir şekilde yorumlanmasını sağlamak amacıyla çok faktörlü yapılarda döndürme tekniklerinden faydalanılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005; Field, 2013; Pallant, 2016). Faktörler arasında ilişki olduğunda ($r\geq.32$), faktör analizinde eğik döndürme tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 646). Faktörler arasında ilişki bulunduğu anlaşıldığından Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak analizlere devam edilmiştir. Analizlerde faktör yük değeri düşük ($.45$ ve altında), ortak faktör varyansı $.30$ 'un altında kalan ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan ($.10$) binişik maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmış ve güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. Maddelere ilişkin yapılan içerik incelemesi sonucunda, amaçlanan dörtlü kuramsal yapıyı (Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk ve Uyumluluk) temsil ettiği anlaşılan ve 20 maddeden oluşan dört faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin dört faktörlü yapısının toplam varyansın % 64.34'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yükü ve açıkladığı varyans oranına ilişkin bilgiler Tablo 2.3'te verilmiştir.

Tablo 2.3. Mükemmel Liderlik Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Değerleri

Maddeler	Dışa-dönüklük	Gelişime Açıklık	Sorumluluk	Uyumluluk	Ortak Faktör Varyansı
3. Kendine güvenir.	.67				.42
5. Girişkendir.	.86				.39
6. Mücadelecidir.	.65				.38
7. Enerjiktir.	.49				.47
8. İletişimde etkilidir.	.64				.34
14. Farklı kültürlere saygılıdır.		.56			.48
15. Yeni fikirlere açıktır.		.90			.37
16. Değişim odaklıdır.		.62			.36
17. Eleştiriye açıktır.		.48			.46
20. Vizyon sahibidir.		.52			.32
21. Yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar.			.58		.49
26. Kararlıdır.			.62		.43
28. Öz disiplinlidir.			.76		.30
29. Azimlidir.			.71		.38
30. Ayrıntılara dikkat eder.			.65		.50
34. İşbirliğine yatkındır.				.69	.34
35. İnsanların sorunları ile ilgilenir.				.89	.37
36. Fedakardır.				.81	.37
37. Güvenilirdir.				.68	.31
39. Alçak gönüllüdür.				.73	.33
Özdeğer	3.03	2.70	3.31	3.75	
Açıklanan Varyans Oranı	% 15.42	% 13.57	% 16.61	% 18.74	% 64.34

Tablo 2.3'te görülebileceği gibi Mükemmel liderlik kişilik özellikleri ölçeğinin 20 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın % 64.34'ünü açıkladığı, faktör yük değerleri aralığının .48 ile .90 arasında olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin Dışadönüklük boyutunun öz değerinin 3.03, varyans açıklama oranının % 15.42; Gelişime Açıklık boyutunun öz değerinin 2.70, varyans açıklama oranının % 13.57; Sorumluluk boyutunun öz değerinin 3.31, varyans açıklama oranının % 16.61; Uyumluluk boyutunun öz değerinin 3.75, varyans açıklama oranının % 18.74 olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşul olarak kabul edilmekte ve bir alt boyutun öz değerinin en az 1 olması beklenmektedir. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında genel kanı bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının açıklanamayan varyans oranından mutlaka yüksek olması beklendiğinden (Seçer, 2017: 164) ortaya çıkan dört faktörlü yapının toplam varyansa yaptığı katkısının yeterli olduğu söylenebilir.

Mükemmel Lider Kişisel Özellikler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (Birinci Düzey)

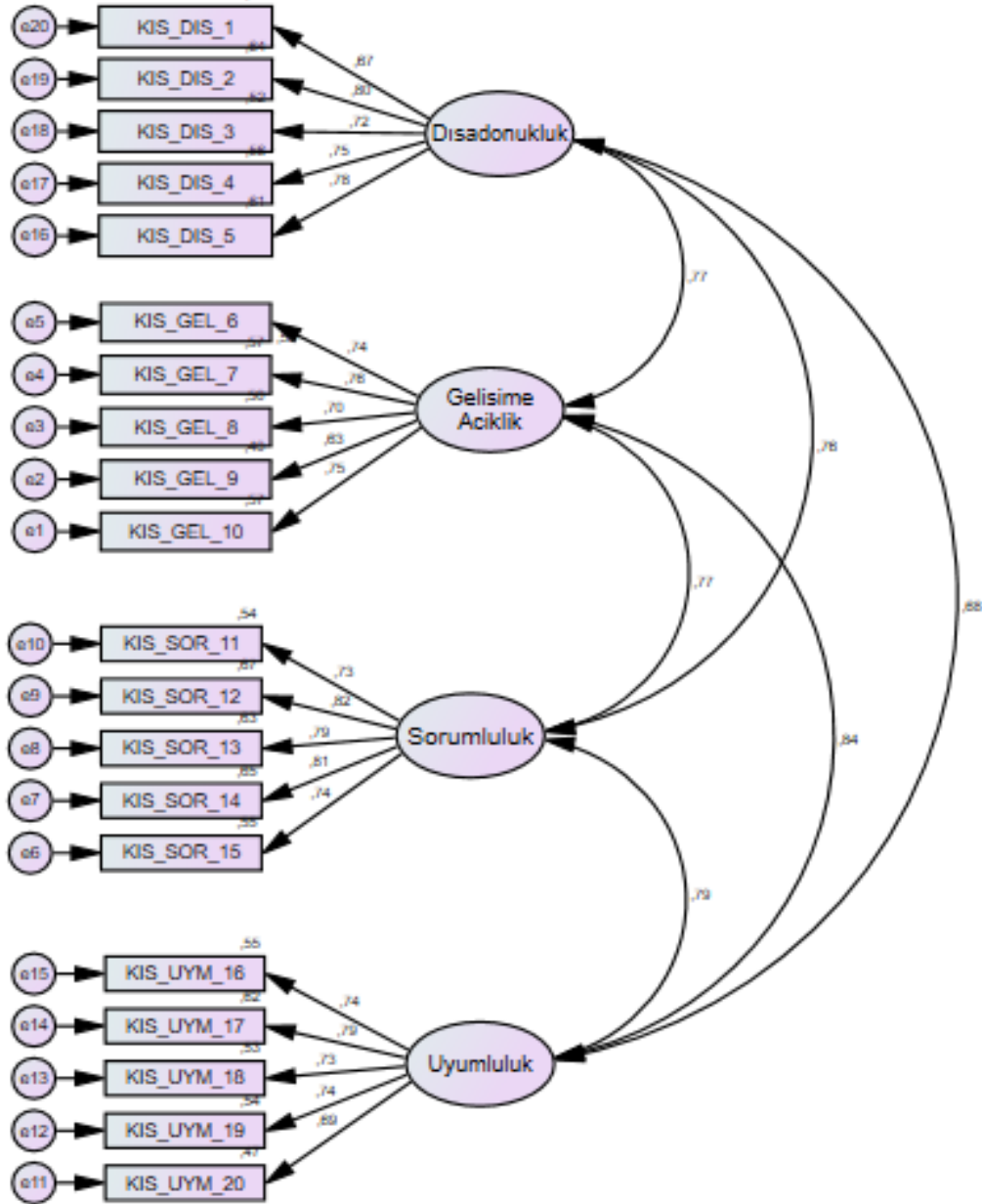
Bulguları: AFA sonucu ortaya çıkan dört boyutlu yapının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Bu amaçla AMOS yazılımından faydalanılmıştır. Bu araştırmanın üçüncü aşamasındaki örnekleme oluşturan 425 kişilik veri seti programa aktarılarak kovaryans matrisi oluşturulmuştur. Dört boyutlu ve 20 maddelik model için yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının çok yüksek olmadığı (.14–.32) anlaşılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2018). Ayrıca analiz sonucunda standardize edilmiş parametre değerlerinin 1’in altında olması modelde bir sorun olmadığına işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2018; Şimşek, 2007). Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Dışadönüklük boyutu 2. – 4. madde; Sorumluluk boyutu 12. – 13. madde ve Uyumluluk boyutunda 16. – 18. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 161 serbestlik dereceli 20 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ($\chi^2=359.94$) serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 2.23 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerleri modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası biçiminde karşılaştırmalı olarak Tablo 2.4’te sunulmuştur. Tablo 2.4’te sunulan uyum iyiliğine ilişkin değerler alanyazında genel kabul gören ölçütlere (Brown, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) bağlı kalınarak “iyi uyum” ve “kabul edilebilir uyum” olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 2.4. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği Birinci Düzey Uyum İndeks Değerleri

Uyum ölçüsü	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modifikasyon öncesi model değeri	Modifikasyon sonrası model değeri
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.00	Kabul
χ^2 /sd	$.00 \leq \chi^2 /sd < 2.00$	$2.01 \leq \chi^2 /sd \leq 3.00$	2.47	Kabul
RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.06	Kabul
RMR	$.00 \leq RMR < .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.03	İyi
NFI	$.95 < NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.92	Kabul
CFI	$.97 < CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.95	Kabul
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	Kabul

Tablo 2.4’te de görülebileceği gibi, Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde 20 maddelik, dört faktörlü yapısının önerilen modifikasyonlar sonrası uyum indeks değerlerinin modelin iyi ve kabul edilebilir uyum

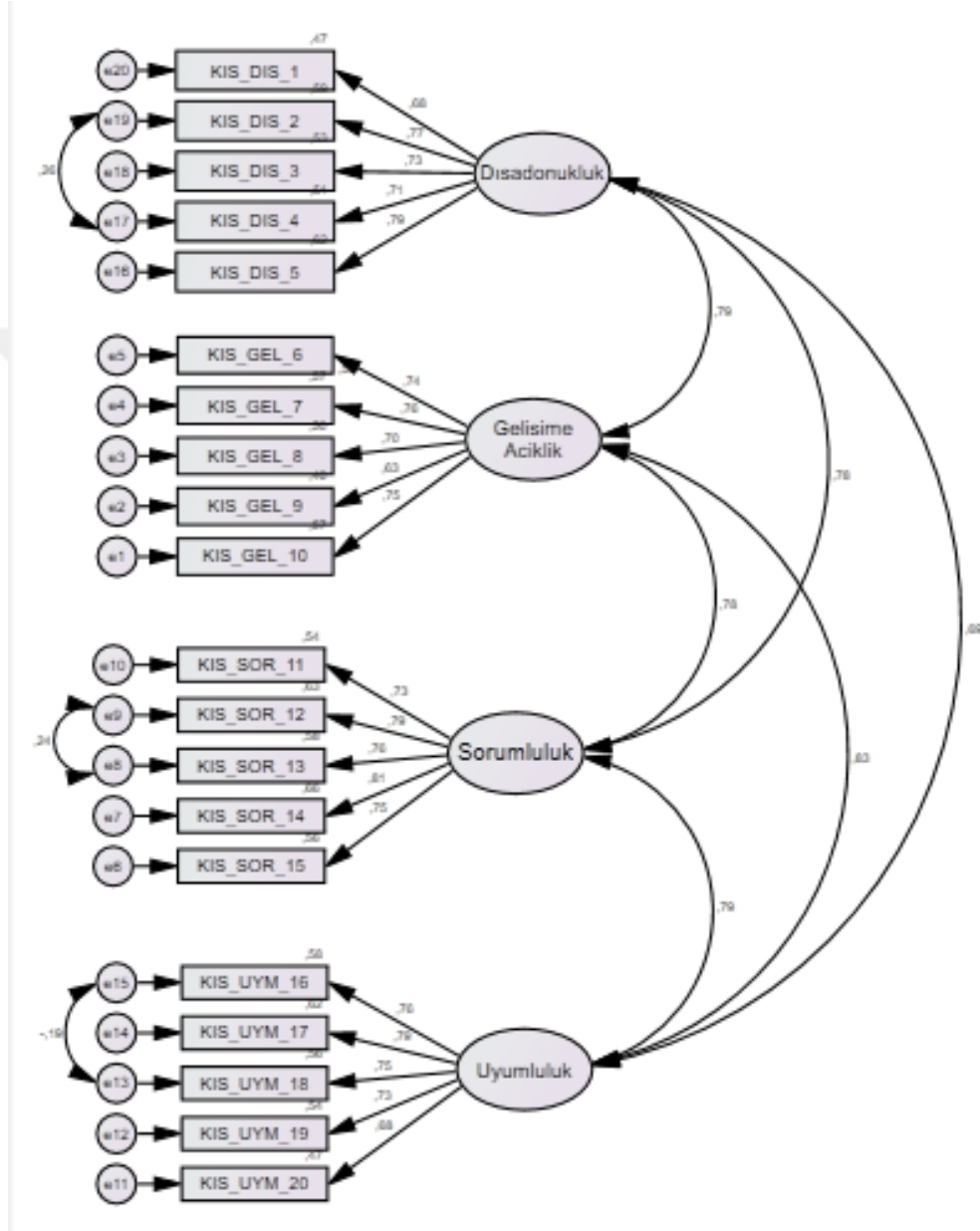
verdiğini göstermektedir. Ulaşılan bulgulara göre modelin doğrulandığı söylenebilir. Doğrulan dört faktörlü modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.2’de, modifikasyon sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.3’te sunulmuştur.



Şekil 2.2. Modifikasyon Öncesi Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.2’de izlenebileceği gibi dört faktörlü modele ait yol analiz diyagramı oluşturulmuştur. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri gözlenen değişkenlerle olan ilişkisi yeterli düzeyde olmasına karşın modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri

incelenmiştir. Dışadönüklük boyutu 2. – 4. madde; Sorumluluk boyutu 12. – 13. madde ve Uyumluluk boyutunda 16. – 18. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.3’te verilmiştir.



Şekil 2.3. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.3’de görüleceği üzere, modifikasyon sonrası oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayıları incelendiğinde; dışadönüklüğün gözlenen değişkenlerle olan ilişkisinin

sırasıyla .68, .77, .73, .71, .79; gelişime açıklığın .74, .76, .70, .63, 75; sorumluluğun .73, .79, .76, .81, .75; uyumluluğun .76, .79, .75, .73, .68 faktör değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıların .69 ile .70 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak, Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinin dört alt boyut ve 20 maddeden oluşan modeli tüm maddeleri iyi ve kabul edilebilir uyum vermiştir.

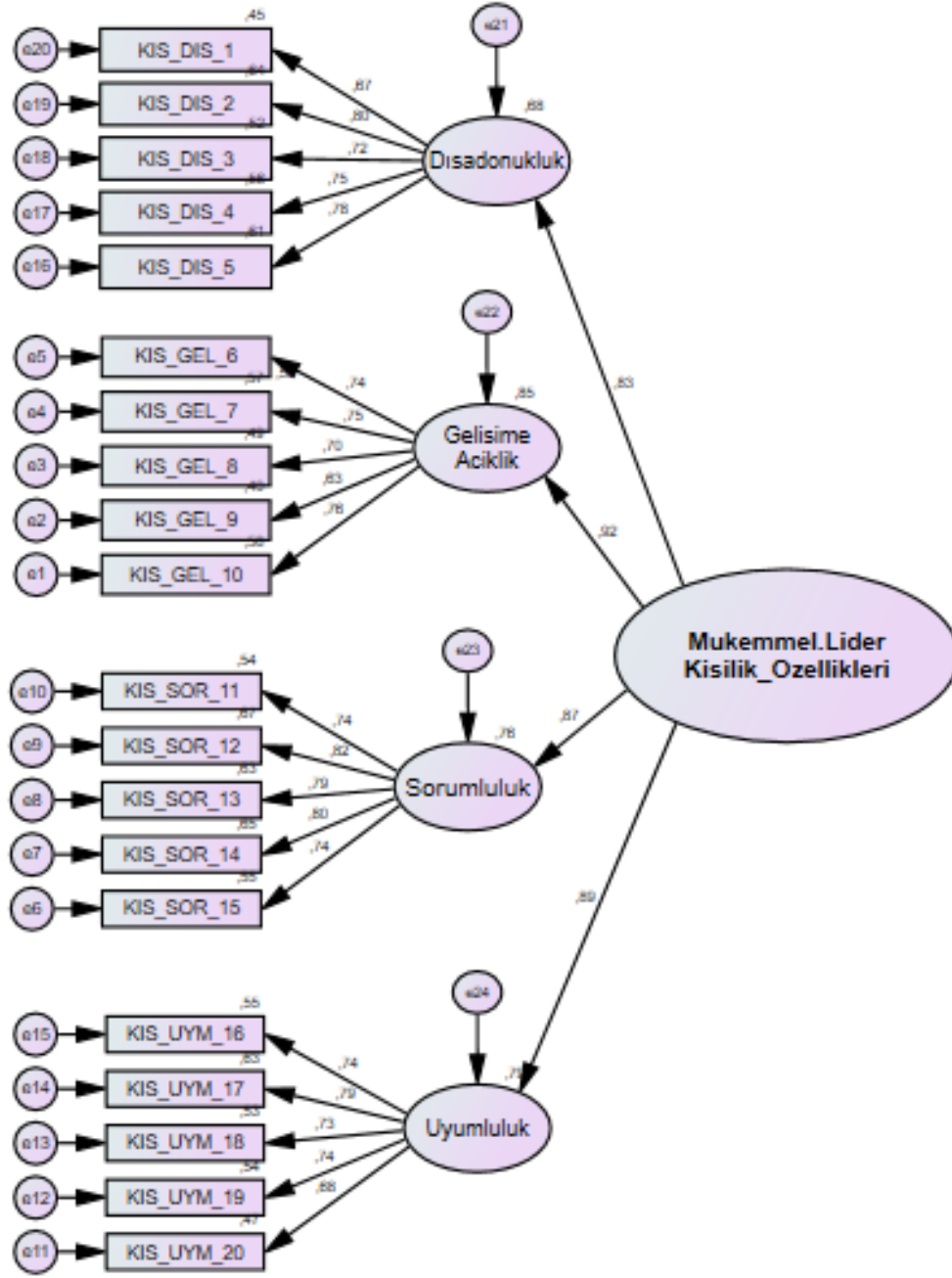
Mükemmel Lider Kişisel Özellikler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (İkinci Düzey)

Bulguları: Birinci düzey DFA sonucu dört boyutlu yapısı doğrulanan Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğine ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA, gözlenen değişkenler birden fazla, birbiriyle bağlantısız faktör altında toplandıktan sonra, bu faktörlerde daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirmek amacıyla yapılmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2018: 281; Karagöz, 2017: 513). AMOS yazılımından faydalanılarak oluşturulan modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu dört alt faktör (dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk), tekrar bir üst faktöre (mükemmel lider kişilik özellikleri) bağlanarak yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Program tarafından Dışadönüklük boyutu 2. – 4. madde ve Sorumluluk boyutunda 11. – 14. madde ile 12. – 13. Madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 163 serbestlik dereceli 20 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ($\chi^2=375.88$), serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 2.30 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerleri modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası biçiminde karşılaştırmalı olarak Tablo 2.5'te sunulmuştur. Tablo 2.5'te sunulan uyum iyiliğine ilişkin değerler alanyazında genel kabul gören ölçütlere (Brown, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) bağlı kalınarak “iyi uyum” ve “kabul edilebilir uyum” olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 2.5. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği İkinci Düzey Uyum İndeks Değerleri

Uyum ölçüsü	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modifikasyon öncesi model değeri	Modifikasyon sonrası model değeri
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.00	Kabul
X^2/sd	$.00 \leq X^2/sd < 2.00$	$2.00 \leq X^2/sd \leq 3.00$	2.53	Kabul
RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.06	Kabul
RMR	$.00 \leq RMR < .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.03	İyi
NFI	$.95 < NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.91	Kabul
CFI	$.97 < CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.95	Kabul
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91	Kabul

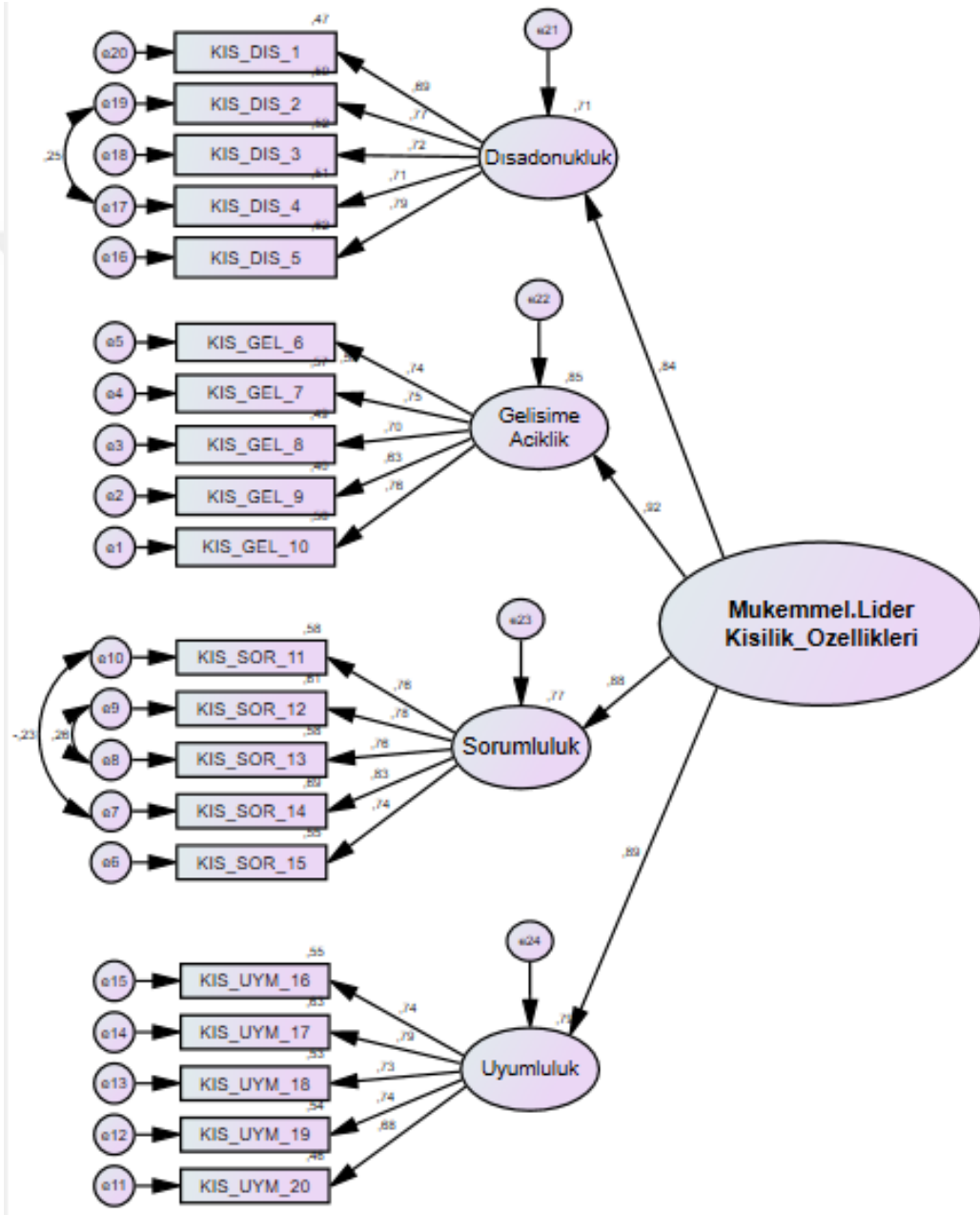
Tablo 2.5’te görülebileceği gibi, Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde tek faktör altında toplanan alt dört faktörlü ve 20 maddelik yapısının önerilen modifikasyonlar sonrası uyum indeks değerlerinin modelin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Ulaşılan bulgulara göre modelin doğrulandığı söylenebilir. Doğrulanana modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.4’te, modifikasyon sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.5’te sunulmuştur.



Şekil 2.4. Modifikasyon Öncesi Mükemmel Liderlik Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.4'te izlenebileceği gibi birinci düzey DFA sonucu dört boyutlu yapısı doğrulanan Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğine ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA'da oluşturulan modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu dört alt faktör (dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk), tekrar bir üst faktöre (Mükemmel lider kişilik özellikleri) bağlanarak yol analiz diyagramı oluşturulmuştur. Oluşturulan

modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Dışadönüklük boyutunda 2. – 4. madde ve sorumluluk boyutunda 11. – 14. madde ile 12. – 13. Madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.5’te verilmiştir.



Şekil 2.5. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.5'te görüleceği üzere, modifikasyon sonrası oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; Mükemmel lider kişilik özelliklerinin, değişkenlerle olan ilişkisinin dışadönükle .84 (maddelerin faktör değer aralığı .69 - .79); gelişime açıklıkla .92 (maddelerin faktör değer aralığı .63 - .76); sorumlulukla .88 (maddelerin faktör değer aralığı .74 - .83); uyumlulukla .89 (maddelerin faktör değer aralığı .74 - .79) olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayılarının .40 ile .69 arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak, mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinin dört alt boyut ve 20 maddeden oluşturulan modelinin, tüm maddelerinin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiği anlaşılmıştır.

2.3.4.1.2. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği güvenirlik çalışmaları

Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinde yer alan tüm maddeler için; madde toplam korelasyonu katsayısı, boyutlar bazında ise iki yarı test korelasyonu, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısına ait bilgiler Tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2.6. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenirlik Testlerine İlişkin Değerler

Madde	İfade	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	İki Yarı Test Korelasyonu	Guttman Güvenirlik Katsayısı	Cronbach Alfa (α)	Boyut
Md.3	Kendine güvenir.	.62	.77	.84	.88	Dışa-dönüklük
Md.5	Girişkendir.	.63				
Md.6	Mücadelecidir.	.65				
Md.7	Enerjiktir.	.68				
Md.8	İletişimde etkilidir.	.73				
Md.14	Farklı kültürlere saygılıdır.	.65	.76	.86	.88	Gelişime Açıklık
Md.15	Yeni fikirlere açıktır.	.70				
Md.16	Değişim odaklıdır.	.69				
Md.17	Eleştiriye açıktır.	.67				
Md.20	Vizyon sahibidir.	.76				
Md.21	Yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar.	.63	.73	.80	.87	Sorumluluk
Md.26	Kararlıdır.	.68				
Md.28	Öz disiplinlidir.	.72				
Md.29	Azimlidir.	.74				
Md.30	Ayrıntılara dikkat eder.	.58				

Tablo 2.6. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği Güvenirlik Testlerine İlişkin Değerler
(devamı)

Madde	İfade	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	İki Yarı Test Korelasy onu	Guttman Güvenilirli k Katsayısı	Cronbac h Alfa (α)	Boyut
Md.34	İşbirliğine yatkındır.	.72	.81	.88	.92	Uyumluluk
Md.35	İnsanların sorunları ile ilgilenir.	.68				
Md.36	Fedakardır.	.71				
Md.37	Güvenilirdir.	.74				
Md.39	Alçak gönüllüdür.	.70				
Ölçek Geneli			.79	.88	.95	

Tablo 2.6’da görüldüğü üzere ölçeğin her bir boyutunda yer alan maddeler için hesaplanan madde-toplam korelasyonların; dışadönüklük boyutunda .62 ile .73; gelişime açıklık boyutunda .65 ile .76; sorumluluk boyutunda .58 ile .74; uyumluluk boyutunda .68 ile .74 arasında değiştiği belirlenmiştir. İki yarı test korelasyonlarının ise; ölçeğin genelinde .79, dışadönüklük boyutunda .77, gelişime açıklık boyutunda .76, sorumluluk boyutunda .73, uyumluluk boyutunda .81 olarak tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 ile .70 arasında olması yüksek, .69 ile .30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki olduğunu gösterdiğinden (Büyüköztürk, 2016: 32) ulaşılan bulgulardan hareketle maddelerin yer aldıkları boyutlarla aynı davranışı ölçme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenilirliğine ilişkin Guttman iki-yarı ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla; ölçeğin genelinde .88 ve .95; Dışadönüklük boyutunda .84 ve .88; Gelişime Açıklık boyutunda .86 ve .88; Sorumluluk boyutunda .80 ve .87; Uyumluluk boyutunda .88 ve .92 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının .60 ile .90 arasında “oldukça güvenilir” (Tavşancıl, 2018: 29); .90 civarında olmasının ise “mükemmel” (Kline, 2023: 70) olduğu belirtilmektedir. Ulaşılan bulgulara göre ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının, her dört boyut ve ölçeğin geneli için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. *Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği Madde Ayırt Ediciliği*: Üst düzeyde mükemmel lider kişisel özellikler puanına sahip öğretmenler ile alt düzeyde mükemmel lider kişisel özellikler puanına sahip öğretmenleri ayırt etmede maddelerin ne düzeyde yeterli olduğunu anlamak amacı ile faktörlerin toplam puanı üzerinden % 27’inci sıra (83. sıra) kesim noktası olarak belirlenmiştir. Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her boyut için tanımlanması ve o boyutta yer alan madde puanlarının karşılaştırılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2016: 184) her boyut için alt ve

üst gruplar belirlenmiş ve puanlar karşılaştırılmıştır. Böylece boyutlar bazında toplam puanlara göre belirlenmiş öğretmenlerin alt % 27'lik grubu ile üst % 27'lik grubu arasındaki madde puanlarındaki farklara ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2.7'de sunulmuştur.

Tablo 2.7. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği

Boyut	Madde	İfade	Grup %27	$\bar{X}$	Ss	t	Cohen's d
Dışadönüklük	Md.3	Kendine güvenir.	Alt	3.63	.66	17.5*	2.71
			Üst	4.95	.22		
	Md.5	Girişkendir.	Alt	3.57	.52	22.9*	3.56
			Üst	4.96	.19		
	Md.6	Mücadelecidir.	Alt	3.57	.63	19.0*	2.95
			Üst	4.95	.22		
	Md.7	Enerjiktir.	Alt	3.54	.55	19.1*	2.96
			Üst	4.88	.33		
	Md.8	İletişimde etkilidir.	Alt	3.35	.63	21.4*	3.32
			Üst	4.94	.24		
Gelişime Açıklık	Md.14	Farklı kültürlere saygılıdır.	Alt	3.84	.63	15.4*	2.40
			Üst	4.96	.19		
	Md.15	Yeni fikirlere açıktır.	Alt	3.60	.58	21.3*	3.30
			Üst	4.99	.11		
	Md.16	Değişim odaklıdır.	Alt	3.37	.62	21.9*	3.41
			Üst	4.95	.22		
	Md.17	Eleştiriye açıktır.	Alt	3.20	.82	13.7*	2.13
			Üst	4.69	.54		
	Md.20	Vizyon sahibidir.	Alt	3.31	.71	21.5*	3.34
			Üst	5.00	.00		
Sorumluluk	Md.21	Yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar.	Alt	3.30	.60	20.7*	3.22
			Üst	4.90	.37		
	Md.26	Kararlıdır.	Alt	3.75	.54	19.0*	2.94
			Üst	4.95	.22		
	Md.28	Öz disiplinlidir.	Alt	3.65	.55	19.6*	3.04
			Üst	4.94	.24		
	Md.29	Azimlidir.	Alt	3.78	.50	22.4*	3.48
			Üst	5.00	.00		
	Md.30	Ayrıntılara dikkat eder.	Alt	3.77	.65	13.1*	2.03
			Üst	4.86	.39		
Uyumluluk	Md.34	İşbirliğine yatkındır.	Alt	3.71	.53	22.1*	3.44
			Üst	5.00	.00		
	Md.35	İnsanların sorunları ile ilgilenir.	Alt	3.71	.53	22.1*	3.44
			Üst	5.00	.00		
	Md.36	Fedakardır.	Alt	3.55	.55	24.1*	3.74
			Üst	5.00	.00		
	Md.37	Güvenilirdir.	Alt	3.54	.65	20.4*	3.17
			Üst	5.00	.00		
	Md.39	Alçak gönüllüdür.	Alt	3.51	.63	21.5*	3.34
			Üst	5.00	.00		

*p<.001, n1-n2=83, sd=164

Tablo 2.7’de izlenebileceği gibi Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği maddeleri ayırt ediciliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; t değerlerinin 13.1 ile 24.1 arasında olduğu, tüm maddeler için alt ve üst % 27’lik gruplar (n=83) arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.001$). Bütün maddeler için alt ve üst gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin “Cohen d” formülüyle hesaplanmış etki büyüklüğü değerlerinin 2.13 ile 3.74 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın “geniş” ($d>.08$) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkın anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermesi bakımından ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2016: 183). Bu sebeple ulaşılan bulgulara göre Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği maddelerinin yer aldıkları boyutlarda ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu ve iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış olup Pearson korelasyon katsayısı ve anlamlılık düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2.8. Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	Dışadönüklük	Gelişime Açıklık	Sorumluluk	Uyumluluk	Mükemmel Lider Kişisel Özellikler
Dışadönüklük	1				
Gelişime Açıklık	.68*	1			
Sorumluluk	.68*	.66*	1		
Uyumluluk	.58*	.71*	.65*	1	
Mükemmel Lider Kişisel Özellikler	.85*	.89*	.86*	.86*	1

* p değeri .01* düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.8’de görülebileceği gibi Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutları arasında ilişkiler incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.01$). Alt boyutlar arasındaki ilişkinin .58 ile .71 arasında değiştiği; en yüksek ilişkinin uyumluluk boyutu ile gelişime açıklık boyutu arasında olduğu ($r= .71$; $p<.01$); en düşük ilişkinin ise uyumluluk boyutu ile dışadönüklük boyutu arasında olduğu ($r= .58$; $p<.01$) anlaşılmıştır. Ölçeğin tamamını kapsayan Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği ile alt boyutları arasındaki ilişkinin .85 ile .89 arasında değiştiği;

en yüksek ilişkinin gelişime açıklık boyutu arasında ($r = .89$; $p < .01$); en düşük ilişkinin ise dışadönüklük boyutu arasında ($r = .85$; $p < .01$) olduğu anlaşılmıştır. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeği ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü, alt boyutlar arasında ise orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı değerinin 0'a yaklaştıkça ilişki düzeyi düşmekte, 1'e yaklaştıkça ilişki düzeyi artmakta, ölçeğin alt boyutları farklı yapıları ölçtüğü için alt boyutlar arasında çok yüksek ilişki beklenmemektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 56). Ulaşılan bulgulardan hareketle, Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin beklenen düzeyde ve anlamlı olduğu için belirlenen dört boyuttan her birinin ölçülen yapının farklı bir boyutunu ölçtüğü söylenebilir. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğine ilişkin açıklamalar ve örnek maddeler aşağıda verilmiştir.

Dışadönüklük: Beş maddeden oluşan bu boyut, “girişkendir” ve “iletişimde etkilidir” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, sosyal ilişkilerine, girişken ve mücadeleci yapıya sahip olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “iletişimde etkilidir” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman iletişimde etkili olmadığını; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman iletişimde etkili olduğunu belirtmektedir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Gelişime açıklık: Beş maddeden oluşan bu boyut, “yeni fikirlere açıktır” ve “değişim odaklıdır” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, tutum ve değerlerinde dogmatik olmamasına, eleştiriye açık olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “yeni fikirlere açıktır” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman yeni fikirleri desteklemediğini; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman yeni fikirlere açık olduğunu, yeni fikirleri desteklediğini belirtmektedir.

Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk: Beş maddeden oluşan bu boyut, “yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar” ve “kararlıdır” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, planlı, azimli ve öz disipline sahip olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “kararlıdır” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman kararlı olmadığını; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman kararlı olduğunu belirtmektedir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uyumluluk: Beş maddeden oluşan bu boyut, “işbirliğine yatkındır” ve “güvenilirdir” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, işbirlikçi, samimi ve fedakâr olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “güvenilirdir” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman güvenilir olmadığını; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman güvenilir olduğunu belirtmektedir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri: Dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarındaki 20 maddeden oluşan bu faktör, değerlendirilen kişinin mükemmel lider kişilik özelliklerine yatkınlığına işaret etmektedir. Boyutu oluşturan 20 maddenin puan

ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması değerlendirilen kişinin mükemmel lider kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider kişilik özelliklerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yukarıda sıralanan bulgulara dayalı olarak, Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinin Türkiye’de öğretmenler örnekleminde yürütülen çalışmalarda kullanılabilecek düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

2.3.4.2. Mükemmel lider davranışsal özellikler ölçeği

Bu başlık altında Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği, güvenilirliğe ilişkin Cronbach alfa güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, madde toplam puan korelasyonu, madde ayırt ediciliği ve boyutlar arasındaki ilişkiye dair bulgular çalışmanın devamında verilmiştir.

2.3.4.2.1. Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği geçerlik çalışmaları

Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları: Mükemmel liderlik davranışsal özellikler taslak ölçeğinin öğretmenler örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesine toplanan verinin faktör analizine uygunluğunun sınanması ile başlanmıştır. Ölçekte ters kodlu madde bulunmadığı için, ters kodlama işlemi yapılmamıştır. Verinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. KMO testi sonucu ($KMO=.96$), 308 kişilik veri setinin örneklem açısından yeterli olduğunu ve Bartlett Küresellik testi sonucu da ($\chi^2= 4838$; $sd=166$; $p<.001$) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir (Çokluk ve diğerleri, 2018). Ayrıca taslak ölçek maddelerinin, madde toplam korelasyonu incelendiğinde ölçeğin tüm maddelerinin madde toplam korelasyonlarının pozitif ve .61 ile .84 arasında olduğu anlaşılmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .30’un üzerinde olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde edilen sonuçlara dayalı olarak veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Ölçeğin çok faktörlü modelini sınamak için temel bileşenler analizi faktör sayısı serbest bırakılarak ve Varimax dik döndürme tekniğini kullanılarak ilk analiz yapılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda iki faktörlü yapı ortaya çıkmış, faktörler arasındaki ilişkinin $r = .59$ ile $.92$ arasında olduğu anlaşılmıştır. Analiz sonuçlarının daha anlaşılır bir şekilde yorumlanmasını sağlamak amacıyla çok faktörlü yapılarda döndürme tekniklerinden faydalanılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005; Field, 2013; Pallant, 2016). Faktörler arasında ilişki olduğunda ($r \geq .32$), faktör analizinde eğik döndürme tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 646). Faktörler arasında ilişki bulunduğu anlaşıldığından Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak analizlere devam edilmiştir. Analizlerde faktör yük değeri düşük ($.40$ ve altında), ortak faktör varyansı $.30$ 'un altında kalan ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri alan ($.10$) binişik maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmış ve güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. Maddelere ilişkin yapılan içerik incelemesi sonucunda, amaçlanan ikili kuramsal yapıyı (Çalışana yönelik davranışsal özellikler ve işe yönelik davranışsal özellikler) temsil ettiği anlaşılan ve 20 maddeden oluşan iki faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin iki faktörlü yapısının toplam varyansın % 62.33 'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör yükü ve açıkladığı varyans oranına ilişkin bilgiler Tablo 2.9'da verilmiştir.

Tablo 2.9. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Değerleri

Maddeler	Çalışana Yönelik Özellikler	İşe Yönelik Özellikler	Ortak Faktör Varyansı
2. Çalışanlara yeterliğine göre sorumluluk verir.	.40		.61
3. Çalışanlara yol gösterir.	.72		.41
4. Yapılan faaliyetlerde çalışanların beklentilerini karşılar.	.72		.42
8. Çalışanları güdüler.	.75		.35
9. Çalışanların gelişimini destekler.	.79		.31
11. Çalışanları önemsedğini gösterir.	.88		.39
14. Çalışanları görevlendirirken liyakate önem verir.	.80		.38
16. Çalışanlara adaletli davranır.	.85		.31
17. Çalışanlarla etkili iletişim kurar.	.86		.31
19. Çalışanlara rol model olur.	.84		.38
21. Kurumdaki faaliyetlerde en iyi olanı hedefler.		.46	.43
23. Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar.		.66	.35
24. Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler.		.87	.35
26. Kurumda yapılan faaliyetlerde planlı hareket eder.		.76	.35
27. Kurumda yapılan faaliyetlerde yeterliliklerinin farkında olduğu için nerede duracağını bilir.		.73	.34

Tablo 2.9. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Değerleri (devamı)

Maddeler	Çalışana Yönelik Özellikler	İşe Yönelik Özellikler	Ortak Faktör Varyansı
28. Kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde.		.43	.51
29. Kurumda yapılan faaliyetlerde beklentiyi yüksek tutar.		.90	.36
30. Kurumda yapılan faaliyetlerin aksamadan sürdürülmesini sağlar.		.42	.44
37. Yapılan faaliyetlerde kurumun temel amaçlarını gerçekleştirmeye öncelik verir.		.72	.34
39. Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için farklı kurumlarla işbirliği halindedir.		.50	.41
Özdeğer	7.24	5.23	
Açıklanan Varyans Oranı	% 36.09	% 26.24	% 62,33

Tablo 2.9’da görülebileceği gibi Mükemmel lider davranışsal özellikler ölçeğinin 20 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın %62.33’ünü açıkladığı, faktör yük değerleri aralığının .40 ile .90 arasında olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunun öz değerinin 7.24, varyans açıklama oranının %36.09; işe yönelik davranışsal özellikler boyutunun öz değerinin 5.23, varyans açıklama oranının % 26.24 olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşul olarak kabul edilmekte ve bir alt boyutun öz değerinin en az 1 olması beklenmektedir. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında genel kanı bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının açıklanamayan varyans oranından mutlaka yüksek olması beklendiğinden (Seçer, 2017: 164) iki faktörlü ortaya çıkan yapının toplam varyansa yaptığı katkısının yeterli olduğu söylenebilir.

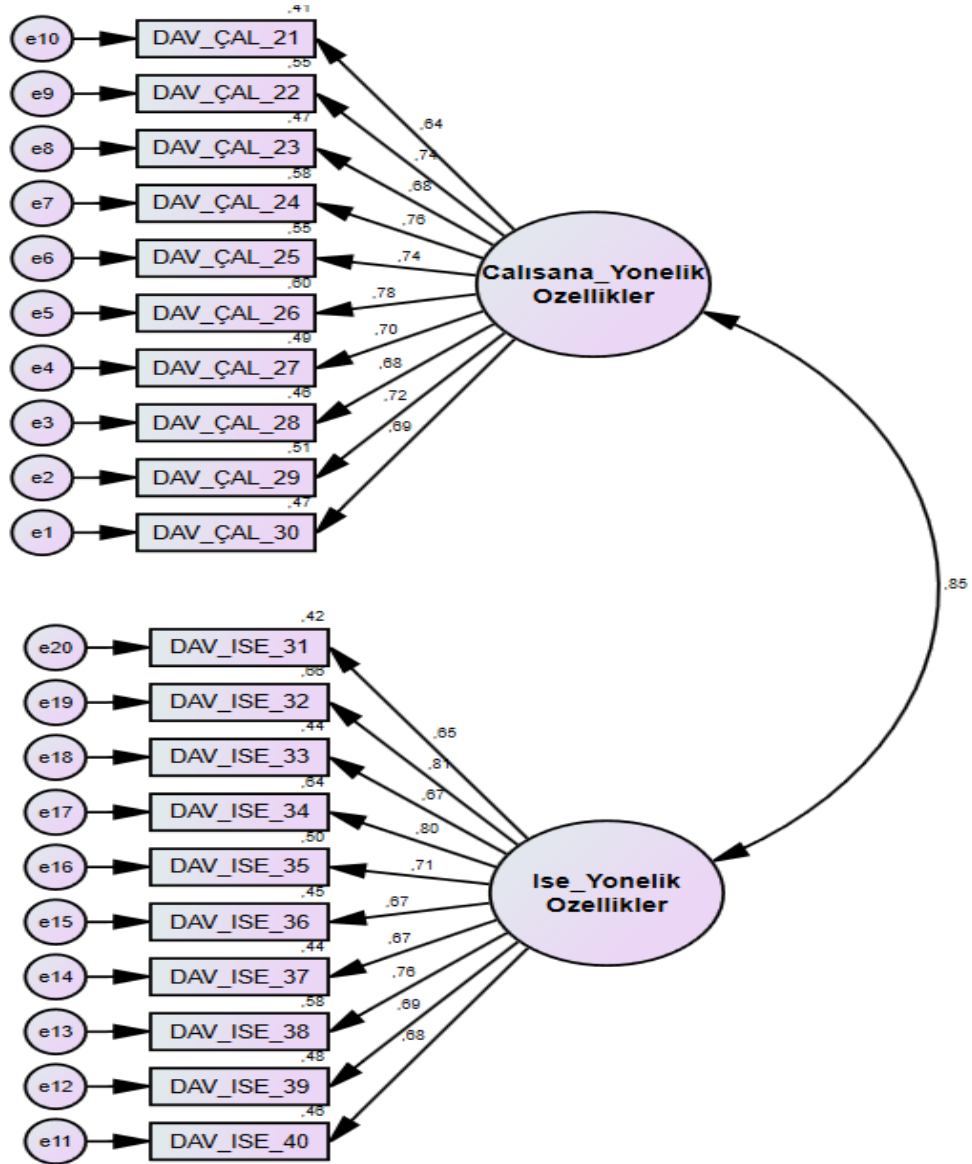
Mükemmel Lider Davranışsal Özellikler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (Birinci Düzey): AFA sonucu ortaya çıkan iki boyutlu yapının geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Bu amaçla AMOS yazılımından faydalanılmıştır. Bu araştırmanın üçüncü aşamasındaki örneklemi oluşturan 425 kişilik veri seti programa aktarılarak kovaryans matrisi oluşturulmuştur. İki boyutlu ve 20 maddelik model için yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının çok yüksek olmadığı (.17–.28) anlaşılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2018). Ayrıca analiz sonucunda standardize edilmiş parametre değerlerinin 1’in altında olması

modelde bir sorun olmadığına işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2018; Şimşek, 2007). Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutu 28. – 29. maddeleri ve işe yönelik davranışsal özellikler boyutunda 33. – 35. ile 33. – 37. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 166 serbestlik dereceli 20 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ($\chi^2=374.52$) serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 2.25 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerleri modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası biçiminde karşılaştırmalı olarak Tablo 2.10’da sunulmuştur. Tablo 2.10’da sunulan uyum iyiliğine ilişkin değerler alanyazında genel kabul gören ölçütlere (Brown, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) bağlı kalınarak “iyi uyum” ve “kabul edilebilir uyum” olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 2.10. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Birinci Düzey Uyum İndeks Değerleri

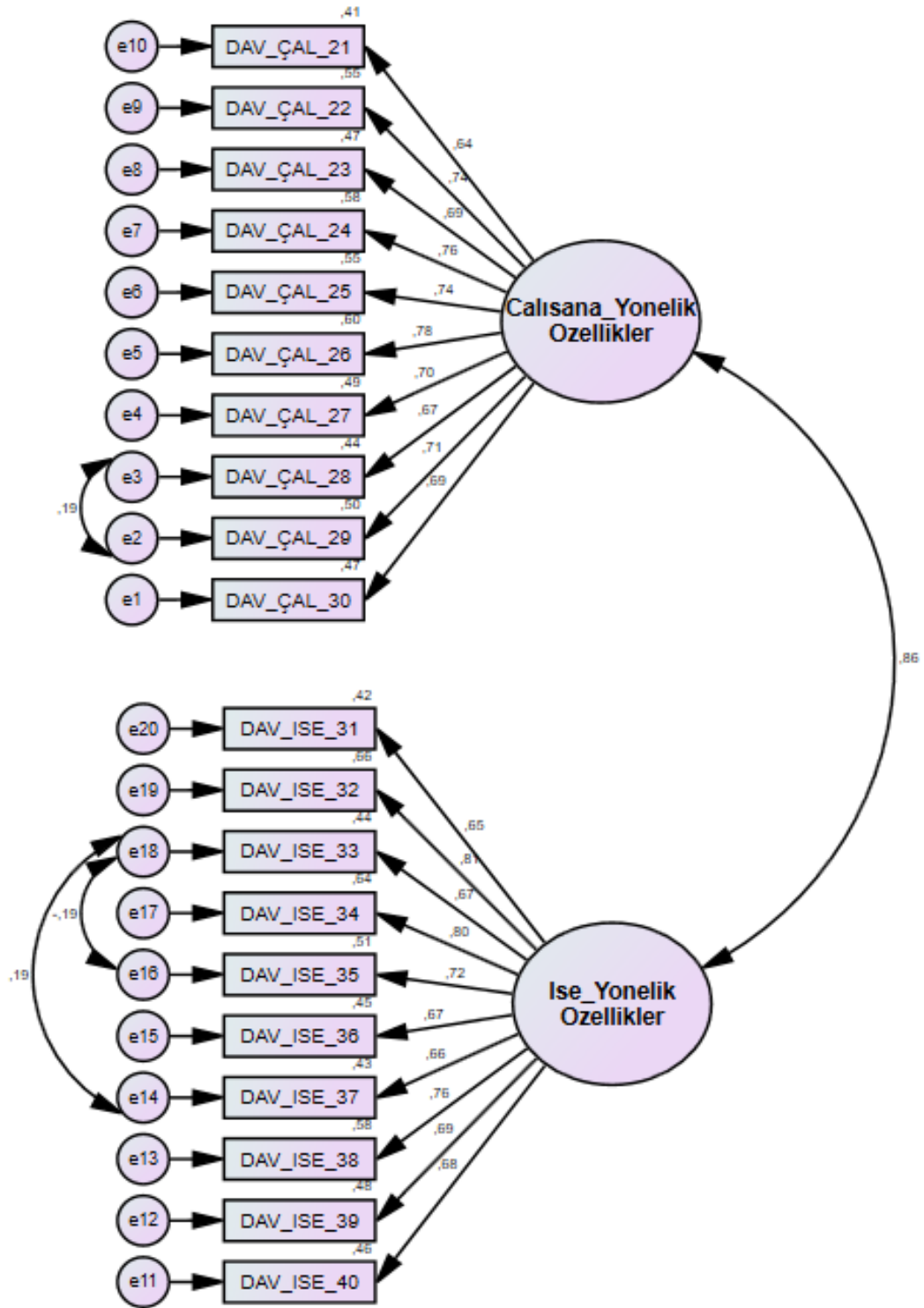
Uyum ölçüsü	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modifikasyon öncesi model değeri	Modifikasyon sonrası model değeri
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.00 Kabul	.00 Kabul
χ^2/sd	$.00 \leq \chi^2/sd < 2.00$	$2.01 \leq \chi^2/sd \leq 3.00$	2.45 Kabul	2.25 Kabul
RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.06 Kabul	.05 Kabul
RMR	$.00 \leq RMR < .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.03 İyi	.02 İyi
NFI	$.95 < NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.91 Kabul	.92 Kabul
CFI	$.97 < CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.94 Kabul	.96 Kabul
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91 Kabul	.92 Kabul

Tablo 2.10’da görülebileceği gibi, Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde 20 maddelik, dört faktörlü yapısının önerilen modifikasyonlar sonrası uyum indeks değerlerinin modelin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Ulaşılan bulgulara göre modelin doğrulandığı söylenebilir. Doğrulanmış iki faktörlü modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.6’da, modifikasyon sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.7’de sunulmuştur.



Şekil 2.6. Modifikasyon Öncesi Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.6’da izlenebileceği gibi iki faktörlü modele ait yol analiz diyagramı oluşturulmuştur. Mükemmel liderlik davranışsal özelliklerinin gözlenen değişkenlerle olan ilişkisi yeterli düzeyde olmasına karşın modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutu 28. – 29. maddeleri ve İşe yönelik davranışsal özellikler boyutunda 33. – 35. ile 33. – 37. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.7’de verilmiştir.



Şekil 2.7. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

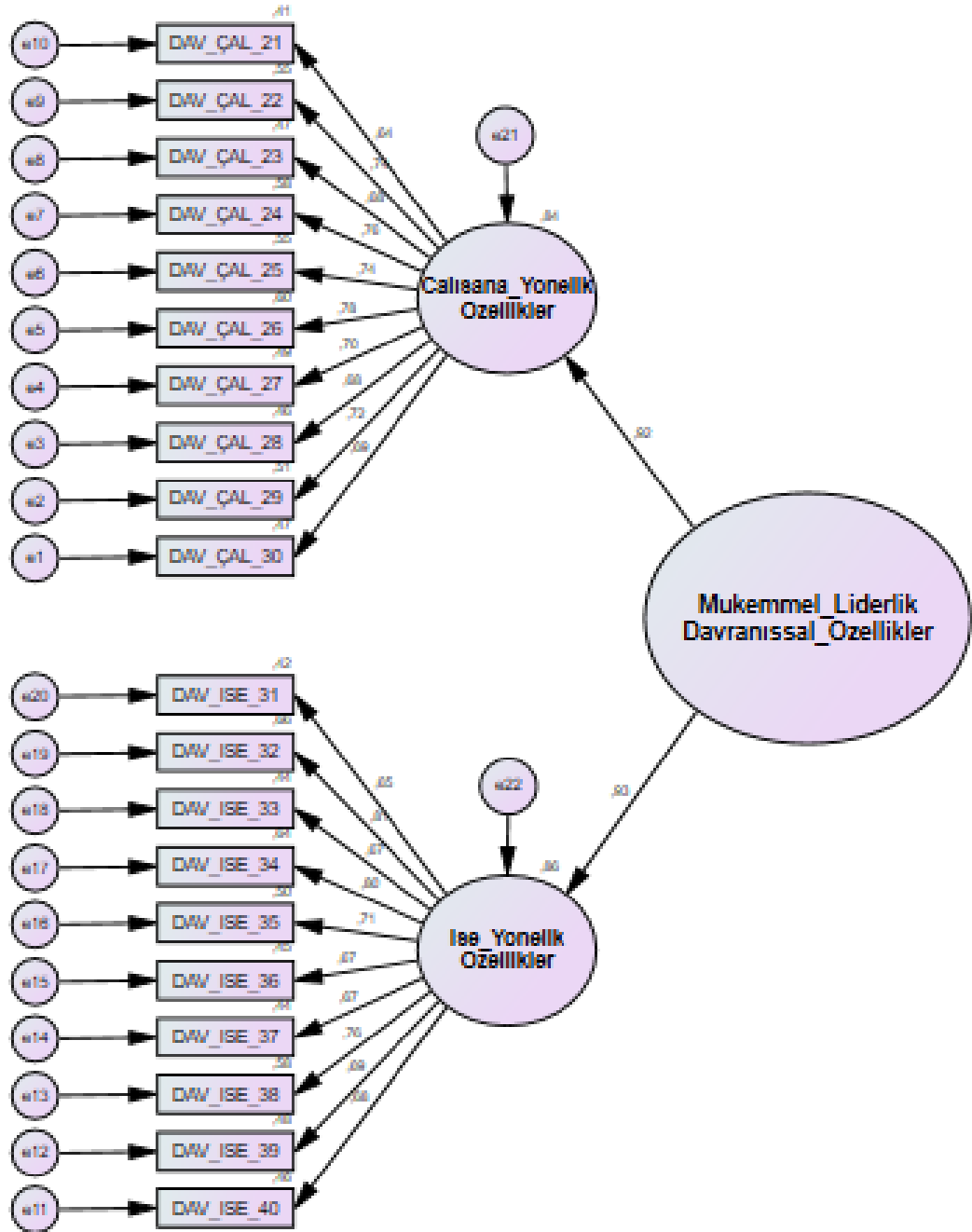
Şekil 2.7’de görüleceği üzere, modifikasyon sonrası oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; çalışana yönelik davranışsal özelliklerin gözlenen değişkenlerle olan ilişkisinin sırasıyla .64, .74, .69, .76, .74, .78, .70, .67, .71, .69; işe yönelik davranışsal özelliklerin .65, .87, .67, .80, .72, .67, .66, .76, .69, .68 faktör değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıların .41 ile .58 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak, Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğinin iki alt boyut ve 20 maddeden oluşan modeli tüm maddeleri iyi ve kabul edilebilir uyum vermiştir.

Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi (İkinci Düzey) Bulguları: Birinci düzey DFA sonucu iki boyutlu yapısı doğrulanan Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğine ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA, gözlenen değişkenler birden fazla, birbiriyle bağlantısız faktör altında toplandıktan sonra, bu faktörlerde daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirmek amacıyla yapılmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2018: 281; Karagöz, 2017: 513). AMOS yazılımından faydalanılarak oluşturulan modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu iki alt faktör (çalışana yönelik davranışsal özellikler ve işe yönelik davranışsal özellikler) tekrar bir üst faktöre (mükemmel liderlik davranışsal özellikler) bağlanarak yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Program tarafından Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutu 28. – 29. madde ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda 33. – 35. ile 33. – 37. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 166 serbestlik dereceli 20 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ($\chi^2=374.52$), serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 2.25 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerleri modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası biçiminde karşılaştırmalı olarak Tablo 2.11’de sunulmuştur. Tablo 2.11’de sunulan uyum iyiliğine ilişkin değerler alanyazında genel kabul gören ölçütlere (Brown, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) bağlı kalınarak “iyi uyum” ve “kabul edilebilir uyum” olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 2.11. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği İkinci Düzey Uyum İndeks Değerleri

Uyum ölçüsü	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modifikasyon öncesi model değeri	Modifikasyon sonrası model değeri
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.00 Kabul	.00 Kabul
X^2/sd	$.00 \leq X^2/sd < 2.00$	$2.00 \leq X^2/sd \leq 3.00$	2.45 Kabul	2.25 Kabul
RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.06 Kabul	.05 Kabul
RMR	$.00 \leq RMR < .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.03 İyi	.02 İyi
NFI	$.95 < NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.91 Kabul	.92 Kabul
CFI	$.97 < CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.95 Kabul	.96 Kabul
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.91 Kabul	.92 Kabul

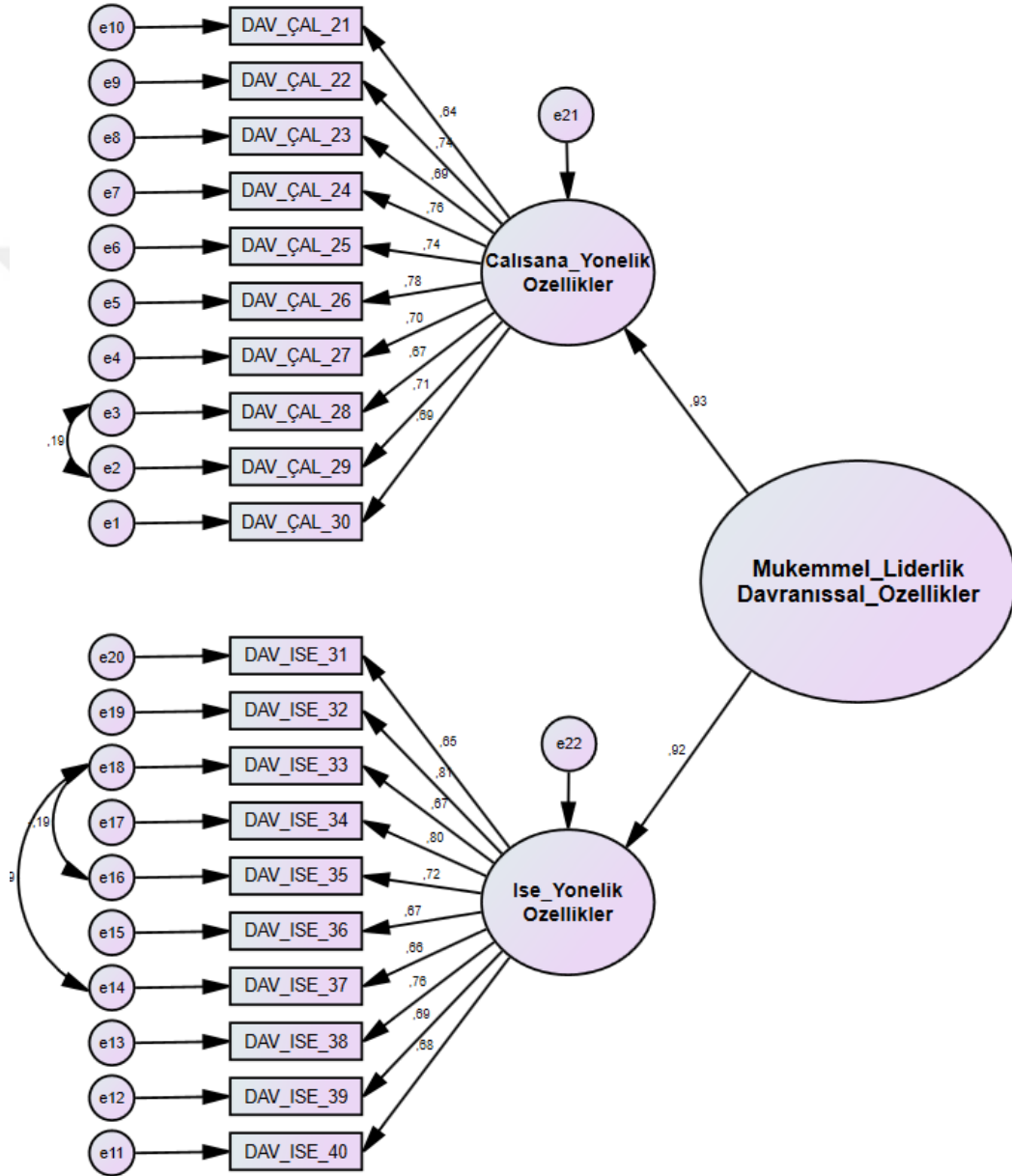
Tablo 2.11’de görülebileceği gibi, Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde tek faktör altında toplanan alt iki faktörlü ve 20 maddelik yapısının önerilen modifikasyonlar sonrası uyum indeks değerlerinin modelin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Ulaşılan bulgulara göre modelin doğrulandığı söylenebilir. Doğrulan modelle ait yol analiz diyagramı Şekil 2.8’de, modifikasyon sonrası oluşturulan modelle ait yol analiz diyagramı Şekil 2.9’da sunulmuştur.



Şekil 2.8. Modifikasyon Öncesi Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.8’de izlenebileceği gibi birinci düzey DFA sonucu iki boyutlu yapısı doğrulanan Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğine ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA’da oluşturulan modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu iki alt faktör (çalışana yönelik davranışsal özellikler ve işe yönelik davranışsal özellikler) tekrar bir üst faktöre (mükemmel liderlik davranışsal özellikler) bağlanarak yol analiz diyagramı oluşturulmuştur.

Oluşturulan modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunda 28. – 29. madde ve işe yönelik davranışsal özellikler boyutunda 33. – 35. ile 33. – 37. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.9’da verilmiştir.



Şekil 2.9. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.9’da görüleceği üzere, modifikasyon sonrası oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; Mükemmel liderlik davranışsal özelliklerinin, değişkenlerle olan ilişkisinin çalışana yönelik davranışsal özellikler ile .93 (maddelerin faktör değer aralığı .54 - .78) ve işe yönelik davranışsal özellikler ile .92 (maddelerin faktör değer aralığı .55 - .80) olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayılarının .41 ile .66 arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak, Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğinin iki alt boyut ve 20 maddeden oluşturulan modelinin, tüm maddelerinin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiği anlaşılmıştır.

2.3.4.2.2. Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği güvenirlik çalışmaları

Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinde yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonu katsayısı, boyutlar bazında ise iki yarı test korelasyonu, Guttman iki yarı güvenirlik katsayısı, Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısına ait bilgiler Tablo 2.12’de verilmiştir.

Tablo 2.12. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Güvenirlik Testlerine İlişkin Değerler

Madde	İfade	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	İki Yarı Test Korelasyonu	Guttman Güvenirlik Katsayısı	Cronbach Alfa (α)	Boyut
Md.2	Çalışanlara yeterliğine göre sorumluluk verir.	.61	.85	.92	.94	Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler
Md.3	Çalışanlara yol gösterir.	.73				
Md.4	Yapılan faaliyetlerde çalışanların beklentilerini karşılar.	.72				
Md.8	Çalışanları güdüler.	.76				
Md.9	Çalışanların gelişimini destekler.	.78				
Md.11	Çalışanları önemseydiğini gösterir.	.76				
Md.14	Çalışanları görevlendirirken liyakate önem verir.	.72				
Md.16	Çalışanlara adaletli davranır.	.76				
Md.17	Çalışanlarla etkili iletişim kurar.	.76				
Md.19	Çalışanlara rol model olur.	.78				
Md.21	Kurumdaki faaliyetlerde en iyi olanı hedefler.	.73	.91	.92	.93	İşe Yönelik Davranışsal Özellikler
Md.23	Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar.	.75				

Tablo 2.12. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Güvenirlik Testlerine İlişkin Değerler (devamı)

Md.24	Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler.	.66			
Md.26	Kurumda yapılan faaliyetlerde planlı hareket eder.	.73			
Md.27	Kurumda yapılan faaliyetlerde yeterliliklerinin farkında olduğu için nerede duracağını bilir.	.75			
Md.28	Kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde.	.68			
Md.29	Kurumda yapılan faaliyetlerde beklentiyi yüksek tutar.	.64			
Md.30	Kurumda yapılan faaliyetlerin aksamadan sürdürülmesini sağlar.	.73			
Md.37	Yapılan faaliyetlerde kurumun temel amaçlarını gerçekleştirmeye öncelik verir.	.74			
Md.39	Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için farklı kurumlarla işbirliği halindedir.	.75			
Ölçek Geneli		.78	.88	.96	

Tablo 2.12’de görüldüğü üzere ölçeğin her bir boyutunda yer alan maddeler için hesaplanan madde-toplam korelasyonların; çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunda .61 ile .78; işe yönelik davranışsal özellikler boyutunda .64 ile .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. İki yarı test korelasyonlarının ise; ölçeğin genelinde .78, çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunda .85, işe yönelik davranışsal özellikler boyutunda .91 olarak tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 ile .70 arasında olması yüksek, .69 ile .30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki olduğunu gösterdiğinden (Büyüköztürk, 2016: 32) ulaşılan bulgulardan hareketle maddelerin yer aldıkları boyutlarla aynı davranışı ölçme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenilirliğine ilişkin Guttman iki-yarı ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla; ölçeğin genelinde .88 ve .96; çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunda .92 ve .94; işe yönelik davranışsal Özellikler

boyutunda .92 ve .93 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının .60 ile .90 arasında “oldukça güvenilir” (Tavşancıl, 2018: 29), .90 civarında olmasının ise “mükemmel” (Kline, 2023: 70) olduğu belirtilmektedir. Ulaşılan bulgulara göre ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının, her iki boyut ve ölçeğin geneli için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği Madde Ayırt Ediciliği: Üst düzeyde mükemmel liderlik davranışsal özellikler puanına sahip öğretmenler ile alt düzeyde mükemmel liderlik davranışsal özellikler puanına sahip öğretmenleri ayırt etmede maddelerin ne düzeyde yeterli olduğunu anlamak amacı ile faktörlerin toplam puanı üzerinden % 27’inci sıra (83. sıra) kesim noktası olarak belirlenmiştir. Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her boyut için tanımlanması ve o boyutta yer alan madde puanlarının karşılaştırılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2016: 184) her boyut için alt ve üst gruplar belirlenmiş ve puanlar karşılaştırılmıştır. Böylece boyutlar bazında toplam puanlara göre belirlenmiş öğretmenlerin alt % 27’lik grubu ile üst % 27’lik grubu arasındaki madde puanlarındaki farklara ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2.13’te sunulmuştur.

Tablo 2.13. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Alt ve Üst % 27’lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği

Boyut	Madde	İfade	Grup %27	Ort.	Ss	t	Cohen’s d
Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler	Md.2	Çalışanlara yeterliğine göre sorumluluk verir.	Alt Üst	3.70 4.80	.62 .41	13.5*	2.69
	Md.3	Çalışanlara yol gösterir.	Alt Üst	3.51 4.90	.69 .30	17.0*	2.64
	Md.4	Yapılan faaliyetlerde çalışanların beklentilerini karşılar.	Alt Üst	3.47 4.82	.67 .42	15.6*	2.42
	Md.8	Çalışanları güdüler.	Alt Üst	3.39 4.89	.54 .35	21.4*	3.32
	Md.9	Çalışanların gelişimini destekler.	Alt Üst	3.61 5.00	.54 .00	23.5*	3.65
	Md.11	Çalışanları önemseddiğini gösterir.	Alt Üst	3.57 5.00	.55 .00	24.0*	3.72
	Md.14	Çalışanları görevlendirirken liyakate önem verir.	Alt Üst	3.41 4.95	.70 .22	19.2*	2.98
	Md.16	Çalışanlara adaletli davranır.	Alt Üst	3.30 4.96	.73 .19	20.1*	3.13
	Md.17	Çalışanlarla etkili iletişim kurar.	Alt Üst	3.51 4.99	.59 .11	22.4*	3.48
	Md.19	Çalışanlara rol model olur.	Alt Üst	3.30 4.86	.56 .35	21.5*	3.33

Tablo 2.13. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Alt ve Üst % 27’lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği (devamı)

Boyut	Madde	İfade	Grup %27	Ort.	Ss	t	Cohen’s d
İşe Yönelik Davranışsal Özellikler	Md.21	Kurumdaki faaliyetlerde en iyi olanı hedefler.	Alt	3.47	.70	18.7*	2.90
			Üst	4.96	.18		
		Kurumun vizyonunu	Alt	3.55	.65	20.3*	3.15
	Md.23	gerçekleştirmek için elinden geleni yapar.	Üst	5.00	.00		
	Md.24	Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler.	Alt	3.46	.57	17.1*	2.66
			Üst	4.82	.44		
	Md.26	Kurumda yapılan faaliyetlerde planlı hareket eder.	Alt	3.58	.67	17.9*	2.78
			Üst	4.95	.22		
	Md.27	Kurumda yapılan faaliyetlerde yeterliliklerinin farkında olduğu için nerede duracağını bilir.	Alt	3.41	.66	18.1*	2.81
			Üst	4.88	.33		
	Md.28	Kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde.	Alt	3.60	.64	18.5*	2.88
			Üst	4.96	.19		
	Md.29	Kurumda yapılan faaliyetlerde beklentiyi yüksek tutar.	Alt	3.64	.60	16.6*	2.58
			Üst	4.88	.33		

*p<.001, n1-n2=83, sd=164

Tablo 2.13’te izlenebileceği gibi Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği maddeleri ayırt ediciliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; t değerlerinin 13.5 ile 24.0 arasında olduğu, tüm maddeler için alt ve üst % 27’lik gruplar (n=83) arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir (p<.001). Bütün maddeler için alt ve üst gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin Cohen d formülüyle hesaplanmış etki büyüklüğü değerlerinin 2.42 ile 3.78 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın “geniş” (d>.08) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkın anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermesi bakımından ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2016: 183). Bu sebeple ulaşılan bulgulara göre Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeği maddelerinin yer aldıkları boyutlarda ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu ve ölçeğin iç tutarlılığına sahip olduğu söylenebilir.

Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mükemmel Lider Davranışsal Özellikler Ölçeğinin alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış olup Pearson korelasyon katsayısı ve anlamlılık düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 2.14’te verilmiştir.

Tablo 2.14. Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler	İşe Yönelik Davranışsal Özellikler	Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler
Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler	1		
İşe Yönelik Davranışsal Özellikler	.77*	1	
Mükemmel Lider Davranışsal Özellikler	.94*	.94*	1

* p değeri .01* düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.14’te görülebileceği gibi Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğinin alt boyutları arasında ilişki incelendiğinde; Çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutu ile İşe yönelik davranışsal özellikler boyutu arasında yüksek düzeyde ($r = .77$; $p < .01$) ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tamamını kapsayan mükemmel liderlik kişisel özellikler ölçeği ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde ($r = .94$; $p < .01$) ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan bulgulardan hareketle, Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin beklenen düzeyde ve anlamlı olduğu için belirlenen iki boyuttan her birinin ölçülen yapının farklı bir boyutunu ölçtüğü söylenebilir. Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğine ilişkin açıklamalar ve örnek maddeler aşağıda verilmiştir.

Çalışana yönelik davranışsal özellikler: 10 maddeden oluşan bu boyut, “çalışanların gelişimini destekler” ve “çalışanlara rol model olur” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutta, mükemmel liderin çalışana yönelik davranışsal özelliği olarak, çalışanların göreve bağlılığına, güdülenmelerine ve işbirliğini sağlamaya yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “çalışanların gelişimini destekler” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman çalışanların gelişimini desteklemediğini; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman çalışanların gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Boyutu oluşturan 10 maddenin puan

ortalaması ile hesaplanan çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

İşe yönelik davranışsal özellikler: 10 maddeden oluşan bu boyut, “kurumdaki faaliyetlerde en iyi olanı hedefler” ve “kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutta, mükemmel liderin işe yönelik davranışsal özelliği olarak, kurumda yürütülen faaliyetlerde yüksek beklenti oluşturulması ve kurumun temel amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde olmadığını; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde olduğunu belirtmektedir. Boyutu oluşturan 10 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan işe yönelik mükemmel liderlik davranışları ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Mükemmel liderlik davranışsal özellikler: Çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları ve işe yönelik mükemmel liderlik davranışları boyutlarındaki 20 maddeden oluşan bu faktör, değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik davranışsal özelliklerine işaret etmektedir. Boyutu oluşturan 20 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel liderlik davranışsal özellikleri ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yukarıda sıralanan bulgulara dayalı olarak, mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğinin Türkiye’de öğretmenler örnekleminde yürütülen çalışmalarda kullanılabilecek düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir

2.3.4.3. Mükemmel liderlik envanteri

Bu başlık altında Mükemmel liderlik envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliği, güvenilirliğe ilişkin Cronbach alfa güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, madde toplam puan korelasyonu, madde ayırt ediciliği ve boyutlar arasındaki ilişkiye dair bulgular çalışmanın devamında verilmiştir.

2.3.4.3.1. Mükemmel liderlik envanteri geçerlik çalışmaları

Mükemmel Liderlik Envanteri Açımlayıcı Faktör Analizi: Mükemmel liderlik envanteri taslak ölçeğinin öğretmenler örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesine toplanan veri setinin faktör analizine uygunluğunun sınanması ile başlanmıştır. Ölçekte ters kodlu madde bulunmadığı için, ters kodlama işlemi yapılmamıştır. Verinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacı ile Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. KMO testi sonucu ($KMO=.97$), 308 kişilik veri setinin örneklem açısından yeterli olduğunu ve Bartlett Küresellik testi sonucu da ($\chi^2= 10025$; $sd=725$; $p<.001$) veri setinin çok değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermiştir (Çokluk ve diğerleri, 2018). Ayrıca taslak ölçek maddelerinin, madde toplam korelasyonu incelendiğinde ölçeğin tüm maddelerinin madde toplam korelasyonlarının pozitif ve .53 ile .78 arasında olduğu anlaşılmıştır. Madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olması ölçeğin faktör analizi için uygun olduğuna işaret etmektedir (Suhr, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde edilen sonuçlara dayalı olarak veri setinin faktör analizine uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Ölçeğin çok faktörlü modelini sınamak için temel bileşenler analizi faktör sayısı serbest bırakılarak ve Varimax dik döndürme tekniğini kullanılarak ilk analiz yapılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda altı faktörlü yapı ortaya çıkmış, faktörler arasındaki ilişkinin $r= .42$ ile $.82$ arasında olduğu anlaşılmıştır. Analiz sonuçlarının daha anlaşılır bir şekilde yorumlanmasını sağlamak amacıyla çok faktörlü yapılarda döndürme tekniklerinden faydalanılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005; Field, 2013; Pallant, 2016). Faktörler arasında ilişki olduğunda ($r\geq .32$), faktör analizinde eğik döndürme tekniğinin kullanılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 646). Faktörler arasında ilişki bulunduğu anlaşıldığından Direct Oblimin eğik döndürme tekniği kullanılarak analizlere devam edilmiştir. Analizlerde faktör yük değeri düşük ($.45$ ve altında), ortak faktör varyansı $.30$ 'un altında kalan ve birden fazla

faktörde yüksek yük değeri alan (.10) binişik maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmış ve güçlü bir ölçme aracı elde edilmeye çalışılmıştır. Maddelere ilişkin yapılan içerik incelemesi sonucunda, amaçlanan altılı kuramsal yapıyı (Dışadönüklük, Gelişime Açıklık, Sorumluluk, Uyumluluk, Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler ve İşe Yönelik Davranışsal Özellikler) temsil ettiği anlaşılan ve 40 maddeden oluşan altı faktörlü yapı ortaya çıkmıştır. Envanterin altı faktörlü yapısının toplam varyansın % 64.20'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Envanterin faktör yükü ve açıkladığı varyans oranına ilişkin bilgiler Tablo 2.15'te verilmiştir.

Tablo 2.15. Mükemmel Liderlik Envanterinin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Değerleri

Maddeler	Dışa-dönüklük	Gelişime Açıklık	Sorumluluk	Uyumluluk	Çalışana Yönelik	İşe Yönelik	Ortak Faktör Varyansı
Md.K.3	.66						.41
Md.K.5	.77						.34
Md.K.6	.64						.35
Md.K.7	.48						.47
Md.K.8	.61						.34
Md.K.14		.56					.47
Md.K.15		.86					.30
Md.K.16		.60					.37
Md.K.17		.50					.44
Md.K.20		.53					.39
Md.K.21			.40				.47
Md.K.26			.47				.43
Md.K.28			.74				.33
Md.K.29			.50				.31
Md.K.30			.45				.51
Md.K.34				.63			.32
Md.K.35				.74			.30
Md.K.36				.77			.36
Md.K.37				.54			.31
Md.K.39				.59			.32
Md.D.2					.33		.58
Md.D.3					.76		.33
Md.D.4					.60		.38
Md.D.8					.43		.34
Md.D.9					.49		.39
Md.D.11					.51		.39
Md.D.14					.45		.37
Md.D.16					.60		.30
Md.D.17					.52		.39

Tablo 2.15. Mükemmel Liderlik Envanterinin Faktör Yükleri ve Açıkladıkları Varyans Değerleri (devamı)

Maddeler	Dışa-dönüklük	Gelişime Açıklık	Sorumluluk	Uyumluluk	Çalışana Yönelik	İşe Yönelik	Ortak Faktör Varyansı
Md.D.19					.68		.38
Md.D.21						.41	.40
Md.D.23						.61	.36
Md.D.24						.79	.35
Md.D.26						.70	.34
Md.D.27						.72	.31
Md.D.28						.41	.47
Md.D.29						.87	.34
Md.D.30						.43	.43
Md.D.37						.70	.33
Md.D.39						.48	.40
Özdeğer	3.56	3.54	2.95	4.34	5.49	5.81	
Açıklanan Varyans Oranı	% 8.89	% 8.86	% 7.37	% 10.84	% 13.74	% 14.51	% 64.20

Tablo 2.15'te görülebileceği gibi Mükemmel liderlik envanterinin 40 maddeden oluştuğu ve toplam varyansın % 64.20'sini açıkladığı, faktör yük değerleri aralığının .41 ile .87 arasında olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğin dışadönüklük boyutunun öz değerinin 3.56, varyans açıklama oranının % 8.89; gelişime açıklık boyutunun öz değerinin 3.54, varyans açıklama oranının % 8.86; sorumluluk boyutunun öz değerinin 2.95, varyans açıklama oranının % 7.37; uyumluluk boyutunun öz değerinin 4.34, varyans açıklama oranının % 10.84; çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunun öz değerinin 5.49, varyans açıklama oranının % 13.74; işe yönelik davranışsal özellikler boyutunun öz değerinin 5.81, varyans açıklama oranının % 14.51 olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde öz değer kavramı bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşul olarak kabul edilmekte ve bir alt boyutun öz değerinin en az 1 olması beklenmektedir. Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında genel kanı bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının açıklanamayan varyans oranından mutlaka yüksek olması beklendiğinden (Seçer, 2017: 164) altı faktörlü ortaya çıkan yapının toplam varyansa yaptığı katkısının yeterli olduğu söylenebilir.

Mükemmel Liderlik Envanteri Doğrulamalı Faktör Analizi (Birinci Düzey): AFA sonucu ortaya çıkan altı boyutlu yapının geçerliği DFA ile sınanmıştır. Bu amaçla AMOS yazılımından faydalanılmıştır. Bu araştırmanın üçüncü aşamasındaki örnekleme oluşturan 425 kişilik veri seti programa aktarılarak kovaryans matrisi oluşturulmuştur. Altı boyutlu ve 40

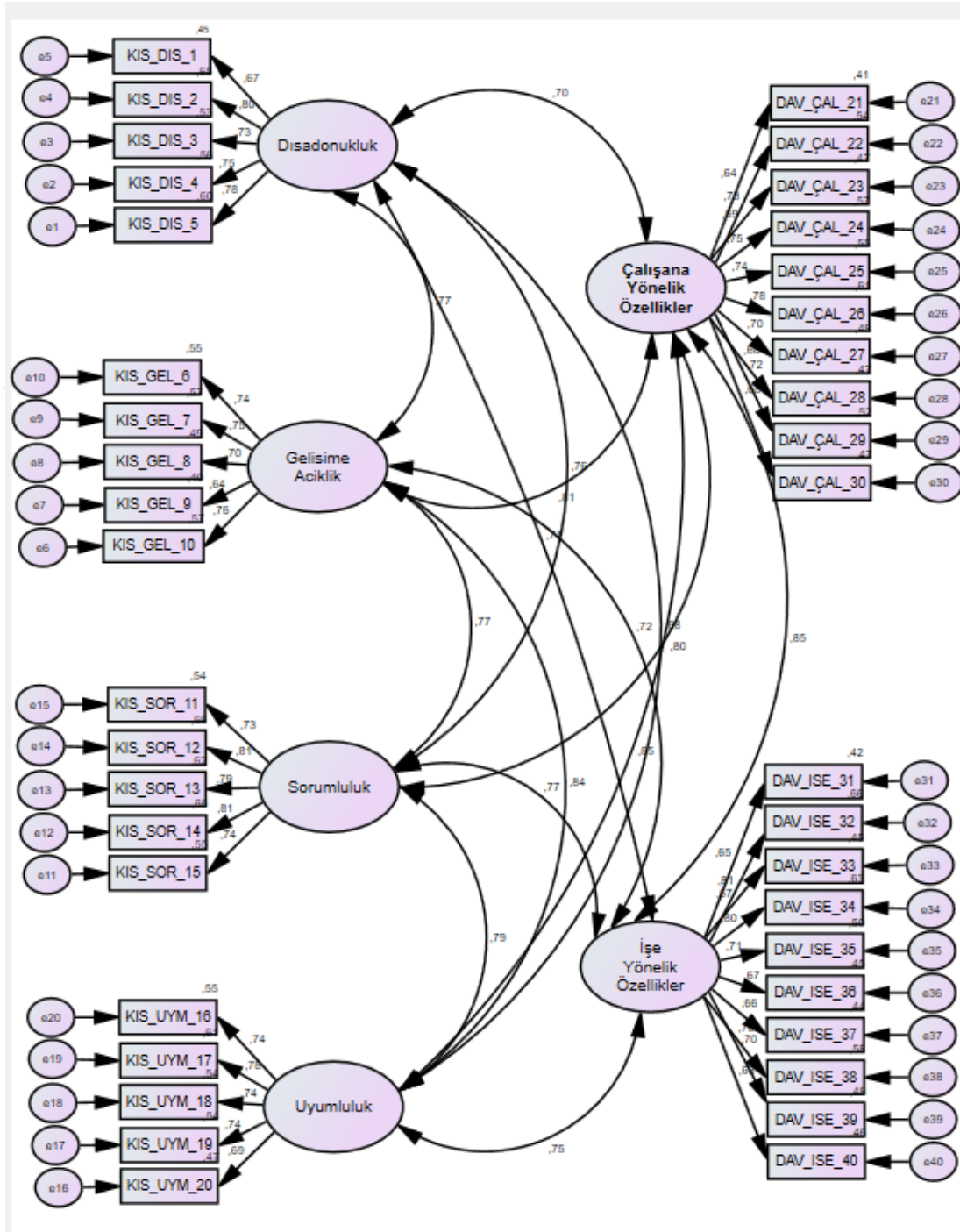
maddelik model için yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna ilişkin t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının çok yüksek olmadığı (.10–.33) anlaşılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2018). Ayrıca analiz sonucunda standardize edilmiş parametre değerlerinin 1’in altında olması modelde bir sorun olmadığına işaret etmektedir (Çokluk ve diğerleri, 2018; Şimşek, 2007). Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Dışadönüklük boyutu 2. – 4. maddeleri; çalışana yönelik özellikler boyutu 28. – 29. maddeleri ve işe yönelik özellikler boyutu 33. – 35. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 722 serbestlik dereceli 40 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ($\chi^2=1505.99$) serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 2.08 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerleri modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası biçiminde karşılaştırmalı olarak Tablo 2.16’da sunulmuştur. Tablo 2.16’da sunulan uyum iyiliğine ilişkin değerler alanyazında genel kabul gören ölçütlere (Brown, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) bağlı kalınarak “iyi uyum” ve “kabul edilebilir uyum” olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 2.16. Mükemmel Liderlik Envanteri Birinci Düzey Uyum İndeks Değerleri

Uyum ölçüsü	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modifikasyon öncesi model değeri	Modifikasyon sonrası model değeri
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.00 Kabul	.00 Kabul
χ^2 /sd	$.00 \leq \chi^2 /sd < 2.00$	$2.01 \leq \chi^2 /sd \leq 3.00$	2.13 Kabul	2.08 Kabul
RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.05 Kabul	.05 Kabul
RMR	$.00 \leq RMR < .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.03 İyi	.03 İyi
NFI	$.95 < NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.89 -	.90 Kabul
CFI	$.97 < CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.92 Kabul	.93 Kabul
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.88 -	.90 Kabul

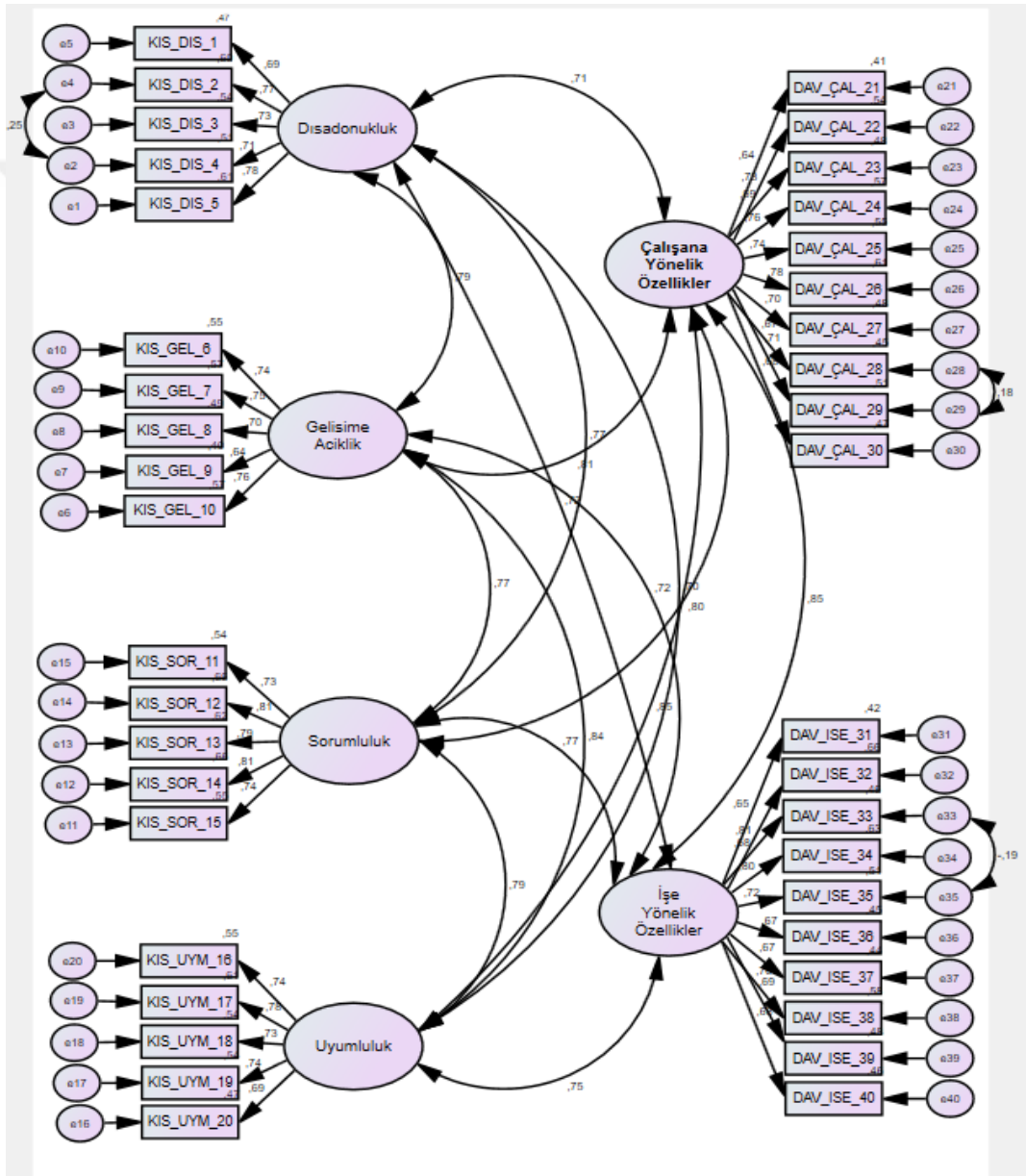
Tablo 2.16’da da görülebileceği gibi, Mükemmel liderlik envanteri birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde 40 maddelik, altı faktörlü yapısının önerilen modifikasyonlar sonrası uyum indeks değerlerinin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Ulaşılan bulgulara göre modelin doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir. Doğrulanmış altı

faktörlü modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.10'da, modifikasyon sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.11'de sunulmuştur.



Şekil 2.10. Modifikasyon Öncesinde Mükemmel Liderlik Envanterinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.10'da izlenebileceği gibi altı faktörlü modele ait yol analiz diyagramı oluşturulmuştur. Mükemmel liderlik envanteri gözlenen değişkenlerle olan ilişkisi yeterli düzeyde olmasına karşın modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Sorumluluk boyutu 12. – 13. madde; çalışana yönelik özellikler boyutu 28. – 29. madde ve işe yönelik özellikler boyutu 33. – 37. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.11'de verilmiştir



Şekil 2.11. Modifikasyon Sonrası Mükemmel Liderlik Envanterinin Öğretmenler Örneklemindeki Birinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

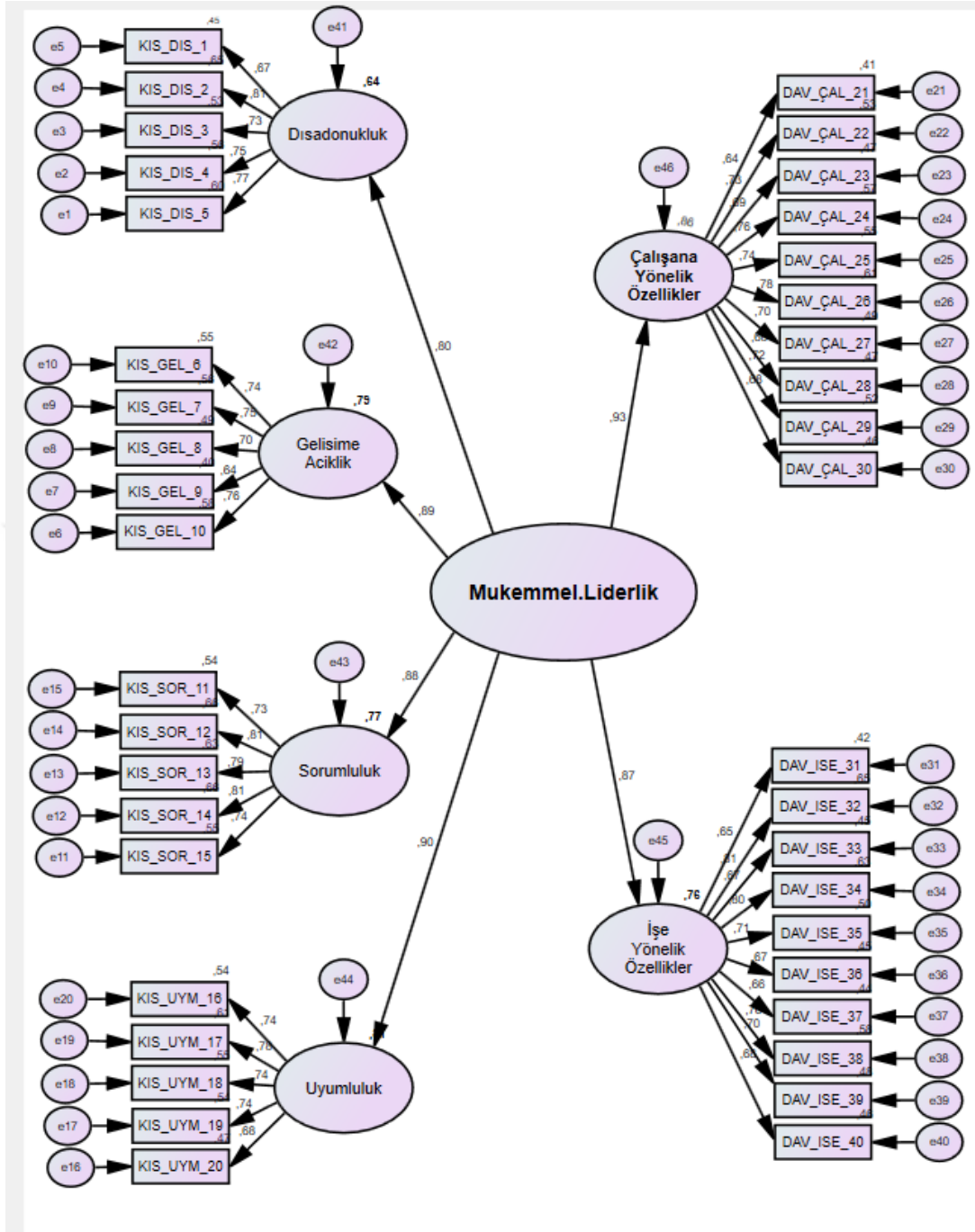
Şekil 2.11’de görüleceği üzere, modifikasyon sonrası oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; gözlenen değişkenlerle olan ilişkilerin sırasıyla dışadönük boyutunda .67, .81, .73, .75, .77; gelişime açıklık boyutunda .74, .75, .70, .63, .76; sorumluluk boyutunda .73, .79, .76, .82, .75; uyumluluk boyutunda .74, .78, .74, .74, .68; çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunda .64, .73, .69, .76, .74, .78, .70, .67, .71, .68; işe yönelik davranışsal özellikler boyutunda .65, .61, .65, .79, .71, .67, .65, .71, .70, .68 faktör değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıların .41 ile .74 arasında değiştiği anlaşılmıştır. Sonuç olarak, mükemmel liderlik envanterinin altı alt boyut ve 40 maddeden oluşan modeli tüm maddeleri iyi ve kabul edilebilir uyum vermiştir.

Mükemmel Liderlik Envanteri Doğrulamalı Faktör Analizi (İkinci Düzey): Birinci düzey DFA sonucu altı boyutlu yapısı doğrulanan mükemmel liderlik envanterine ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA, gözlenen değişkenler birden fazla, birbiriyle bağlantısız faktör altında toplandıktan sonra, bu faktörlerde daha geniş ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirmek amacıyla yapılmaktadır (Çokluk ve diğerleri, 2018: 281; Karagöz, 2017: 513). AMOS yazılımından faydalanılarak oluşturulan modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu altı alt faktör (Çalışana yönelik özellikler, İşe yönelik özellikler, Dışadönüklük, Gelişime açıklık, Sorumluluk ve Uyumluluk), tekrar bir üst faktöre (Mükemmel liderlik envanteri) bağlanarak yol şemaları ve uyum iyiliği değerleri üretilmiştir. Modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Sorumluluk boyutu 12. – 13. madde; Çalışana Yönelik Özellikler boyutu 28. – 29. madde ve İşe Yönelik Özellikler boyutu 33. – 37. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası 425 kişilik çalışma grubunda 731 serbestlik dereceli 40 maddelik formun yapısal modelinden elde edilen ki kare değerinin ($\chi^2=1563.17$) serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd) 2.13 olarak tespit edilmiştir. Analizi yapılan model için elde edilen uyum iyiliği değerleri modifikasyon öncesi ve modifikasyon sonrası biçiminde karşılaştırmalı olarak Tablo 2.17’de sunulmuştur. Tablo 2.17’de sunulan uyum iyiliğine ilişkin değerler alanyazında genel kabul gören ölçütlere (Brown, 2015; Çokluk ve diğerleri, 2018; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2023; Marcoulides ve Schumacker, 2001; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015) bağlı kalınarak “iyi uyum” ve “kabul edilebilir uyum” olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 2.17. Mükemmel Liderlik Envanteri İkinci Düzey Uyum İndeks Değerleri

Uyum ölçüsü	İyi uyum	Kabul edilebilir uyum	Modifikasyon öncesi model değeri	Modifikasyon sonrası model değeri
p değeri	$.05 \leq p \leq 1.00$	$.01 \leq p \leq .05$	.00 Kabul	.00 Kabul
X^2/sd	$.00 \leq X^2/sd < 2.00$	$2.01 \leq X^2/sd \leq 3.00$	2.18 Kabul	2.13 Kabul
RMSEA	$.00 \leq RMSEA < .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.05 Kabul	.05 Kabul
RMR	$.00 \leq RMR < .05$	$.05 \leq RMR \leq .10$	.03 İyi	.03 İyi
NFI	$.95 < NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.89 -	.90 Kabul
CFI	$.97 < CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.91 Kabul	.92 Kabul
GFI	$.95 < GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.88 -	.90 Kabul

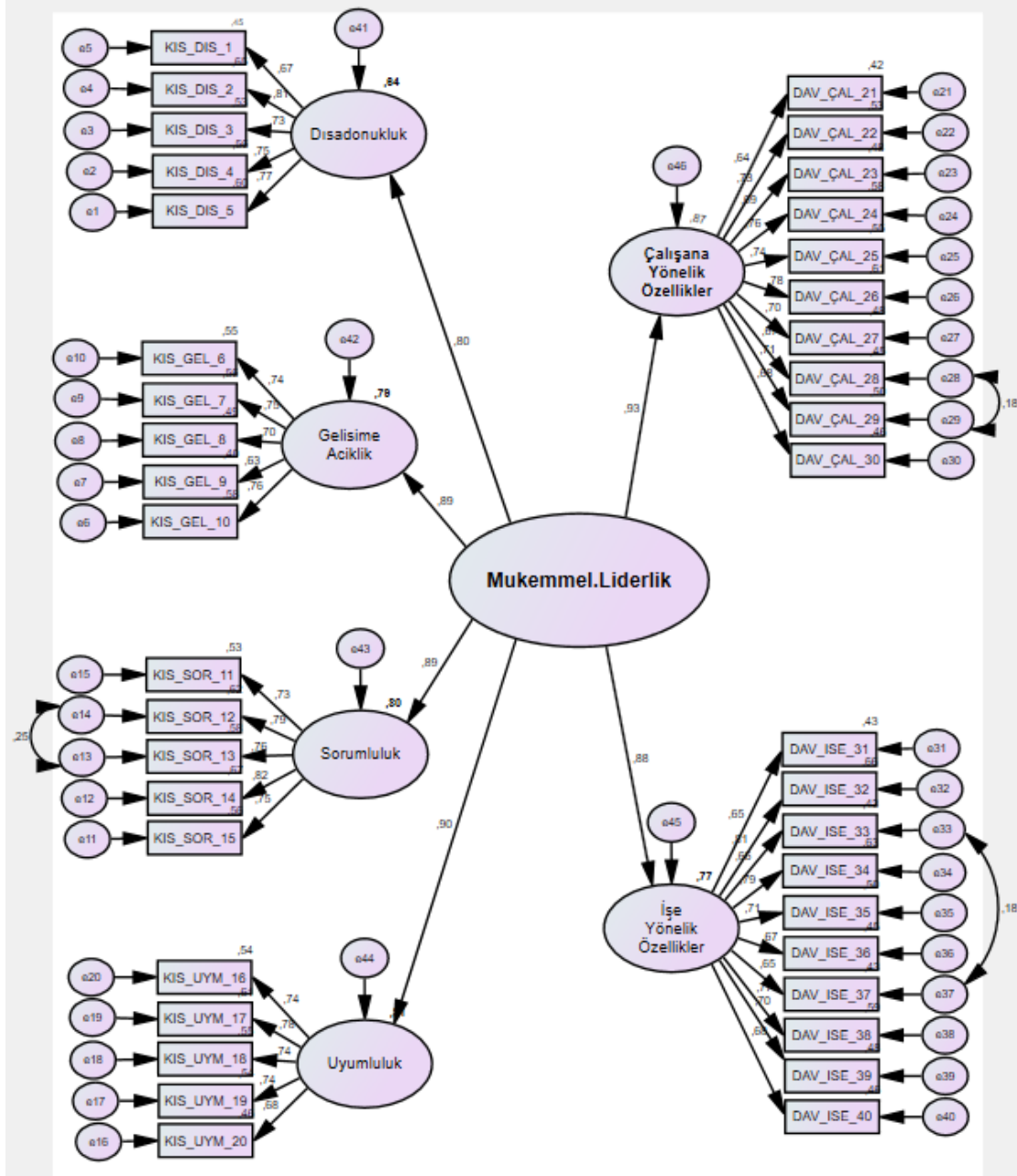
Tablo 2.17’de görülebileceği gibi, Mükemmel liderlik envanterinin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinde tek faktör altında altı faktörlü ve 40 maddelik yapısının önerilen modifikasyonlar sonrası uyum indeks değerlerinin modelin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiğini göstermektedir. Ulaşılan bulgulara göre modelin doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir. Doğrulanmış altı faktörlü modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.12’de, modifikasyon sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.13’te sunulmuştur.



Şekil 2.12. Modifikasyon Öncesinde Mükemmel Liderlik Envanterinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.12’de izlenebileceği gibi birinci düzey DFA sonucu altı boyutlu yapısı doğrulanan Mükemmel liderlik envanterine ikinci düzey DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA’da oluşturulan modelde gözlenen değişkenlerin oluşturduğu altı alt faktör (dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk, uyumluluk, çalışana yönelik özellikler ve işe

yönelik özellikler), tekrar bir üst faktöre (Mükemmel liderlik envanteri) bağlanarak yol analiz diyagramı oluşturulmuştur. Oluşturulan modelin iyileştirilmesi amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Sorumluluk boyutu 12. – 13. madde; çalışana yönelik özellikler boyutu 28. – 29. madde ve işe yönelik özellikler boyutu 33. – 37. madde çiftlerinin hata varyansları arasında ilişki tanımlanması önerilmiştir. Önerilen modifikasyonlar sonrası oluşturulan modele ait yol analiz diyagramı Şekil 2.13'te verilmiştir.



Şekil 2.13. Modifikasyon Sonrasında Mükemmel Liderlik Envanterinin Öğretmenler Örneklemindeki İkinci Düzey DFA Yol Analiz Diyagramı

Şekil 2.13'te görüleceği üzere, modifikasyon sonrası oluşturulan modelin standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde; Mükemmel liderlik envanterinin değişkenlerle olan ilişkisi, dışadönükle .80 (maddelerin faktör değer aralığı .67 - .77); gelişime açıklıkla .89 (maddelerin faktör değer aralığı .63 - .76); sorumlulukla .89 (maddelerin faktör değer aralığı .73 - .82); uyumlulukla .90 (maddelerin faktör değer aralığı .68 - .78); çalışana yönelik davranışsal özelliklerle .93 (maddelerin faktör değer aralığı .64 - .78); işe yönelik davranışsal özelliklerle .88 (maddelerin faktör değer aralığı .65 - .81) olduğu görülmektedir. Gizil değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayılarının .41 ile .66 arasında değiştiği bulunmuştur. Sonuç olarak, Mükemmel liderlik envanterinin altı alt boyut ve 40 maddeden oluşturulan modelinin, tüm maddelerinin iyi ve kabul edilebilir uyum verdiği anlaşılmıştır.

2.3.4.3.2. Mükemmel liderlik envanteri güvenilirlik çalışmaları

Mükemmel liderlik envanterinde yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonu katsayısı, boyutlar bazında ise iki yarı test korelasyonu, Guttman iki yarı güvenilirlik katsayısı, Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısına ait bilgiler Tablo 2.18'de verilmiştir.

Tablo 2.18. Mükemmel Liderlik Envanteri Güvenirlik Testlerine İlişkin Değerler

Boyutlar / Maddeler		Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	Güvenirlik ve Korelasyon Değerleri
Dışadönüklük Boyutu			
Md.K.3	Kendine güvenir.	.62	İki yarı test korelasyon katsayısı: .77
Md.K.5	Girişkendir.	.63	Guttman güvenilirlik katsayısı: .84
Md.K.6	Mücadelecidir.	.65	Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı: .88
Md.K.7	Enerjiktir.	.68	
Md.K.8	İletişimde etkilidir.	.73	
Gelişime Açıklık Boyutu			
Md.K.14	Farklı kültürlere saygılıdır.	.65	İki yarı test korelasyon katsayısı: .76
Md.K.15	Yeni fikirlere açıktır.	.70	Guttman güvenilirlik katsayısı: .86
Md.K.16	Değişim odaklıdır.	.69	Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı: .88
Md.K.17	Eleştiriye açıktır.	.67	
Md.K.20	Vizyon sahibidir.	.76	
Sorumluluk Boyutu			
Md.K.21	Yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar.	.63	İki yarı test korelasyon katsayısı: .73
Md.K.26	Kararlıdır.	.68	Guttman güvenilirlik katsayısı: .80
Md.K.28	Öz disiplinlidir.	.72	Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı: .87
Md.K.29	Azimlidir.	.74	
Md.K.30	Ayrıntılara dikkat eder.	.58	

Tablo 2.18. Mükemmel Liderlik Envanteri Güvenirlik Testlerine İlişkin Değerler (devam)

Boyutlar / Maddeler	Madde Toplam Korelasyon Katsayısı	Güvenirlilik ve Korelasyon Değerleri
Uyumluluk Boyutu		
Md.K.34 İşbirliğine yatkındır.	.72	İki yarı test korelasyon katsayısı: .81 Guttman güvenirlilik katsayısı: .88 Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı: .92
Md.K.35 İnsanların sorunları ile ilgilenir.	.68	
Md.K.36 Fedakardır.	.71	
Md.K.37 Güvenilirdir.	.74	
Md.K.39 Alçak gönüllüdür.	.70	
Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler Boyutu		
Md.D.2 Çalışanlara yeterliğine göre sorumluluk verir.	.61	İki yarı test korelasyon katsayısı: .85 Guttman güvenirlilik katsayısı: .92 Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı: .94
Md.D.3 Çalışanlara yol gösterir.	.73	
Md.D.4 Yapılan faaliyetlerde çalışanların beklentilerini karşılar.	.72	
Md.D.8 Çalışanları güdüler.	.76	
Md.D.9 Çalışanların gelişimini destekler.	.78	
Md.D.11 Çalışanları önemsedğini gösterir.	.76	
Md.D.14 Çalışanları görevlendirirken liyakate önem verir.	.72	
Md.D.16 Çalışanlara adaletli davranır.	.76	
Md.D.17 Çalışanlarla etkili iletişim kurar.	.76	
Md.D.19 Çalışanlara rol model olur.	.78	
İşe Yönelik Davranışsal Özellikler Boyutu		
Md.D.21 Kurumdaki faaliyetlerde en iyi olanı hedefler.	.73	İki yarı test korelasyon katsayısı: .91 Guttman güvenirlilik katsayısı: .92 Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı: .93
Md.D.23 Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar.	.75	
Md.D.24 Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler.	.66	
Md.D.26 Kurumda yapılan faaliyetlerde planlı hareket eder.	.73	
Md.D.27 Kurumda yapılan faaliyetlerde yeterliliklerinin farkında olduğu için nerede duracağını bilir.	.75	
Md.D.28 Kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde.	.68	
Md.D.29 Kurumda yapılan faaliyetlerde beklentiyi yüksek tutar.	.64	
Md.D.30 Kurumda yapılan faaliyetlerin aksamadan sürdürülmesini sağlar.	.73	
Md.D.37 Yapılan faaliyetlerde kurumun temel amaçlarını gerçekleştirmeye öncelik verir.	.74	
Md.D.39 Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için farklı kurumlarla işbirliği halindedir.	.75	
Ölçek Geneli		İki yarı test korelasyon katsayısı: .85 Guttman güvenirlilik katsayısı: .92 Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı: .97

Tablo 2.18’de görüldüğü üzere ölçeğin her bir boyutunda yer alan maddeler için hesaplanan madde-toplam korelasyonların; dışadönüklük boyutunda .62 ile .73; gelişime açıklık boyutunda .65 ile .76; sorumluluk boyutunda .58 ile .74; uyumluluk boyutunda .68 ile .74; çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunda .61 ile .78; işe yönelik davranışsal özellikler boyutunda .64 ile .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. İki yarı test korelasyonlarının ise; ölçeğin genelinde .85, dışadönüklük boyutunda .77, gelişime açıklık boyutunda .76, sorumluluk boyutunda .73, uyumluluk boyutunda .81, çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutunda .85, işe yönelik davranışsal özellikler boyutunda .91 olarak tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısının 1.00 ile .70 arasında olması yüksek, .69 ile .30 arasında olması orta düzeyde bir ilişki olduğunu gösterdiğinden (Büyüköztürk, 2016: 32) ulaşılan bulgulardan hareketle maddelerin yer aldıkları boyutlarla aynı davranış ölçme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Ölçekten elde edilen verilerin iç tutarlılık açısından güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa ve Guttman iki-yarı güvenilirlik katsayıları sırasıyla; ölçeğin genelinde .92 ve .97; Dışadönüklük boyutunda .84 ve .88; Gelişime Açıklık boyutunda .86 ve .88; Sorumluluk boyutunda .80 ve .87; Uyumluluk boyutunda .88 ve .92; Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .92 ve .94; İşe Yönelik Davranışsal Özellikler boyutunda .92 ve .93 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının .60 ile .90 arasında “oldukça güvenilir” (Tavşancıl, 2018: 29), .90 civarında olmasının ise “mükemmel” (Kline, 2023: 70) olduğu belirtilmektedir. Ulaşılan bulgulara göre ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının, her dört boyut ve ölçeğin geneli için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Mükemmel Liderlik Envanteri Madde Ayırt Ediciliği: Üst düzeyde mükemmel liderlik puanına sahip öğretmenler ile alt düzeyde mükemmel liderlik puanına sahip öğretmenleri ayırt etmede maddelerin ne düzeyde yeterli olduğunu anlamak amacı ile faktörlerin toplam puanı üzerinden % 27’inci sıra (83. sıra) kesim noktası olarak belirlenmiştir. Çok boyutlu yapı gösteren ölçeklerde, alt-üst grupların her boyut için tanımlanması ve o boyutta yer alan madde puanlarının karşılaştırılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2016: 184) her boyut için alt ve üst gruplar belirlenmiş ve puanlar karşılaştırılmıştır. Böylece boyutlar bazında toplam puanlara göre belirlenmiş öğretmenlerin alt % 27’lik grubu ile üst % 27’lik grubu arasındaki madde puanlarındaki farklara ilişkin bağımsız örneklem için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2.19’da sunulmuştur.

Tablo 2.19. Mükemmel Liderlik Envanterinin Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği

Madde / Boyut	İfade	Grup %27	$\bar{X}$	Ss	t	d
Dışadönüklük Boyutu						
Md.K.3	Kendine güvenir.	Alt Üst	3.63 4.95	.66 .22	17.5*	2.71
Md.K.5	Girişkendir.	Alt Üst	3.57 4.96	.52 .19	22.9*	3.56
Md.K.6	Mücadelecidir.	Alt Üst	3.57 4.95	.63 .22	19.0*	2.95
Md.K.7	Enerjiktir.	Alt Üst	3.54 4.88	.55 .33	19.1*	2.96
Md.K.8	İletişimde etkilidir.	Alt Üst	3.35 4.94	.63 .24	21.4*	3.32
Gelişime Açıklık Boyutu						
Md.K.14	Farklı kültürlere saygılıdır.	Alt Üst	3.84 4.96	.63 .19	15.4*	2.40
Md.K.15	Yeni fikirlere açıktır.	Alt Üst	3.60 4.99	.58 .11	21.3*	3.30
Md.K.16	Değişim odaklıdır.	Alt Üst	3.37 4.95	.62 .22	21.9*	3.41
Md.K.17	Eleştiriye açıktır.	Alt Üst	3.20 4.69	.82 .54	13.7*	2.13
Md.K.20	Vizyon sahibidir.	Alt Üst	3.31 5.00	.71 .00	21.5*	3.34
Sorumluluk Boyutu						
Md.K.21	Yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar.	Alt Üst	3.30 4.90	.60 .37	20.7*	3.22
Md.K.26	Kararlıdır.	Alt Üst	3.75 4.95	.54 .22	19.0*	2.94
Md.K.28	Öz disiplinlidir.	Alt Üst	3.65 4.94	.55 .24	19.6*	3.04
Md.K.29	Azimlidir.	Alt Üst	3.78 5.00	.50 .00	22.4*	3.48
Md.K.30	Ayrıntılara dikkat eder.	Alt Üst	3.77 4.86	.65 .39	13.1*	2.03
Uyumluluk Boyutu						
Md.K.34	İşbirliğine yatkındır.	Alt Üst	3.71 5.00	.53 .00	22.1*	3.44
Md.K.35	İnsanların sorunları ile ilgilenir.	Alt Üst	3.71 5.00	.53 .00	22.1*	3.44
Md.K.36	Fedakardır.	Alt Üst	3.55 5.00	.55 .00	24.1*	3.74
Md.K.37	Güvenilirdir.	Alt Üst	3.54 5.00	.65 .00	20.4*	3.17
Md.K.39	Alçak gönüllüdür.	Alt Üst	3.51 5.00	.63 .00	21.5*	3.34

Tablo 2.19. Mükemmel Liderlik Envanterinin Alt ve Üst % 27'lik Gruplara Göre Madde Ayırt Ediciliği (devamı)

Madde / Boyut	İfade	Grup %27	$\bar{X}$	Ss	t	
Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler Boyutu						
Md.D.2	Çalışanlara yeterliğine göre sorumluluk verir.	Alt	3.70	.62	13.5*	2.69
		Üst	4.80	.41		
Md.D.3	Çalışanlara yol gösterir.	Alt	3.51	.69	17.0*	2.64
		Üst	4.90	.30		
Md.D.4	Yapılan faaliyetlerde çalışanların beklentilerini karşılar.	Alt	3.47	.67	15.6*	2.42
		Üst	4.82	.42		
Md.D.8	Çalışanları güdüler.	Alt	3.39	.54	21.4*	3.32
		Üst	4.89	.35		
Md.D.9	Çalışanların gelişimini destekler.	Alt	3.61	.54	23.5*	3.65
		Üst	5.00	.00		
Md.D.11	Çalışanları önemseydiğini gösterir.	Alt	3.57	.55	24.0*	3.72
		Üst	5.00	.00		
Md.D.14	Çalışanları görevlendirirken liyakate önem verir.	Alt	3.41	.70	19.2*	2.98
		Üst	4.95	.22		
Md.D.16	Çalışanlara adaletli davranır.	Alt	3.30	.73	20.1*	3.13
		Üst	4.96	.19		
Md.D.17	Çalışanlarla etkili iletişim kurar.	Alt	3.51	.59	22.4*	3.48
		Üst	4.99	.11		
Md.D.19	Çalışanlara rol model olur.	Alt	3.30	.56	21.5*	3.33
		Üst	4.86	.35		
İşe Yönelik Davranışsal Özellikler Boyutu						
Md.D.21	Kurumdaki faaliyetlerde en iyi olanı hedefler.	Alt	3.47	.70	18.7*	2.90
		Üst	4.96	.18		
Md.D.23	Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar.	Alt	3.55	.65	20.3*	3.15
		Üst	5.00	.00		
Md.D.24	Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler.	Alt	3.46	.57	17.1*	2.66
		Üst	4.82	.44		
Md.D.26	Kurumda yapılan faaliyetlerde planlı hareket eder.	Alt	3.58	.67	17.9*	2.78
		Üst	4.95	.22		
Md.D.27	Kurumda yapılan faaliyetlerde yeterliliklerinin farkında olduğu için nerede duracağını bilir.	Alt	3.41	.66	18.1*	2.81
		Üst	4.88	.33		
Md.D.28	Kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde.	Alt	3.60	.64	18.5*	2.88
		Üst	4.96	.19		
Md.D.29	Kurumda yapılan faaliyetlerde beklentiyi yüksek tutar.	Alt	3.64	.60	16.6*	2.58
		Üst	4.88	.33		
Md.D.30	Kurumda yapılan faaliyetlerin aksamadan sürdürülmesini sağlar.	Alt	3.71	.57	19.9*	3.09
		Üst	4.99	.11		
Md.D.37	Yapılan faaliyetlerde kurumun temel amaçlarını gerçekleştirmeye öncelik verir.	Alt	3.48	.63	20.5*	3.18
		Üst	4.96	.19		
Md.D.39	Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için farklı kurumlarla işbirliği halindedir.	Alt	3.60	.54	20.6*	3.20
		Üst	4.94	.24		

Tablo 2.19'da izlenebileceği gibi Mükemmel liderlik envanteri maddeleri ayırt ediciliğinin incelenmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre; t değerlerinin 13.1 ile 24.1 arasında olduğu, tüm maddeler için alt ve üst % 27'lik gruplar (n=83) arasında karşılaştırmaların anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.001$).

Bütün maddeler için alt ve üst gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin Cohen d formülüyle hesaplanmış etki büyüklüğü değerlerinin 2.13 ile 3.78 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın “geniş” ($d > .08$) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkın anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini göstermesi bakımından ölçeğin iç tutarlılığının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2016: 183). Bu sebeple ulaşılan bulgulara göre Mükemmel liderlik envanteri maddelerinin yer aldıkları boyutlarda ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu ve ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

Mükemmel Liderlik Envanteri alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mükemmel liderlik envanterinin alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış olup, Pearson korelasyon katsayısı ve anlamlılık düzeyine ilişkin sonuçlar Tablo 2.20’de verilmiştir.

Tablo 2.20. Mükemmel Liderlik Envanteri Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Boyutlar	DDÖ	GAC	SOR	UYM	ÇYD	İYD	MLE
DDÖ	1						
GAC	.67*	1					
SOR	.68*	.65*	1				
UYM	.58*	.70*	.65*	1			
ÇYD	.63*	.72*	.73*	.80*	1		
İYD	.62*	.65*	.72*	.66*	.77*	1	
MLE	.78*	.83*	.84*	.84*	.92*	.89*	1

DDÖ: Dışadönüklük; GAC: Gelişime Açıklık; SOR: Sorumluluk; UYM: Uyumluluk; ÇYD: Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler; İYD: İşe Yönelik Davranışsal Özellikler; MLE: Mükemmel Liderlik Envanteri

* p değeri .01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2.20’de görülebileceği gibi Mükemmel liderlik envanterinin alt boyutları arasında ilişkiler incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .01$). Alt boyutlar arasındaki ilişkinin .58 ile .80 arasında değiştiği; en yüksek ilişkinin uyumluluk boyutu ile çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutu arasında olduğu ($r = .80$; $p < .01$); en düşük ilişkinin ise uyumluluk boyutu ile dışadönüklük boyutu arasında olduğu ($r = .58$; $p < .01$) anlaşılmıştır. Ölçeğin tamamını kapsayan Mükemmel liderlik envanteri ile alt boyutları arasındaki ilişkilerin .78 ile .92 arasında değiştiği; en yüksek ilişkinin çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutu arasında ($r = .92$; $p < .01$); en düşük ilişkinin ise dışadönüklük boyutu arasında ($r = .78$; $p < .01$) olduğu anlaşılmıştır. Mükemmel liderlik envanteri ile alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü, alt boyutlar arasında ise orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunduğu tespit

edilmiştir. Korelasyon katsayısı değerinin 0'a yaklaştıkça ilişki düzeyi düşmekte, 1'e yaklaştıkça ilişki düzeyi artmakta, ölçeğin alt boyutları farklı yapıları ölçtüğü için alt boyutlar arasında çok yüksek ilişki beklenmemektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 56). Ulaşılan bulgulardan hareketle, Mükemmel liderlik envanterinin alt boyutları arasındaki ilişkinin beklenen düzeyde ve anlamlı olduğu için belirlenen altı boyuttan her birinin ölçülen yapının farklı bir boyutunu ölçtüğü söylenebilir. Mükemmel liderlik envanterine ilişkin açıklamalar ve örnek maddeler aşağıda verilmiştir.

Dışadönüklük: Beş maddeden oluşan bu boyut, “girişkendir” ve “iletişimde etkilidir” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, sosyal ilişkilerine, girişken ve mücadeleci yapıya sahip olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “iletişimde etkilidir” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman iletişimde etkili olmadığını; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman iletişimde etkili olduğunu belirtmektedir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Gelişime açıklık: Beş maddeden oluşan bu boyut, “yeni fikirlere açıktır” ve “değişim odaklıdır” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, tutum ve değerlerinde dogmatik olmamasına, eleştiriye açık olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “yeni fikirlere açıktır” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman yeni fikirleri desteklemediğini; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman yeni fikirlere açık olduğunu, yeni fikirleri desteklediğini belirtmektedir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sorumluluk: Beş maddeden oluşan bu boyut, “yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar” ve “kararlıdır” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, planlı, azimli ve öz disipline sahip olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “kararlıdır” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman kararlı olmadığını; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman kararlı olduğunu belirtmektedir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Uyumluluk: Beş maddeden oluşan bu boyut, “işbirliğine yatkındır” ve “güvenilirdir” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyut, mükemmel liderin kişilik özelliği olarak, işbirlikçi, samimi ve fedakâr olmasına yönelik ifadelerin olduğu faktördür. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “güvenilirdir” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman güvenilir olmadığını; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman güvenilir olduğunu belirtmektedir. Boyutu oluşturan beş maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliği ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliğinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliğinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Çalışana yönelik davranışsal özellikler: 10 maddeden oluşan bu boyut, “çalışanların gelişimini destekler” ve “çalışanlara rol model olur” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutta, mükemmel liderin çalışana yönelik davranışsal özelliği olarak, çalışanların göreve bağlılığına, güdülenmelerine ve işbirliğini sağlamaya yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğin, “çalışanların gelişimini destekler” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin hiçbir zaman çalışanların gelişimini desteklemediğini; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiği kişinin her zaman

Çalışanların gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Boyutu oluşturan 10 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

İşe yönelik davranışsal özellikler: 10 maddeden oluşan bu boyut, “kurumdaki faaliyetlerde en iyi olanı hedefler” ve “kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde” gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu boyutta, mükemmel liderin işe yönelik davranışsal özelliği olarak, kurumda yürütölen faaliyetlerde yüksek beklenti oluşturulması ve kurumun temel amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu boyutta, her maddede en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Örneğın, “kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde” maddesine “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiğı kişinin hiçbir zaman kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde olmadığını; aynı maddeye “her zaman” seçeneğini işaretleyen biri, değerlendirdiğı kişinin her zaman kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde olduğunu belirtmektedir. Boyutu oluşturan 10 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan işe yönelik mükemmel liderlik davranışları ölçeğinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarının yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Mükemmel liderlik envanteri: Dışadönöklük, gelişime açıklık, sorumluluk, uyumluluk, çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları ve işe yönelik mükemmel liderlik davranışları boyutlarındaki 40 maddeden oluşan bu faktör, değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik özelliklerine işaret etmektedir. Boyutu oluşturan 40 maddenin puan ortalaması ile hesaplanan mükemmel liderlik envanterinden alınan yüksek puan ortalaması, değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik özelliklerinin yüksek düzeyde; düşük puan ortalaması ise değerlendirilen kişinin mükemmel liderlik özelliklerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Yukarıda sıralanan bulgulara dayalı olarak, mükemmel liderlik envanterinin Türkiye’de öğretmenler örnekleminde yürütölen çalışmalarda kullanılabilecek düzeyde geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğu söylenebilir.

2.4. Nicel Araştırma

Araştırmanın üçüncü aşamasında öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mevcut mükemmel liderlik düzeyleri ve çeşitli bağımsız değişkenlere (öğretmenlerin yaşı, eğitim durumu vb) göre değişme durumu belirlenecektir. Çalışmanın bu bölümünde üçüncü aşamaya ilişkin kullanılan model, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.4.1. Çalışmanın Modeli

Araştırmanın üçüncü aşaması öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli bağımsız değişkenlere (öğretmenlerin yaşı, eğitim durumu vb.) göre farklılaşıp, farklılaşmadığını incelemek amacıyla betimsel tarama modelinde desenlenmiştir. Ayrıca bu aşamada oluşturulacak örneklem ile veri toplama araçlarına Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince eksiksiz bir biçimde açıklamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 15). Robson'a (2017: 71) göre betimsel araştırma hipotez sınamayan bir modeldir. Bu modelde bir konu hakkında insanların ne söylediği ne hissettiğine yönelik keşif amaçlı araştırmalarda tercih edilebilir (Gliner ve diğerleri, 2015: 90). Betimsel tarama modelinde araştırmaya konu olan olgu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016: 111). Fowler'a (2013: 68) göre tarama çalışmaları, araştırma evreninin bir örneklem aracılığıyla eğilim, tutum, davranış ve düşüncelerini nicel olarak açıklamaya çalışır.

2.4.2. Evren ve Örneklem

Veri toplama aracı Aydın il genelindeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden seçilecek örnekleme uygulanmıştır. Örnekleme yönteminde çoklu örnekleme yöntemi (basit seçkisiz, tabakalı, vb) kullanılmıştır. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Aydın İl MEM) internet sitesinden 2022 – 2023 eğitim ve öğretim yılında resmi okullarda görev yapan öğretmen sayılarını gösteren istatistiki bilgiler alınmıştır. Aydın il genelinde 712 resmi okulda görev yapan toplam 14.560 öğretmen bulunmaktadır (Aydın İl MEM, 2023). Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında, örneklem hesaplama programından yararlanılmıştır. Araştırmanın 14.560 katılımcıdan oluşan hedef evreni $\alpha = .05$ anlamlılık ve % 5 hoşgörü düzeyinde en az 375 katılımcının temsil edebileceği hesaplanmıştır (Sample Size, 2023). Veri

toplama aşamasında ve geri dönüşlerde yaşanabilecek sorunlar nedeni ile örneklemin % 30 fazlası alınarak örneklemin 500 öğretmenden oluşmasına karar verilmiştir (Tablo 2.21).

Tablo 2.21. Araştırmanın Yürütüldüğü Aydın İlçelerindeki Resmi Okullarda Dağıtılan, Dönen ve Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayıları ve Yüzdeleri

İlçeler	İlçedeki Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Veri Toplama Aracı Sayısı	Dönen Veri Toplama Aracı Sayısı	Veri Toplama Aracı Dönüş Yüzdesi (%)	Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Veri Toplama Aracı Yüzdesi (%)
Bozdoğan	461	15	14	93.3	13	86.7
Buharkent	134	4	4	100.0	4	100.0
Çine	632	25	20	80.0	18	72.0
Didim	821	30	26	86.7	24	80.0
Efeler	4115	135	127	94.1	120	88.9
Germencik	636	25	21	84.0	19	76.0
İncirliova	672	25	21	84.0	20	80.0
Karacasu	256	7	7	100.0	7	100.0
Karpuzlu	146	5	5	100.0	5	100.0
Koçarlı	254	7	7	100.0	7	100.0
Köşk	376	14	12	85.7	11	78.6
Kuşadası	1288	42	40	95.2	38	90.4
Kuyucak	338	12	10	83.3	10	83.3
Nazilli	2272	75	71	94.7	66	88.0
Söke	1757	65	58	89.2	51	78.4
Sultanhisar	263	10	9	90.0	8	80.0
Yenipazar	139	4	4	100.0	4	100.0
Toplam	14560	500	455	91.0	425	85.0

Tablo 2.21’de görüldüğü gibi Aydın iline bağlı ilçelerin tamamına ulaşılarak, 500 veri toplama aracı resmi okullarda görev yapan gönüllü öğretmenlere yanıtlamaları amacıyla verilmiş, öğretmenlerin 455’i veri toplama aracını doldurmuştur (geri dönüş oranı % 91’dir). Ancak uygun doldurulmadığı gerekçesiyle (karalama, maddeleri boş bırakma, vb.) 11 adet; aşırı veya aykırı doldurulma (maddelerin tamamına en düşük veya en yüksek puanı verme, vb.) gerekçesiyle 13 adet; örnekleme yöntemine uymadığı gerekçesiyle (belirlenen okulda hedef evren oranına göre daha fazla sayıda olma) gerekçesiyle 6 adet olmak üzere toplam 30 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamış, araştırma 425 veri toplama aracından alınan verilerle (değerlendirmeye alınan veri toplama aracı oranı % 85’dir) yürütülmüştür.

Araştırmada dış geçerliliğin sağlanabilmesi amacıyla örneklemin evreni temsil edebilmesi ve örneklem ile ulaşılabilir evrenin bilinen özelliklerinin kıyaslanması zorunluluğu gereği (Can, 2016: 29) araştırmaya dahil edilen 425 örneklemin seçiminde, çok

aşamalı örnekleme prosedürü izlenmiştir. Örneklem seçiminde bir dizi aşamayı içeren prosedürlere kademeli veya çok aşamalı örnekleme adı verilmektedir (Balcı, 2016b: 102; Karasar, 2016: 151). Çok aşamalı örnekleme prosedürüne göre örneklem seçiminde önce küme, sonra sırası tabakalı ve basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem oluşturulmuştur. Çalışmanın bu aşamasında, öğretmenlerin görev yaptığı ilçeler ayrı birer küme olarak değerlendirilmiştir. Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş, kendi içinde bazı özellikler açısından benzerlikler gösteren grupların olmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 115-117). Örneklem seçiminde benzerlik gösteren birimlerin bir araya getirilmesiyle kümeler oluşturulabilmektedir (Balcı, 2016b: 102). Küme sayısının fazla olduğu durumlarda seçilen her küme içerisinden de yeniden küme, tabakalı ya da basit, yansız örneklemeye gidilebilmektedir (Balcı, 2016b: 102; Karasar, 2016: 151).

Öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi (okulöncesi, ilkököl, ortaokul, lise) ile cinsiyetleri (kadın, erkek) ayrı birer tabaka olarak değerlendirilmiştir. Örneklemin, evreni, tüm alt dilimleri ile temsil etmesi amacıyla araştırma açısından önemli görülen değişkenlere göre çalışma evreni kendi içinde benzeşikliği olan alt gruplara ayrılabilen, her bir alt gruptan alınacak eleman miktarı o grubun çalışma evreni içindeki payı oranında olması gerekmektedir (Karasar, 2016: 151). Tabakalı örnekleme adı verilen bu yöntemle göre homojen alt gruplar elde etmek amacıyla tabakalama, tek bir ölçüte göre yapılabilmektedir. Bu sayede alt evrenlerin, örnekleme temsili garanti altına alınmakta, alt grupların eleman sayısı genel evrene orantılı olmaktadır (Balcı, 2016b: 102). Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyeti ve çalıştıkları kurumun öğretim kademesi ayrı tabaka olarak değerlendirilmiştir.

Aydın iline bağlı ilçelerde öğretmenlerin çalıştığı ilçeler küme olarak değerlendirilmiştir. Oranlı örnekleme yöntemi ile her ilçedeki resmi okullarda görevli öğretmen mevcudunun, ulaşılabilir evrendeki öğretmen mevcuduna oranı hesaplanmış, hesaplanan oran nispetinde her ilçeden örnekleme dahil edilecek öğretmen sayısı belirlenmiştir. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan veride öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi ve cinsiyet mevcutları da bulunmaktadır. Bağımlı değişken üzerinde etkisi olabileceği düşünülen ve sayısı bilinen öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi ve cinsiyetleri ayrı birer tabaka olarak değerlendirilerek, her tabakadan oranlı örnekleme yöntemi ile ilçedeki toplam kadın ya da erkek öğretmen oranı ile aynı oranda kadın

ya da erkek öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesi de dikkate alınarak evren ile oranda örnekleme seçilmesi sağlanmıştır. Oranlı örnekleme yöntemi ile her tabakadan hesaplanan sayıda cinsiyete ve öğretim kademesindeki öğretmenlerin seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrendeki her elemanın örnekleme seçilme ihtimalinin eşit olmasına basit tesadüfi örnekleme adı verilmektedir (Balcı, 2016b: 99). Araştırma kapsamında çok aşamalı örnekleme prosedürüne göre örnekleme prosedürü izlenerek seçilen öğretmenlerin görev yaptıkları ilçe ile cinsiyetlerine göre ulaşılabilir evren ve örnekleme ilişkin sayı ve yüzdeleri Tablo 2.22’de verilmiştir.

Tablo 2.22. Araştırma Kapsamında Çok Aşamalı Örnekleme Prosedürü İzlenerek Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçe ile Cinsiyetlerine Göre Ulaşılabilir Evren ve Örnekleme İlişkin Sayı ve Yüzdeleri

İlçeler	Ulaşılabilir Evren						Örneklem					
	Kadın		Erkek		Toplam		Kadın		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Bozdoğan	249	1.7	212	1.5	461	3.2	7	1.6	6	1.5	13	3.1
Buharkent	79	.5	55	.4	134	.9	2	.5	2	.5	4	1.0
Çine	342	2.3	290	2.0	632	4.3	10	2.4	8	1.8	18	4.2
Didim	464	3.2	357	2.4	821	5.6	14	3.3	10	2.3	24	5.6
Efeler	2274	15.7	1841	12.6	4115	28.3	66	15.5	54	12.7	120	28.2
Germencik	373	2.6	263	1.8	636	4.4	11	2.6	8	1.9	19	4.5
İncirliova	394	2.7	278	1.9	672	4.6	12	2.8	8	1.9	20	4.7
Karacasu	122	.9	134	.9	256	1.8	3	.7	4	.9	7	1.6
Karpuzlu	71	.5	75	.5	146	1.0	2	.5	3	.7	5	1.2
Koçarlı	160	1.1	94	.7	254	1.7	4	.9	3	.7	7	1.6
Köşk	228	1.6	148	1.0	376	2.6	7	1.6	4	.9	11	2.5
Kuşadası	827	5.7	461	3.2	1288	8.9	24	5.6	14	3.3	38	8.9
Kuyucak	178	1.2	160	1.1	338	2.3	5	1.2	5	1.2	10	2.4
Nazilli	1220	8.4	1052	7.2	2272	15.6	36	8.5	30	7.1	66	15.6
Söke	1001	6.9	756	5.2	1757	12.1	29	6.9	22	5.2	51	12.1
Sultanhisar	148	1.0	115	.8	263	1.8	4	.9	4	.9	8	1.8
Yenipazar	71	.5	68	.5	139	1.0	2	.5	2	.5	4	1.0
Toplam	8201	56,3	6359	43.6	14560	100	238	46.0	187	44.0	425	100

Tablo 2.22’de görüleceği gibi hedef evren kabul edilen resmi okullarda çalışan 14.560 öğretmenin görev yaptığı Aydın iline bağlı 17 ilçenin tamamına ulaşılarak, her ilçenin hedef evrende temsil edildiği oranda öğretmen sayısı ve cinsiyeti ile örnekleme temsil edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre ulaşılabilir evren ve örnekleme ilişkin sayı ve yüzdeleri ise Tablo 2.23’te sunulmuştur.

Tablo 2.23. Araştırma Kapsamında Kademeli Örneklem Prosedürü İzlenerek Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademelerine Göre Ulaşılabilir Evren ve Örneklem İlişkin Sayı ve Yüzdeleri

Öğretmenlerin Görev yaptığı Öğretim Kademesi	Ulaşılabilir Evren		Örneklem	
	N	%	n	%
Okulöncesi	970	6.66	35	8.23
İlkokul	3204	22.01	90	21.17
Ortaokul	3808	26.15	110	25.88
Lise	6578	45.18	190	44.70
Toplam	14560	100.00	425	100.00

Tablo 2.23'te izlenebileceği gibi hedef evren kabul edilen Aydın iline bağlı 17 ilçede resmi okullarda çalışan 14.560 öğretmenin görev yaptığı öğretim kademesi, her öğretim kademesinin hedef evrende temsil edildiği oranda öğretmen sayısı ile örneklemde temsil edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre sayı ve oranları Tablo 2.24'de sunulmuştur.

Tablo 2.24. Üçüncü Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzdeleri

Demografik Değişkenler	Faktörler	n	%
Cinsiyet	Kadın	238	56.0
	Erkek	187	44.0
	Toplam	425	100.0
Medeni durum	Evli	334	78.6
	Bekar	91	21.4
	Toplam	425	100.0
Eğitim durumu	Lisans	359	84.5
	Lisansüstü	66	15.5
	Toplam	425	100.0
Çalıştığı okul kademesi	Okulöncesi	35	8.2
	İlkokul	90	21.2
	Ortaokul	110	25.9
	Lise	190	44.7
	Toplam	425	100.0
Yaşı	35 yaş ve altı	59	13.9
	36 – 45 yaş aralığı	193	45.4
	46 yaş ve üzeri	173	40.7
	Toplam	425	100.0
Okuldaki görev süresi	5 yıl ve az	182	42.8
	6 - 10 yıl arası	147	34.6
	11 yıl ve daha fazla	96	22.6
	Toplam	425	100.0
Mesleki kıdemi	10 yıl ve az	59	13.9
	11 - 20 yıl arası	149	35.1
	21 yıl ve daha fazla	217	51.1
	Toplam	425	100.0

Tablo 2.24’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet açısından incelendiğinde 238’i (% 56) kadın, 187’si (% 44) erkektir. Medeni durumlarına göre ise 334’ü (% 78.6) evli ve 91’i (% 21.4) bekârdır. Eğitim durumlarına göre örneklemin 359’u (% 84.5) lisans ve 66’sı (% 15.5) lisansüstü mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre incelendiğinde 35’inin (% 8.2) okulöncesinde, 90’ının (% 21.2) ilkokulda, 110’unun (% 25.9) ortaokulda, 190’ının (% 44.7) lisede görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 24 ile 64 yaş arasında ($\bar{X}$ =43.58) değişmekte olup, 35 yaş ve altındaki öğretmen sayısı 59 (% 13.9); 36–45 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 193 (% 45.4); 46 yaş ve üzeri öğretmen sayısı 173 (% 40.7) olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, bulundukları okuldaki görev süreleri 1 ile 28 yıl arasında ($\bar{X}$ =7.56) değişmekte olup, bulundukları okulda 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin sayısı 182 (% 42.8); 6-10 yıl görev yapan öğretmen sayısı 147 (% 34.6) ve 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmen sayısı 96 (% 22.6) olduğu görülmektedir. Araştırmaya

katılan öğretmenlerin, mesleki görev süreleri 1 ile 39 yıl arasında ($\bar{X}$ =18.59) değişmekte olup, mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan öğretmenlerin sayısı 59 (% 13.9); 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 149 (% 35.13) ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 217 (% 51.1) olduğu anlaşılmıştır.

2.4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın üçüncü aşamasında veri toplama aracı olarak bu araştırmanın ikinci aşamasında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan mükemmel liderlik envanteri aracılığıyla veri toplanmıştır (EK-9). Mükemmel liderlik envanteri üç bölümden ve 48 maddeden oluşmaktadır. “Kişisel Bilgi Formu” başlıklı birinci bölüm, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu, okuldaki çalışma süresi, kıdemi, çalıştığı okulun öğretim kademesi ve görev yaptığı okulun bağlı olduğu ilçe gibi demografik özellikleri hakkında veri elde etmek amacıyla hazırlanan sekiz sorudan oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümü “Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin okul yöneticilerinde gözlemledikleri mükemmel lider kişilik özellikleri 20 madde ile saptanmaya çalışılmıştır. Üçüncü bölüm ise “Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde, öğretmenlerin okul yöneticilerinde gözlemledikleri mükemmel liderlik davranışları 20 madde ile saptanmaya çalışılmıştır.

2.4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın üçüncü aşamasında oluşturulan örneklem ile bu araştırmanın ikinci aşamasında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan mükemmel liderlik envanterinin doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik özellikleri ve bağımsız değişkenlere göre değişme durumu incelenmiştir. Veriler, gerekli izinler alındıktan sonra katılmaya gönüllü öğretmenlerle yürütülmüştür. Veri toplama aracı online form oluşturularak araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları vasıtasıyla elde edilen verilerin analizinde SPSS (25) ve AMOS programı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan kişisel bilgi formu ile toplanan verilere ilişkin frekans, ortalama ve yüzdelik dağılımlar gibi betimsel istatistikler bulunmuş, elde edilen sonuçlar tablo haline getirilerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

Parametrik testlerin kullanımında verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir (EK-10). Merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olması, ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının sırasıyla çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölündüğünde elde edilen değerlerin -1.96 ile +1.96 arasında kalması araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine dair bulgular olarak değerlendirilmiştir (Can, 2016: 84-85; Çokluk ve diğerleri, 2018: 15; Field, 2013; Pallant, 2016: 69; Tabachnick ve Fidell, 2015: 80).

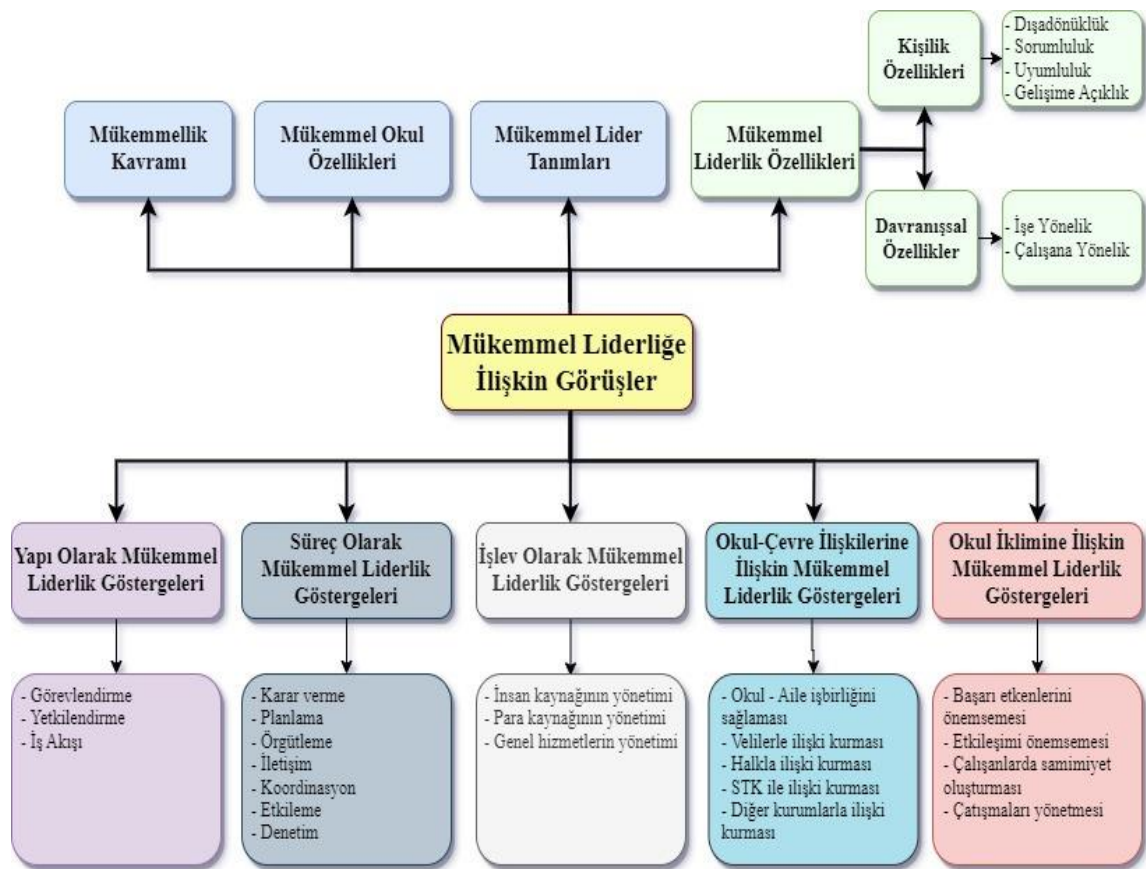
Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik mükemmel liderlik davranışları düzeyi, ortalama ve standart sapma ile; okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışlarının bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem, bulundukları okuldaki çalışma süresi, vb.) göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği fark testleri (t-testi, ANOVA) ile bulunmuş, ANOVA testinde ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığı ise çoklu karşılaştırma test tekniklerinden olan Scheffe testi ile incelenmiştir.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Mükemmel Liderliğe İlişkin Nitel Bulgular

Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik özelliklerini ortaya koymak amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan tema ve alt temalara ilişkin bulgular Şekil 3.1’de verilmiştir.



Şekil 3.1. Mükemmel Liderliğe İlişkin Tema ve Alt Temalar

Şekil.3.1’de görüldüğü üzere mükemmel liderliğe ilişkin görüşler mükemmellik kavramı, mükemmel okul özellikleri, mükemmel liderin tanımı, mükemmel liderin özellikleri okuldaki yapı, süreç, işlev, iklim ve çevre açısından mükemmel liderlik göstergeleri olarak ortaya çıkarılmıştır. Söz konusu temalara ilişkin bulgular ayrı başlıklar halinde olmak üzere, doğrudan alıntılarla desteklenerek aşağıda sunulmuştur.

3.1.1. Mükemmellik Kavramına İlişkin Bulgular

Katılımcıların “mükemmellik” kavramına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, “*Mükemmellik sizin için ne anlam ifade ediyor?*” sorusu yöneltilmiş, mükemmellik kavramının ne anlama geldiğini açıklamaları istenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından konuya ilişkin yorum yapılmayarak, katılımcıların yönlendirilmemesine özen gösterilmiştir. Katılımcılar, sahip oldukları duygu, düşünce ve deneyimlerini aktararak mükemmelliğin kendileri için ne anlam ifade ettiğini açıklamıştır. Katılımcıların mükemmelliğe ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Mükemmellik Kavramına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı
Mükemmellik	En iyiyi hedefleme	Elif, Güldem, Sezgi, Ali, Mehmet, İrem.
	En iyisi için çabalama	Elif, Sezgi, Ali, Mehmet, İrem.
	Sınırları zorlama	Elif, Sezgi, Ali, İrem.
	Problem yaşamama	Güldem, Murat, İrem.
	Beklentileri karşılama	Elif, Ali.
	Daha fazlasını isteme	Ceren.

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi katılımcılar mükemmelliğe yönelik görece en çok “en iyiyi hedefleme” ve “en iyisi için çabalama” görüşüne sahiptir. Katılımcılar, en iyiye ulaşmak için eldeki imkanlar ölçüsünde çaba sarf etmenin mükemmellik için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar bu duruma yönelik görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Mükemmellik en iyiyi hedefleyip, yapmak için çaba sarf etmek diyebilirim. Bence elinde imkân az olsun, çok olsun fark etmez. Ne varsa onunla en iyi başarıyorsan mükemmelsin.” (Ali)

“Ben mükemmelliği en iyi ulaşma çabası olarak düşünüyorum.” (Mehmet)

“Hem hedef belirleyeceksiniz daha iyisini yapmak için hem de o vizyon doğrultusunda harekete geçeceksiniz. İşte bence mükemmellik bu.” (İrem)

“Bireylerin, yani kendimin, elimdeki imkân ve yeteneklerim, önümdeki fırsatlar, karşıma çıkan fırsatları da direk değerlendirmekle alakalı aslında baktığınızda mükemmellik.”

*Koyduğum hedeflerde yeteneklerimin farkında olmak, potansiyellerimi iyi analiz etmek, bu doğrultuda **en iyiye ulaşmaya çalışmak.***” (Sezgi)

Diğer taraftan bir katılımcı, mükemmele ulaşmak için sarf edilen çabanın varılacak nihai bir hedef değil, devamlılık arz eden bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Buna ilişkin katılımcının görüşü şu şekildedir:

*“İnsanlar mükemmel olmaya çalışır, ben de mükemmel olmaya çalışırım. **Mükemmel olmak nihai bir durak olmadığı için** mükemmelim diyemem. En iyi olmaya çalışırız biz. En iyisi için çabalarız biz. Bence mükemmellik bu çabadır.”* (Elif)

Katılımcılar ayrıca mükemmelliğe ilişkin “sınırları zorlama” ve “problem yaşamama” konusunda görüş belirtmişlerdir. Sınırların zorlanmasına ilişkin katılımcılar, kişinin sahip olduğu potansiyelin daha yukarıya çıkarılması için gayret göstermesini mükemmellik ile ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılardan ikisi sınırların zorlanmasına yönelik görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

*“Ben neye mükemmel derim? Bir kere her şeyin bir sınırı var bu hayatta. İnsanların yapabileceklerinin de eşyaların da... Mesela demirin bile bükülmesinin bir sınırı vardır. İşte o **sınırın zorlanması mükemmelliktir.** Ben o noktadayım.”* (İrem)

*“**Sınırların zorlanması aklıma geliyor** mükemmellik dediğim zaman. Ben günde 30 sayfa kitap okuyabileceksem 31 sayfa okuyorsam mükemmellik anlamında bir adım atmışımdır. Yoksa zaten benim potansiyelim 30 sayfa okumak ise elden gelen bu deyip oturmak mükemmellik ile uzaktan yakından alakası olan bir şey değil. Sınırları birazcık zorlamak, sınırların ötesine geçmek.”* (Sezgi)

Katılımcılar hedefe ulaşma sürecinde engellerin ortadan kaldırılmasını, problem yaşanmamasını veya problem yaşandığında problemin çözülmesini mükemmellik olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar problem yaşanmamasına yönelik görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

*“Ben mükemmellik konusunda çıtayı çok yüksek tutmayanlardan biriyim. Her şey yerli yerinde, **problem yoksa bence mükemeldir** yani. Problem yoksa yeterlidir benim için. Problem yoksa, problem yaşanmıyorsa ve amaca ulaşmak için gidilen yolda herhangi bir engelle karşılaşılmadan hedefe yaklaşılabiliyorsa bence bu mükemmelliktir. Hedefe bir*

şekilde yaklaşıyoruz yani. Engel varsa mükemmellik bozuluyor. Engel çıkaran veya çıkmasına sebep olan etkenler mükemmelliği azaltıyor.” (Murat)

*“Sorun çıktıkça, karşılaştığımız **problemleri çözdüğümüz zaman mükemmeliz.** Sistemden kaynaklanan problemi çözemediğinizde de mükemmellikten uzaklaştığımızı düşünüyorum.” (İrem)*

Katılımcılardan ikisi eşya, kişi, sistem, vb. unsurların “beklentileri karşılamasının” mükemmellik olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Dolayısıyla kendisinden beklenen görev veya işlevi yerine getiren unsur mükemmellikle ilişkilendirilmiştir. Bir katılımcı bu duruma yönelik görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

*“Bir insanı mükemmel yapan çeşitli unsurlar var, çalışkanlık olabilir, iyilik olabilir, davranış olabilir. Burada sanırım önemli olan sizin ne beklediğiniz yani **beklentinizin ne derece karşılandığıdır.**” (Elif)*

Mükemmelliğe dair bir katılımcı da görüşünü “daha fazlasını istemek” biçiminde ifade etmiştir. Herhangi bir eşya, kişi, sistem, vb. unsurların beklentiden daha fazlasını yapması veya beklentiden daha fazlasını sunması mükemmellik olarak anılmıştır. Katılımcı bu duruma yönelik görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

*“**Mükemmellik bence daha fazlasını istemeyele alakalı** bir durum. Mesela kendimden örnek vermek istersem, karşımdakinden hep daha fazlasını isterim ve daha fazlasını yapmaya çalışırım. Biz okul öncesi öğretmeniyiz. Ben mesela her türlü sanat etkinliğinde bile sunumuma çok önem veririm. Eve gittiğimde “Benim yaptığım etkinlik bir işe yarayacak mı? Veli bu etkinliği saklayacak mı?” ya da “Benim etkinliğim bir köşeye atılıp unutulup gidecek mi?” diye düşünürüm. Çünkü ben bunca emek verdim. Eməğimin karşılığını velilerden bekliyorsam ben de en güzelini yapmalıyım. Böyle düşününce **mükemmellik benim için daha fazlasını istemek.**” (Ceren)*

Sonuç olarak, mükemmellik kavramının ne anlama geldiğine dair katılımcıların görüşleri incelendiğinde, “mükemmellik; en iyiye ulaşmak için sahip olunan imkanlar dâhilinde sınırların zorlanarak çaba harcanması, kişinin kendisinden beklenenleri ve daha fazlasını sunabilmesi ve bu süreçte sorun yaşanmaması” biçiminde özetlenebilir.

3.1.2. Mükemmel Okulun Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı görev yaptıkları okulu mükemmel gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda katılımcılara “Okulunuzu mükemmel okul yapan unsurları açıkla mısınız?” sorusu yöneltilerek mükemmel okul özelliklerini açıklamaları istenmiş, ardından “Sizce okulunuzu daha mükemmel bir okul haline getirmek için neler yapılabilir/yapılmalıdır?” sorusu ile daha mükemmel okula ulaşmak için yapılması gerekenlere dair görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda mükemmel okulun özelliklerine ilişkin ortaya çıkan bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Mükemmel Okula İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Mükemmel Okul	<i>Mükemmel Okul Göstergeleri</i>	Okulun tercih edilmesi	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem.
		Okul-çevre ilişkilerinin iyi olması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali.
		Nitelikli eğitim verilmesi	Elif, Murat, Sezgi, Ali, Mehmet.
		Öğretmenlerin memnun olması	Ceren, Elif, Güldem, Ali, İrem.
		Okulda mükemmelliğin aranması	Güldem, Murat, Sezgi, Mehmet.
		Nitelikli öğretmenlere sahip olması	Güldem, Sezgi, Ali, Mehmet,
		Müdürün mükemmel liderlik sergilemesi	Güldem, Murat, Ali, Mehmet.
		Beklentilerin yüksek olması	Ceren, Güldem, Murat.
		Nitelikli öğrencilerin olması	Elif, Murat, Sezgi.
		Fiziki imkanlarının yeterli olması	Elif, Güldem, Ali.
		Güçlü okul kültürünün olması	Sezgi, Murat, Elif.
		Okulun hedeflerine ulaşması	Güldem, Murat, İrem.
		Yapılan işlerde sürekliliğin sağlanması	Murat, Sezgi.
		Akademik başarının olması	Murat, Sezgi.
		Etkili rehberlik hizmetinin verilmesi	Ceren, Murat.
	<i>Okulun daha iyi olması için yapılması gerekenler</i>	Maddi imkanların artırılması	Ceren, Mehmet, İrem.
		Bürokrasinin esnek hale getirilmesi	Ceren, Mehmet, Ali.
		Fiziksel yapının iyileştirilmesi	Ceren, Mehmet.
		Sınıf mevcutlarının azaltılması	Elif, Güldem
		Hedeflerin daha net belirlenmesi	Sezgi

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcı görüşlerine göre okulu mükemmel yapan unsurlar arasında “okulun tercih edilmesinin” tüm katılımcılar tarafından ifade edildiği görülmektedir. Bu durum katılımcılar tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

*“Okulum şu anda çok popüler bir okul, **çok fazla talep alıyor**. 4 yıl önce yakında başka bir okul açıldı ve öğrencilerimizin yarısı oraya gitmesine rağmen hala çok fazla öğrencimiz var. Okulumuzun çok fazla tercih edilmesi bizi memnun ediyor. Çünkü okulumuz mükemmel bir okul.” (Elif)*

*“Veliler kendi arasında konuşurken duydum, ‘Burası yarı özel okul’ diyorlar. Veliler **okulumuzu çok tercih ediyor**. Aynı zamanda birçok öğretmenin de çalışmak istediğı bir okul.” (Güldem)*

Katılımcı ifadelerine göre “Okul-Çevre ilişkilerinin iyi olması” mükemmel okulun göstergeleri arasındadır. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“Okulla ilgili bir etkinlik olduğunda çevreden, sosyal şeylerden destek alabiliyoruz. Çünkü birçok yerde velilerimiz de var. Okulumuzun ihtiyacı olduğunda **istediğimiz desteğı her kurumdan alabiliyoruz**.” (Elif)*

*“İnsanların resmi bir kurumda bir an önce işlerini görmesi, kaliteli ve güler yüzle hizmet alması onları şaşırtıyor. Tabi bu durum size olumlu yansıyor. O yüzden vatandaşlarla, toplumla ilişkimiz gayet iyi. Onlar da bize yardımcı oluyorlar, **destek aldığımız için iyiyiz yani**.” (Ali)*

Katılımcılara göre okulu mükemmel yapan unsurlar arasında okulun “nitelikli öğretmene sahip olması” ve okulda “öğretmenlerin memnun olmasını” vurgulamışlardır. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Okulumuzun mimarisi, **öğretmenlerin niteliğı, öğretmenlerin gayreti ile bence çok iyi** bir okul. Öğretmenlerimiz, kendilerine ve öğrencilerimize bir şeyler katabilmek için inanılmaz çaba sarf ediyorlar.” (Elif)*

*“Bence okulumuzdaki önemli **mükemmellik göstergesi eğitim personelinin kalitesi**. Gerçekten çok değerli, çok başarılı öğretmen kadromuz var.” (İrem)*

*“**Bu okula tayinim çıktığında ben çok mutlu olmuştum**. Bu okulda çalışmak beni çok heyecanlandırıyor. Benim için direk mükemmel bir okul.” (Güldem)*

*“Ben okulumu mükemmel görüyorum çünkü **okulum amaçlarını tamamen gerçekleştiriyor ve beni mutlu ediyor**. Yani böyle bir okulda çalışmaktan çok memnunum.” (Ceren)*

Okulda yapılan faaliyetlerde “mükemmelliğin aranması”, okuldan “beklentinin yüksek olması” ile “okulun hedeflerine ulaşması” katılımcılara göre okulu mükemmel yapan unsurlar arasında önemli yer tutmaktadır. Söz konusu unsurlara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Okulumuz mükemmeli aramak için, mükemmele ulaşmak için hedefleri olan bir okul. Özellikle idaremiz, öğretmen arkadaşlarımız ve diğer tüm paydaşlarımızla birlikte elimizden geleni yapmak için çaba sarf ediyoruz. Gerek öğrenci velileri ile gerek öğrencilerle birebir iletişim kurarak. Öğretmen olarak bizler öğrencilerimizi yetiştirmek için elimizden gelen her şeyi yapıyoruz, hep daha iyisini elde etmek için çabalıyoruz.” (Güldem)

“Okulumuzda daha iyiye yönelik arayış hep devam eder. Bu arayış biterse zaten orası insanların gidip geldiği vergi dairesinden farksız olur.” (Sezgi)

“Velinin bizden (öğretmenlerden) ve okulumuzdan beklentisi çok yüksek, farklı önerilerle bize geliyorlar. Biz de bu önerileri değerlendiriyor, yapabileceklerimizi hayata geçiriyoruz.” (Ceren)

“Her anlamda, sportif anlamda olsun, sınav anlamında olsun, davranışları ve yönlendirme açısından, hedeflerini gerçekleştiren, mükemmel bir okul olduğumuzu düşünüyorum.” (İrem)

Katılımcı görüşlerine göre, mükemmel okulun göstergeleri arasında “okul müdürünün mükemmel liderlik yapması” ifade edilmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Kendi okulumu mükemmel okul olarak görüyorum. Şu an için okulumla ilgili en ufak bir şikâyetim yok. Bir öğretmen için bir okulu mükemmel yapan en önemli faktör idare ve idarenin başındaki müdürün liderliğidir.” (Ali)

“Bence okul müdürünün tutumu okulumuzu başarıya götürüyor. Müdürümüz her zaman söyler, “Biz de öğreniyoruz, kurum olarak öğreniyoruz” der. Müdürümüzün iyi liderlik yaptığını düşünüyorum bu anlamda.” (Murat)

Katılımcılar mükemmel okulun göstergeleri arasında eğitim öğretim faaliyetlerine dikkat çekmiş; “nitelikli öğrencilerin olması”, “nitelikli eğitim verilmesi” ve “akademik başarının olmasına” vurgu yapmışlardır. Söz konusu unsurlara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler çok iyi yerlere yerleşiyorlar, **iyi öğrencilerimiz var**. Öğrenciler mutlu, çalışma barışı olan bir okul, herkes birbiri ile iletişim halinde.” (Murat)

“Okulumuzda **eğitim öğretim sürecinin nitelikli olduğunu** düşünüyorum. **Akademik başarı açısından baktığınızda** öğrencilerin gittiği üniversitelerden belli oluyor.” (Sezgi)

“Öğretmen kapasitesi ve eğitim yeterliliği olarak **okulumuz kaliteli eğitim veriyor** diyebilirim.” (Mehmet)

“Okulumuz biraz yorucu ama verdiğini aldığın bir okul. **Benim mezun ettiğim birçok öğrenci doktor oldu**. Onları görünce “emeklerim boşa gitmedi” diyorsun.” (Elif)

Okulumuz çitası, (akademik başarısı en yüksek okul. Bu kadar çok talep görmesinin nedeni ne? **Akademik başarının yüksek olmasından, kurum kültürünün olmasından, öğretmen-öğrenci-veli işbirliğinden.**” (Murat)

Katılımcılar okulun “fiziki imkanlarının yeterli olmasını” mükemmel okulun özellikleri arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Çevre şartları, sosyal şartları, veli kapasitesi, öğrenci kapasitesi, **okulumuzun fiziki yapısı olarak mükemmele yakın bir okul.**” (Elif)

“Okulumuzda öğrencilerimizin pratik yapması için **gerekli eğitim öğretim materyallerinin tamamına sahibiz**. Bence bu da mükemmelliği sağlayan faktörlerden birisi.” (Ali)

“Güçlü okul kültürünün olması” ve “yapılan işlerde sürekliliğin sağlanması” katılımcılar tarafından mükemmel okulun göstergesi olarak ifade edilmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“**Okulumuzda oturmuş bir kültür var**. Eğitim hizmetleri konusunda, sosyal faaliyetler konusunda, öğretmenlerle ilgili bir konuda okulumuzun bir kültürü var. Okulumuzun akademik başarısı da yüksek.” (Elif)

“Okulumuz eski ve köklü olduğu için **oluşmuş bir kültür var**. Benim en çok hoşuma giden uygulamalardan biri Mezunlar Derneği var.” (Sezgi)

“Bizim okuldaki işleyişin en güzel yanlarından biri de şu; 5. sınıfta alıyoruz öğrenciyi, 8. sınıfta mezun edinceye kadar, çok büyük bir olumsuzluk olmadığı sürece, matematik derslerini aynı öğretmen, fen bilgisi derslerini aynı öğretmen götürüyor. Çünkü eksikliğini

*de görmek istiyor. Bunu okul yöneticisi ayarlıyor hatta bizim rehberlik servisimiz de aynı şekildedir. Rehber öğretmen 5'ten alır, mezun edene kadar devam eder. 5'ten alır rehberlik servisi, 8'den mezun eder. Rehber öğretmenin sorumlu olduğu öğrenciler hep aynı kalır. Aslında ekip oluşturuluyor. Yani müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen olarak ekip oluşturuyoruz ve mezun edene kadar aynı ekip aynı öğrencilerle ilgileniyor. **Okulumuzda sürekliliği sağlamaya çalışıyoruz.** Bu sistemin çok verimli olduğunu düşünüyorum.” (Murat)*

Katılımcıların görüşlerine göre okulda “etkili rehberlik hizmetinin verilmesi” katılımcılara göre mükemmel okulun göstergeleri arasında sayılmaktadır. Buna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

*“Bizim okulumuzun bir avantajı diğer okullara göre rehber öğretmenimiz var. Velilerle ilgili bir sorun çıktığı zaman veya çocukla ilgili bir sorun olduğunda direk rehber öğretmenimiz devreye giriyor. Bu bizim okulumuz için ve **iyi bir rehber öğretmene sahip olduğumuz için artı.**” (Ceren)*

*“28 yıllık öğretmenlik hayatımda **rehberlik servisinin bu kadar verimli olduğu bir okul ne duydum ne de gördüm.** Daha önce çalıştığım okullarda rehberlik servisi âtil durumda idi. Mesela şu an bizim okulda risk oluşturabilecek öğrenciler önceden tespit ediliyor. Bu risk grubundaki öğrencilerle ilgili alınabilecek önlemler varsa önlemler alınıyor. Bu durum öğrenci için de okulumuz için de çok faydalı.” (Murat)*

Katılımcı görüşlerine göre mükemmel okulun göstergeleri; okulun tercih edilmesi, nitelikli öğretmene sahip olması, okul – çevre ilişkilerinin iyi olması, okuldan beklentinin yüksek olması, mükemmelliğin aranması, okulda nitelikli öğrencilerin olması, müdürün mükemmel liderlik yapması, okulda nitelikli eğitim verilmesi, öğretmenlerin okuldan memnun olması, okulun fiziki imkanlarının yeterli olması, güçlü okul kültürünün olması, okulun hedeflerine ulaşması, yapılan işlerde sürekliliğin sağlanması, akademik başarının olması ve etkili rehberlik hizmetinin verilmesi şeklindedir.

Bununla birlikte okulun daha iyi olması için yapılması gerekenlere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; maddi imkanların artırılması, bürokrasinin esnek hale getirilmesi, fiziksel yapının iyileştirilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, hedeflerin daha net belirlenmesi gibi unsurlar katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bunlara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Genel olarak daha mükemmele ulaşmada iki temel sorun olduğunu söyleyebilirim. Birincisi istediğimiz kaynağı seçme konusunda **bürokratik engeller** var. İkincisi ise **yeterli kaynak ayrılmıyor** okullara.” (Ceren)*

*“Bence okul müdürlerinin inisiyatif alma noktasında biraz daha yetkilerinin artırılması gerekiyor. Bir yerden sonra bürokratik engeller devreye giriyor. **Bürokrasi çok yoruyor ve engel oluyor**. Bu sebeple Müdür Bey’in mevcut imkanlar dahilinde elinden gelenin en iyisini yapmak için çaba harcadığını düşünüyorum. Ama imkanlar verilirse daha iyi işler yapacağını da biliyorum.” (Ali)*

*“Okulumuzun daha iyi olması için **fiziksel olarak iyileştirilmesi** gerekir. Öncelikli olarak bu eksikliğin giderilmesi gerektiğini düşünüyorum. Okulumuzun fiziksel şartları daha iyi olursa daha iyi sonuçlar elde edebiliriz bence.” (Mehmet)*

*“Okulumuz mükemmel olduğu için çok fazla okula gelmek isteyen (öğrenci) var. Mesela **öğrenci sayısı biraz daha düşük olsa** yani sınıf mevcutları 30’un altında olsa daha mükemmel olurdu.” (Elif)*

*“Okulumu daha mükemmel hale getirecek unsurlardan bir tanesi bence hedefler net olmadığı için ortak amaçlara odaklanma, bu yolda çaba sarf etme düzeyi düşük bazı öğretmenlerde benim gözlemlediğim. Herkesin aynı yöne kürek çekmesi lazım ama o noktada biraz zafiyet var gibi. Bence **hedeflerin daha net belirlenmesi** lazım.” (Sezgi)*

Yukarıda görüldüğü gibi katılımcılara göre okulun daha iyi olması için yapılması gerekenler; maddi imkanların arttırılması, bürokrasinin esnek hale getirilmesi, fiziksel yapının iyileştirilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, hedeflerin daha net belirlenmesi şeklindedir.

3.1.3. Mükemmel Lider Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılara “*Mükemmel lideri nasıl tanımlarsınız?*” sorusu yöneltilmiş, mükemmel lider kavramının ne anlama geldiğini açıklamaları istenmiştir. Bu bağlamda, katılımcılar mükemmel liderin kendileri için ne anlam ifade ettiğini açıklamışlardır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda mükemmel lider tanımına ilişkin ortaya çıkan bulgular Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Mükemmel Lider Kavramına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı
Mükemmel Lider	Hedefleri için çok çalışan	Ceren, Elif, Güldem, Murat, İrem, Sezgi.
	İyi işler başaran	Ceren, Elif, Güldem, Ali.
	Öğretmeni güdüleyen	Murat, Sezgi, Ali, İrem.
	En iyiyi hedefleyen	Elif, Murat, Sezgi.
	Paydaşları amaçlar etrafında toplayan	Murat, Sezgi.
	Hedeflerini sürekli geliştiren	Murat, Ali.
	Mükemmel arayışında olan	Ceren, Sezgi.
	Entelektüel olarak donanımlı	Güldem.
	Sınırlarını bilen	Murat.

Tablo 3.3’te de görüldüğü gibi mükemmel liderin “en iyiyi hedefleyen”, “hedefleri için çok çalışan”, “iyi işler başaran”, “hedeflerini sürekli geliştiren” ve “çalışanlarını güdüleyen” kişi olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar, mükemmel liderin etkileme aracı olarak en iyi olanı hedef göstermesi ve bu hedef doğrultusunda çaba harcaması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Bu durum katılımcılar tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

*“Bana göre bizim okul müdürü mükemmel lider çünkü okul müdürümüz **hedeflerini gerçekleştirmek için çok çalışıyor.**” (İrem)*

*“Mükemmel lider dediğimiz kişinin hedefleri olmalı, bu hedeflere ulaşmak hem kendisi çok çaba harcamalı hem de personeli teşvik etmeli. Olur olmaz orası başka ama herkesi aynı hedefe teşvik edebilmeli. Elindeki imkanlarla **en iyiye ulaşmaya çaba sarf etmesi** gerekir. Hedefe vardık, tamam bitti değil de **yeni hedefler koymalı ve aralıksız geliştirmeli** bu hedefi.” (Sezgi)*

*“(Müdürün) Çabası inanılmaz. **İnsan üstü bir çaba sarf ediyor.** Bence çalışmanızda okul müdürümü gözlemleseniz başarılı bir çalışma ortaya koyarsınız çünkü o gerçekten mükemmel lider.” (İrem)*

*“Öğretmenlerini, öğrencilerini **en iyiyi hedefleyerek etkileyen**, en iyiyi başarmaya çalışan kişi mükemmel liderdir bence.” (Elif)*

*“Mükemmel lider dediğimiz kişinin okulda birçok projede başarılı olmalı. Proje yapmalı ve **sonucunda başarı elde etmeli.**” (Ceren)*

*“Eğer ki, müdür öğretmenleri ile **okulda iyi işler başarabiliyorsa** demek ki o okulda mükemmel lider vardır.” (Güldem)*

Katılımcılara göre mükemmel lider “paydaşları amaçlar etrafında toplayan”, “mükemmel arayışında olan”, “entelektüel olarak donanımlı” ve “sınırlarını bilen” kişi biçiminde ifade edilmiştir. Bu duruma ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okulun iç ve dış tüm imkanlarını en iyi şekilde tanıyıp, ortak bir paydada buluşturup, aynı hedefe heyecanla sürükleyen ya da vizyon etrafında birleştirip ona göre görev yetki paylaşımı yapabilen müdür mükemmel liderdir.” (Sezgi)

*“Etrafınızı mükemmelleştirmek isterseniz önce kendinizden başlamanız gerekiyor. Sizin yani liderin **mükemmel arayışınızda olmanız gerekir** ki etrafınızı harekete geçirebilesiniz.” (İrem)*

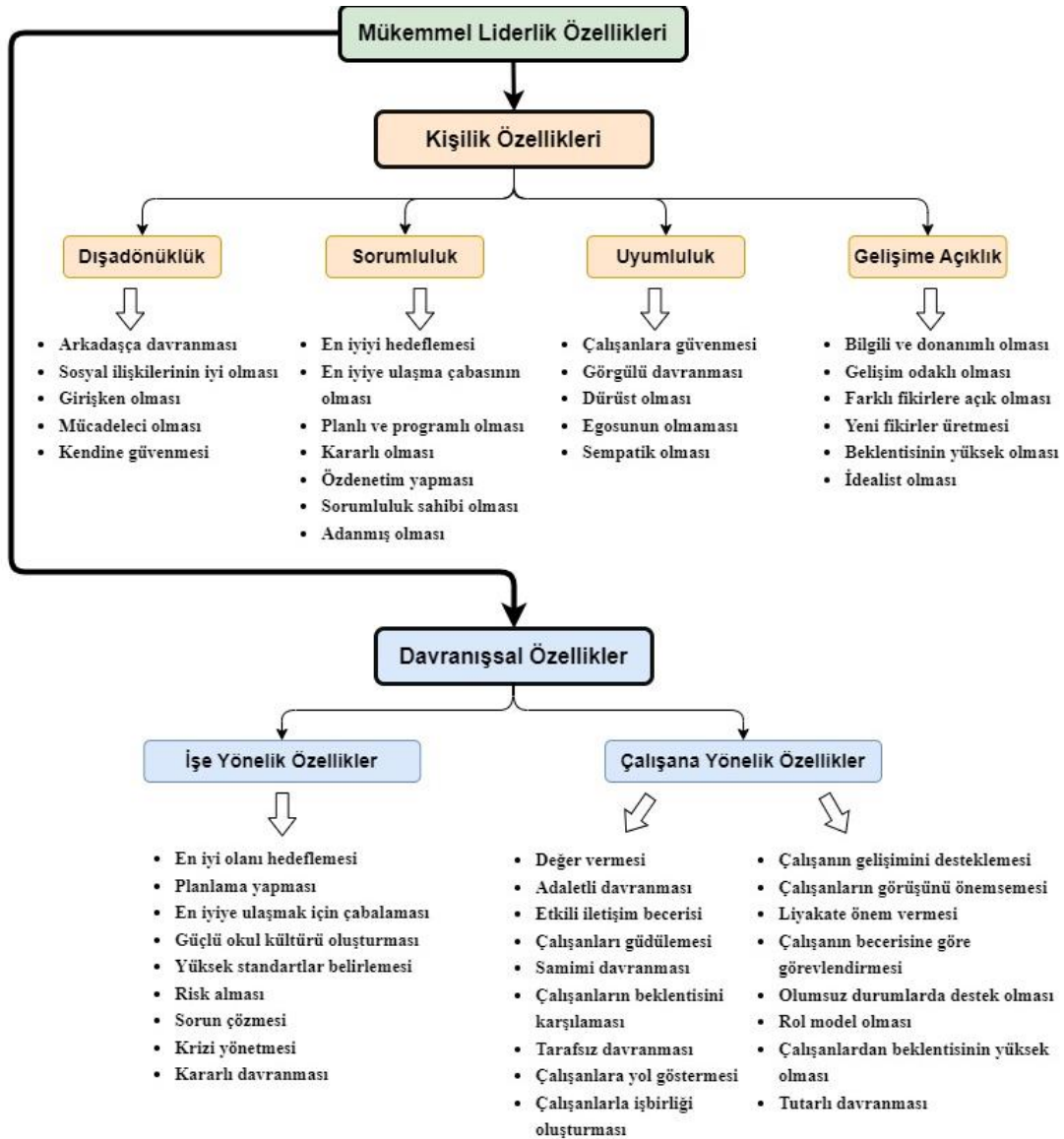
*“(Müdür) Konuşurken boş konuşmaz, bir sohbet esnasında kendini dinlettirir. Baskıcı bir şekilde değil, bilgiyle konuşur. Üstünü de dinlettirir, astını da. Doğruları gerçekten kabul edilebilir doğrulardır. Bunların yanında biraz **okuyan, kültürlü bir insan, kendini yetiştirmiş donanımlı bir insan, gelişime açık olmalı, teknolojik yeniliklere açık olmalı**, bu özellikler olursa birbirini tamamlar diye düşünüyorum. Mükemmel lider dediğimiz kişi işte böyle olmalı.” (Güldem)*

*“Müdürüm okulda mükemmel liderlik yapmaya çalışıyor. Elimden geleni yapmaya çalışıyor bazı sınırları olsa da. Nerede devam edeceğini, **nerede duracağını biliyor, sınırlarının farkında**. Ben lider olsam daha fazlasını yapabileceğimi düşünmüyorum.” (Murat)*

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde mükemmel liderin en iyiyi hedefleyerek, çok çalışan ve hedeflerini gerçekleştiren kişi olarak ifade etmek mümkündür. Hedeflerini gerçekleştirme sürecinde mükemmel liderin hedeflerini geliştirmesi, paydaşları amaçlar etrafında toplaması, çalışanları güdülemesi katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Aynı zamanda mükemmel liderin entelektüel olarak donanımlı olması, mükemmel arayışında olması ve sınırlarını bilmesi katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

3.1.4. Mükemmel Liderin Özelliklerine İlişkin Bulgular

Mükemmel lider özelliklerinin belirlenmesi amacıyla katılımcılara “Okul müdürünüzü mükemmel lider yapan unsurları açıklar mısınız?” ve “Size göre okul müdürünüz hangi davranışları sergilerse onu mükemmel lider olarak algıyorsunuz?” soruları yöneltilmiş, katılımcılar mükemmel liderin kendileri için ne anlam ifade ettiğini açıklamıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda mükemmel lider özelliklerine ilişkin ortaya çıkan bulgular Şekil 3.2’de verilmiştir.



Şekil 3.2. Mükemmel Liderlik Özellikleri Ana Temasına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Şekil 3.2’de görüleceği üzere katılımcı görüşleri esas alınarak Mükemmel Lider Özellikleri ana teması altında “Kişilik Özellikleri” ve “Davranışsal Özellikler” olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda mükemmel liderin kişilik özelliklerine ilişkin ortaya çıkan bulgular Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4. Katılımcı Görüşlerine Göre Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Kişilik Özellikleri	<i>Dışadönüklük</i>	Arkadaşça davranması	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, İrem.</i>
		Sosyal ilişkilerinin iyi olması	<i>Elif, Güldem, Murat, İrem, Mehmet.</i>
		Girişken olması	<i>Ali, Sezgi.</i>
		Mücadeleci olması	<i>İrem, Ali.</i>
		Kendine güvenmesi	<i>Elif.</i>
	<i>Sorumluluk</i>	En iyiye hedeflemesi	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		En iyiye ulaşma çabasının olması	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Planlı ve programlı olması	<i>Elif, Güldem.</i>
		Kararlı olması	<i>Ceren, Sezgi.</i>
		Özdenetim yapması	<i>Sezgi, İrem.</i>
		Sorumluluk sahibi olması	<i>Elif, Ali.</i>
		Adanmış olması	<i>Murat.</i>
	<i>Uyumluluk</i>	Çalışanlara güvenmesi	<i>Ceren, Güldem, İlhan, Murat, Mehmet.</i>
		Görgülü davranması	<i>Murat, Sezgi, İrem.</i>
		Dürüst olması	<i>Elif, İrem.</i>
		Egosunun olmaması	<i>Murat.</i>
		Sempatik olması	<i>Murat.</i>
	<i>Gelişime Açıklık</i>	Bilgili ve donanımlı olması	<i>Ceren, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Gelişim odaklı olması	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, İrem.</i>
		Farklı fikirlere açık olması	<i>Elif, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Yeni fikirler üretmesi	<i>Güldem, Murat, Sezgi.</i>
		Beklentisinin yüksek olması	<i>Güldem, Mehmet.</i>
		İdealist olması	<i>Ceren.</i>

Katılımcılar tarafından görüş bildirilen mükemmel liderin kişilik özellikleri alanyazında sıklıkla vurgulanan beş faktör kişilik modeline göre analiz edilmiştir. Tablo 3.4’te görülebileceği gibi katılımcılar mükemmel liderin kişilik özelliklerine dair görüşlerinde beş faktör kişilik modelinin nevrotiklik alt boyutu ile ilgili hiç görüş belirtmezken, sorumluluk ve gelişime açıklık alt boyutuyla ilgili görece daha fazla görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar mükemmel liderin kişilik özellikleri “dışadönüklük” alt temasına yönelik mükemmel liderin

arkadaşça davranması, sosyal ilişkilerinin iyi olması, girişken olması, mücadeleci olması ve kendine güvenmesi konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu özelliklere ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“(Müdür) Öğretmenler odasından kopuk bir idareci değil. Öğretmenler odasına mutlaka uğrar. Öğretmenlerle oturur, çay içer, sohbet eder, şakalaşır. Bazen birkaç arkadaşı görürse odasına davet eder, çay ikram eder. Daha çok amir memur, müdür öğretmen ilişkisi değil de **bir arkadaş ilişkisi ortamı sağlar.**” (Murat)*

*“Birçok okul müdürü, yaşça kendisinden küçük olmasına rağmen, bizim okul müdürünü arar, ona danışır. Onun görüşünü alırlar. Akademik anlamda okulumuzu belli bir çıtaya çıkardığı için onun deneyiminden faydalanmak isterler. Müdürümüz de onlarla paslaşır (iletişime girer, yardım alır). İl Gençliği arar. **Çok iyi sosyal ağı var.**” (Elif)*

*“**Çok girişken** müdürümüz var bizim. Hiçbir branşın projesini, TÜBİTAK olsun, Erasmus olsun, E—twinning olsun, işte sportif faaliyetler olsun, yani Milli Eğitimin de desteklediği okulda yapılabilecek bütün **faaliyetlere katılma konusunda çok istekli.**” (Ali)*

*“Ben okul müdürümün okulumu ileri taşıma gayretinde olduğunu düşünüyorum. Zorluklara karşı çok **mücadele eden biri.**” (İrem)*

*“**Kendine güvenen** ve adımlarını sağlam atan bir müdürümüz var bizim, bence bu liderlikte önemli.” (Elif)*

Katılımcılar mükemmel liderin kişilik özellikleri “sorumluluk” alt temasına yönelik mükemmel liderin en iyiyi hedeflemesi, en iyiye ulaşma çabasının olması, planlı ve programlı olması, sorumluluk sahibi olması, kararlı olması, özdenetim yapması ve adanmış olması hususunda görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu özellikler katılımcılar tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

*“Bana göre bizim okul müdürü mükemmel lider **çünkü hep en iyiyi hedefliyor.** Okul müdürümüz hedeflerini gerçekleştirmek için çok çalışıyor. Birkaç hamle sonrasını da hesaba katıyor. Her şekilde okulumu daha iyi yere getirmek için çaba sarf ediyor. Daha önceki çalıştığı okullardan da biliyorum, aldığı okulu hep daha ileriye taşımış. Hep daha ileriye götürmüş, hep çok çalışmış.” (Murat)*

“Bence en büyük artısı hiç “Tamam, bitti” demiyor. Yani o çabası hiç bitmiyor. Sürekli kendini geliştiriyor. Mesela biz her yıl yeni proje yapıyoruz, atık pil yaptık, beyaz bayrak

yaptık, beslenme dostu yaptık, korkunç dönütler aldık, insanlara, doğaya, çevreye destekler verdik. Ağaçlar diktik, okul bahçesini güzelleştirdik, her şeyi yaptık. İnsan mükemmelliğe eriştiğini düşündüğü zaman geriye düşer. **Müdür bey de mükemmele ulaşma çabası var.** Ama bitmeyen bir çaba.” (İrem)

“Okul müdürümüzün her konuda **plan ve program yapma becerisi** yüksektir. İleri görüşlü, düzenleme sistemi yüksek.” (Elif)

“Müdürümüz okulda herhangi bir sorun yaşandığında bunun **sorumluluğunu alma gücü** ve kudretine sahip biridir.” (Ali)

“Mesela bir hedef koymuş, o doğrultuda konuşuyor adam. Bugün “Şu işin yapılmasını istiyorum” deyip, ertesi gün “Bu iş yapılmasa da olur” demiyor mesela. Dilinde ne varsa davranışları da o doğrultuda. **Tutarlı ve kararlı hareket ediyor.** Bence insanların en çok dikkat ettikleri şey bu hayatta.” (Sezgi)

“Bize şöyle bir hak tanıyor, senede bir defa biz müdür beye mektup yazıyoruz. Onunla ilgili eksik gördüğümüz, eleştirel ya da motivasyon yükseltici insani ilişkiler çerçevesinde ona mektup yazmamızı istiyor. **Biz müdürü değerlendiriyoruz. Aslında o bunu çok önemsiyor. Sonra diyor ki, evet bu branşta ben bunu düşünememiştim.** Bize de bunu söylüyor toplantılarda. Bunların analizlerini çıkarıyor. Çan eğrisi yapıyor. Diyor ki, “Ben burada eksikmişim, Mektuplardan anladım.” Kendisini o seviyeye çıkarmaya çalışıyor.” (İrem)

“Geçen gün mesela ayağı burkulmuş ve yürümekte zorluk çekiyordu, o halde okula gelmiş. Kendini okulun bir parçası gibi görüyor ve bunu hissettiriyor. **Adanmışlık var.**” (Murat)

Katılımcılar mükemmel liderin kişilik özellikleri “uyumluluk” alt temasına yönelik mükemmel liderin çalışanlara güvenmesi, görgülü davranması, dürüst olması, egosunun olmaması ve sempatik olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Müdüre Hanım öğretmenine güveniyormuş hissini verir. **Bize güvendiği için** daha motive hissediyorum.” (Ceren)

“Müdür çalıştığı yerde güven oluşturmali. Hizmetlisinden, çaycısından, müdür yardımcısına kadar **herkeste bir güven oluşturabilmeli.** Okulda güven ortamı olmalı. Okulda güven ortamı yok ise ne kadar mükemmel olursa olsun başarı gelmez.” (Mehmet)

“Müdürün duruşu, bakışı, oturuşu, yemek yiyişi bile karşısındaki insana bir şey katmalı. **Protokolü bilmesi ve nazik davranması da önemli. Müdürüm de usul ve erkan bilir.** Nerede, nasıl davranılacağını bilir yani.” (Sezgi)

“Mükemmel lider dediğimiz kişinin **dürüstlükten ödün vermemesi gerekir**, sözünün eri olması gerekir.” (İrem)

“Müdür dediğimiz kişinin **egosu ile baş edebilmesi** lazım. Yani egosu yüksek olmamalı. Aynı zamanda **sempatik olmalı.**” (Murat)

Katılımcılar mükemmel liderin kişilik özellikleri “gelişime açıklık” alt temasına yönelik mükemmel liderin bilgili ve donanımlı olması, gelişim odaklı olması, farklı fikirlere açık olması, yeni fikirler üretmesi, beklentisinin yüksek olması ve idealist olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Liderde **bilgi ve kültür seviyesinin yüksek olmasını** isterim. En azından konuştuğunun altı dolu olsun. Konuştuklarının bir dayanağı olsun, düzgün diksiyonu olsun. Yüksek lisans veya doktora mezunu kişilerin müdür olmasının faydası olacağını düşünüyorum. Akademik olarak bilgi sahibi olsunlar isterim.” (Sezgi)

“**Müdürümüz okuyan bir insan, kendini geliştirir.** Konuşurken boş konuşmaz, bir sohbet esnasında kendini dinlettirir. Baskıcı bir şekilde değil, bilgiyle konuşur. Üstünü de dinlettirir, astını da. Doğruları gerçekten kabul edilebilir doğrulardır.” (Murat)

“Müdürüm **gelişime açık birisi**, bunu da etrafına hissettiriyor. “Ben en iyisiyim, benim değişmeye ihtiyacım yok. Sadece öğretmenler değişsin” gibi bir yaklaşımı yok. “Ben de değişmeliyim hocam” diyor. “Hocam aklında ne varsa, neyi değiştirmem gerektiğini düşünüyorsun? Hatalı neyi görüyorsun?” diye bize soruyor. “Hocam bana iyi olduğum şeyi söyleme” diyor, “Geldiğinde hocam şunu şöyle yapsan daha iyi olurdu desen, gelip bir kahvemi içsen benim için kâfi” diyor.” (Sezgi)

“Müdürüm **yeni değişimlere ve gelişimlere hep açık** davranıyor.” (İrem)

“Çalışanının fikirlerini alan, **farklı fikirleri değerlendiren ve uygulayan**, bana göre mükemmel liderdir. Müdürümüz de işte böyle davranıyor bizlere.” (Mehmet)

“(Müdür) Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmış, yeni proje yapmayı, okulu geliştirmeyi çok seviyor. **Yeni fikirlerle geliyor bize.**” (Güldem)

*“Okulumuz zaten bölgenin en gözde okulu, böyle olması için çok çaba sarf etti. Ama yine de durmuyor. Hep daha farklı ne yapabiliriz, **daha iyi ne yapabiliriz arayışı içinde. Beklentisini hep yüksek tutuyor.**” (Mehmet)*

*“Müdür Bey’in **beklentisi çok yüksek**, yeni hedefler koyuyor. Bu hedefleri gerçekleştirmek için hep birlikte çaba sarf ediyoruz.” (Güldem)*

*“Mükemmel lider konusunda ben kendi müdürümü anlatayım. Müdürüm Tezli yüksek lisansını tamamladı. Şu anda iki tane kitabı çıktı. Bir gazetede köşe yazarlığı yapıyor. **Yeni şeyler yapmayı seven idealist** bir müdürümüz var. Sorduğum sorularda, istediğim şeylerde beni hiç geri çevirmedi. Hep destek olmaya çalıştı. Müdürümüz aşırı değil ama hep en iyisini yapmaya çalışır. Bir şeyleri başarmak istiyor. Elinden geldiğince mükemmel olmaya çalışıyor. Elindeki imkanlar ölçüsünde en iyisini yapmaya gayret ediyor.” (Ceren)*

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde mükemmel liderin özellikleri ana temasına dair oluşturulan diğer tema “Davranışsal Özellikler” biçiminde belirlenmiştir. Davranışsal özellikler ise liderlik alanyazına uygun olarak “Çalışana Yönelik Özellikler” ve “İşe Yönelik Özellikler” olmak üzere iki temada değerlendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda mükemmel liderin davranışsal özelliklerine ilişkin ortaya çıkan bulgular Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. Katılımcı Görüşlerine Göre Mükemmel Lider Davranışsal Özellikleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Davranışsal Özellikler	Çalışana Yönelik Özellikler	Değer vermesi	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Adaletli davranması	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Etkili iletişim becerisi	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Çalışanları güdülemesi	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Samimi davranması	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem.</i>
		Çalışanların beklentisini karşılması	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Ali, İrem.</i>
		Tarafsız davranması	<i>Murat, Sezgi, Ali, Mehmet, İrem.</i>
		Çalışanlara yol göstermesi	<i>Ceren, Güldem, Sezgi, Ali, İrem.</i>
		Çalışanlarla işbirliği oluşturması	<i>Güldem, Murat, Mehmet, İrem.</i>
		Çalışanın gelişimini desteklemesi	<i>Ceren, Elif, Mehmet, İrem.</i>
		Çalışanların görüşünü önemsemesi	<i>Ceren, Murat, Sezgi, Ali.</i>
		Liyakate önem vermesi	<i>Ali, Mehmet, İrem.</i>
		Çalışanın becerisine göre görevlendirmesi	<i>Ceren, Güldem, Murat.</i>
		Olumsuz durumlarda destek olması	<i>Elif, Mehmet.</i>
		Rol model olması	<i>Ceren, Sezgi.</i>
		Çalışanlardan beklentisinin yüksek olması	<i>Güldem, İrem.</i>
		Tutarlı davranması	<i>Murat.</i>
	İşe Yönelik Özellikler	En iyi olanı hedeflemesi	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Planlama yapması	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		En iyiye ulaşmak için çabalaması	<i>Ceren, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Güçlü okul kültürü oluşturması	<i>Elif, Murat, Sezgi.</i>
		Yüksek standartlar belirlemesi	<i>Güldem, Mehmet.</i>
		Risk alması	<i>Elif, Murat.</i>
		Sorun çözmesi	<i>Elif, Güldem.</i>
		Kriz yönetmesi	<i>Murat, Sezgi.</i>
		Kararlı davranması	<i>Ceren, Sezgi.</i>

Tablo 3.5'te görüleceği üzere katılımcıların tamamı çalışana yönelik özellikler temasında mükemmel liderin; çalışana değer vermesi, adaletli davranması, etkili iletişim kurması ve çalışanları güdülemesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Çalışana değer verilmesi

hususunda katılımcılar okul müdürünün öğretmen ile ilgilenmesini, öğretmenin görüşünün alınmasını ve öğretmene sahip çıkmasını vurgulamışlardır. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Müdürlükte yetersiz biri ile çalışmak ile benim müdürüm ile çalışmak arasında çok büyük fark var. Ben okulda değer gören, önemsenen, yaptığım bütün projeler desteklenen bir öğretmenim. **Öğretmeni önemsemesi, onu değerli olduğunu hissettirmesi**, özel günlerde hatırlaması, bunlar benim için mükemmel lider özelliklerinden birkaç tanesi.”* (İrem)

*“**Öğretmenlere değer veriyor**. Yaptığımız iyi işleri hemen fark eder. Geçen gün çalışmalarım için bana teşekkür etti. Bir sorun olduğunda genelde bizim arkamızda durur, bize güvenir.”* (GülDEM)

*“Bizim görüşlerimizi de alır mutlaka. Nasıl yapabilirim, bu etkinlik nasıl yapılırsa daha iyi sonuç alırız. Sürekli öğretmenlerin de fikrini alır. **Bize değer verdiğini hissettiriyor**.”* (Ceren)

Katılımcı görüşlerine göre okul yöneticisinin adaletli davranması çalışana yönelik önemli mükemmel liderlik özellikleri arasındadır. Okul yöneticisinin adaletli olmasına katılımcılar sıklıkla vurgu yapmıştır. Okul yöneticisinin çalışanlara yönelik cinsiyet, memleket, sendika, vb. konularda ayırım yapmaması, tüm çalışanlarla eşit mesafede olması, kaynak dağıtımında ve ceza vermede adil olması mükemmel liderin adaletli olması ile ilişkilendirilmiştir. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Lider dediğimiz kişi **hak ve adaletin arkasında olmalı. Adil olacak**, hiçbir öğretmenin hakkını hiç kimseye yedirmeyecek. Eşitliği sağlayacak, Hiçbir öğretmeni başka bir öğretmenden üstün tutmayacak.”* (Ceren)

*“Öğretmenlerin okul müdüründe ilk gözlemlediği şey, -Bakalım orta yolda duruyor mu? Yani bakıyorlar, Davranışlarında tutarlılık var mı? **Adaletli davranıyor mu?** Matematikçinin bayan olanına farklı, erkek olanına farklı mı davranıyor? Kendi memleketlisine farklı mı davranıyor? Bunlar öğretmenler tarafından tek tek irdeleniyor. Bir kere okul yöneticiliğinde mükemmel olacaksan önce adil olman gerekir.”* (Sezgi)

*“Benim kendi fikrim mükemmel liderlik, adaletli olduğun zaman mükemmel liderliğe yakın olduğunu düşünüyorum. **Adaletli davranması gerekir**, adaletli derken duygu anlamında söylemiyorum. İş bölümünde adalet, proje dağıtımında adalet, sportif*

faaliyetlere dağıtılan parada adalet, ödül ve ceza da adalet, yani takdir edilmek, fark edilmek. Bunların hepsinde adil davranıyorsa benim için mükemmelliğe yakındır. Benim için en temel ölçü adalet. Adam kayırmaması, birilerini öne geçirmemesi, bazı yerlerde hak etmeyen öğretmen arkadaşları öne geçirmemesini isterdim. Ama zaten bizim okul müdürümüz bu konuda çalışanla çalışmayanı ayırt edebilen bir insan.” (İrem)

Katılımcıların tamamının ortak görüş bildirdiği diğer konular ise mükemmel liderin “etkili iletişim kurması” ve “çalışanları güdülemesi” hususundadır. Katılımcılar okul müdürünün çalışanları ile sağlıklı iletişim kurması ve onları etkileme gayretinde olmasını mükemmel liderlik için vazgeçilmez unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışanların dilediği zaman okul müdürüne ulaşabilmesi, görüşlerini çekinmeden dile getirebilmesi katılımcılar tarafından etkili iletişimin sağlandığına işaret etmektedir. Diğer taraftan çalışanları nasıl güdüleyeceğini bilen, çalışanları hedefe yönlendirebilen okul yöneticisinin mükemmel liderlik özelliğine sahip olduğu katılımcılarca dile getirilmiştir. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Okul müdürümüz **ulaşılamaz idareci değil**. Dileyen arkadaş istediği zaman onunla görüşebilir. Odasına rahatlıkla çayını içebilirim.” (GülDEM)*

*“Fiziksel anlamda iletişimde kapısı asla kapalı olmaz. Yani Müdür Bey’in odası sürekli açıktır. **Sürekli ulaşılabilir**dir. Odasına her girdiğinizde sebepli olsun, sebepsiz olsun mutlaka bir şeyler ikram eder. Masasında zaten bir şeyler hazırdır, onları ikram etmek ister. Okulumuzda Müdür ile iletişim kurmak, bir öğrenci ile iletişim kurmak kadar kolaydır bizim için.” (Murat)*

*“Bence mükemmel liderlikte en önemli şey, **öğretmenle iletişimini, işbirliğini ve motivasyonu yüksek tutacak idareci**.” (Ceren)*

*“Müdürümüz insan psikolojisinden iyi anlıyor. İnsanlar ile **nasıl iletişim kurabileceğini, onları nasıl etkileyebileceğini iyi biliyor**.” (İrem)*

*“**Lider dediğimiz kişi insanları makamdan ayrı olarak etkileyebilmeli**. Yani bulunduğu makamın gücünü kullanmadan beni etkileyebiliyorsa bir yönetici mükemmel liderdir benim için.” (Mehmet)*

*“Müdürün **öğretmeni etkilemesi, heyecanlandırması lazım**. Öğretmeni nasıl motive edeceğinizi bilmeniz lazım. Bazı öğretmenler vardır, onore edilmekten acayip keyif alır. Sürekli ondan bahsedeceksiniz, aslanım kaplanım diyeceksiniz. Bireysel olarak*

çağıracaksınız mesela başarı belgesi vereceksiniz. Öğretmenlerin arasında bahsedeceksiniz. Kimi bununla güdülenir. Kimi derdi paradır mesela. Ona proje yaptırmak için kurs yazarsınız. Öğretmenin cebi dolduğu zaman okul için bir şey yapmaya yeltenir en azından. O yüzden **öğretmeni neyin motive ettiğini keşfetmek lazım.** Herkes kendini açık ediyor zaten bu konuyla alakalı, nasıl güdülendiğiyle alakalı (Sezgi)

“Müdürün **güdülemeyi kesinlikle bilmesi gerekiyor.** Karar alma sürecine paydaşları alacaksın tamam da o insanları karar alma sürecine dahil edebilmek için önce ikna etmen lazım, gönlüne girmen lazım. Şöyle düşünün, Fenerbahçe taraftarını Galatasaray için çalıştırmaya çağırmak gibi bir şey. Fenerbahçe taraftarını Galatasaray için çalıştırabiliyorsan mükemmel lidersin o zaman.” (Ali)

Katılımcı görüşlerine göre okul yöneticisinin çalışanlara samimi davranması, çalışanların beklentisini karşılaması, tarafsız davranması, çalışanlara yol göstermesi, çalışanlarla işbirliği oluşturması, çalışanın gelişimini desteklemesi ve çalışanların görüşlerini önemsemesi dikkat çekici mükemmel liderlik özellikleri arasındadır. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Müdür Bey bize asla katı ya da zorbaca yaklaşmıyor. **Samimi** diyebilirim yani.” (İrem)

“Okulda samimiyet ortamı var. Gayet rahat odasına gideriz, “Müdür Bey çay içmeye geldik” deriz, “Buyurun arkadaşlar” der. **Müdür Bey’le aramızda hem samimiyet var** aynı zamanda saygı da duyuyoruz kendisine.” (Elif)

“Anaokulu müdürü olarak düşündüğümde, pek çok müdür var. Eğer ki, müdür **öğretmenlerin beklentilerini karşılayabiliyorsa** gerçekten mükemmel liderdir. Yani öğretmenler okulda mutlu çalışıyorsa, iyi işler başarabiliyorsa demek ki o okulda mükemmel lider vardır. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için uğraşırken bunu öğretmeni küstürmeden, incitmeden yapması da önemli.” (Güldem)

“Okulda siyaset hiçbir zaman gündeme gelmez. Okulda her öğretmenin sendikası vardır ama sendikalı olma idare ile ilişkiyi etkilemez. Okulda yaptığın işe göre veya okulu sahiplenmene göre değer görürsün. **Müdür tarafsız olmaktan asla ödün vermez.**” (Murat)

“Verilen görevi birkaç öğretmen bir arada yapamadığımızda veya **tıkandığımız noktalarda Müdür Bey elinden gelen, gücünün yettiği kadar hem bizi yönlendirir** hem de o kanalı açmaya çalışır. “Bana her daim gelebilirsiniz” diyor. Çok da ufuk açtığı zamanlar olmuştur.” (Ali)

*“Sorduğum sorularda, istediğim şeylerde beni hiç geri çevirmedi. **Hep destek olmaya çalıştı. Öğretmeninde bir yetenek görmüşse muhakkak yönlendiriyor.** Her öğretmenimizin yüksek lisans yapmasını istiyor. Yüksek lisans yapmaya karar versek yardımcı olacak bir müdürümüz var.” (Ceren)*

*“Müdür Beyin en önemli özelliklerinden birisi de birleştirici olmasıdır. **Ekip ruhunu yakalar ve işbirliğini oluşturur** aramızda.” (Mehmet)*

*“Ben bireysel olarak çıkıp “Arkadaşlar benim şöyle bir fikrim var” desem, Müdürümüz o konu hakkında benim konuşmamı sağlar, **öğretmen arkadaşların da görüşünü alır,** Bakın öğretmen arkadaşımızın böyle bir fikri var, nasıl olsun? Kabul edelim mi? veya Bunu başarabilir miyiz? diye sorar ve aynı şekilde uygular.” (Ali)*

Katılımcı görüşlerine göre okul yöneticisinin çalışana yönelik diğer mükemmel liderlik davranışsal özellikleri; liyakate önem vermesi, çalışanın becerisine göre görevlendirmesi, olumsuz durumlarda çalışana destek olması, çalışanlara rol model olması, çalışanlardan beklentisinin yüksek olması ve çalışanlarına tutarlı davranması biçiminde sıralanmaktadır. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Bence çalışanı fark etmek kadar çalışmayanı da fark edeceksin. Burada **liyakate dikkat etmek önemli.** Çalışmayan öğretmeni de çalıştıracak uygun şartları sağlaması lazım.” (Mehmet)*

*“Bir öğretmenin işi başaracağına inanıyorsa idareci o görevi muhakkak ona verir. Herkese başarabileceği, tamamlayabileceği görevler vermeye dikkat eder. **Herkesin bir yeteneği vardır ve Müdür Bey bu yeteneği değerlendirmek ister.**” (Güldem).*

*“Bir defasında haksız yere müfettiş tarafından uyarılmıştım. Yaptığım iş doğruydu ama müfettiş dinlemek istemedi beni. Müdüre durumu ilettiğimde “Hocam uyarıyı hiç dikkate almayın lütfen. Ben sizi biliyorum, çalışmanıza devam edin. O sizi bir saat gördü gitti, ben sizi yıllardır tanıyorum” demişti. Müdürün bu lafı o kadar çok hoşuma gitmişti ki anlatamam. Ben üzülerek gitmiştim müdürün yanına beni eleştirecek sanmıştım. Ama daha motive bir halde sınıfıma döndüm. “Ben seni görüyorum, yaptıklarının farkındayım hocam” demişti. **Müfettişin uyarısı çok ağırıma gitmişti ama Müdür Bey beni toparladı.** Müdür Bey o yıl bana maaş ödülü vermişti. Benim çok hoşuma gitmişti ve okuluma daha çok bağlanmıştım.” (Elif)*

*“Okul müdürümün örnek davranışlar sergileyerek bizlere **rol model olduğunu** düşünüyorum.” (Sezgi)*

*“Müdür beyin mükemmel lider olmak için çaba gösterdiğini düşünüyorum. Çünkü **bizlerden beklentisi yüksek** yani yeni şeyler yapmamızı, projelere katılmamızı istiyor. Okulumuzu daha ileri taşımak için gayret ediyor.” (GülDEM)*

*“Mükemmel lider olan okul müdürü net olmalı, tek bir çizgisi olmalı. **Bizlere karşı tutarlı davranışları olmalı.** Farklı yerlerde farklı davranış sergilemesi olmaz yani.” (Murat).*

Katılımcıların görüşleri çerçevesinde mükemmel liderin davranışsal özelliklerinin diğer alt teması “İşe Yönelik Özellikler” biçimde incelenmiştir. Katılımcıların tamamı işe yönelik özellikler alt temasına yönelik mükemmel liderin; en iyi olanı hedeflemesi, en iyiye ulaşmak için çabalaması ve planlama yapması konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre mükemmel liderin en iyiye hedefleyerek, plan çerçevesinde belirlediği hedefe ulaşmak için yoğun çaba göstermesi dikkat çekici işe yönelik özellikler arasındadır. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Okul müdürümün mükemmel lider olduğunu düşünüyorum **çünkü hep en iyi olanı hedefler.**” (Ali)*

*“Okul müdürümün **yüksek hedefleri var, hayalleri var,** ildeki en iyi okul yapma çabası var, sınavlarda en iyi okullara öğrenci gönderebilmek için gayreti var. Bunun için kurs imkânı olsun, çalışma olsun, öğretmenlerin özel çocuklarla birebir ilgilenmesi için onlara bilgisayar veriyor. Odalar veriyor. İnsanlar da çalışıp ildeki en iyi okullara öğrenci gönderiyor. Sadece akademik başarıyı değil sportif faaliyetleri de önemsiyor. (İrem).*

*“**Hedeflerini gerçekleştirmek için çok uğraşiyor,** her sabah sıfırdan başlıyor. Yani ben ilerledim, ben tamamım demiyor. Aslında çok mükemmel sonuçlar aldığı işler oldu. Ertesi sabah okula geldiğinde çocuk gibi heyecanlanıp yeni projenin adını söylüyor. Projeye doymuyor.” (Ceren)*

*“Okul müdürümüzün dönem başında bir yol haritası var. Dönem başında ne zaman kimin ne yapacağını hepsini bilir. **Planlı hareket etmeye özen gösterir.**” (Mehmet)*

Katılımcı görüşlerine göre okul yöneticisinin işe yönelik diğer mükemmel liderlik davranışsal özellikleri; güçlü okul kültürü oluşturmaları, yüksek standartlar belirlemesi, risk alması, sorun çözmesi, kriz yönetmesi ve kararlı davranması biçiminde sıralanmaktadır. Katılımcılar mükemmel liderin okul kültürü oluşturmalarının önemli bir özellik olduğunu ifade etmişlerdir. Güçlü bir okul kültürünün yüksek standartlar oluşturma ile ilişkili olduğu dile

getirilmiştir. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Okulumuzda oturmuş bir kültür var. Eğitim Hizmetleri konusunda, sosyal faaliyetler konusunda, öğretmenlerle ilgili bir konuda okulumuzun bir kültürü var. Okulumuzun akademik başarısı da yüksek. Zaten veli okula kayıt yaptırırken genelde okulun akademik başarısına bakıyor. Okulumuzun bu başarıları elde etmesinde müdürün epey katkısı olduğunu düşünüyorum, bence liderlik yapıyor.” (Elif)

“Her faaliyette yüksek standart oluşturmaya çalışıyor, diyor ki, -Bizim bir kurum kültürümüz olsun. Kıyafetiyle, davranışıyla, akademik başarısıyla, sosyal etkinlikleriyle, rehberlik servisiyle, her yönüyle bizim bir kurum kültürümüz olsun, istiyor. -Biz farklı olduğumuzu hissettirelim, diyor.” (Murat)

Katılımcılar mükemmel liderin bürokrasiye boğulmadan, okul lehine bazı riskler alması gerektiğini, inisiyatif kullanmasının ve uygun koşulları değerlendirmesinin önemli olduğunu dile getirilmiştir. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bana göre mükemmel lider risk alabilmeli, yeri geldiğinde uygun koşullar sağlandığında fırsatları görüp risk alabilmeli. Bazen zor durumlar olacak, böyle durumlarda öğrencisi için öğretmeni için risk alacak. Yani pasif olmayacak. Yapılacak işlerde elini taşın altına koyacak. “Ben burada varım” diyecek ve bunu bizlere hissettirecek.” (Elif)

“Lider bürokratik yapının dışına da çıkarak inisiyatif alabilmeli bence.” (Murat)

Ayrıca katılımcılar mükemmel liderin kararlı davranmasına, sorunla karşılaştığında çözüm üretmesine ve krizi yönetmesine dikkat çekmişlerdir. Bu konuda katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Mükemmel lider dediğimiz **kararlı olmalı**, bir gün öyle bir gün böyle olmamalı. Yani bir gün bir konuda ilerlediğimiz zaman ertesi gün kaldığımız yerden devam edebilmeliyiz. Çünkü başa döndüğümüz zaman hem fiziksel anlamda hem de psikolojik anlamda ilerleme kaydedemeyiz.” (Ceren)*

*“Bir sıkıntı ya da **problemle karşılaştığımda Müdür Bey çözmek için çaba sarf eder**. Bu konuda istekli olduğunu düşünüyorum. Her konuyu rahatlıkla ona aktarıp paylaşabildiğim için şanslı olduğumu düşünüyorum.” (Güldem)*

*“Hepimizin hazırlıksız bir şekilde yakalandığı Pandemi sürecini okul müdürümüz çok iyi yönetti. Bizler okul anlamında çok iyi yönettik, akademik anlamda çok iyi yönettik. Müdürümüz **krizi çok iyi yönetti**. Pandeminin başladığı zaman ben sekizinci sınıfları okutuyordum, çok kötü yakalandık. Pandemi ilan edildiği gün hemen “uzaktan eğitim, uzaktan sınav nasıl yapılır” videolarını izledik. İzlediğimiz videoları rehber öğretmeni arkadaşlarla, matematik öğretmeni arkadaşlarla paylaştık, tartıştık.” (Murat)*

İşe yönelik mükemmel liderin davranışsal özellikleri katılımcı görüşlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticisinin en iyi olanı hedefleyerek, plan çerçevesinde hedefe ulaşmak için yoğun çaba sarf etmesi mükemmel liderlik davranışları sergilediğini göstermektedir. Diğer taraftan katılımcılar, okul yöneticisinin faaliyetlerde yüksek standartlar belirlemesi ve güçlü bir okul kültürü oluşturmaya dikkat çekmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından okul yöneticisinin mükemmel liderliğine ilişkin problem ve çatışmaları çözmesi, zaman zaman inisiyatif kullanması işe yönelik davranışsal özellikler olarak vurgulanmıştır.

Yukarıda katılımcı görüşlerinden hareketle, mükemmellik kavramı, mükemmel okul özellikleri, mükemmel liderin tanımı ve özelliklerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında mükemmel liderlik göstergeleri yapı, süreç, işlev, iklim ve çevre açısından değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1.5. Okuldaki Yapıya İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular

Bu bölümde katılımcılara “Okulunuzda yapı ile ilgili görevlerin nasıl sağlandığından biraz bahsedebilir misiniz?” sorusu yöneltilmiş, ardından “Okul müdürünüzün yapı ile ilgili bu görevleri yerine getirirken mükemmel liderlik davranışları sergilediğini düşünüyor musunuz? Neler yaptığını biraz açıklayabilir misiniz?” soruları ile konuya ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda okuldaki yapıya ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine ait ortaya çıkan bulgular Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Okulda Yapıya İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcılar
Yapıya İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	Görevlendirme	İş ve çalışan uyumunu sağlaması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
		Görev dağılımında adaletli davranması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
		Çalışanın görüşünü alması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem.
		Görevlerde sürekliliği sağlaması	Güldem, Murat, İrem.
		Göreve ilişkin yol göstermesi	Güldem, Sezgi, İrem.
	Yetkilendirme	Yetkilendirme yapması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
		Verilen yetkiyi kontrol etmesi	Elif, Güldem, Murat, Mehmet, İrem.
		Verilen yetkiyi sınırlandırması	Elif, Güldem.
	İş Akışı	Sistemin aksamadan sürdürülmesi	Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali.
		Amaçların gerçekleştirilmesi	Ceren, Mehmet.
		Koşullara uyum sağlaması	Mehmet.

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere katılımcıların görüşlerine göre okuldaki yapıya ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri teması görevlendirme, yetkilendirme ve iş akışı şeklinde üç alt temaya ayrılmıştır. Katılımcılar “görevlendirme” alt temasına ilişkin; iş ve çalışan uyumunu sağlaması, görev dağılımında adaletli davranması, öğretmenin görüşünü alması, görevlerde sürekliliği sağlaması ve göreve ilişkin yol göstermesi şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşler katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bence Müdür Bey doğru insanlara, doğru rol tanımları yaptığında ortaya başarı çıkıyor, Müdür Bey’in yaptığı da bu. İnsan sarraflığı derler ya, Müdür Bey kimin, hangi işi en iyi yaptığını bilir. Elbette zayıf halkalarımız da var bizim. Ama onları da değerlendirmesini bilir.” (Murat)

“Görevlendirmelerin adil yapıldığını düşünüyorum zaten adil olmazsa mükemmel olmaz.” (Ceren)

“Görevlendirme öncesi muhakkak görüşme yapılıyor ondan sonra yazıya dökülüyor. Biz hiçbir görevi konuşmadan, tartışmadan ikili ilişkileri kullanmadan, görüşmeler yapmadan yazı ile öğrenmeyiz. Karar verildikten sonra yazı gelir bize. Ama önce biz görevi kabul ederiz. Yazı sonra çıkar biz de. Zoraki bir şey yaşanmaz.” (İrem)

“Okulumuza yeni gelen öğretmenler akademik branşta ise Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi, imkân varsa beşinci sınıflardan başlatılıyor. Dört tane Matematikçi beşlere

*girer, dört tane Türkçeci beşlere girer. Bu öğretmen beşinci sınıfta öğrencileri alır, eğer ciddi bir problem olmazsa, mezun edene kadar aynı öğretmen bu öğrencilerin sınıfına girer. Görevlendirme hep böyledir. Burada amaç öğrencinin akademik başarısını artırmak, öğrenci ve öğretmen arasında bir güven ortamı sağlamak, veli öğretmen iletişiminin iyi olmasını sağlamak, çocuğun okula bağlılık geliştirmesini sağlamaktır. Okulumuzda **görevlendirmelerde bir süreklilik vardır.**” (Murat)*

*“Müdür Bey önce görevi yapabilecek kişi ile görüşüyor. -Bu projeyi senin yapmanı istiyorum, diyor, öğretmenle konuyu görüşüyor. Öğretmeni bilgilendiriyor, ihtiyaçlarını soruyor, nasıl yapılacağını anlatıyor. -Bu proje şöyle ilerliyor, bu projede senden istediğim şunlar şunlar, diyor. Genelde **verdiği görevlerde bize yol gösterir** yani.” (Güldem)*

Okuldaki yapıya ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri temasının “yetkilendirme” alt temasına ilişkin katılımcılar; yetkilendirme yapması, verilen yetkinin sınırlandırılması ve verilen yetkiyi kontrol etmesi hususunda görüş bildirmiştir. Bu konuda katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Müdür Bey yetkileri kendisinde toplamıyor, **yetkilerinin bir kısmını müdür yardımcılara dağıtıyor.** Mesela gezi işlerine, idari işlere görevlendirilmiş Müdür Yardımcısı var. Yani yetkilendirme yapıyor. Müdür yardımcıları kendilerine ayrılan konularda yetkililer.” (Elif)*

*“Müdür Bey bazı projelerin yürütülmesinde **müdür yardımcısını yetkilendirir.** Müdür Bey genelde kararları alır, işlerin yürütülmesini müdür yardımcılara devreder. Okulda rutin işleyiş müdür yardımcıları tarafından yürütülür. Çoğu işi onlar yapar zaten.” (Güldem)*

*“Öğretmenin ilgi alanlarına giren konularda **yetkilendirme yapılmış durumda,** arkadaşlar kendilerine verilen yetki içerisinde bazı kararlar verebiliyor.” (Mehmet)*

*“**Müdür yardımcıları kendi görev tanımları içerisinde kalan konularda** inisiyatif kullanabiliyorlar. Her şey müdüre gitmiyor. Söyleyeceğim tek şey görev tanımı çok net ve belirli olduğu için, anlaşılır olduğu için, herkes görev tanımının içinde bize destek olmaya çalışıyor.” (İrem)*

*“Müdür yardımcıları kendilerine ayrılan konularda yetkililer. Bazen müdür yardımcıları kraldan çok kralcı davranıyorlar, bu konuda müdür bir denge sağlamaya çalışıyor. **Bazı yetkileri devrettikten sonra kontrolü elden bırakmıyor, bir taraftan da kontrol ediyor.**”*

Suiistimal edilip edilmediğine dair. Müdür yardımcıları belli görevleri yürütüyor ama müdüre yapılan faaliyetler konusunda bilgi de veriyorlar. Müdür kenara çekilmiyor. (Elif)

Yapı olarak mükemmel liderlik göstergeleri temasının “iş akışı” alt temasına dair katılımcılar; sistemin aksamadan yürütülmesi, amaçların gerçekleştirilmesi ve koşullara uyum sağlaması hususunda görüş bildirmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Sabahları geldiğimizde okulumuz temiz ve sınıflarımız derse hazır oluyor. Okulumuzda oturmuş bir düzen var, o konuda iyi bir okuluz. Ben daha önce çok sayıda farklı okulda çalıştığım için biliyorum, başka okullarda bu konularda çok sorun yaşıyor ama bizim okulumuzda oturmuş ve iyi çalışan bir sistem var.” (Elif)

“İş akışı olarak bütün öğretmenlerimiz kendisine verilen görevleri tamamlıyor. Öğretmenlerimiz aldığı sorumluluğu yerine getiriyor. Müdür gerçekleştirmeyi düşündüğü hedeflere yönelik iş akışı oluşturuyor, bizleri yönlendiriyor.” (Ceren)

*“Müdür Bey yapılacak faaliyetlere yönelik bilgilendirme yapıyor, sistemi kuruyor. Mesela şimdi Milli Eğitim Şurası’nda kararlar alındı, tavsiye niteliğinde. Müdür bunları yakından takip edip, mesela gelecekte neler olacak onunla ilgili bizim çalışmalarımıza yön vermek istiyor. Yani iş akışında sadece şartları sağlamak değil kendimizi geliştirmek adına da bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. **Geleceğe yönelik kestirimlerde bulunup ona göre pozisyon almaya çalışıyor** müdürümüz.” (Mehmet)*

Katılımcıların görüşlerinden hareketle yapı olarak mükemmel liderlik göstergeleri; görevlendirme, yetkilendirme ve iş akışı olarak üç alt temada değerlendirilmiştir. Katılımcılar, görevlendirme temasında, liderin iş-çalışan uyumunu sağlamasına vurgu yaparken; yetkilendirme temasında, liderin müdür yardımcılarını yetkilendirmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcılar iş akışına ilişkin okul yöneticisinin sistemi aksamadan sürdürmesinin önemli bir mükemmel liderlik göstergesi olduğu görüşüne sahiptir.

3.1.6. Okuldaki Yönetim Süreçlerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular

Bu bölümde katılımcılara “Okulunuzda yönetim süreçleri nasıl sağlanıyor?” sorusu yöneltilmiş, ardından “Okul müdürünüzün yönetim süreçlerini uygularken mükemmel liderlik davranışları sergilediğini düşünüyor musunuz? Neler yaptığını biraz açıkla mısınız?” soruları ile konuya ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda okuldaki yönetim sürecine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine ait ortaya çıkan bulgular Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Katılımcı Görüşlerine Göre Okuldaki Yönetim Sürecine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcılar
Yönetim Sürecine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	Karar Verme	Demokratik ortam oluşturması	Ceren, Elif, Murat, Ali, İrem, Mehmet.
		Öğretmenleri karara katması	Ceren, Elif, Güldem, Ali, Mehmet, İrem.
		İlgili kişilerle karar vermesi	Elif, Murat, Sezgi, Ali, İrem.
		İnisiyatif kullanması	Sezgi, Mehmet.
		Seçenekler sunması	Mehmet, İrem.
		Etik davranması	İrem.
	Planlama	Amaçlara yönelik planlama yapması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
		Planın sürekliliğini sağlaması	Ceren, Murat, Ali.
		Hedef belirlemesi	Güldem, Murat, Elif.
		Paydaşları planlamaya katması	Sezgi, İrem.
		İhtiyaç analizi yapması	Murat, İrem.
	Örgütlenme	Öğretmenin görüşünü alması	Elif, Murat, Mehmet, İrem.
		Görev tanımlarını belirlemesi	Elif, Güldem, Murat, İrem.
		Çalışanın becerilerini değerlendirmesi	Ceren, Sezgi, İrem.
		Uyumlu çalışanları bir araya getirmesi	Ceren, Güldem, Murat, Sezgi.
		Adaletli davranması	Murat, Mehmet, İrem.
		Donanımı sağlaması	Elif, Ali.
	İletişim	Farklı iletişim kanallarını kullanması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
		Etkili iletişim becerisine sahip olması	Murat, Sezgi, Mehmet, Ali, İrem, Elif.
		Açık kapı politikası uygulaması	Elif, Güldem, Ali, Mehmet.
	Koordinasyon	Koordinatör belirlemesi	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Ali.
		Planlama yapması	Murat, İrem.
		Hedefe yönlendirmesi	Sezgi, İrem.
		Faaliyetleri takip etmesi	Murat.
		Sürekliliği sağlaması	Sezgi.

Tablo 3.7. Katılımcı Görüşlerine Göre Okuldaki Yönetim Sürecine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri (devamı)

Tema	Alt tema	Kodlar	Katılımcılar
		Bilgilendirme yapması	İrem.
	Etkileme	Çalışanı ödüllendirmesi	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
		Çalışana önem vermesi	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Ali, İrem, Mehmet.
		Etkili iletişim becerisi	Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem,
		Arkadaşça davranması	Güldem, Murat, Mehmet.
		Karizmatik olması	Sezgi, Ali, Mehmet.
		Öğretmene güvenmesi	Güldem, Murat.
		Olumsuz durumlarda destek olması	Güldem, İrem.
		Entelektüel olması	Mehmet.
	Denetim	Mevcut durumu ortaya çıkarması	Ceren, Murat, Ali, Mehmet, İrem.
		Değerlendirme yapması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Mehmet.
		Geliştirme yapması	Ceren, Güldem, Murat, Mehmet, İrem.
		Özdenetimi sağlaması	Ali, İrem.

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre okuldaki sürece ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri teması karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve denetim olmak üzere yedi alt temadan oluşmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticisinin “karar verme” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; demokratik ortam oluşturması, öğretmenleri karara katması, ilgili kişilerle karar vermesi, inisiyatif kullanması, seçenekler sunması ve etik davranması şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Müdürümüz asla “Ben bu kararı aldım, bu uygulanacak” demez. Mutlaka müdür yardımcılarını toplar, rehberlik servisini, deneyimli ve tecrübeli öğretmenler varsa onlardan da görüş alır. Dediğinizi yapar, yapmaz o başka ama fikrinizi alır. **Demokratik bir ortam sağlamaya çalışır.** “Ne düşünüyorsun? Benim göremediğim bir şey var mı? Bir de senin gözünle bakayım” der. Fikrine güveneceği insanları vardır, yakın çevresinde bulundurduğu, deneyimli, yılları çok olan, okullarda farklı kültürlerde çalışmış. Yapacağı ya da karar vereceği işin niteliğine göre mutlaka onlardan görüş alır.” (Murat)*

*“Okulda ortak karar alınır, **genelde öğretmenler karara katılır.** Her öğretmen düşüncesini çekinmeden söyler. Beni ilgilendiren konularda söz sahibi olduğumu düşünüyorum.” (Ceren)*

“Müdürümün ilk geldiği yıl dediği şey, okulların kapısında yazar ya, okulun misyonu vizyonu, ilk yaptığı şey okulumuzun misyonunu ve vizyonunu belirlemek oldu. İlk öğretmenler kurulu toplantısında bunu dedi. Bunu da her öğretmene sorarak, -Siz nasıl bir okul istersiniz? toplantı sırasında. Yani genelde o toplantılarda klişe laflar vardır, şu şeyin doğrultusunda diye standart ifadeler yerine -Biz ne istiyoruz? Biz nasıl bir okul istiyoruz? diye **her öğretmene fikrini sorarak, ortak bir fikirle belirlendi**. 7 yıl geçmesine rağmen hala benim aklımda; İlimizin en gözde semtinde en güzide okul olmak. Okul müdürünün liderliğinde ortaya çıktı bu (ifade). Her öğretmen bu sözü (vizyonu) bilir yani.” (Mehmet)

“Müdür alacağı **kararı genelde danışarak alır**, kendi başına, -Ben yaptım, oldu, demez.” (Elif)

“Okul müdürünün birçok konuda inisiyatif alabilmesi, okul yararına, mükemmel liderliktir bence. Okul müdürü dediğimiz kişi bürokratik uygulamalara saplanıp kalmamalı, onun dışına da çıkabilmeli. Nereye kadar zorlayabilirse artık. **Bizim okul müdürümüz yeri geldiğinde inisiyatifi kullanır. Bence bu inisiyatifi kullandığı için benim gözümde lider**. Çoğu okul müdürü tornadan çıkmış gibi, ona belli kurallar tanımlanmış harfiyen yerine getirmeye gayret ediyor.” (Murat)

“Genellikle etkinliklerde komisyon oluşturularak karar alınıyor. Bu tip komisyonlarda Müdür Bey çok fazla karışmıyor, -Görevi siz yapacağınız için siz karar verin, diyor. **Bize alternatifler sunuyor**. Biz içerisinden, mesela içerisinden A ile C'yi birleştiriyoruz. Kendi gücümüzü de ortaya koyarak hedefe ulaşmaya çalışıyoruz. Tabi burada okul müdürünün duruşunun adil ve mükemmel liderliğe yakın olduğunu söyleyebilirim.” (İrem)

Okul müdürünün verdiği kararlarda etik ve ahlak anlayışı olmalı bizim müdürde bunları görebiliyorum.” (İrem).

Katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticisinin “planlama” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; okul müdürünün amaçlara yönelik planlama yapması, planın sürekliliğini sağlaması, hedef belirlemesi, paydaşları planlamaya katması ve ihtiyaç analizi yapması şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Her branştaki her öğretmenin yıl içinde yayılmış **okulun amaçlarına uygun mutlaka bir görevi vardır. Bunların planlaması sene başında yapılır**. Hangi ay, ne olacağını öğretmenler bilir, pek sürprizle karşılaşmazlar. Hangi görevi, hangi ismin yapacağı da

bellidir zaten, görevlendirmelerde sene başındaki planlama ile yapılır. Herhangi bir sorun olduğunda yerine hangi öğretmenin geçeceği bellidir, yani görevlendirmelerde yedek personeli de seçer. (Murat)

*“Okulda bulunan tüm öğretmen ve çalışanları ile birlikte uyumlu bir biçimde **eğitimin amacını gerçekleştirilmeye yönelik planlamalar** yapar.” (Ceren)*

*“Okulumuzda planlama yapılıyor. Bizim dönem başında, dönem ortasında ve dönem sonunda toplantılarımız olur. Genelde yapılması zorunlu olduğu için yapılır bu toplantılar. Ama bizim okulumuzda bu böyle işlemiyor. Müdür Bey şöyle yapıyor bunu. Sene başında şubat ayına kadar bir toplantı daha olmayacağını bildiği için, Şubat ayına kadar yapılacak tüm etkinlikleri değerlendirip maddeler halinde öğretmenler kurulunun gündemine sokuyor. Öğretmenler kurulu gündeminde bunlar tartışılıp, fikir birliğine varılıyor. Bir sonraki öğretmenler kurulu toplantısına kadar ekstra bir durum olmazsa plan yapılmış, harekete geçilmiş oluyor. **Planlar sadece yapılıp, kaldırılmıyor, süreklilik var.** Mümkün mertebe plana uygun hareket etmeye çalışıyoruz.” (Ali)*

*“**Dönem başındaki planlamada o yılki hedeflerini belirler.** -Geçen yılki başarımız neydi? Okulumuzun bu yılki hedefi ne olacak? buna karar verilir. -Ne kadar yükseltmeliyiz? Mesela, -Matematik ortalamamızı 4.50'ye çıkarmalıyız, gibi hedefler konulur.” (Elif)*

*“Bizim okulumuzun **planlama sürecine herkes dahil oluyor.** Planlama süreci öğretmenler kurulunda tartışılıyor, bazen planlamaya Okul Aile Birliği de dahil oluyor. Bu iyi bir şey. Öğrenciler bile katılmalı bence.” (Sezgi)*

*“Okul müdürümüzün dönem başında bir yol haritası var. Dönem başında ne zaman kimin ne yapacağını hepsini bilir. **Nelere ihtiyaç duyacağını, nasıl kaynak bulacağını, bunların hepsini başta planlar.**” (İrem)*

Katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticisinin “örgütlenme” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; öğretmenin görüşünü alması, görev tanımlarını belirlemesi, çalışanın becerilerini değerlendirmesi, uyumlu çalışanları bir araya getirmesi, adaletli davranması ve donanımı sağlaması şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Komisyonlar oluşturulurken öncelikle gönüllülük esasına bakılır. **Öğretmenler kendi içinde organize oluyorlar,** -Birlikte yapalım mı? diye birbirlerine soruyorlar. Mantıklısı da bu zaten. İnsanlar anlaşılabildikleri, çalışabildikleri kişilerle ortak bir iş yapmak*

istiyorlar. İnsanlar kendilerine yakın olanları, anlaşılabilecekleri bir grup kurmaya çalışıyorlar. Okul idaresi de ortaya çıkan bu grupları görevlendiriyor. Genelde gönüllülerden oluyor.” (Elif)

“Müdür yardımcılarının görevleri tanımlanmıştır. Altıncı sınıflardan sorumlu müdür yardımcısı, altıncı sınıflardan sorumlu rehber öğretmen vardır. Yedinci sınıflardan sorumlu müdür yardımcısı, yedinci sınıflardan sorumlu rehber öğretmen vardır. **Görev tanımı nettir.**” (Murat)

“Örgütlemeye yaratıcı öğretmene her zaman öncelik verir. Yetenekli ve yaratıcı öğretmenlere öncelik veriliyor. **Fikri alınıyor.** Eğer öğretmenimizin farklı bir hayal gücüne, farklı bir yeteneğe sahipse “Nasıl yapabilirim?” diye soruyor. **Birbiri ile geçinemeyen öğretmenlere ortak görev vermez müdürümüz,** içi rahat etmez yani. Bir günü değil haftasını hatta aylarını onu düşünmekle geçirir. Dengeyi sağlamak zorunda. Yani bir sorun, bir sıkıntı olduğunda kendisi de sıkıntıya giriyor. **Öğretmenlerin kişiliğini, dengesini düşünerek görev vermeye çalışıyor.**” (Ceren)

“Örgütleme konusunda okulumuzda bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Bir iş yapılacağı zaman Müdür Bey ilgili kişileri bir araya getiriyor ve görevin yapılmasını sağlıyor. Kişileri **örgütlerken yeteneğine ve birbiri ile olan uyumuna bakıyor.** Bence iyi ekipler kurabiliyoruz okulda.” (Sezgi)

“Okul müdürü örgütleme yaparken **adil olmaya çalışır.** Herkesi **yeteneğine göre çalıştırır.** Çok hassas görevlerde okulu temsil edecek kişiyi seçer. Deneyimli ve tecrübeli öğretmenleri önemli görevlerde kullanır. Müdürümüz bir görev yapılacağı zaman ekip kurmayı, komisyon kurmayı sever. Bir iş yapılacaksa o işle ilgili öğretmenleri önce gönüllü olanlardan yoksa kura ile seçer.” (Murat)

“Okulda öğrencilerimizin pratik yapması için gerekli eğitim öğretim materyallerinin tamamına sahibiz. Bence bu da mükemmelliği sağlayan faktörlerden birisi. Bir görev, bir **örgütleme yapılacaksa önce gerekli malzemeyi sağlıyor.** Ben, -Hocam malzeme yok, lafını hiç duymadım.” (Ali)

Katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticisinin “iletişim” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; farklı iletişim kanallarını kullanması, açık kapı politikası uygulaması ve etkili iletişim becerisine sahip olması şeklindedir. Okul yöneticilerinin farklı iletişim kanalları arasında resmi iletişimi ve resmi olmayan iletişimi kullandıkları, resmi olmayan iletişimde ise güncel teknolojiden istifade ettikleri anlaşılmıştır. Elde edilen bu

bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Okulumuzda **gerek resmi gerekse resmi olmayan iletişim kanalları** kullanılıyor. Bir yerden yazı geliyorsa bize duyuru yapılıyor. Onun dışında birbirimizle sosyal olarak veyahut da çok önemli konular yazıya dökülüyor. Resmî boyutta olmayan konuları kendi aramızda hallediyoruz. Ben müdüre gittiğimde, -Bir mazeretim var müdür bey, böyle böyle, dediğimde, izin verir yani, inisiyatif kullanır. İletişim konusunda bir sıkıntı yaşamayız yani. Gerekli ise resmi yazı da kullanılır. İletişim konusunda okulumuzda problem olduğunu düşünmüyorum.” (Mehmet)*

“Okulda duyurular genelde WhatsApp (Mobil mesajlaşma uygulaması) grupları üzerinden yapılır. Okul idarecileri duyuruları WhatsApp gruplarında paylaşıyorlar. Ayrıca bizim kendi grubumuz var öğretmenler olarak. İkinci sınıfı okutan öğretmenler olarak etkinlikleri paylaşıyoruz. Bilgi paylaşımı yapıyoruz orada. Bir de benim velilerimle olan grubum var. Velilerin de kendi aralarında bizim dahil olmadığımız sınıf grupları var.” (Elif)

Katılımcılar okul yöneticisinin etkili iletişim becerisine sahip olması konusunda etkili konuşması, etkin dinleme yapması, beden dilini kullanması ve empati yapması ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar okul yöneticisinin iletişim anlamında açık kapı politikası uygulaması konusunda da fikir beyan etmişlerdir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Okul müdürüm nerede, nasıl davranılacağını bilir yani. **Konuşurken boş konuşmaz, bir sohbet esnasında kendini dinlettirir.** Baskıcı bir şekilde değil, bilgiyle konuşur. Üstünü de dinlettirir, astını da. Doğruları gerçekten kabul edilebilir doğrulardır.” (Murat)*

*“**Müdür Bey her zaman ulaşılabilir**, onu akşam da arayabilirsiniz. Akşam aradığınızda tepki ile karşılaşmazsınız. Bir sıkıntım olduğunda veya bir konu için kendisine gittiğimde beni dikkatle dinler.” (İrem)*

*“Okul müdürü bahçe kapısında sabah bekler. Öğrencileri ile ‘çak’ yapıyordur. Öğrenciler içeri girerken selamlaşır, elinde çay bardağı ile öğretmenlere, -Günaydın, der. Aslında onun o saatte bulunması öğretmene şu mesajı verir; Müdür Bey kapıdayken içeri girmeliyim. Nihayetinde karşısında eğitilmiş insanlar var. Her şeyi açıkça söylemek, eleştirel konuşmak gerekmiyor. **Müdür Bey beden dilini, davranış dilini çok güzel kullanır.**” (Elif)*

“Okul müdürümüz ulaşamaz idareci değil. Dileyen arkadaş istediği zaman onunla görüşebilir. Odasına rahatlıkla çayını içebilirim.” (Güldem)

*“Fiziksel anlamda iletişimde kapısı asla kapalı olmaz. **Yani Müdür Bey’in odası sürekli açıktır. Sürekli ulaşılabilir.** Kapıyı tıklatmak, izin almak gibi şeyleri sevmez. Her girdiğinizde sebepli olsun, sebepsiz olsun mutlaka bir şeyler ikram eder. Masasında zaten bir şeyler hazırdır, onları ikram etmek ister. Okulumuzda Müdür ile iletişim kurmak, bir öğrenci ile iletişim kurmak kadar kolaydır bizim için.” (Ali)*

Katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticisinin “koordinasyon” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; koordinatör belirlemesi, planlama yapması, hedefe yönlendirmesi, faaliyetleri takip etmesi, sürekliliği sağlaması ve faaliyetlere yönelik bilgilendirme yapması şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Koordinasyonu sağlamak için oluşturulan **her komisyonun başına bir müdür yardımcısı görevlendiriyor.** Komisyonlarda, çalışma gruplarında koordineyi sağlamak için müdür yardımcı oluyor bazen rehber öğretmen oluyor. Onlara dikkat ediliyor. İki grup arasında yapılacak bir etkinlik varsa o işleri müdür yardımcıları veya rehber öğretmenler yapıyor.” (Elif)*

*“Her pazartesi okul müdürü dört müdür yardımcısı ile toplantı yapar. Bu toplantıda o hafta **yapılacak işleri planlarlar, koordine yapılır.** Görev dağılımı yapılır. Haftanın bir programını yapar yani her pazartesi.” (Murat)*

*“Müdürümüz okuldaki farklı gruplar, farklı kişiler, öğretmenler, öğrenciler yani **herkesi ortak bir amaç için koordine olup aynı yöne ilerletmeye çalışıyor.** Bazısı fazla katkı sağlar gerisi az katkı sağlar hiç önemli değil. Herkesi aynı yöne sevk edip, koordine kurması bence başarıyı getiriyor.” (Sezgi)*

*“**Müdür Bey haftalık değerlendirmesini yapar.** Her hafta, her hafta. İstisnasız, her hafta. Mutlaka bir görev dağılımı, o haftanın değerlendirilmesi, yapılacak çalışmalar. Yani, -Ben okul müdürüyüm, okul yürüyor, demez, takip eder.” (Ali)*

*“Müdür iç koordinasyonu süper yapıyor, **kendisi olmadığında sorunsuz işleyen bir sistem kurup, saat gibi işleyen bir sistem kurup gidiyor.**” (Güldem)*

“Koordinasyona yönelik organizasyon başta yapıldığı için herkes görevini biliyor. Mesela, ben bu sene Cumhuriyet Bayramı’nda görevliydim, arkadaşım ile birlikte. Resim

*öğretmenleri görevliydi, müzik öğretmenleri görevliydi. Onlar bunu biliyor, sonra yazı çıkıyor. Sonra biz o saatte toplantıya katılıyoruz. Bunlar WhatsApp grubuna da yazılıyor. Sonra **toplantı yapılıyor, bilgilendirmeler yapılıyor.***” (İrem)

Katılımcıların görüşlerine okul yöneticisinin “etkileme” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; çalışanı ödüllendirmesi, öğretmene önem vermesi, etkili iletişim becerisi, arkadaşça davranması, karizmatik olması, öğretmene güvenmesi, olumsuz durumlarda destek olması ve entelektüel olması şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Müdürümüzün bizim fikrimizi alması güdülenmemiz için yeterli. İşin sonunda teşekkür etmesi, **bizim için teşekkür etmesi ödüldür.** Ya da -Hocam siz olmasaydınız bu kadar iyi sonuç çıkmazdı, diye onore etmesi bizim için yeterli.”* (Ceren)

*“Diyorsun ki, -Benim çalışmalarımı, çabalarımı gören birisi varmış. Boşa çalışmıyordum, diyorsun. Okul müdürünün **öğretmeni takdir etmesi çok motive eder.** Öğretmen fark edilmek ister. Fark edildiğinde okul için değerli olduğunu hisseder.”* (Elif)

*“Okulda görmeyi istediğin bir davranış varsa onu vitrine çıkarırsın. Mesela temiz sınıf uygulaması. Tören yapılırken **öğretmeni de takdir edersin.** -Yaptığım kontrollerde şu sınıf çok temizdi, buyurun hocam, dersin herkesin içinde, takdir edersin mesela. Müdürümüz böyle davranıyor, bunu yapıyor. Hatta geçen sene plaket yaptırmıştı, plaket de verildi.”* (Mehmet)

*“Müdür Bey'in benimle çalışmaktan mutlu olduğunu düşünüyorum, bana değer verdiğini düşünüyorum. En son yaptığım çalışmadan sonra odasına davet etmiş ve -İyi ki varsınız, demişti. **Öğretmen kendini önemli ve değerli hissettiğinde okulunu daha çok benimsiyor,** okuluna daha fazla bağlanıyor.”* (Güldem)

*“İş dönüp dolaşıp iletişimde kuvvetli olmaya geliyor. **İyi iletişim kurduğunuzda öğretmen kendisi yardımcı olmaya çalışıyor, istekli oluyor, motive oluyor** yani.”* (Sezgi)

*“Biz bir araya geldiğimizde etkinliklerimizi paylaşıyoruz, planlarımız paylaşıyoruz. Müdür bunu bilmeli ve **öğretmenine güvenmeli.** Müdürün “Günaydın” deyip, sohbete katılması, **samimi davranması öğretmeni motive eder** yani. Okul idarecisinin öğretmeni motive etmesi çok önemli.”* (Güldem)

*“Bence öğretmeni etkileyebilerseniz arkanızdan getirirsiniz. **Öğretmenleri etkileyebilmek için biraz da karizmatik lider olmanız lazım.**” (Sezgi)*

*“Müdür bizi toparlıyor. Maçı kaybettik mesela hemen toparlar bizi. Proje yolunda gitmedi hemen toparlar. **Düştüğümüzde hemen ayağa kaldırır, motivasyonumuzu hep yüksek tutar.**” (İrem)*

“Bence okul müdürünün kişisel gelişimi, entelektüel birikimi etkilme düzeyine sahiptir. Bununla ilgili çalışmalar yapan kişilerin okul müdürü olması gerektiğini düşünüyorum. Makale yazan, yaptığı görevle ilgili bir çalışma yapan.” (Mehmet)

Katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticisinin “denetim” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; mevcut durumu ortaya çıkarması, değerlendirme yapması, geliştirme yapması ve özdenetimi sağlaması şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Müdür odasında oturuyormuş gibi görünüyor ama bir gözü sürekli içeriyi kontrol eder. Hani derler ya kuş uça haberi olur, **müdür okulda olan her şeyi bilir**, her konuda bilgi sahibidir. Herhangi bir sürprizle karşılaşmamak için tedbirli davranır. “Öyle mi olmuş, benim haberim yoktu” lafını duyamazsınız müdürden. Bu liderliği verdi bize müdür.” (Ceren)*

*“Denetim bizim okulda on numara beş yıldız işliyor. Müdür bey bu konuda çok hassas. Dönem başında yapılmasını istediği şeyleri, öğretmenin yapması gereken görevleri belirliyor ve bize imzalattırıyor. Birçok okul yapmaz bunu. Mesela, -Sen plandan sorumlusun, sen sınıf içi şeyden sorumlusun, diyor. Bizim bu görevlerimiz belirleniyor. Der ki, -Arkadaşlar birinci dönem uygun olduğunuz bir tarihte beni davet edin. Ben de bunların ne derece yapıp yapılmadığına bakmak istiyorum. Nitekim ben mesela, geçen hafta müdürü davet ettim, tam da bugün geldi. İsabet oldu. **Geldi, baktı, imzaladı. Tamam hocam, teşekkür ederim, dedi ve gitti. Varsa bir eksiğim orada söyledi.** Neticede teşekkür etti, gitti. Bu gayet güzel ve uygun bir davranış, olması gereken bence. Benim sınıf kitap listem yoktu, e-okuldaydı, “Bununla ilgili kitap listesi hazırlasanız iyi olur, bununla ilgili çalışma yapsan iyi olur” dedi. **Tavsiyede bulundu ve gitti.** Yani on numara, denetimde harikayız diyebilirim.” (Mehmet)*

*“Müdür Bey dönem bittiğinde **her zümreyi ayrı olarak değerlendirir.** -Arkadaşlar bakın, 4. sınıf oldunuz var mı bir eksiğiniz? Zümreler arasında bir probleminiz var mı? veya*

İşleyiş açısından bir sıkıntı var mı? Sıkıntılı öğrencimiz var mı? Bunu birinci dönemin bitmesine yakın her sınıf düzeyinde yapar. Kendi notlarını alır.” (Mehmet)

*“Sadece denetim yapmıyor. **Rehberlik yapıcı, yol gösterici konuşmalar yapıyor bizimle.** Bireysel görüşmeler yapıyor zaman zaman. Karşılaştığımız her problemde bizi dinliyor ve yardımcı olmaya çalışıyor.” (Güldem)*

*“**Okul müdürümün bize rehberlik yaptığını da düşünüyorum.** Kendisi takıldığımız noktalarda bize yardımcı olmaya çalışır. Eğer kendisi çözemiyorsa mutlaka o işi çözecek birini bulur. Der ki, -Bu kişi ile beraber çalışın.” (Murat)*

*“Okulumuzda öğretmenler kendilerinin denetlenmesini beklemiyorlar. Yapılan iş bitiminde mutlaka müdüre bilgi veriyorlar. -Hocam şöyle bir iş vardı, biz bunu koordine ettik, yaptık, bitirdik, sonucu bu, diye bilgi veriliyor. Aslında kendi kendini Müdür Bey’e raporlayarak **kendi öz denetimini sağlamış oluyorlar.** Böyle olunca idarenin bizim üzerimizde katı bir denetim mekanizması kurmasına gerek kalmıyor. Çünkü her şeyden haberdar oluyor.” (Ali)*

Mükemmel liderlik göstergelerinin yönetim süreçlerine ilişkin olarak değerlendirilmesinde; karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve denetim olmak üzere yedi alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılar, karar verme alt temasında mükemmel liderin öğretmenleri karara katmasına ve demokratik ortam oluşturmaya vurgu yaparken; planlama alt temasında amaca yönelik planlama yapmasına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar, mükemmel liderlik göstergelerinde; örgütleme sürecinde liderin öğretmenlerin görüşünü almasının, farklı iletişim kanallarını etkili kullanmasının, koordinasyon için koordinatör belirlemesinin, çalışanları etkilemek için ödüllendirme yapmasının ve mevcut durumu ortaya koymak ve geliştirmek amacıyla denetim yapmasının yönetim süreçleri açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

3.1.7. Okuldaki Yönetim İşlevlerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular

Bu konu başlığı doğrultusunda katılımcılara “Okulunuzda yönetim işlevlerine yönelik yapılanlardan biraz bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiş, ardından “Okul müdürünüzün bu görevleri yerine getirirken mükemmel liderlik davranışları sergilediğini düşünüyor musunuz? Neler yaptığını biraz açıklayabilir misiniz?” soruları ile konuya ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda okuldaki yönetim

işlevlerine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine ait ortaya çıkan bulgular Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8. Okuldaki Yönetim İşlevlerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
Yönetim İşlevlerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	İnsan Kaynağı Yönetimi	Tarafsız davranması	<i>Elif, Murat, Sezgi, Ali, Mehmet, İrem.</i>
		Etkili kullanması	<i>Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Görev tanımı yapması	<i>Elif, Güldem, Murat, Mehmet.</i>
		Güvence sağlaması	<i>Murat, Sezgi, Ali, Mehmet.</i>
		Eşit davranması	<i>Ceren, Murat, Ali, Mehmet, İrem.</i>
		Liyakate önem vermesi	<i>Elif, Güldem, Murat, Mehmet.</i>
	Para Kaynağı Yönetimi	Kaynak bulması	<i>Ceren, Elif, Güldem, Murat, Ali, İrem.</i>
		Giderlerde önceliklendirme yapması	<i>Ceren, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, Mehmet.</i>
		Şeffaf davranması	<i>Elif, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.</i>
		Verimli kullanması	<i>Sezgi, Ali.</i>
	Genel Hizmetlerin Yönetimi	Temizlik yaptırması	<i>Elif, Murat, Ali.</i>
		Görevlendirme yapması	<i>Elif, Güldem, Murat, Ali.</i>
		İhtiyaçları gidermesi	<i>Elif, Ali.</i>
		Kontrol etmesi	<i>Ceren, Elif.</i>

Tablo 3.8’de görüleceği üzere katılımcıların görüşlerine göre okuldaki yönetim işlevlerine ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; insan kaynağı yönetimi, para kaynağı yönetimi ve genel hizmetlerin yönetimi olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Katılımcılara göre okul yöneticisinin “insan kaynağı yönetimi” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; tarafsız davranması, etkili kullanması, görev tanımı yapması, güvence sağlaması, eşit davranması ve liyakate önem vermesi şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Okulumuzda siyaset hiçbir zaman gündeme gelmez. Okulda her öğretmenin sendikası vardır ama sendikalı olma idare ile ilişkiyi etkilemez. Okulda yaptığın işe göre veya okulu sahiplenmene göre değer görürsün. Sendikan farklı olabilir. Eğer işinde başarılıysan, kuruma uyabildiysen, kurum kültürünü sahiplendiysen okul müdürü için en iyi adam sen

olabilirsin. **Hangi sendikada olduğun müdür için fark etmez, önemli olan yaptığın iştir.**” (Murat)

“**Müdürümüz öğretmenler arasında kesinlikle ayrımcılık yapmıyor, bu çok önemli bir şey. Herkese eşit mesafede duruyor. Kendi sendikasıdan olsun veya olmasın herkese selam veriyor, herkesle oturup çay içiyor. Her okul müdüründe böyle davranış göremezsiniz, çok gözlemlediğim için söylüyorum.**” (Sezgi)

“Müdür mesela sendika veya başka bir konuda asla prim vermiyor. Kesinlikle sen farklı sendikadasın, sen benim görüşüme terssin diye asla olumsuz yaklaşmaz yani. **Müdür Bey herkese eşit mesafede durmaya çalışıyor, ayrımcılık yaptığını göremezsiniz. Bir kişiyi ya da bir grubu dışladığını ya da yakın olduğunu göremezsiniz okulda.**” (Mehmet)

“İnsan kaynağı yönetimi konusunda Müdür Bey oldukça başarılı çünkü çok iyi gözlem yapıyor. Kim, neyi en iyi yapabilir? Bunu çok iyi gözlemliyor. On yıldan fazla idarecilik geçmişi var. **Kimin, hangi işi en iyi yapabileceğini bildiği için insan kaynağını en etkili şekilde kullanabildiğini düşünüyorum.**” (Ali)”

“İnsan kaynağını uygun bir şekilde yönettiğini düşünüyorum müdürün. Ben kendi açımdan baktığımda sadece öğretmenleri görebiliyorum. Diğer yardımcı personelin de iyi yönetildiğini düşünüyorum. Çünkü herkes görevini aksatmadan yapıyor. Bakıyorum, A bloğa, B bloğa **herkes görevinin başında, herkesin görevi belli.** Sorumluluklarını yerine getiriyor. Sorunsuz bir şekilde sistem çalışıyor bence. **Herkesin görev tanımı belli zaten.**” (Mehmet)

“Öğretmenlerin özlük haklarının takibi konusunda okulumuzun mükemmel olduğunu söyleyebilirim. **Okulda bu güven bize verildi. Zaten şey diyorsunuz; “Adamlar bizden daha iyi takip ediyor, takip etmeye gerek yok.”** (Ali)

“Okul müdürümün insan kaynaklarını çok doğru değerlendirdiğini düşünüyorum. Kendisine yakın insanları korumaz müdür bey. Herkes onun için eşite yakındır. **Herkese eşit mesafededir.**” (İrem)

“Okulumuzda kesinlikle adil bir değerlendirme sistemi var. Okula dört ay önce gelmiş bir öğretmen yurtdışına gidecek on kişilik grubun içine dahil olmuştu. Çünkü puanlamada ilk 10’un içine girdiği için. Normal şartlarda, geleneksel bir okulda, dört ay önce okula gelmiş bir öğretmen 10 yıllık, 20 yıllık öğretmen varken yurtdışına gidemez. Öyle bir şey yok. Bu da müdürün örgütlemeyi çok sağlam yaptığının ve **liyakate önem verdiğinin göstergesi bence.**” (Ali)

Katılımcılara göre okul yöneticisinin “para kaynağı yönetimi” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; kaynak bulması, giderlerde önceliklendirme yapması, şeffaf davranması ve verimli kullanması şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Bizim okulumuzda bizi en çok zorlayan şey maddi imkansızlıklar ve **müdürüm bu maddi imkansızlıkları aşabilmek için çözümler üretmeye çalışıyor.**” (Ceren)*

*“Para kaynağı konusunda problemimiz yok. **Çevrenin ve ailenin desteğini arkasına aldığı için müdür her işini hallediyor.**” (Elif)*

*“Okulda ekonomik anlamda bir sıkıntı yaşamıyoruz. **Müdür bey kaynak bulma konusunda girişimci, paramız yok diye sızlanmıyor.** İhtiyaç varsa mutlaka gidermek için uğraşıyor.” (Güldem)*

*“Para kaynağımız kısıtlı ihtiyacımız 100 lira diyelim ama gelen para 10 lira. Burada öncelikler devreye giriyor. Bizim önceliğimiz ne? Eğitim öğretim hizmetlerinin sorunsuz yürütmesi. Daha sonra diğer ihtiyaçlar aşağıya doğru sıralanabilir. Mesela tabela değiştirmek çok öncelikli değil bence. Bu anlamda **okul müdürünün gelen parayı okulun amaçlarına ve önceliklerine uygun bir şekilde harcadığını düşünüyorum.**” (Mehmet)*

*“**Müdür Bey okulun parasını okulun önceliklerine göre harcar.** En elzem ihtiyaç ne ise ilk başta o gideriliyor. Yani önceliğimiz eğitim öğretim hizmetlerinin aksamadan yerine getirilmesi. Müdür Bey görebildiği ölçüde en önemli öncelik ne ise, o görmese bile siz önererseniz de ona harcama yapmaya gayret ediyor.” (Ali)*

*“Okulumuzda girdi ve çıktılar şeffaftır. Gelen her para karşılığında mutlaka makbuz kesilir ve kaydedilir. Gelen para kaydedildiği için çıktılar da kaydedilmek zorundadır. **Okulun bütçesi, ne kadar geldi, nereye harcandı, şeffaf bir şekilde paylaşılır.**” (Murat)*

*“Ben 25 yıllık öğretmenim ilk defa bu **okulda kaynakların nereye gittiğini biliyorum. Ben okuldaki her şeyden haberdarım, paranın nereye harcandığını biliyorum.** Oldukça şeffaf ve açık bir yönetim var, her şeyimiz açık. Bütün kapılar açık, hiçbir şeyimiz kapalı ya da örtülü değil.” (İrem)*

*“**Var olan kaynağı en etkili ve verimli şekilde kullanmak da bir liderlik özelliği bence.** Okul sadece öğrencinin başarısı değil ki. Düşünün size bin lira verilmiş, bunu çarçur ederseniz sizden bekleneni yapmış olur musunuz? O yüzden israf benim için hassas bir*

konu. Bu okulda kaynakların israf edilmediğini, kaynakların etkili kullanıldığını düşünüyorum.” (Sezgi) ””

Katılımcılara göre okul yöneticisinin “genel hizmetlerin yönetimi” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; temizlik yaptırması, görevlendirme yapması, ihtiyaçları gidermesi ve kontrol etmesi şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Temizlik önce sınıflarda yapılır, bazen yetişmediğinde idareci arkadaşlar kendi odalarını temizler. **Sınıflar mutlaka temizlenir.** Öncelik oradadır yani. Çünkü okulumuzda birinci öncelik eğitim öğretim hizmetlerinin aksamadan devam etmesi.”* (Murat)

*“Bizim okulumuz iyi bir okul, temizliğinden tutun, hazırlığından tutun, tuvaletlerinden her şeyiyle eğitim ve öğretime hazır bir okul. Müdür yardımcıları da kendi alanlarında kontrollerini yapıyorlar. Mesela **bir müdür yardımcısı okulun temizlik işleri ile ilgilenir.**”* (Elif)

*“Genel hizmetlerin yönetimi konusunda hiç sorun yaşamıyoruz. Bu konuda şanslı olduğumuzu düşünüyorum. Sınıf içinde bulunmasalar da işlerin yürümesi, aksaklık yaşanmaması, kalorifer için görevlimiz var, lavaboların temizliği, sınıfların havalandırılması, bu **işleyişin sağlanması için kişilerin görevleri var.** Bu işleyişte hiç sorun yaşamıyoruz.”* (Güldem)

*“Biz ders için sınıfa girdiğimizde sınıfımız eğitim öğretim için daima hazırdır. Havalandırmasından, temizliğinden, sıraların düzeninden, ısıtmasından, soğutmasından, bunlar her zaman hazırdır. Sınıflar fiziki şartlar açısından hep hazırdır yani. Akıllı tahtalarımız çalışır, sınıflarımızın temizliği yapılır, **ihtiyaçlarımız ne ise muhakkak karşılanır.** Sıkıntı olmaz bu konularda.”.* (Ali)

*“Okulumuzda genel hizmetlerin sağlanması için, yani hizmetliler ve kaloriferci için sorumlu müdür yardımcısı var. **Müdür bey onlarla sık sık toplantılar yapıyor, ben görüyorum. Bir şey olduğunda müdür yanına o müdür yardımcısını alıp gidiyor hemen, sorunu çözmek için.** Genelde sorun yaşanmıyor ama olursa hemen müdahale ediliyor. Bizim okulumuzda oluşmuş bir kültür var, yeni bir hizmetli de alsan bu kültüre uyum sağlıyor, sisteme uyuyor yani. Sorun olmaz mı? Oluyor tabi ama hemen çözülüyor. Anında müdahale edip normal işleyişi sağlıyorlar.”* (Elif)

İşlev olarak mükemmel liderlik göstergeleri katılımcı görüşlerine göre insan kaynağı yönetimi, para kaynağı yönetimi ve genel hizmetlerin yönetimi olmak üzere üç alt temada değerlendirilmiştir. Katılımcılar, mükemmel liderin insan kaynakları yönetimi konusunda tarafsız davranmasının, para kaynağının yönetimi konusunda kaynak bulmasının ve kaynakları etkili kullanmasının, genel hizmetlerin yönetimi konusunda ise okulda temizlik vb. ihtiyaçların karşılanması önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

3.1.8. Okulun İklimine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular

Okul iklimine ilişkin katılımcı görüşlerini ortaya koymak amacıyla, katılımcılara “Okulunuzdaki okul ikliminizden bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiş, ardından “Okulunuzdaki olumlu okul iklimini sağlamak için okul yöneticinizin mükemmel lider olarak neler yaptığından bahseder misiniz?” soruları ile katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda okulun iklimine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine ait ortaya çıkan bulgular Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Okul İklimine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okul İklimine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	Başarı etkenlerini önemsemesi	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
	Çatışmayı yönetmesi	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
	Etkileşimi önemsemesi	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, İrem.
	Çalışanlarda samimiyet oluşturmaları	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Mehmet, İrem.

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi katılımcılara göre okulun iklimine ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; okul yöneticisinin başarı etkenlerini önemsemesi, çatışmayı yönetmesi, etkileşimi önemsemesi ve çalışanlarda samimiyet oluşturmaları şeklindedir. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bir şeyler başarma gayretimiz var, isteyerek yapıyoruz. Okulumuzda işbirlikçi çalışma çok iyi. Bu çalışma ortamlarının iyi olması Müdür Bey’in desteği sayesinde oluyor.” (Güldem)

“Bir iş yapma konusunda öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olduğunu söyleyebilirim, istekliler yani. Bunu da Müdür Bey sağlıyor.” (Mehmet)

“Okul müdürümüz sadece okul iklimini, iş barışını, öğretmenlerin motivasyonunu sağlamakla yetinmiyor **sürekli geliştirmek adına işbirlikleri, protokoller yapıyor**. Bu konuda kimse Müdür Bey’e görev vermiyor, kendi çabasıyla kendi isteğiyle yapıyor bunları.” (Ali)

“**Çatışma olduğunda müdür kesinlikle hemen müdahale eder**. Müdür Bey bir gerginlik olduğunda hemen çözmek ister. Sorunların büyümesine izin vermez. Müdür Bey’in çatışma çözme becerisi oldukça iyi.” (Murat)

“Okulumuz oldukça kozmopolit bir yapı ve çok gruplaşma vardı bizim okulda Müdür Bey gelmeden önce. Aynı düşünceye sahip üç öğretmen bir kenarda, farklı bir düşünceye sahip üç öğretmen başka bir kenarda. Yedi, sekiz farklı grup vardı okulda. Bu grupların bir araya gelmesini bırakın, yan yana yürümeleri bile imkansızdı. Çünkü öğretmenlerimizin yüzde yetmişi en az 15 yıldır bizim okulda. Daha önceki müdür 25 yıl bilfiil bu okulda görev yapmış. 25 yıllık müdür, 15 yıllık öğretmenler ve 7 — 8 farklı grubu düşünün. **Gruplar arasındaki çatışmaları bitirdi Müdür Bey**. Bu gruplar yan yana bile gelemezken şimdi bir faaliyet yapıldığında tüm öğretmenler katılıyor. Asla bir araya gelemez dediğimiz öğretmenler dinlenme aralarında beraber oturuyorlar, tartışıyorlar, fikir telakkisinde bulunabiliyorlar. Aslında ne kadar gereksiz yere yıllar boyunca birbirinden uzak olduklarının farkına vardılar. Okula bir enerji geldi. Dinamizm geldi. İnsanlar daha anlayışlı olmaya başladı. Okuldaki bu olumlu iklim idareden başlayıp aşağıya doğru yayılıyor.” (Ali)

“Okul ikliminin olumlu olmasına okul yönetiminin katkısı olduğunu düşünüyorum. Mesela **okulda oluşan gruplaşmaları, klikleşmeyi engellemeye çalışıyor**. Onların bir arada olacağı görevler veriyor. Bu onları düzeltmeye, çatışmaları engellemeye yönelik birtakım şeyler.” (Mehmet)

“Okulumuzda aslında güzel, pozitif bir hava var. **Birbirimizle iletişimimiz çok güzel**. Bu konuda idareci çok önemli. Okul iklimini kesinlikle o belirliyor.” (Güldem)

“**Okulumuzda zümreler arasında iyi ilişkiler var**. Okulda yardım talep eden olursa ben yardım etmeye istekliyim. İş birliği yapmaya hazırım. Okulda işbirliği ortamı var.” (Sezgi)

“**Öğretmen arkadaşlar arasında işbirliği mevcut, birbirimizle yardımlaşmayı severiz**. Ben herhangi bir konuda yardım istediğimde arkadaşlar bana yardımcı olur, bu konuda geri çevrildiğimi hiç hatırlamıyorum. Ben yardım istediğimde olumsuzluk yaşamadım.

Genel olarak öğretmenler arasındaki ilişki oldukça iyi, işbirliği olduğunu söyleyebilirim.” (Elif)

“Müdür hanımın öğretmenler haricindeki diğer çalışanlarla da arasındaki ilişkileri de çok iyi. Çalışanlar müdür hanımı severler.” (Ceren)

“Müdürümüz amir memur ilişkisinden ziyade bize bir arkadaş gibi yaklaşıyor. Daha doğrusu bir abi gibi yaklaşıyor. Hani abi çok sevilir ama büyük diye saygı duyulur ya, biz öyle hissediyoruz.” (İrem)

Mükemmel liderlik göstergelerinin belirlenmesinde, okul iklimine yönelik katılımcı görüşleri alınmıştır. Katılımcılara göre, okul yöneticisinin başarı etkenlerini ve etkileşimi önemsemesi ile çatışmaları yönetebilmesi okul iklimi açısından önemli mükemmel liderlik göstergelerindendir.

3.1.9. Okul-Çevre İlişkilerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergelerine Ait Bulgular

Okul çevre ilişkisini belirlemeye yönelik katılımcılara “Okul müdürünüzün dış paydaşlar ile olan ilişkilerinden biraz bahseder misiniz?” sorusu yöneltilmiş, ardından “Okul müdürünüzün çevre ile olan ilişkilerini en iyi şekilde yerine getirmek için mükemmel liderlik davranışları sergilediğini düşünüyor musunuz? Neler yaptığını biraz anlatır mısınız?” soruları ile konuya dair görüş bildirmeleri istenmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda okul-çevre ilişkilerine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine ait ortaya çıkan bulgular Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. Okul-Çevre İlişkilerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Okul-Çevre İlişkilerine İlişkin Mükemmel Liderlik Göstergeleri	Velilerle ilişki kurması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
	Diğer kurumlarla ilişki kurması	Ceren, Elif, Güldem, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
	Halkla ilişki kurması	Elif, Murat, Sezgi, Ali, İrem, Mehmet.
	Sivil Toplum Kuruluşları ile ilişki kurması	Ceren, Elif, İrem.
	Okul-Aile işbirliğini sağlaması	Güldem, Mehmet.

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi katılımcı görüşlerine göre okul-çevre ilişkilerine ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; okul yöneticisinin velilerle ilişki kurması, diğer kurumlarla ilişki kurması, halkla ilişki kurması, Sivil Toplum Kuruluşları ile ilişki kurması ve Okul-Aile

işbirliğini sağlaması biçiminde sıralanmıştır. Elde edilen bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Okulum, **veliler ile çalışanlar arasındaki uyumun iyi olduğu**, müdürümüzün biz öğretmenleri dinlediği, güzel bir okul. **Okul müdürümüzün velilerle olan ilişkisi çok iyi**, bir sorun yaşadıklarını ben şahit olmadım.” (Ceren)*

*“Okulumuzun dış paydaşları ile ilişkisinin iyi olmasına dikkat ediyor Müdür Bey. **Özellikle velilerle iletişimimiz çok iyi.**” (Elif)*

*“**Müdür Bey’in veliler ile olan ilişkisi çok iyi.** Öğretmenler de velilerle sürekli iletişim halinde. Mesela Pandemi yüzünden veli toplantısı yapamamıştık. Veli ilişkisinin ne kadar önemli olduğunu fark ettik. Veliler ile yüz yüze toplantı yapamadığımız için bazı sıkıntılar yaşamıştık. Bunu aşmak için her veli ile tek tek görüşme yaptık. (Güldem)”*

*“Okul müdürü sonuç alır almaz bilmiyorum ama **farklı kurumlarla işbirliği yapma çabası, gayreti var.**” (Ceren)*

*“**Okul idaresinin kurumlarla arası çok iyidir. Bizim kurumlarla bir işimiz olduğunda okul idaresi hemen devreye girer ve destek olur.** Mesela Fen Edebiyat Fakültesinde müze varmış, bir velim söyledi. Çocukları oraya götüreceğim. Geçenlerde AFAD’a (İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü) gittik, deprem eğitimi için. Müdür Bey’e söylediğimizde hemen o kurumla iletişime geçip bize yardımcı olur.” (Elif)*

*“Müdür Bey’in çevresi epey geniştir. Çevrede tanınır ve bilinir. **Yardım isterse başka kurumlardan rahatlıkla gerekli desteği alabileceğini düşünüyorum.**” (Güldem)*

*“Okul müdürüm dışarda görüşme yapılacaksa okulu temsil etmek adına muhakkak kendisi de gider. Yani dışarıyı ile kurduğumuz bu ilişkinin bizim okulumuzu daha mükemmel yaptığını düşünüyorum. **Sosyal Güvenlik Kurumu, Maliye, Valilik gibi resmî kurumlarla sürekli irtibat halindeyiz, müdürümüz bu konuda gayretli.** Ahilik Haftasıyla ilgili öğrenci seçiyoruz ve dernekle işbirliği yapıyoruz. Yeri geliyor güvenlikle ilgili konularda emniyet güçleri ile irtibat kuruyoruz. **Değişik kurum ve kuruluşlar ile resmi, özel, birçok kuruluş ile irtibattayız.** Bu irtibat çok sağlıklı gidiyor, bir sıkıntı yaşanmıyor.” (Ali)*

*“**Müdürümüzün civardaki mahalle sakinleri ile ilişkileri iyidir.** Bir sorun yaşamayız. Çevreyi rahatsız etmemeye gayret ederiz.” (Murat)*

*“Halkın rağbeti olduğu için okulumuzu seviyorlar. Okulumla ilgili dışarıda olumsuz, kötü bir şey duymuyorum. İstenen, tercih edilen bir okul. Halk, “Güzel çocuklar çıkarıyor” diyor okulumuz için. **Halk, muhtar bunlar okulumuza ziyarete gelirler.**”* (Sezgi)

*“**Biz okul olarak halkla hep iç içeyiz.** Şu anda hala devam etse de eskiden bürokratik engeller çok daha fazla idi. İnsanları resmi bir kurumda bir an önce işlerini görmek, kaliteli ve güler yüze hizmet almak onları şaşırtıyor. Tabi bu durum size olumlu yansıyor. O yüzden vatandaşlarla, toplumla ilişkimiz gayet iyi.”* (Ali)

*“Bazı öğretmen arkadaşlar **Sivil Toplum Kuruluşları ile bir şeyler yapmaya çalışıyor.** Mesela bir arkadaşın Ebru sanatçısı bir arkadaşı vardı. Sınıfa davet etti. Müdür böyle konularda hayır demiyor. Mesela müdüre gidip, -Bunu davet edelim, desen kabul eder.”* (Mehmet)

*“**Müdür Bey’in Sivil Toplum Kuruluşları ile çok yakın ilişkiler kurduğunu söyleyebilirim.** Hani herkesin sevgi dili var ya, bence müdür beyin sevgi dili iletişim. İletişim ile birçok sorunu çözebiliyor.”* (İrem)

*“**Müdürümüz Okul Aile Birliği ile uyum içinde çalışır,** yapılacak faaliyetlerde onların desteğini almaya çalışır.”* (Gültem)

*“**Okul Aile Birliği üyeleri ile de görüşmeler yapar Müdür Bey,** onlarla bir faaliyeti nasıl daha iyi yaparız diye görüşür.”* (Mehmet)

Mükemmel liderlik göstergeleri okul çevre ilişkileri açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların okul yöneticisinin okulun dış paydaşları ile işbirliğinin ve iletişimin sağlanması konusuna vurgu yaptığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar okul yöneticisinin, veliler ile ilişki kurması, çevre ile ilişkiler kurması ve sivil toplum kuruluşları ile diğer kuruluşlarla ilişkiler kurmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, mükemmellik, mükemmel okul özellikleri, mükemmel liderin tanımı ve özelliklerinin belirlenmesi amacıyla katılımcı görüşleri analiz edilmiş; bulgular, temalar, alt temalar ve kodlar aracılığıyla sunulmuş, veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Katılımcıların, mükemmellik ve mükemmel lidere ilişkin pek çok görüş bildirdiği görülmekte olup, bu bulgular araştırmanın tartışma bölümünde ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Araştırmanın bir sonraki bölümünde nitel aşamadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak geliştirilen mükemmel liderlik envanteri ve bu envanteri oluşturan ölçeklerden

yararlanılmıştır. Katılımcıların mükemmel liderliğe ilişkin değerlendirmeleri nicel araştırma ile ortaya konulmuştur. Araştırmanın nicel aşamasında ulaşılan bulgulara çalışmanın devamında yer verilmiştir.

3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mevcut mükemmel liderlik düzeyleri ile bu düzeylerin; cinsiyete, medeni duruma, eğitim durumuna, çalıştığı okulun öğretim kademesine, yaşa, çalıştığı okuldaki görev süresine ve mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin istatistiklerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.2.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Kişilik Özelliklerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi

Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri; dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutları bazında incelenerek, çalışmanın devamında sunulmuştur.

3.2.1.1. Dışadönüklük düzeyinin incelenmesi

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre analiz edilen okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri dışadönüklük alt boyutuna ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Dışadönüklük Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
2	Girişkendir.	425	4.01	.79	1
1	Kendine güvenir.		4.00	.80	2
3	Mücadelecidir.		3.93	.82	3
4	Enerjiktir.		3.91	.87	4
5	İletişimde etkilidir.		3.88	.93	5
Dışadönüklük Boyutu		425	3.95	.63	

Tablo 3.11’de görüleceği gibi öğretmenlere göre okul yöneticilerinin dışadönüklük kişilik özelliği alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Girişkendir*” ($\bar{X}=4.01$) ve görece en düşük düzeyde olan “*İletişimde etkilidir*” ($\bar{X}=3.88$) ifadeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri, dışadönüklük boyutu puan ortalaması görece yüksek ($\bar{X}=3.95$) düzeydedir.

3.2.1.2. Gelişime açıklık düzeyinin incelenmesi

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre analiz edilen okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri gelişime açıklık alt boyutuna ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Gelişime Açıklık Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
6	Farklı kültürlere saygılıdır.	425	4.09	.92	1
7	Yeni fikirlere açıktır.		4.05	.83	2
8	Değişim odaklıdır.		3.91	.79	3
10	Vizyon sahibidir.		3.88	.86	4
9	Eleştiriye açıktır.		3.67	.90	5
Gelişime Açıklık Boyutu		425	3.93	.65	

Tablo 3.12’de görüleceği gibi öğretmenlere göre okul yöneticilerinin gelişime açıklık kişilik özelliği alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Farklı kültürlere saygılıdır*” ($\bar{X}=4.09$) ve görece en düşük düzeyde olan “*Eleştiriye açıktır*” ($\bar{X}=3.67$) ifadeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri, gelişime açıklık boyutu puan ortalaması görece yüksek ($\bar{X}=3.93$) düzeydedir.

3.2.1.3. Sorumluluk düzeyinin incelenmesi

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre analiz edilen okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri sorumluluk alt boyutuna ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Sorumluluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
13	Öz disiplinlidir.	425	4.02	.79	1
14	Azimlidir.		4.00	.80	2
12	Kararlıdır.		3.92	.85	3
15	Ayrıntılara dikkat eder.		3.85	.87	4
11	Yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar.		3.80	.93	5
Sorumluluk Boyutu		425	3.96	.62	

Tablo 3.13’te görüleceği gibi öğretmenlere göre okul yöneticilerinin sorumluluk kişilik özelliği alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Öz disiplinlidir” ($\bar{X}$ =4.02) ve görece en düşük düzeyde olan “Yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar” ($\bar{X}$ =3.80) ifadeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri, sorumluluk boyutu puan ortalaması görece yüksek ($\bar{X}$ =3.96) düzeydedir.

3.2.1.4. Uyumluluk düzeyinin incelenmesi

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre analiz edilen okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri uyumluluk alt boyutuna ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Uyumluluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
19	Güvenilirdir.	425	4.13	.87	1
16	İşbirliğine yatkındır.		4.11	.80	2
17	İnsanların sorunları ile ilgilenir.		4.08	.86	3
20	Alçak gönüllüdür.		4.05	.85	4
18	Fedakardır.		3.98	.81	5
Uyumluluk Boyutu		425	4.07	.67	

Tablo 3.14’te görüleceği gibi öğretmenlere göre okul yöneticilerinin uyumluluk kişilik özelliği alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Güvenilirdir” ($\bar{X}$ =4.13) ve görece en düşük düzeyde olan “Fedakardır” ($\bar{X}$ =3.98) ifadeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri, uyumluluk boyutu puan ortalaması görece yüksek ($\bar{X}$ =4.07) düzeydedir.

3.2.1.5. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özelliklerinin boyutlar bazında ve genel olarak incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri düzeylerine ilişkin boyutlar bazında ve genel olarak aldıkları puan ortalamalarının betimsel istatistikleri Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri Düzeylerine İlişkin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak Aldıkları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
Uyumluluk boyutu	425	4.07	.67	1
Sorumluluk boyutu		3.96	.62	2
Dışadönüklük boyutu		3.95	.63	3
Gelişime açıklık boyutu		3.93	.65	4
Mükemmel Lider Kişilik Özellikleri	425	3.98	.56	

Tablo 3.15’te görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özelliklerine ilişkin puan ortalamaları tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde görece yüksektir. Mükemmel lider kişilik özellikleri ölçeğinin boyutlarından alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri en çok uyumluluk ($\bar{X}=4.07$) sonra sırası ile sorumluluk ($\bar{X}=3.96$), dışadönüklük ($\bar{X}=3.95$) ve son olarak da gelişime açıklık ($\bar{X}=3.93$) kişilik özelliklerine sahiptir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin genel mükemmel lider kişilik özellikleri görece yüksek ($\bar{X}=3.98$) düzeydedir.

3.2.2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Davranışsal Özelliklerinin Boyutlar Bazında İncelenmesi

Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özellikleri; çalışana yönelik ve işe yönelik davranışsal özellikler olarak iki boyutta incelenmiş, söz konusu boyutlar aşağıda sunulmuştur.

3.2.2.1. Çalışana yönelik davranışsal özellikler düzeyinin incelenmesi

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre analiz edilen okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikler alt boyutuna ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16. Okul Yöneticilerinin Çalışana Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
25	Çalışanların gelişimini destekler.	425	4.02	.80	1
26	Çalışanları önemseydiğini gösterir.		3.99	.87	2
29	Çalışanlarla etkili iletişim kurar.		3.98	.81	3.5
28	Çalışanlara adaletli davranır.		3.98	.84	3.5
27	Çalışanları görevlendirirken liyakate önem verir.		3.91	.91	5
22	Çalışanlara yol gösterir.		3.90	.83	6
23	Yapılan faaliyetlerde çalışanların beklentilerini karşılar.		3.88	.77	7
24	Çalışanları güdüler.		3.87	.83	8
21	Çalışanlara yeterliğine göre sorumluluk verir.		3.86	.79	9
30	30. Çalışanlara rol model olur.		3.84	.79	10
Çalışana Yönelik Davranışsal Özellikler Boyutu		425	3.93	.62	

Tablo 3.16’da görüleceği gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikler alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “Çalışanların gelişimini destekler” ($\bar{X}$ =4.02) ve görece en düşük düzeyde olan “Çalışanlara rol model olur” ($\bar{X}$ =3.84) ifadeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikler boyutu puan ortalaması görece yüksek ($\bar{X}$ =3.93) düzeydedir.

3.2.2.2. İşe yönelik davranışsal özellikler düzeyinin incelenmesi

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre analiz edilen okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikleri alt boyutuna ilişkin puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Okul Yöneticilerinin İşe Yönelik Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
32	Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar.	425	4.09	.85	1
38	Kurumda yapılan faaliyetlerin aksamadan sürdürülmesini sağlar.		4.07	.78	2
39	Yapılan faaliyetlerde kurumun temel amaçlarını gerçekleştirmeye öncelik verir.		4.05	.79	3
32	Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar.		4.03	.79	4
36	Kurumunu bulunduğu yerden daha iyi yere getirmek için arayış içerisinde.		4.02	.85	5
40	Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için farklı kurumlarla işbirliği halindedir.		4.00	.84	6
37	Kurumda yapılan faaliyetlerde beklenti yüksek tutar.		3.99	.75	7
34	Kurumda yapılan faaliyetlerde planlı hareket eder.		3.98	.82	8
35	Kurumda yapılan faaliyetlerde yeterliliklerinin farkında olduğu için nerede duracağını bilir.		3.91	.82	9
33	Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler.		3.86	.83	10
İşe Yönelik Davranışsal Özellikler Boyutu		425	4.00	.59	

Tablo 3.17’de görüleceği gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikler alt boyutu maddeleri arasında görece en üst düzeyde olan “*Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar*” ($\bar{X}$ =4.09) ve görece en düşük düzeyde olan “*Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler*” ($\bar{X}$ =3.86) ifadeleridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikler boyutu puan ortalaması görece yüksek ($\bar{X}$ =4.00) düzeydedir.

3.2.2.3. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özelliklerinin boyutlar bazında ve genel olarak incelenmesi

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özelliklerine ilişkin boyutlar bazında ve genel olarak aldıkları puan ortalamalarının betimsel istatistikleri Tablo 3.18’de verilmiştir.

Tablo 3.18. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellik Düzeylerine İlişkin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak Aldıkları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
İşe yönelik davranışsal özellikler boyutu	425	4.00	.59	1
Çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutu		3.92	.62	2
Mükemmel Liderlik Davranışsal Özellikler	425	3.97	.57	

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özelliklerine ilişkin alınan puan ortalamaları tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde görece yüksektir. Mükemmel liderlik davranışsal özellikler ölçeğinin boyutlarından alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; öğretmen görüşlerine okul yöneticileri en çok işe yönelik davranışsal özellikler ($\bar{X}=4.00$), ardından da çalışana yönelik davranışsal özellikler ($\bar{X}=3.92$) göstermektedir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özellikleri görece yüksek ($\bar{X}=3.97$) düzeydedir.

3.2.3. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderliklerinin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak İncelenmesi

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre okul yöneticilerinin mükemmel liderliklerinin boyutlar bazında ve genel olarak aldıkları puan ortalamalarının betimsel istatistikleri Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19. Okul Yöneticilerinin Mükemmel Liderlik Düzeylerine İlişkin Boyutlar Bazında ve Genel Olarak Aldıkları Puan Ortalamalarının Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
Uyumluluk boyutu		4.07	.67	1
İşe yönelik davranışsal özellikler boyutu		4.00	.59	2
Sorumluluk boyutu	425	3.96	.62	5
Dışadönüklük boyutu		3.95	.63	6
Gelişime açıklık boyutu		3.93	.65	7
Çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutu		3.92	.62	8
Genel Mükemmel Liderlik	425	3.97	.54	

Tablo 3.19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderliklerine ilişkin alınan puan ortalamaları tüm boyutlarda ve mükemmel liderlik envanterinde görece yüksektir. Mükemmel liderlik envanterinin boyutlarından alınan puan ortalamalarına göre sıralandığında; öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri en çok

uyumluluk ($\bar{X}=4.07$) sonra sırası ile işe yönelik davranışsal özellikler ($\bar{X}=4.00$), sorumluluk ($\bar{X}=3.96$), dışadönüklük ($\bar{X}=3.95$), gelişime açıklık ($\bar{X}=3.93$) ve son olarak da çalışana yönelik davranışsal özellikler ($\bar{X}=3.92$) göstermektedir. Öğretmenlere göre okul yöneticilerinin genel mükemmel liderlikleri görece yüksek ($\bar{X}=3.97$) düzeydedir.

3.2.4. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamaları cinsiyete, medeni duruma, eğitim durumuna, çalıştığı okulun öğretim kademesine, yaşa, çalıştığı okuldaki görev süresine ve mesleki kıdeme göre incelenmesi sonucu elde edilen istatistiki veriler aşağıda verilmiştir.

3.2.4.1. Cinsiyet değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının, Cinsiyet Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.

Boyut / Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dışadönüklük	Kadın	238	3.97	.65	423	.56	.57
	Erkek	187	3.93	.59			
Gelişime açıklık	Kadın	238	3.92	.68	423	.34	.72
	Erkek	187	3.94	.60			
Sorumluluk	Kadın	238	3.97	.63	423	.67	.49
	Erkek	187	3.93	.60			
Uyumluluk	Kadın	238	4.05	.69	423	.32	.74
	Erkek	187	4.08	.62			
Mükemmel lider kişilik özellikleri	Kadın	238	3.98	.59	423	.14	.88
	Erkek	187	3.97	.51			
Çalışana yönelik davranışsal özellikler	Kadın	238	3.93	.62	423	.17	.85
	Erkek	187	3.92	.60			
İşe yönelik davranışsal özellikler	Kadın	238	3.99	.60	423	.51	.60
	Erkek	187	4.02	.56			
Mükemmel liderlik davranışsal özellikler	Kadın	238	3.96	.58	423	.17	.86
	Erkek	187	3.97	.54			
Genel Mükemmel Liderlik	Kadın	238	3.97	.56	423	.02	.98
	Erkek	187	3.97	.51			

Tablo 3.20’de de görüleceği gibi, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamaları; Dışadönüklük [$t_{(423)}=.56$; $p>.05$]; Gelişime açıklık [$t_{(423)}=.34$; $p>.05$]; Sorumluluk [$t_{(423)}=.67$; $p>.05$]; Uyumluluk [$t_{(423)}=.32$; $p>.05$]; Çalışana yönelik davranışsal özellikler [$t_{(423)}=.17$; $p>.05$] ve İşe yönelik davranışsal özellikler [$t_{(423)}=.51$; $p>.05$] boyutlarında ve Mükemmel lider kişilik özellikleri [$t_{(423)}=.14$; $p>.05$]; Mükemmel liderlik davranışsal özellikler [$t_{(423)}=.17$; $p>.05$] ve Genel mükemmel liderlik [$t_{(423)}=.02$; $p>.05$] bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.2.4.2. Medeni durum değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamalarının, medeni durum değişkenine göre değişip, değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının, Medeni Durum Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyut / Ölçek	Medeni Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p	d
Dışadönüklük	Evli	334	3.99	.59	423	2.25	.02*	.27
	Bekar	91	3.82	.70				
Gelişime açıklık	Evli	334	3.95	.62	423	1.45	.14	-
	Bekar	91	3.84	.72				
Sorumluluk	Evli	334	3.97	.59	423	1.24	.21	-
	Bekar	91	3.88	.71				
Uyumluluk	Evli	334	4.10	.65	423	2.24	.02*	.27
	Bekar	91	3.92	.71				
Mükemmel lider kişilik özellikleri	Evli	334	4.00	.53	423	2.06	.04*	.24
	Bekar	91	3.87	.63				
Çalışana yönelik davranışsal özellikler	Evli	334	3.94	.59	423	1.22	.22	-
	Bekar	91	3.85	.69				
İşe yönelik davranışsal özellikler	Evli	334	4.02	.58	423	.92	.35	-
	Bekar	91	3.95	.61				
Mükemmel liderlik davranışsal özellikler	Evli	334	3.98	.55	423	1.14	.25	-
	Bekar	91	3.90	.61				
Genel Mükemmel Liderlik	Evli	334	3.99	.52	423	1.66	.09	-
	Bekar	91	3.88	.58				

* $p<.05$ anlamlılık düzeyi

Tablo 3.21’de de görüleceği gibi, medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin Mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamaları; Gelişime açıklık [$t_{(423)}=1.45$; $p>.05$]; Sorumluluk [$t_{(423)}=1.24$; $p>.05$]; Çalışana yönelik davranışsal özellikler [$t_{(423)}=1.22$;

$p > .05$] ve İşe yönelik davranışsal özellikler [$t_{(423)} = .92$; $p > .05$] boyutlarında ve Mükemmel liderlik davranışsal özellikler [$t_{(423)} = 1.14$; $p > .05$] ve Genel Mükemmel Liderlik [$t_{(423)} = 1.66$; $p > .05$] bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; Dışadönüklük [$t_{(423)} = 2.25$; $p < .05$] ve Uyumluluk [$t_{(423)} = 2.24$; $p < .05$] boyutlarında ve Mükemmel lider kişilik özellikleri [$t_{(423)} = 2.06$; $p < .05$] bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılık tespit edilen Dışadönüklük ve Uyumluluk boyutları ile Mükemmel lider kişilik özellikleri genelinde evli öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin “Cohen d” formülüyle hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin .24 ile .27 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın “küçük” ($d > .40$) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır.

3.2.4.3. Eğitim durumu değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının, Eğitim Durumu Değişkenine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin t-Testi Sonuçları.

Boyut / Ölçek	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dışadönüklük	Lisans	359	3.95	.64	423	.77	.43
	Lisansüstü	66	4.01	.54			
Gelişime açıklık	Lisans	359	3.93	.65	423	.24	.81
	Lisansüstü	66	3.91	.68			
Sorumluluk	Lisans	359	3.95	.63	423	1.08	.28
	Lisansüstü	66	4.04	.61			
Uyumluluk	Lisans	359	4.06	.68	423	.70	.48
	Lisansüstü	66	4.12	.61			
Mükemmel lider kişilik özellikleri	Lisans	359	3.97	.57	423	.65	.51
	Lisansüstü	66	4.02	.53			
Çalışana yönelik davranışsal özellikler	Lisans	359	3.91	.60	423	1.34	.18
	Lisansüstü	66	4.02	.68			
İşe yönelik davranışsal özellikler	Lisans	359	4.00	.59	423	.76	.44
	Lisansüstü	66	4.06	.61			
Mükemmel liderlik davranışsal özellikler	Lisans	359	3.95	.56	423	1.12	.26
	Lisansüstü	66	4.04	.61			
Genel Mükemmel Liderlik	Lisans	359	3.96	.54	423	.92	.26
	Lisansüstü	66	4.03	.55			

Tablo 3.22’de de görüleceği gibi, eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamaları; Dışadönüklük [$t_{(423)}=.77$; $p>.05$]; Gelişime açıklık [$t_{(423)}=.24$; $p>.05$]; Sorumluluk [$t_{(423)}=1.08$; $p>.05$]; Uyumluluk [$t_{(423)}=.70$; $p>.05$] boyutlarında ve Mükemmel lider kişilik özellikleri [$t_{(423)}=.65$; $p>.05$]; bağlamında, Çalışana yönelik davranışsal özellikler [$t_{(423)}=1.34$; $p>.05$]; İşe yönelik davranışsal özellikler [$t_{(423)}=.51$; $p>.05$] boyutlarında ve Mükemmel liderlik davranışsal özellikler [$t_{(423)}=.17$; $p>.05$] ve Genel mükemmel liderlik [$t_{(423)}=.02$; $p>.05$] bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

3.2.4.4. Öğretim kademesi değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamalarının; görev yaptıkları okulun öğretim kademesi değişkenine göre değişkenine göre farklılık gösterip, göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3.23. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyut / Ölçek	Öğretim Kademesi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark	η^2
Dışadönüklük	A. Okulöncesi	35	4.08	.59	3;421	5.19	.00*	B > C	.04
	B. İlkokul	90	4.13	.55					
	C. Ortaokul	110	3.80	.71					
	Ç. Lise	190	3.94	.59					
Gelişime açıklık	A. Okulöncesi	35	3.95	.77	3;421	1.03	.38	-	-
	B. İlkokul	90	4.00	.56					
	C. Ortaokul	110	3.84	.72					
	Ç. Lise	190	3.94	.63					
Sorumluluk	A. Okulöncesi	35	4.07	.64	3;421	2.94	.03*	B > C	.02
	B. İlkokul	90	4.06	.54					
	C. Ortaokul	110	3.82	.73					
	Ç. Lise	190	3.97	.58					
Uyumluluk	A. Okulöncesi	35	4.23	.61	3;421	4.26	.01*	B > C	.03
	B. İlkokul	90	4.20	.57					
	C. Ortaokul	110	3.90	.77					
	Ç. Lise	190	4.07	.64					
Mükemmel lider kişilik özellikleri	A. Okulöncesi	35	4.08	.57	3;421	3.98	.01*	B > C	.03
	B. İlkokul	90	4.10	.47					
	C. Ortaokul	110	3.84	.68					
	Ç. Lise	190	3.98	.51					

Tablo 3.23. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Öğretim Kademesi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları (devamı)

Boyut / Ölçek	Öğretim Kademesi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark	η^2
Çalışana yönelik davranışsal özellikler	A. Okulöncesi	35	4.01	.59	3;421	1.79	.14	-	-
	B. İlkokul	90	4.02	.52					
	C. Ortaokul	110	3.83	.71					
	Ç. Lise	190	3.92	.60					
İşe yönelik davranışsal özellikler	A. Okulöncesi	35	4.11	.54	3;421	2.98	.03*	B > C	.02
	B. İlkokul	90	4.08	.53					
	C. Ortaokul	110	3.87	.68					
	Ç. Lise	190	4.03	.56					
Mükemmel liderlik davranışsal özellikler	A. Okulöncesi	35	4.06	.53	3;421	2.56	.06	-	-
	B. İlkokul	90	4.05	.48					
	C. Ortaokul	110	3.85	.67					
	Ç. Lise	190	3.98	.54					
Genel Mükemmel Liderlik	A. Okulöncesi	35	4.08	.52	3;421	3.49	.02*	B > C	.02
	B. İlkokul	90	4.07	.46					
	C. Ortaokul	110	3.85	.64					
	Ç. Lise	190	3.98	.51					

* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 3.23’de de izlenebileceği gibi görev yaptıkları okulun öğretim kademesi değişkenine göre öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamaları Gelişime açıklık [$F_{(3-421)}=1.03$; $p>.05$] ve Çalışana yönelik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=1.7.19$; $p>.05$] boyutlarında ve Mükemmel liderlik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=2.56$; $p>.05$] bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; Dışadönüklük [$F_{(3-421)}=5.19$; $p<.05$]; Sorumluluk [$F_{(3-421)}=2.94$; $p<.05$] ve Uyumluluk [$F_{(3-421)}=4.26$; $p<.05$] ve İşe yönelik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=2.98$; $p<.05$] boyutlarında ve Mükemmel liderlik kişilik özellikleri [$F_{(3-421)}=3.98$; $p<.05$] ve Genel mükemmel liderlik [$F_{(3-421)}=3.49$; $p<.05$] bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenen tüm boyutlarda ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalaması, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin puan ortalamasından büyüktür. Gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin .02 ile .04 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın “küçük” ($\eta^2>.05$) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır.

3.2.4.5. Yaş değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamalarının; yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3.24. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyut / Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Dışadönüklük	A. 35 yaş ve altı	59	3.92	.73	3;421	.23	.79
	B. 36-45 yaş arası	193	3.95	.60			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	3.98	.62			
Gelişime açıklık	A. 35 yaş ve altı	59	3.86	.75	3;421	.52	.59
	B. 36-45 yaş arası	193	3.96	.65			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	3.92	.62			
Sorumluluk	A. 35 yaş ve altı	59	4.00	.70	3;421	.19	.82
	B. 36-45 yaş arası	193	3.96	.61			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	3.94	.62			
Uyumluluk	A. 35 yaş ve altı	59	4.08	.75	3;421	.66	.51
	B. 36-45 yaş arası	193	4.10	.63			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	4.02	.68			
Mükemmel lider kişilik özellikleri	A. 35 yaş ve altı	59	3.97	.66	3;421	.12	.87
	B. 36-45 yaş arası	193	3.99	.54			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	3.97	.55			
Çalışana yönelik davranışsal özellikler	A. 35 yaş ve altı	59	3.91	.79	3;421	.09	.91
	B. 36-45 yaş arası	193	3.94	.58			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	3.92	.59			
İşe yönelik davranışsal özellikler	A. 35 yaş ve altı	59	4.00	.73	3;421	.02	.98
	B. 36-45 yaş arası	193	4.01	.59			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	4.00	.54			
Mükemmel liderlik davranışsal özellikler	A. 35 yaş ve altı	59	3.96	.71	3;421	.05	.95
	B. 36-45 yaş arası	193	3.98	.56			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	3.96	.53			
Genel Mükemmel Liderlik	A. 35 yaş ve altı	59	3.96	.68	3;421	.09	.91
	B. 36-45 yaş arası	193	3.99	.53			
	C. 46 yaş ve üzeri	173	3.96	.51			

Tablo 3.24'te de görüleceği gibi, yaş değişkenine göre öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamaları; Dışadönüklük [$F_{(3-421)}=.23$; $p>.05$]; Gelişime açıklık [$F_{(3-421)}=.52$; $p>.05$]; Sorumluluk [$F_{(3-421)}=.19$; $p>.05$]; Uyumluluk [$F_{(3-421)}=.66$; $p>.05$]; Çalışana yönelik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.09$; $p>.05$] ve İşe yönelik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.02$; $p>.05$] boyutlarında; Mükemmel lider kişilik özellikleri [$F_{(3-421)}=.12$; $p>.05$]; Mükemmel liderlik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.05$; $p>.05$] ve Genel mükemmel liderlik [$F_{(3-421)}=.09$; $p>.05$] bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

göstermemektedir.

3.2.4.6. Okuldaki görev süresi değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamalarının; okuldaki görev süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.25’te verilmiştir.

Tablo 3.25. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyut / Ölçek	Okuldaki Görev Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Anlamlı fark	η^2
Dışadönüklük	A. 5 yıl ve altı	182	4.02	.61					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.84	.63	3;421	4.31	.01*	A>B	.04
	C. 11 yıl ve üzeri	96	4.01	.64					
Gelişime açıklık	A. 5 yıl ve altı	182	3.99	.67					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.82	.66	3;421	3.37	.04*	A>B	.01
	C. 11 yıl ve üzeri	96	3.98	.59					
Sorumluluk	A. 5 yıl ve altı	182	4.01	.61					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.89	.64	3;421	1.52	.21	-	-
	C. 11 yıl ve üzeri	96	3.96	.63					
Uyumluluk	A. 5 yıl ve altı	182	4.14	.66					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.97	.70	3;421	2.52	.08	-	-
	C. 11 yıl ve üzeri	96	4.09	.63					
Mükemmel lider kişilik özellikleri	A. 5 yıl ve altı	182	4.04	.55					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.88	.58	3;421	3.63	.03*	A>B	.02
	C. 11 yıl ve üzeri	96	4.01	.53					
Çalışana yönelik davranışsal özellikler	A. 5 yıl ve altı	182	3.97	.63					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.84	.65	3;421	2.46	.08	-	-
	C. 11 yıl ve üzeri	96	3.97	.54					
İşe yönelik davranışsal özellikler	A. 5 yıl ve altı	182	4.06	.57					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.92	.64	3;421	2.32	.09	-	-
	C. 11 yıl ve üzeri	96	4.03	.54					
Mükemmel liderlik davranışsal özellikler	A. 5 yıl ve altı	182	4.02	.56					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.88	.61	3;421	2.67	.07	-	-
	C. 11 yıl ve üzeri	96	4.00	.50					
Genel Mükemmel Liderlik	A. 5 yıl ve altı	182	4.03	.54					
	B. 6-10 yıl arası	147	3.88	.58	3;421	3.40	.03*	A>B	.02
	C. 11 yıl ve üzeri	96	4.01	.47					

* p<.05 anlamlılık düzeyi

Tablo 3.25’te de görüleceği gibi, okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamaları; Sorumluluk [$F_{(3-421)}=.19$; $p>.05$]; Uyumluluk [$F_{(3-421)}=.66$; $p>.05$]; Çalışana yönelik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.09$;

$p>.05$]; İşe yönelik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.02$; $p>.05$] boyutlarına ve Mükemmel liderlik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.05$; $p>.05$] bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; Dışadönüklük [$F_{(3-421)}=.23$; $p>.05$] ve Gelişime açıklık [$F_{(3-421)}=.52$; $p>.05$] boyutlarında; Mükemmel lider kişilik özellikleri [$F_{(3-421)}=.12$; $p>.05$] ve Genel mükemmel liderlik [$F_{(3-421)}=.09$; $p>.05$] bağlamında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenen tüm boyutlarda okuldaki görev süresi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalamasından büyük olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki farkların büyüklüğüne ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin .02 ile .04 arasında değiştiği, gruplar arasındaki farkın “küçük” ($\eta^2>.05$) etki büyüklüğünde olduğu anlaşılmıştır.

3.2.4.7. Mesleki kıdem değişkenine göre inceleme

Öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamalarının; mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.26. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Boyut / Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Dışadönüklük	A. 10 yıl ve altı	59	3.94	.77	3;421	.04	.95
	B. 11-20 yıl arası	149	3.96	.57			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	3.96	.62			
Gelişime açıklık	A. 10 yıl ve altı	59	3.90	.83	3;421	.67	.51
	B. 11-20 yıl arası	149	3.98	.62			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	3.90	.62			
Sorumluluk	A. 10 yıl ve altı	59	3.98	.72	3;421	1.05	.35
	B. 11-20 yıl arası	149	4.01	.58			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	3.92	.62			
Uyumluluk	A. 10 yıl ve altı	59	4.05	.77	3;421	2.18	.11
	B. 11-20 yıl arası	149	4.16	.60			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	4.01	.68			
Mükemmel lider kişilik özellikleri	A. 10 yıl ve altı	59	3.97	.70	3;421	.91	.40
	B. 11-20 yıl arası	149	4.03	.51			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	3.95	.56			

Tablo 3.26. Öğretmenlerin Mükemmel Liderlik Envanterinden Aldıkları Puan Ortalamalarının; Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları (devamı)

Boyut / Ölçek	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Çalışana yönelik davranışsal özellikler	A. 10 yıl ve altı	59	3.92	.80	3;421	.43	.64
	B. 11-20 yıl arası	149	3.96	.55			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	3.90	.60			
İşe yönelik davranışsal özellikler	A. 10 yıl ve altı	59	4.02	.74	3;421	.09	.91.
	B. 11-20 yıl arası	149	4.02	.56			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	3.99	.56			
Mükemmel liderlik davranışsal özellikler	A. 10 yıl ve altı	59	3.97	.74	3;421	.25	.77
	B. 11-20 yıl arası	149	3.99	.52			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	3.95	.55			
Genel Mükemmel Liderlik	A. 10 yıl ve altı	59	3.97	.71	3;421	.57	.56
	B. 11-20 yıl arası	149	4.01	.49			
	C. 21 yıl ve üzeri	217	3.95	.52			

Tablo 3.26’da da görüleceği gibi, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mükemmel liderlik envanterinden aldıkları puan ortalamaları; Dışadönüklük [$F_{(3-421)}=.04$; $p>.05$]; Gelişime açıklık [$F_{(3-421)}=.67$; $p>.05$]; Sorumluluk [$F_{(3-421)}=1.05$; $p>.05$]; Uyumluluk [$F_{(3-421)}=2.18$; $p>.05$]; Çalışana yönelik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.43$; $p>.05$]; İşe yönelik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.09$; $p>.05$] boyutlarında ve Mükemmel lider kişilik özellikleri [$F_{(3-421)}=.91$; $p>.05$]; Mükemmel liderlik davranışsal özellikler [$F_{(3-421)}=.25$; $p>.05$] ve Genel mükemmel liderlik [$F_{(3-421)}=.57$; $p>.05$] bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı resmi okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin eğitimde mükemmel liderliği nasıl anlamlandırdıkları ve “Okul yöneticilerinin mükemmel liderliğine ilişkin öğretmenlerin deneyimlerinin nasıl olduğu nitel araştırma ile ortaya konulmuştur. Nitel araştırma bulgularından ve literatürden yola çıkarak mükemmel liderlik envanteri geliştirilmiştir. Söz konusu envanterde yer alan ölçekler kullanılarak öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeyleri ile bu düzeylerin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği nicel araştırma ile ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek aşağıda tartışılmıştır.

4.1. Nitel Araştırma Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların mükemmel liderliği nasıl anlamlandırdıkları ve okul yöneticilerinde gözlemledikleri mükemmel liderliğine ilişkin deneyimlerine odaklanılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkılarak mükemmelliği nasıl anlamlandırdıkları, mükemmel okula ilişkin özelliklerin neler olduğu, mükemmel liderliği nasıl tanımladıkları ve Mükemmel liderin özellikleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca mükemmel liderlik göstergeleri; Yapı, Süreç, İşlev, Okul-Çevre İlişkileri ve Okul İklimi olmak üzere beş tema olarak ortaya çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin “mükemmellik” kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Katılımcıların “mükemmellik” kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, görece en çok “en iyiye hedefleme” ve “en iyisi için çabalama” görüşüne sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar, en iyiye ulaşmak için eldeki imkanlar ölçüsünde çaba sarf etmenin mükemmellik için gerekli olduğunu, mükemmelliğin nihai bir hedef değil, devamlılık arz eden bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan iki katılımcı eşya, kişi, sistem, vb. unsurların “beklentileri karşılamasının” mükemmellik olduğu görüşünü belirtmiştir. Dolayısıyla kendisinden beklenen görev veya işlevi yerine getiren her unsur mükemmellikle ilişkilendirilmiştir. Mükemmelliğe dair bir katılımcı da görüşünü “daha fazlasını istemek”

biçiminde ifade etmiştir. Herhangi bir eşya, kişi, sistem, vb. unsurların beklentiden daha fazlasını yapması veya beklentiden daha fazlasını sunması mükemmellik olarak anılmıştır. Mükemmellik kavramına ilişkin katılımcı görüşleri, “mükemmellik; en iyiye ulaşmak için sahip olunan imkanlar dâhilinde sınırların zorlanarak çaba harcanması, kişinin kendisinden beklenenleri ve daha fazlasını sunabilmesi ve bu süreçte sorun yaşanmaması” biçiminde özetlenebilir. Mükemmelliğe ilişkin eksiksiz ve kusursuz olma hali (Soyhan ve Soyhan, 2019: 3325) ile kusursuz, tam, eksiksiz, harikulade, şahane (TDK, 2023) biçiminde tanımlanan kavram katılımcı görüşleri ile karşılaştırıldığında, katılımcıların sürece daha fazla vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Diğer yandan, mükemmelliğe dair katılımcı görüşleri incelendiğinde, İngilizce “excellence” teriminin karşılığına yönelik açıklamalarda bulundukları anlaşılmaktadır. “Excellence”, kişiyi elinden gelenin en iyisini yapmaya ve hatalarından ders çıkarmaya teşvik eden olumlu ve motive edici bir kavramdır (Merriam-Webster, 2023). Benzer şekilde Kırıl’ın (2020a) da belirttiği üzere, mükemmel liderlik yaklaşımında ele alınan mükemmellik İngilizce “excellence” ile ifade edilen mükemmelliğe işaret etmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Kırıl’ın (2023) yaptığı çalışmada okul yöneticileri mükemmelliği; hata yapmamak, yüksek standartlara ulaşmak, yüksek performans göstermek, etkili olmak, yüksek beklentilere cevap vermek, en iyiye ulaşmak ve yapılan işten memnun olmak olarak ifade etmişlerdir. Kırıl, bu ifadelerden yola çıkarak okul yöneticilerinin mükemmelliğe genel olarak olumlu bakıldığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, katılımcıların mükemmelliğe ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, arzu edilen duruma ulaşmak için gösterilen çaba ve duruma işaret ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin “mükemmel okul özelliklerine” yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Araştırmanın nitel aşamasına katılan öğretmenlerin tamamı görev yaptıkları okulu mükemmel okul olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılara, görev yaptıkları okulu mükemmel yapan unsurları açıklaması istendiğinde, “okulun paydaşlar tarafından tercih edilmesi” tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Bu çerçevede katılımcılara göre mükemmel okula ilişkin temel unsurun okulun tercih edilmesi olduğu söylenebilir. Diğer taraftan katılımcılar mükemmel okul özelliklerine ilişkin, okul – çevre ilişkilerinin iyi olması, okulda nitelikli eğitim verilmesi, öğretmenlerin okulda memnun olması, okulda

mükemmelliğin aranması, okulun nitelikli öğretmenlere sahip olması ve okul yöneticisinin mükemmel liderlik sergilemesi görüşünü sıklıkla ifade etmiştir. İlave olarak, okulda beklentilerin yüksek olması, okulda nitelikli öğrencilerin olması, okulun fiziki imkanlarının yeterli olması, güçlü okul kültürünün olması, okulun belirlediği hedeflerine ulaşması, okulda yapılan işlerde sürekliliğin sağlanması, akademik başarının olması ve etkili rehberlik hizmetinin verilmesi mükemmel okulun özellikleri olarak katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Diğer taraftan katılımcıların, okulun daha iyi olması için yapılması gerekenlere dair görüşleri; maddi imkanların artırılması, bürokrasinin esnek hale getirilmesi, fiziksel yapının iyileştirilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, hedeflerin daha net belirlenmesi biçiminde sıralanmıştır. Elde edilen bulgular, Kırıl'ın (2023) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Kırıl (2023), okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada mükemmel okul göstergelerini; (I) öğrenciler, (II) eğitim ve öğretim programları, (III) yöneticiler, (IV) öğretmenler, (V) finansal durum, (VI) etik ilkeler, (VII) okul çevresi ve (VIII) okul iklimi olmak üzere sekiz ayrı tema altında ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre mükemmel okula ilişkin göstergeler aşağıda sırasıyla verilmiştir: (I) Öğrenciler için mükemmel okul göstergeleri; akademik beklentileri yüksek tutmak, potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, kendilerini keşfetmelerini sağlamak, etkinliklerde en üst düzeyde başarı elde etmek, sürdürülebilir mükemmellik yaratmak, yaşam boyu öğrenmelerini sağlamak, akademik özgürlük sağlamak, akran işbirliğini sağlamak, ilham vermek, akademik yeterliliklerini artırmak, gelişimlerini artırmak, liderlik özelliklerini geliştirmek, meraklarını canlı tutmak, farklılıklarını dikkate almak, etkili iletişim becerileri kazandırmak, yüksek standartlar belirlemek, zorluklara karşı dayanıklılıklarını geliştirmek, sürekli gelişimlerini sağlamak ve sorumluluk sahibi olmalarını sağlamak biçiminde sıralanmıştır. (II) Eğitim ve öğretim programları için mükemmel okul göstergeleri; zorlayıcı eğitim programları oluşturmak, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun eğitim programları sunmak, eğitim faaliyetlerinde sürdürülebilir mükemmelliği yakalamak, öğrencileri eleştirel düşünmeye teşvik eden bir program sunmak, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı sunmak, öğrencilerin karakter gelişimlerini deneyimlemelerini sağlamak, öğrencilere yenilikçi bir müfredat sunmak, farklı fikirlerin tartışıldığı eğitim fırsatları sunmak, sürekli gelişime açık esnek bir eğitim programı oluşturmak, en iyi öğrenme uygulamalarını teşvik etmek, araştırma alışkanlığını geliştirmek, öğrenme sevgisini teşvik etmek, öğrencileri

yaşam boyu öğrenen bireyler olarak yetiştirmek, uygulamada mümkün olan en yüksek standartları belirlemek, öğrenmeyi titizlikle yürütmek, örnek eğitim yoluyla öğrencilerin hayal gücünü ortaya çıkarmak, öğrencilerin işbirliği içinde öğrenmelerini sağlamak, öğrencilere zamanı etkin yönetme alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin eğitim deneyimlerini sürekli iyileştirmek, öğrencinin yeteneklerine uygun bir müfredat sunmak, öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarmak, müfredat faaliyetlerinde üstünlük sağlamak, öğrenciler için ilgi çekici bir eğitim sunmak, okul dışında da eğitimi sürdürmek, yüksek düzeyde öğrenci öğrenimi sağlamak, öğrencileri geleceğe hazırlayan öğretim becerileri edinmek, öğrenebileceğine inanmak ve olumlu davranış destek programları sunmak şeklinde sıralanmıştır. (III) Okul yöneticilerine ilişkin mükemmel okul göstergeleri; liderlikte sürdürülebilir mükemmelliğe ulaşmak, nitelikli personeli işe almak, etkili iletişim becerilerine sahip olmak, okulu geliştirmek için sürekli çaba göstermek, akademik mükemmelliğe bağlı kalmak, stratejik planı etkili bir şekilde uygulamak, veriye dayalı karar vermek, ekip olarak çalışmak, paydaşlar için yeni öğrenme fırsatları yaratmak, sürekli öğrenci başarısı için çaba göstermek, paydaşların önündeki kurumsal engelleri kaldırmak, paydaşlar için rol model olmak, çalışanlara ilham vermek, paydaşlarla olumlu işbirliği geliştirmek ve değişen dünyada fark yaratmak için paydaşları okul vizyonu etrafında toplamak olarak belirtilmiştir. (IV) Öğretmenler için mükemmel okul göstergeleri; adanmış öğretmenlerle çalışmak, başarılı öğretmenleri işe almak, öğretmenlerin kendilerini mükemmelliğe adanmalarını sağlamak, öğretmenleri güçlendirmek, öğretmenlerin mesleki gelişiminde süreklilik oluşturmak, öğretmenlerden akademik beklentileri yüksek tutmak, öğretmenlerin öğretim lideri olmalarını sağlamak, öğretmenlerin rol model olmalarını sağlamak, öğretmenlerin öğrenmeye adanmış olmalarını sağlamak, öğretmenlerin akademik özgürlüklerini korumak, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini desteklemek ve yenilikçi öğretmenlerle çalışmak biçiminde sıralanmıştır. (V) Finansal duruma ilişkin mükemmel okul göstergeleri; finansal kaynakları en uygun şekilde kullanmak, finansal destek için çevre ile işbirliği yapmak, okulun kaynaklarını en iyi şekilde yönetmek, okulu donanım açısından üst sıralara taşımak ve kaynakları stratejik hedeflere yönlendirmek olarak sıralanmıştır. (VI) Etik ilkeler konusunda mükemmel okul göstergeleri; evrensel etik ilkelere önem verme, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirme, farklılıklara değer verme, öğrencilere eşit davranma, öğrencilere hak ve sorumluluklarını öğretme, öğrencilerin özgüvenini en üst düzeye çıkarma, karakterli bireyler yetiştirme, öğrencileri değer olarak görme, faaliyetlerden sorumlu olma ve hayata karşı esnek bireyler yetiştirme olarak belirtilmiştir. (VII) Okul çevre ilişkilerine yönelik mükemmel okul göstergeleri; okul ve çevre

arasında işbirliği oluşturmak, toplumsal gelişime katkı sağlayan üretken bireyler yetiştirmek, küresel vatandaşlar yetiştirmek, çevrenin okula desteğini en üst düzeyde tutmak, öğrencileri sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak yetiştirmek, veli ve okul arasında etkili iletişim sağlamak, okul-çevre bütünleşmesini sağlamak, öğrencileri değişen dünyaya hazırlamak, sosyal bir yaşam sürmek, esnek vatandaşlar yetiştirmek, toplumla güçlü ilişkiler kurmak, demokratik vatandaşlar yetiştirmek, toplumsal ihtiyaçlara cevap vermek, eğitim kalitesini topluma yansıtmak, çevreye duyarlı öğrenciler yetiştirmek, küresel iş gücünün taleplerini karşılayacak bireyler yetiştirmek, okul çevresinin okul faaliyetlerine katılımını sağlamak, okul-çevre ilişkilerini en üst düzeye çıkarmak, topluma hizmet konusunda kalıcı bir bağlılık geliştirmek, öğrencilerin okula aidiyet duygusunu geliştirmek, mezunlarla işbirliğine önem vermek ve öğrencileri toplumun önemli bir üyesi haline getirmek şeklinde sıralanmıştır. (VIII) Okul iklimine ilişkin mükemmel okul göstergeleri; güvenli bir öğrenme ortamı sağlamak, mükemmelliğe değer veren bir okul iklimi oluşturmak, hoşgörülü bir öğrenme ortamı oluşturmak, işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmak, yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmak, çeşitliliğe saygılı bir öğrenme ortamı oluşturmak, destekleyici bir eğitim ortamı oluşturmak, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak, akademik açıdan zorlayıcı bir öğrenme ortamı oluşturmak, paydaşların birbirine saygı duyduğu bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğrencilerin potansiyellerini ortaya koymaları için fırsatlar sağlamak, dinamik bir öğrenme ortamı oluşturmak, adil bir öğrenme ortamı oluşturmak, yenilikçi bir öğrenme ortamı sağlamak ve sürekli gelişim tutkusuna sahip bir öğrenme ortamı sağlamak biçiminde sıralanmıştır.

Okullarda topluma ve kendisine yararlı bireyler yetiştirmek esas olduğundan hayattan zevk alan mutlu bireyler yetiştirmek okulun önemli amaçları arasında kabul edilmektedir. Bu amaca yönelik etkili okul hareketi, okulda mükemmelliği ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmak olarak açıklanabilir (Balcı, 2002; Çubukçu ve Girmen, 2006: 122; Kırıl, 2020a). Chigbu ve Nekhwevha'ya (2022: 4) göre mükemmel bir okul, öğrencileri için olumlu bir öğrenme ortamı sağlamada etkili olan okuldur. Masrukhin'e (2014) göre mükemmel okul, eğitimin çıktısında mükemmelliği elde etme arayışında olan okuldur ve mükemmelliğe ulaşmak için eğitim süreci, eğitim personeli, yönetim ve eğitim hizmetleri destekleyici araçlar ile eğitim programının desteklenmesi gerekmektedir. Kırıl'a (2023) göre ise mükemmel okullar, diğer okullardan farklı olarak iyi işleyen ve herkesin mükemmellik için çalıştığı

ortamlardır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler, ortak bir amaç için birlikte mücadele eder, birlikte öğrenir, uyum içinde çalışır ve daha iyiye doğru birlikte ilerler.

Genel olarak eğitimde mükemmellik, yüksek kalite ölçüsü olarak değerlendirilmekte ve yüksek öğrenci başarısıyla ilişkilendirilmektedir (Terzi, 2020). Mükemmel okulların özelliklerine ilişkin araştırmalarda; akademik başarı (Hattie, 2009; Leithwood ve Jantzi, 2008; ten Bruggencate ve diğerleri, 2012), etkili liderlik (Leithwood ve diğerleri, 2004; Leithwood ve Jantzi, 2008; Louis ve Marks, 1998; Waters ve Marzano, 2006), eğitim programlarına odaklanma (Hattie, 2009; Waters ve Marzano, 2006), işbirliğine dayalı okul kültürü (Bryk ve Schneider, 2003; Hattie, 2009), öğrencilerin desteklenmesi (Fredricks ve diğerleri, 2004; Hattie, 2009) gibi unsurların sıralanmasına karşın alanyazında mükemmel okul göstergelerine ilişkin yeterli araştırmanın bulunmadığını, alanyazında bu konu hakkında boşluk bulunduğunu söylemek mümkündür.

Özetle, araştırma kapsamında ortaya çıkan mükemmel okul özelliklerine ilişkin katılımcı görüşleri “Sistem Yaklaşımı” ile incelendiğinde bu özellikler; “girdi” olarak (a) okulun toplum ve öğretmenler tarafından tercih edilmesi, (b) nitelikli öğretmen kadrosuna sahip olması ile (c) nitelikli öğrencilerin olması; “süreç” olarak (ç) okuldaki faaliyetlerde mükemmelliğin aranması, (d) okuldan beklentilerin yüksek olması, (e) müdürün mükemmel liderlik yapması, (f) güçlü okul kültürünün olması, (g) fiziki imkanlarının yeterli olması, (ğ) nitelikli eğitim verilmesi, (h) öğretmenlerin okuldan memnun olması, (ı) yapılan işlerde sürekliliğin sağlanması, (i) etkili rehberlik hizmeti verilmesi; “çıktı” olarak (j) okulun belirlenen hedeflere ulaşması ve (k) öğrencilerin akademik başarısının olması; “çevre” açısından ise (l) okul çevre ilişkilerinin iyi olması şeklinde sıralanabilir. Katılımcıların okullarını mükemmel olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “mükemmel lider tanımına” yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Katılımcıların mükemmel lider tanımına ilişkin görüşleri incelendiğinde, mükemmel liderin “en iyiye hedefleyen”, “hedefleri için çok çalışan”, “iyi işler başaran”, “hedeflerini sürekli geliştiren” ve “çalışanlarını güdüleyen” kişi olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, mükemmel liderin etkileme aracı olarak en iyi olanı hedef göstermesi ve bu hedef doğrultusunda çaba harcaması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılara

göre mükemmel lider, “paydaşları belirlenen amaçlar etrafında toplayan”, “mükemmellik arayışında olan”, “entelektüel olarak donanımlı” ve “sınırlarını bilen” kişi biçiminde tanımlanmıştır. Katılımcıların görüşleri çerçevesinde mükemmel liderin en iyiyi hedefleyerek, bu doğrultuda çok çabalayan ve hedeflerini gerçekleştiren kişi olarak ifade etmek mümkündür. İlave olarak, mükemmel liderin entelektüel olarak donanımlı olması, mükemmellik arayışında olması ve öz farkındalığa sahip olması yanında hedeflerini gerçekleştirme sürecinde paydaşları belirlediği amaçlar etrafında toplaması ve çalışanları güdülemesi gerektiği söylenebilir.

Kıral’ın (2023) okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada mükemmel liderliğin; yaşam doyumu sağlamak, yüksek beklentileri karşılamak, yüksek beklentiler oluşturmak, yüksek performans sergilemek, işe bağlılık göstermek, çalışanların potansiyellerini ortaya çıkarmak, yüksek motivasyona sahip olmak, sürekli ilerleme sağlamak, yetkilendirme yapmak, rol model olmak, değişimi başlatmak, doğru işler yapmak, insan ilişkilerine önem vermek, etkili iletişim becerilerine sahip olmak, olumlu bir örgüt iklimi oluşturmak, vizyon oluşturmak, etik ilkeleri gözetmek, kaynakları etkili kullanmak, işin ehlini istihdam etmek, kayırmacılık yapmamak, iyi bir insan olmak ve insanların kalbine dokunmak gibi unsurları içeren bir süreç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kouzes ve Posner’in (2012); araştırmalara ve vaka çalışmalarına dayalı olarak ortaya koydukları mükemmel liderlik modeline göre liderlik uygulamaları; (1) yolu gösterme, (2) paylaşılan bir vizyon oluşturma, (3) gelişim odaklı olma, (4) çalışanları harekete geçirme ve (5) çalışanları cesaretlendirme şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar ve bu araştırmanın sonuçları birlikte ele alındığında, mükemmel liderin yüksek hedefler belirlemesi, bu doğrultuda çok çaba göstermesi ve hedefe yönelik çalışanları etkilemesi gerektiği söylenebilir.

Mükemmel liderler, daha iyiye ulaşmak için yoğun çaba harcayan ve yüksek standartlara sahip olan kişilerdir (Creech, 1984). Mükemmel liderlik; yapılacak her türlü faaliyette liderin, takipçilerinin ona yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yapması, kendinin ve takipçilerinin yeterliklerini fark etmesi ve bu yeterlikleri göz önünde bulundurarak, imkanlar ölçüsünde daha iyiye ulaşmak için faaliyet gösterme süreci olarak tanımlanmaktadır (Kıral, 2020a). Bu süreç, insanların en iyiye ulaşma yolculuğunda sürekli gelişim ve potansiyel artışı içerir (Stoll, 1999). Mükemmel lider hem kendilerinin hem de takipçilerinin potansiyellerinin zirvesine doğru ilerlerken, tüm paydaşları etkileyerek değişim

ve gelişimi sağlamaktadır (Kıral, 2020a; Leithwood ve Riehl, 2003). Nitekim Kıral'a (2021a: 417-418) göre mükemmel lider; (1) kendi, (2) takipçileri ve (3) takipçilerinin onda görmek istediği mükemmel liderlik yaklaşımını sergileyebilmektedir. Kendi odaklı mükemmel lider, yüksek standartlar ortaya koyar ve bu standartlara ulaşmak için çaba sarf eder. Takipçileri odaklı mükemmel lider, takipçileri için yüksek standartlar belirler ve onların bu standartlara ulaşması için imkanlar sunar. Takipçi beklentileri odaklı mükemmel lider, takipçilerinin beklentilerini en üst düzeyde karşılamak için çaba gösterir. Mükemmel lider, sürekli kendini ve takipçilerini geliştirerek, imkanlarını artırarak daha iyisine ulaşmak için arayış içindedir. Nitekim kendine ve başkalarına yönelik mükemmellik beklentisi, kişinin kendisini ve çevresindeki insanları motive eden önemli bir liderlik becerisi olarak kabul edilmektedir. Mükemmelliğe ilişkin bu beklenti hem kişide hem de çevresindekilerde arzu edilen davranışlara yol açabilmektedir.

Öğretmenlerin “mükemmel lider özelliklerine” yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Katılımcı görüşleri çerçevesinde Mükemmel Lider Özellikleri alanyazına uygun olarak “Kişilik Özellikleri” ve “Davranışsal Özellikler” olmak üzere iki temada incelenmiştir. Alanyazında liderlik ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma (De Hoogh ve diğerleri, 2005; Garcia ve diğerleri, 2014; Günay Süle ve Kıral, 2022; Judge ve diğerleri, 2002; Lord ve diğerleri, 1986; Özbağ, 2016) bulunmaktadır. Kişiliğin tanımlanmasına ve ölçülmesine yönelik olarak farklı araştırmacıların görüşleri bulunmaktadır. Kişiliği, bireyin farklı durumlarda ortaya koyduğu davranışları açıklayan, sürekliliği olan, kişilerarası, duygusal, motivasyonel, deneyime dayalı etkileşim tarzı olarak tanımlayan McCrae ve Costa (1989: 19) özellikler yaklaşımına dayalı olarak beş faktör kişilik modelini geliştirmişlerdir. Beş faktör kişilik modeli araştırmacılar tarafından benimsenmekte ve kişilikle ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Modelin (1) boylamsal ve ampirik çalışmalara dayalı olması, (2) zamana karşı sürekliliğini koruması, (3) biyolojik temellerinin olması, (4) farklı kültürlerde geçerliliğinin ortaya konması ve (5) psikometrik açıdan kullanımının ve değerlendirilmesinin kolay olması (Costa ve McCrae, 1992: 5-6; Zel, 2011: 25) sebebiyle bu çalışmada da katılımcı görüşlerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Beş faktör kişilik modeli, dışadönüklük, uyumluluk, gelişime açıklık, sorumluluk ve nevrozizm alt boyutlarından oluşmaktadır. Beş faktör kişilik modeline göre dışadönüklük boyutu

kendine güven, sosyallik, konuşkanlık gibi bireyin olumlu duygular yaşamaya yatkınlığını; uyumluluk boyutu bireyin işbirlikçi, samimi ve güvenilir kişilik özelliklerine yatkınlığını; gelişime açıklık boyutu bireyin tutum ve değerlerinde dogmatik olmayan, entelektüel olarak meraklı ve özgün kişilik özelliklerine yatkınlığını; sorumluluk boyutu bireyin planlı, programlı, gayretli, tertipli ve titiz kişilik özelliklerine yatkınlığını; nevroitiklik boyutu ise duygusal olarak dengesiz, karamsar, güvensiz, gergin kişilik özelliklerine yatkınlığını ifade etmektedir (McCrae ve Costa, 1987: 86-87).

Bu araştırmada mükemmel liderin kişilik özellikleri; dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve gelişime açıklık olarak dört alt tema şeklinde ortaya çıkarılmıştır. Katılımcılar, mükemmel liderin kişilik özellikleri “dışadönüklük” alt temasına yönelik mükemmel liderin arkadaşça davranması, sosyal ilişkilerinin iyi olması, girişken olması, mücadeleci olması ve kendine güvenmesi; “sorumluluk” alt temasına yönelik mükemmel liderin en iyiye hedeflemesi, en iyiye ulaşma çabasının olması, planlı ve programlı olması, sorumluluk sahibi olması, kararlı olması, özdenetim yapması ve adanmış olması; “uyumluluk” alt temasına yönelik mükemmel liderin çalışanlara güvenmesi, görgülü davranması, dürüst olması, egosunun olmaması ve sempatik olması; “gelişime açıklık” alt temasına yönelik mükemmel liderin bilgili ve donanımlı olması, gelişim odaklı olması, farklı fikirlere açık olması, yeni fikirler üretmesi, beklentisinin yüksek olması ve idealist olması yönünde görüş belirtmişlerdir. Çalışana yönelik mükemmel liderin davranışsal özellikleri katılımcı görüşlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticisinin çalışana değer vermesi, adaletli davranması, etkili iletişim kurması ve çalışanları güdülemesi mükemmel Mükemmel liderin kişilik özelliklerine dair katılımcılar, beş faktör kişilik modeli nevroitiklik alt boyutu ile ilgili hiç görüş belirtmezken, sorumluluk ve gelişime açıklık alt boyutuyla ilgili görece daha fazla görüş belirtmişlerdir.

Sorumluluk kişilik özelliği yüksek bireylerin temel özelliği öz disipline sahip olmasıdır. Sorumluluk özelliği yüksek bireyler başarıya ve amaca ulaşmada kararlılıkla hareket etmekte, işlerini ve zaman yönetimini iyi yapmaktadırlar. Sorumluluk özelliği yüksek bir yönetici ise içsel güdülenme ile hedefine ulaşmak için yoğun çaba harcamaktadır (Chamorro-Premuzic ve diğerleri, 2005). Dışadönüklük kişilik özelliği yüksek bireyler ise insan ilişkilerinde özenli, sosyalleşmeye yatkın ve grup dinamiklerini iyi bilmektedirler. Dışadönüklük kişilik özelliği yüksek bir yönetici örgütte işbirliğine ve takım çalışmasına önem vermektedir (Zel, 2011: 32).

Kişilik özellikleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara bakıldığında, bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu olarak, dönüşümcü liderlik ile dışadönüklük ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile arasında pozitif ilişkilerin olduğu (Bono ve Judge, 2004; Cemaloğlu, 2007; Garcia ve diğerleri, 2014; Kazancıoğlu, 2018; Korkmaz, 2006; Yalçınkaya, 2017); okul yöneticilerinin nevrotik kişilik davranışını görece olarak düşük düzeyde gösterdikleri; dışadönüklük, gelişime açıklık düzeyleri yüksek olan okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlik becerilerinin daha yüksek olduğu (Çalık, Çoban ve Özdemir, 2019); okul yöneticilerinin ruhsal liderlik düzeyleri ile dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, gelişime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu (Günay Süle ve Kırıl, 2022); okul yöneticilerinin serbestlik tanıyan liderlik tarzıyla dışa dönüklük, gelişime açıklık ve uyumluluk kişilik özellikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu (Kazancıoğlu, 2018); yaptırımcı liderlik ile dışadönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu (Yalçınkaya, 2017) görülmektedir. Kişilik özellikleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde, özellikle sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özelliklerinin liderlik sergilemesi beklenen okul yöneticileri için önemli kişilik özellikleri olduğu söylenebilir. Öyle ki bu araştırma sonucunda da mükemmel liderlerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Liderin kişilik özellikleri, temel liderlik becerileri ve niteliklerinin belirlenmesi ile geliştirilmesinde liderliği anlamada yararlı bir çerçeve sunmaktadır (Zaccaro ve diğerleri, 2004). Ayrıca Simonton (1994) liderliğin belirli durumlarda kişisel niteliklerle bağlantılı olduğunu, Stogdill (1975) ise liderliğin, kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu, liderin etkinliği ve başarısı açısından kişisel özelliklerin önemli bir role sahip olduğunu savunmaktadır. Liderlikte kişisel özelliklerin önemi birçok açıdan değerlendirilebilir. Liderin, başkalarıyla etkili iletişim kurabilme, empati yapabilme, dürüstlük, açıklık, tutarlılık gibi güven oluşturan niteliklere sahip olması, etik değerlere bağlı kalması, sorumluluk sahibi olması, çalışanlara örnek olması ve disiplinli olması gibi özellikler liderin etkinliğini artırabilir ve örgütün başarısına katkıda bulunabilir. Bu sebeple liderin, söz konusu kişisel özellikleri geliştirerek ve gelişime açık olarak daha etkili bir liderlik sergileyebileceği söylenebilir.

Katılımcı görüşleri çerçevesinde Mükemmel lider özelliklerinin diğer alt başlığı “Davranışsal Özellikler” olarak değerlendirilmiştir. Mükemmel lider davranışsal özellikleri

ise liderlik alanyazına uygun olarak “Çalışana Yönelik Özellikler” ve “İşe Yönelik Özellikler” olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Çalışana yönelik davranışsal özelliklere ilişkin katılımcıların tamamı mükemmel liderin; çalışana değer vermesi, adaletli davranması, etkili iletişim kurması ve çalışanları güdülemesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Çalışana değer verilmesi hususunda katılımcılar okul yöneticisinin öğretmenler ile ilgilenmesini, öğretmenin görüşünün alınmasını ve öğretmene sahip çıkmasını vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılara göre okul yöneticisinin adaletli davranması çalışana yönelik önemli mükemmel liderlik özellikleri arasındadır. Okul yöneticisinin adaletli olmasına katılımcılar sıklıkla vurgu yapmıştır. Okul yöneticisinin çalışanlara yönelik cinsiyet, memleket, sendika, vb. konularda ayırım yapmaması, tüm çalışanlarla eşit mesafede olması, kaynak dağıtımında ve ceza vermede adil olması mükemmel liderin adaletli olması ile ilişkilendirilmiştir. İlave olarak, katılımcılar okul müdürünün çalışanları ile sağlıklı iletişim kurması ve onları etkileme gayretinde olmasının mükemmel liderlik için vazgeçilmez unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışanların dilediği zaman okul müdürüne ulaşabilmesi, görüşlerini çekinmeden dile getirebilmesi katılımcılar tarafından etkili iletişimin sağlandığına işaret etmektedir. Diğer taraftan çalışanları nasıl güdüleyeceğini bilen, çalışanları hedefe yönlendirebilen okul yöneticisinin mükemmel liderlik özelliğine sahip olduğu katılımcılarca dile getirilmiştir. Okul yöneticisinin çalışanlara samimi davranması, çalışanların beklentisini karşılaması, tarafsız davranması, çalışanlara yol göstermesi, çalışanlarla işbirliği oluşturması, çalışanın gelişimini desteklemesi ve çalışanların görüşlerini önemsemesi dikkat çekici mükemmel liderlik özellikleri arasındadır. Okul yöneticisinin çalışana yönelik diğer mükemmel liderlik davranışsal özellikleri; liyakate önem vermesi, çalışanın becerisine göre görevlendirmesi, olumsuz durumlarda çalışana destek olması, çalışanlara rol model olması, çalışanlardan beklentisinin yüksek olması ve çalışanlarına tutarlı davranması biçiminde sıralanmaktadır. Çalışana yönelik mükemmel liderin davranışsal özellikleri katılımcı görüşlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticisinin çalışana değer vermesi, adaletli davranması, etkili iletişim kurması ve çalışanları güdülemesi mükemmel liderlik davranışları sergilediğine işaret etmektedir. İlave olarak, okul yöneticisinin çalışanların beklentisini karşılaması, çalışanlara yol göstermesi, çalışanlarla işbirliği oluşturması, çalışanın gelişimini desteklemesi, çalışanların görüşlerini önemsemesi, liyakate önem vermesi, çalışanın, olumsuz durumlarda çalışana destek olması, çalışanlara rol model olması mükemmel liderlik davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Bu araştırma kapsamında katılımcılar tarafından görece en çok dile getirilen kendilerine değer verilmesi olmuştur. Öyle ki değer

verilen öğretmenler kendilerini önemli hissetmekte, okulda verilen eğitimin niteliğinin artması için daha fazla çaba gösterebilmektedirler.

İşe yönelik davranışsal özelliklere ilişkin katılımcıların tamamı mükemmel liderin; en iyi olanı hedeflemesi, en iyiye ulaşmak için çabalaması ve planlama yapması konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcılara göre mükemmel liderin en iyiye hedefleyerek, plan çerçevesinde belirlediği hedefe ulaşmak için yoğun çaba göstermesi dikkat çekici işe yönelik özellikler arasındadır. Okul yöneticisinin işe yönelik diğer mükemmel liderlik davranışsal özellikleri; güçlü okul kültürü oluşturmaları, yüksek standartlar belirlemesi, risk alması, sorun çözmesi, kriz yönetmesi ve kararlı davranması biçiminde sıralanmaktadır. Katılımcılar mükemmel liderin okul kültürü oluşturmalarının önemli bir özellik olduğunu ifade etmişlerdir. Güçlü bir okul kültürünün yüksek standartlar oluşturma ile ilişkili olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca mükemmel liderin bürokrasiye boğulmadan, okul lehine bazı riskler alması gerektiğini, inisiyatif kullanmasının ve uygun koşulları değerlendirmesinin önemli olduğunu dile getirilmiştir. İlave olarak, mükemmel liderin kararlı davranması, sorunla karşılaştığında çözüm üretmesi ve krizi yönetmesi ifade edilmiştir. İşe yönelik mükemmel liderin davranışsal özellikleri katılımcı görüşlerine göre genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticisinin en iyi olanı hedefleyerek, plan çerçevesinde hedefe ulaşmak için yoğun çaba sarfetmesi mükemmel liderlik davranışları sergilediğini göstermektedir. Diğer taraftan katılımcılar, okul yöneticisinin faaliyetlerde yüksek standartlar belirlemesi ve güçlü bir okul kültürü oluşturmaya dikkat çekmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından okul yöneticisinin; problemleri ve çatışmaları çözmesi, zaman zaman inisiyatif kullanmasının mükemmel liderin işe yönelik davranışsal özellikleri olarak vurgulanmıştır. Bu araştırma kapsamında katılımcılar tarafından görece en çok dile getirilen okul yöneticilerinin en iyi olanı hedeflediği şeklinde olmuştur. Bir işte en iyi olanı hedeflemek ve ona ulaşmak okulun etkililiğini artırabilir. Amaçların en üst düzeyde gerçekleşmesine vesile olarak yeni vizyonların oluşmasına yol açabilir. Bu durum, okullarının tercih edilen okul haline gelmesine, okulunda verilen eğitimin niteliğinin artmasına, okulda beklentinin yükselmesini sağlayabilir. Okul yöneticilerinin hem işe hem de çalışma yönelik sergiledikleri mükemmel liderlik yaklaşımında dengeli davranması mükemmel bir okul için önemli bir göstergedir. Nitekim Kırıl'a (2023) göre mükemmel okullar, mükemmel liderlik davranışı sergileyen okul yöneticileri tarafından yönetilmektedirler. Mükemmel okulların görece en önemli unsuru kendini okuluna adanmış okul yöneticisidir.

Araştırmanın bulgularına benzer şekilde, Diş ve Akbaşlı (2019) öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinde bulunması gereken yeterlikler belirlenmeyi amaçladığı çalışmada; lider okul yöneticilerinin, kişilik özelliklerine ilişkin adil, anlayışlı, esnek, sosyal, bütünleştirici, demokratik ve güvenilir olma; yöneticilik özelliklerine ilişkin liderlik, kararlı, liyakat sahibi, kriz yönetebilen, planlı, işbirlikçi, girişimci olma; eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin olarak uygun koşulları sağlayan, mesleki gelişime önem veren, yol gösterici, denetim yapan, yeniliklere açık, okul aile işbirliğini sağlayan; sosyal etkinlik faaliyetlerine ilişkin ise girişken, cesur, rol model olan, koordinasyonu sağlayabilen, destek verici, teşvik edici, sosyal-sanatsal ve spor faaliyetleri düzenleyen kişiler olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Atış ve Dilbaz (2022) ise öğretmenlerin görüşlerine göre okul etkililiği bağlamında okul yöneticilerinde olması gereken yönetim becerilerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada; okul yöneticilerinin insanî becerileri bağlamında adalet, empati kurma, saygı, iletişim becerisi, hoşgörü ve disiplin; teknik beceriler bağlamında teknolojik yatkınlık, öğretimsel liderlik, işletme yönetimi becerileri, mevzuat bilgisi, kaynakların etkin kullanımı ve araştırma-geliştirme; örgütsel beceriler bağlamında ise değişime uyum, karar süreçlerine paydaşların katılımını sağlama, kriz yönetimi, örgütsel iletişim, vizyoner liderlik, pozitif örgüt ikliminin yaratılması, ekip çalışmasına yatkınlık ve insan kaynaklarının yönetimi boyutlarının ön plana çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Liderliğe ilişkin belirli davranışlar, liderlik sürecine ilişkin daha derin bir anlayış sunmaktadır (Bass ve Bass, 2009). Liderlik davranışları üzerine odaklanan araştırmalar liderliği daha uygulanabilir kılmakta (Stogdill, 1975), liderlik eğitimi ve gelişimi için faydalı bilgiler sağlamaktadır (Day, 2000). Ayrıca liderlikte davranışsal yaklaşımın sunduğu bilgiler örgütler için pratik ve değerli içgörüler sağlayarak, etkili liderlik uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olmakta (Yukl, 2018), yöneticiler ise kendi davranışlarını değerlendirebilmekte ve geliştirebilmektedir (Northouse, 2019).

Araştırma kapsamında mükemmel liderlik işe ve çalışana yönelik olarak iki alt temada ortaya konulmuştur. Nitekim liderlik davranışları arasında işe yönelik ve çalışana yönelik ayrım yapılması liderlik araştırmalarında daha geniş bir perspektif sunarak, liderliğin çeşitli boyutlarını ve unsurlarını açıklamaya yardımcı olmaktadır (Fleishman ve diğerleri, 1991). Araştırmalar çalışana yönelik liderlik davranışlarının daha fazla sergilenmesi durumunda çalışanların iş tatminin artacağını ve örgütsel verimliliğin artacağını göstermektedir (Bakan

ve Doğan, 2013: 15; Buluç, 2016: 50; Sayılı ve Baytok, 2014: 47). Ayrıca, araştırmalar, etkili eğitim yöneticilerinin daha fazla çalışan odaklı olma eğiliminde olduğunu ve ilişki kurmaya odaklanmanın daha yüksek düzeyde öğretmen memnuniyeti ve daha düşük düzeyde öğretmen devrine yol açabileceğini göstermektedir (Baker ve diğerleri, 2022; Murphy ve Louis, 2018). Eğitim örgütlerinde liderlik davranışlarının etkililiğine dikkat çeken Glickman ve diğerlerine (2001: 67) göre, işe yönelik ve çalışana yönelik liderlik davranışlarının etkililiği, kullanıldıkları özel koşullara bağlıdır. Örneğin, işe yönelik liderlik net prosedürler ve kurallar dizisinin olduğu yerlerde daha etkili olabilirken, çalışana yönelik liderlik belirsizliğin daha fazla olduğu yerlerde etkili olabilmektedir. Nitekim mükemmel liderlerin gerek işe yönelik gerekse çalışana yönelik davranışlar arasında bir denge kurduğu ve kurulan bu denge ile okullarında görece istenen en iyiye gerçekleştirdikleri ya da hedefleri her ne ise onu en iyi şekilde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “okuldaki yapıya ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine” yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Okuldaki yapıya ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri görevlendirme, yetkilendirme ve iş akışı olmak üzere üç alt temada incelenmiştir. Nitekim alanyazında da örgütsel yapıya ilişkin yönetim görevleri sıklıkla yetkilendirme, görevlendirme, iş akışı başlıklarında incelenmektedir (Başaran, 2000; Kıral, 2016). Katılımcılar “görevlendirme” alt temasına ilişkin; okul yöneticisinin mükemmel liderlik göstergeleri olarak, iş ve çalışan uyumunu sağlaması, görev dağılımında adaletli davranması, görevlendirmelerde öğretmenin görüşünü alması, görevlerde sürekliliği sağlaması ve göreve ilişkin yol göstermesi şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Yetkilendirme” alt temasına ilişkin katılımcılar; okul yöneticisinin yetkilendirme yapmasını, verilen yetkiyi sınırlandırılmasını ve verilen yetkiyi kontrol etmesini mükemmel liderlik göstergeleri olarak değerlendirmiştir. “İş akışı” alt temasına dair katılımcılar; sistemin aksamadan yürütülmesi, amaçların gerçekleştirilmesi ve değişen koşullara uyum sağlaması hususunda görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşlerinden hareketle yapı olarak mükemmel liderlik göstergeleri; görevlendirme temasında, liderin iş-çalışan uyumunu sağlamasına vurgu yaparken; yetkilendirme temasında, liderin müdür yardımcılarını yetkilendirmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcılar iş akışına ilişkin okul yöneticisinin sistemi aksamadan sürdürmesinin önemli bir mükemmel liderlik göstergesi olduğu görüşüne sahiptir. Elde edilen bu bulgulara göre okul

yöneticilerinin okulun yapısına ilişkin etkili görevlendirme yaparak, iş-çalışan uyumunu sağlayarak, okuldaki faaliyetlerin aksamadan sürdürerek mükemmel liderlik göstergelerini sergiledikleri söylenebilir.

Bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde Kırıl (2023), okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin yapıya ilişkin mükemmel liderlik davranışlarını görevlendirme, yetkilendirme ve iş akışı şeklinde üç başlık altında incelemiştir. Araştırma bulgularına göre; görevlendirmede mükemmel liderlerin iş ile çalışan arasındaki uyuma dikkat ettikleri, adil bir görevlendirmeyi benimsedikleri ve işi yaparken rol model davranışlar sergiledikleri; mükemmel liderlerin çalışanlara sorumluluk vererek, onları yetkilendirerek ve yapılan işleri kontrol ederek güçlendirme sergiledikleri; iş akışının, yapılan işler takip edilerek, hedeflerin gerçekleşme düzeyine bakılarak ve sorunlar ortaya çıkmadan gerekli önlemler alınarak yürütüldüğü anlaşılmıştır.

Örgüt yapısı, örgütün işleyişini sürekli kılmak amacıyla işlerin hangi bölümlerde, hangi yetkilerle, kimlerin sorumluluğunda yapılacağını gösteren ve bölümler arasındaki koordinasyon biçimini ifade etmektedir. Örgütte yapılacak işlerin sorumluluklara bölünüp koordinasyonun sağlandığı eylemlerin tümü örgüt yapısı kapsamında değerlendirilmektedir (Mintzberg, 1993: 3). Örgüt yapısı aynı zamanda örgütün yatay koordinasyonu ve dikey kontrolü için bir çerçeve sunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 32). Örgüt yapısı, örgütün performansına etki eden önemli unsurlardan biridir. Uyumsuz bir örgüt yapısının, örgütün amacına ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Çalışanların istekle görev yapacakları bir örgüt yapısı ve yönetim biçimine sahip olması etkili okulun göstergeleri arasında olup, bunun sağlanmasında en büyük sorumluluk okul yöneticisinin yükümlülüğündedir (Kırıl, 2016: 37-38). Nitekim Başaran'ın (2000) da belirttiği üzere demokratik okul yöneticisinin veya otokratik okul yöneticisinin yönetim biçimi ve geliştireceği yapı birbirinden ayrılmaktadır. Bu sebeple okul yöneticilerinin okulun doğasına uygun bir yapı ve yönetim biçimi geliştirmesi gerekmektedir. Okullarda eğitim sürecini kolaylaştıracak bir yapı kurulması, kurulan yapının teknolojiye ve toplumsal gereksinimlere uyumlu olması önerilmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına uyumlu biçimde alanyazında da yöneticinin bazı görevlerini devrederek yetkilendirme yapması gerekli görülmektedir. Etkili bir biçimde yetki veremeyen yöneticinin, etkili bir şekilde örgütünü yönetemeyeceği kabul edilmektedir (Şimşek, 2004). Yetkilendirme, yönetici tarafından belirli faaliyetleri başkalarına yaptırma

hakkı konusunda başkalarını yetkili kılmasını ifade etmektedir (Mucuk, 2005: 176). Yetkinin bir bölümünün devredilmesi, yöneticinin yetkiden vazgeçmesi anlamına gelmemektedir. Yetkilendirmede temel yetkiler yine yöneticideyken, yetki verilen kişinin, verilen yetki çerçevesinde hareket edebilme serbestliğini göstermektedir (Can, 2005; Eren, 2016: 234). Yöneticilerin, yetkilerle birlikte, bunlara denk sorumluluğu da devretmesi gerekmektedir. Yani bir çalışana bir yetki verildiğinde, bu yetkiye denk bir sorumluluğun da tanımlanması gerekmektedir. Öyle ki, her çalışan performansına ilişkin hesap verebilmelidir. Diğer taraftan yetkilendirme yapan yöneticinin, yetki devriyle işin yapılmasına ilişkin sorumluluğu kalkmamaktadır. Yetki verilen kişinin görevini yerine getirememesi durumunda, yetki verenin sorumlu olacağı unutulmamalıdır (Eren, 2016: 234; Robbins, Coulter ve Decenzo, 2016: 135).

Yetkilendirmenin amacı, örgütteki tüm kademelere yönetsel güç kazandırmak için en üst kademeden en alt kademeye doğru azalan bir yönetme hakkıyla donatmaktadır. Örgüte yönetsel güç kazandırılmasıyla örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde daha etkili olacağı varsayılmaktadır (Başaran, 2000: 22). Bursalıoğlu'na (2015: 193) göre bir kişinin tek başına yapacağı işleri, farklı kişilere dağıtılmasını sağladığı için yetki devri örgütlerde verimi arttırmaktadır. Yazara göre yetki aktarmasının derecesini; örgütün hacmi, politika birliği, kararın maliyeti, astın nitelik ve niceliği, bağımsızlık isteği, iş durumu, kontrol teknikleri ve çevre koşulları gibi etkenlere göre saptanmalıdır. Okul yöneticisinin tüm konularda tek başına karar vermesi ve tüm çalışanları denetlemesi mümkün olmadığından yetkisinin bir bölümünü, özellikle olağan dışı olmayan günlük işlerin bir kısmını astlarına devretmesi gerekmektedir (Baloğlu ve diğerleri, 2009; Başaran, 2000: 21; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Yetki devri, okul yöneticisine: (a) zaman alan ayrıntılı işten kurtulma, (b) planlanan faaliyetleri daha hızlı yapma imkânı sağlarken; çalışanların (c) kendilerine olan güvenlerinin artmasını, (ç) kendilerini geliştirmeleri ve yetiştirmelerini, (d) yapılacak işe hazır ve istekli olmalarını sağlamaktadır (Can, 2005; Eren, 2016; Gürel ve Gürüz, 2006).

Okul yöneticisinin etkili bir görevlendirme yapabilmesi için yapılacak görevin niteliği ve niceliğini çok iyi bilmesinin yanı sıra bu görevleri yapacak çalışanların niteliğinin ve niceliğinin bilmesi gerekli görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin iş çözümlemesi yoluyla yapılması gereken görevleri saptaması, saptanan bu görevleri yasa ve yönetmeliklere uygun olarak yeterli çalışana yapılmasını sağlaması okulun etkinliğini arttırmaktadır (Kıral,

2016: 38-39). Ayrıca okul yöneticisinin görevlendirme yapmadan önce yapılacak işin öğretmenin kişisel gelişimine katkısının olup olmayacağını dikkate alması gerekmektedir (Newton, 2016: 15).

Yapılacak görevlerin birbirine bağlanması olarak tanımlanan iş akışı, yöneticiler tarafından düzenlenmektedir (Başaran, 2000). İş akışı, bir işin yapılmasının başlangıcı ile bitişi arasında işin, çalışanlar tarafından ele alınma sürecini kapsamaktadır (Başaran ve Çinkır, 2013: 69). İş akışının engelsiz ve düzgün olması, örgütsel etkililik için zorunluluk olarak görülmektedir (Başaran, 2008: 271). Benzer şekilde okullarda da belirlenen amaçların planlanan nicelikte, nitelikte ve zamanında gerçekleştirilebilmesi için iş akışına yönelik eylem ve işlemlerin tam yapılması gerekmektedir (Başaran ve Çinkır, 2013: 70). İş akışında dikkat edilmesi gereken konuların başında ise iş akışına etki eden tüm unsurların, planlarının yapılması ve bunların bir takvim içerisine yerleştirilmesinin sağlanmasıdır (Sebetci ve diğerleri, 2018: 120). Okullarda iki tür iş akışı önemli yer tutmaktadır. Bunlardan birincisi okulun örgütsel amacı olan eğitim hizmetlerini üretmek için izlenen iş akışı, ikincisi ise, eğitim hizmetlerini üretmek için gerekli olan destek hizmetlerin yapılması esnasında oluşan iş akışıdır. Farklı iş akışlarının birbiri ile uyumlu olması ile iş akışına ilişkin faaliyetlerin okul yöneticisi ve çalışanlarınca istenen düzeyde ve zamanda yapılması okulun amaçlarına ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Başaran ve Çinkır, 2013: 70).

Öğretmenlerin “okuldaki yönetim süreçlerine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine” yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Katılımcı görüşlerine göre okuldaki yönetim süreçlerine ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri alanyazına uygun olarak karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve denetim olmak üzere yedi alt temada incelenmiştir. Katılımcılara göre “karar verme” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; demokratik ortam oluşturması, öğretmenleri karara katması, uzman ve ilgili kişilerle karar vermesi, inisiyatif kullanması, karara yönelik seçenekler sunması ve etik davranması, “planlama” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; okul müdürünün amaçlara yönelik planlama yapması, planın sürekliliğini sağlaması, hedef belirlemesi, paydaşları planlamaya katması ve ihtiyaç analizi yapması, “örgütleme” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; öğretmenin görüşünü alması, görev tanımlarını belirlemesi, çalışanın becerilerini değerlendirmesi, uyumlu çalışanları bir araya getirmesi, adaletli davranması ve donanımı sağlaması, “iletişim”

alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; farklı iletişim kanallarını kullanması, açık kapı politikası uygulaması ve etkili iletişim becerisine sahip olması, “koordinasyon” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; koordinatör belirlemesi, planlama yapması, hedefe yönlendirmesi, faaliyetleri takip etmesi, sürekliliği sağlaması ve faaliyetlere yönelik bilgilendirme yapması, “etkileme” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; çalışanı ödüllendirmesi, öğretmene önem vermesi, etkili iletişim becerisi, arkadaşça davranması, karizmatik olması, öğretmene güvenmesi, olumsuz durumlarda destek olması ve entelektüel olması, “denetim” alt temasına ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; mevcut durumu ortaya çıkarması, değerlendirme yapması, geliştirme yapması ve özdenetimi sağlaması şeklindedir.

Örgütlerde belirlenen amaçların başarılmasında insan ve madde kaynaklarının işe koşulması süreci olarak tanımlanan yönetim faaliyetleri birbirini izleyen süreçlerden meydana gelmektedir (Kaya, 1991: 91). Eğitim ve okul yönetimi analizinde sıklıkla kullanılan bu süreçler karar verme, planlama, örgütleme, iletişim kurma, koordinasyon, etkileme ve denetim şeklinde sınıflandırılmaktadır (Aydın, 2014: 3). Bu öğeler topluca yönetim sürecini meydana getirdiği gibi, her biri ayrı bir süreç olarak da değerlendirilmektedir (Bursalıoğlu, 2016: 18).

Yönetim alanındaki çalışmaların önemli bir kısmı örgüt ve yönetim bilimi alanındaki sorunların çözümüne yönelik olduğundan yönetim, başlı başına bir sorun çözme veya karar verme süreci olarak ele alınabilmektedir (Küçüker, 2015: 168). Karar verme ise, amaçlara ulaşmak için alternatiflerin belirlenmesi, geliştirilmesi, analiz edilmesi ve bunlar arasından en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir (Kıral, 2015b). Yönetimin kalbi olarak nitelendirilen (Simon, 2013: 9) karar verme süreci bir problemin çözümü, çatışmanın yönetilmesi, çalışanları etkilemek gibi birçok amaç için kullanıldığından alınacak kararların doğruluğu örgütün yaşaması için oldukça önemlidir (Gürsel, 2003: 54, Sertkaya, 2016). Benzer şekilde okul yöneticilerinin yöneticilikteki etkinliği, aldıkları kararların etkililiği ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin karar alma becerilerini geliştirmeleri, en uygun karar alma modelini bulmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir (Kondakçı ve diğerleri, 2013: 14).

Örgüt yöneticisi geleceğe yönelik tahminde bulunmak, gelecekteki durumları, problemleri saptamak ve bunlar için önlemler geliştirmek zorundadır. Bu çerçevede geleceğe

yönelik önceden verilmiş kararlar, planlama olarak değerlendirilmektedir (Kaya, 1991: 100). Balcı'ya (2016a: 207) göre plan, tutulacak yol ve davranış biçimi, planlama ise amaçlara yönelik olanakların ve araçların seçimi ve belirlenmesidir. Planlamanın hedefi örgüt kaynaklarının rasyonel dağıtımı, ekonomik ve verimli kullanılmasıdır (Aydın, 2014: 133). Planlama, deneyimlerden ve günün koşullarından yola çıkarak geleceği şekillendirme çabası olduğundan (Küçükler, 2015: 168), geleceğe ilişkin kararsızlığı ortadan kaldırarak dikkatlerin amaçlar üzerinde yoğunlaşmasını, kaynakların etkin kullanılmasını ve denetimin kolaylaştırılmasını sağlamaktadır (Akçadağ, 2016: 182; Güney, 2007: 73). Eğitim örgütleri açısından planlama, okulun amaçlarına ulaşmak için gereken girdilerin sağlanması ve kullanma yollarının kararlaştırılması sürecini kapsadığı için (Başaran ve Çınkır, 2013: 276) okul yöneticisinin etkili yönetim için planlama yapması zorunlu görülmektedir (Başaran, 2000: 104).

Planlama sürecinde amaçlara yönelik olanakların seçimi ve nasıl ulaşılabileceğinin saptanmasının ardından görevleri yerine getirecek çalışanların belirlenmesi ve bu çalışanların görev ve yetki alanlarının sınırlarının çizilmesi, yapılacak faaliyetlerin analiz edilmesi ile yapılacak faaliyetlere yönelik eşgüdümün sağlanması yani örgütlenme yapılması gerekmektedir (Sarpkaya, 2016: 184). Örgütlenme süreci kararları kimin alacağı, görevlerin kim tarafından ve nasıl yapılacağı, yetki ve sorumlulukların belirlenmesine yönelik konularının düzenlenmesini kapsamaktadır (Akçadağ, 2016: 186; Buluç, 1996). Örgütlenme; yapıyı kurma, kadrolama ve donatımdan oluşan formal ve çalışanlar arası ilişkilerden oluşan informal olabilmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Örgütlerde formal ve informal örgütler genellikle iç içe geçmiş şekilde bulunmasına (Uğurlu, 2017) karşın formal örgüt yapısı çalışanların ihtiyaçlarını karşıladığı oranda örgütün etkililik düzeyi artmaktadır (Aydın, 2014). Yönetim süreçleri, zaman içinde farklı araştırmacılarca, değişik şekillerde tanımlanmasına karşın planlama ve örgütlenme her araştırmada ele alındığından örgütler için vazgeçilmez yönetim unsurları arasında kabul edilmektedir (Kıral, 2016b: 77).

Bir örgütte iletişim, örgütsel amaçları ve standartları oluşturmayı, bilgileri çalışanlara aktarmayı, karar almayı, liderlik etmeyi, etkilemeyi ve ulaşılan sonuçları değerlendirmeyi kapsamaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Bu sebeple yönetici, yeteri kadar kanal oluşturarak iletişimin gerektiği gibi olmasını sağlaması ve oluşturduğu kanalları açık tutarak örgüt içerisinde etkili bir iletişim kurması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2015). Diğer taraftan örgüt

amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik insan ve maddi kaynaklarının bir araya getirilmesi, bilgi ve becerilerin uyumlu hale getirilmesi koordinasyon olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2014; Bursalıoğlu, 2015). Koordinasyon sayesinde farklı parçalara ayrılmış örgütsel faaliyetlerin, farklı çalışanlarca harcanan çabaların örgütsel amaçlar etrafında birleştirilmesi sağlanmaktadır (Kaya, 1991: 105)

Yönetim süreçlerinden etkilemenin amacı karar sürecinin başarıya ulaşmasını sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2015). Bu bağlamda yönetsel liderliğin gereği olarak, yöneticinin çalışanların örgütün amaçlarına katkıda bulunacak şekilde etkilemesi gerekmektedir (Aydın, 2014). Okul yöneticileri de çalışanları belirlenen hedeflere yönlendirebilmek için çalışanlarını etkileme yollarını yerinde ve zamanında kullanmalıdır.

Denetim, örgütte her şeyin yapılan plana, verilen emirlere ve kabul edilen ilkelere uygun olarak yürüyüp yürümediğinin kontrol edilmesidir. Kontrolle amaçlanan yapılan hataları ve yanlışları tespit edip, onları düzeltmek ve tekrarlanmasını engellemektir (Fayol, 2016: 165). Örgütte yapılan faaliyetlerin ölçülmesi, önceden belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılması ve bu karşılaştırma sonrasında yapılan yanlışların düzeltilmesi denetim sürecinin en kritik aşamalarıdır (Kaya, 1991: 126). Yönetim süreçleri açısından denetim yalnızca örgütün amacına ulaşmasında değil tüm yönetim süreçlerinin sonunda yapılması gereken bir süreçtir (Taymaz, 2015: 7). Eğitim örgütlerinde etkili denetim; durum saptama, değerlendirme ve geliştirme süreçlerini içermesi gerekmektedir (Aydın, 2016).

Bu araştırmanın bulguları ile benzer biçimde Kırıl (2023), okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada yönetim süreçlerine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerini karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve denetim olmak üzere yedi başlık altında incelemiştir. Araştırma sonucunda mükemmel liderlerin, karar vermeye yönelik demokratik karar almaya özen gösterdikleri, ilgili kişileri karara dahil ettikleri ve etik kararlar aldıkları; planlamaya yönelik planlama yaparken vizyon belirledikleri, vizyon doğrultusunda hedefler koydukları, taktiksel ve stratejik planlar oluşturdukları ve planlamada esnek oldukları; örgütlemeye yönelik örgütlerinde uygun yapıyı kurdukları, iş analizi yaptıkları, görev tanımlarını ortaya koydukları, uygun personeli istihdam ettikleri, işbirliği kurdukları ve gerekli donanımı sağladıkları; iletişime yönelik daha iyiye ulaşmak için iletişim kanallarını açık tuttukları, etkili konuştukları, aktif dinledikleri, empati kurdukları, beden dilini kullandıkları ve eleştiriye açık oldukları; koordinasyonu sağlamak için planlı hareket ettikleri,

uyumlu insanları bir araya getirdikleri, faaliyetleri izledikleri ve çalışanları bilgilendirdikleri, iletişim kanallarını her zaman açık tuttukları; etkileme sürecinde etkili iletişim becerilerini kullandıkları, ödül gücünü, uzmanlıklarını, karizmatik güçlerini kullandıkları, çalışanlara ilham verdikleri, rol model oldukları, çalışanları değerli gördükleri ve otantik davrandıkları; denetim sürecinde ise mevcut durumu ortaya koydukları, değerlendirmeler yaptıkları, iyileştirmeye açık alanları ortaya çıkardıkları ve bunları gidererek daha iyiye ulaşmak için çaba gösterdikleri anlaşılmıştır.

Summak ve Yazgan (2007) yaptığı çalışma sonucunda Kilis'te resmi okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin yönetsel süreçleri kullanma yeterliliklerini genel olarak yüksek olduğunu, okul müdürlerinin genel yöneticilik beceri ve nitelikleri ile yönetim süreçlerini kullanma becerisi arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğunu ve okul yöneticilerinin duygusal, sosyal ve ruhsal zekâ yeterliliklerinin, yönetim süreçlerini kullanma becerilerini yordadığını ortaya çıkarmışlardır. Yıldırım ve Açıl (2019), yaptığı araştırmada Konya'da resmi okullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticisinin yönetim süreçlerindeki etkililiğinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyini olumlu olarak yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Haveydi ve Alpaydın (2019), İstanbul'da görevli okulöncesi öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme güçleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2019), Konya'da Temel Eğitim Kurumları yöneticilerinin yönetim süreçleri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla 30 okul müdürü ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda karar sürecinin bürokrasi ile şekillendiği, paydaşların karara katılım gösterdiği, öğretmenlerin uzmanlık alanlarında özerk hareket edebildiği, karar sürecini maliyet, veli beklentileri, öğretmenlerin karar sürecinde isteksiz davranması, ikili eğitim ve velilerin eğitim düzeyi ve maddi durumunun sınırladığı; planlama sürecinde öğrenci merkezli bir süreç izlendiği, planlamada maliyetin sınırlayıcı olduğu, kısa ve uzun vadeli planlamalar yapıldığı, planların takibinin okul yönetimince yapıldığı; örgütlenme sürecinde yasal mevzuatın ve çalışanların yetkinliklerinin ön plana çıktığı, çatışma çözümlerinde öncelikle iletişim yolunun kullanıldığı; iletişim sürecinde resmi ve gayri-resmi iletişimin kullanıldığı, teknolojik imkanlardan yararlanıldığı ve zaman zaman iletişim engellerinin yaşandığı; etkileme sürecinde resmi ve gayri-resmi etkileme yollarının kullanıldığı ve yetki paylaşımı yapıldığı; koordinasyon sürecinde toplantıların yapıldığı, iletişimi artırıcı etkinliklerin düzenlendiği ve toplumsal değerler etrafında birleşilmeye çalışıldığı; değerlendirme sürecinde okul

yönetiminin, öğretmenlerin ve öğrencilerin değerlendirdiği anlaşılmıştır. İnanan'ın (2020) çalışmasında ise İzmir'de resmi okullarda görevli öğretmenler, okulda yönetim süreçlerinin etkililiğine dair olumlu görüş bildirmiştir. Tofur ve Yıldırım (2021), okul yöneticilerinin yönetim süreçleri kapsamında izledikleri yolun ortaya konulması, karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışma sonucunda; okul müdürlerinin karar verme sürecinde okul paydaşları ile istişare yoluna giderek ortak karar aldıklarını, planlama yapmanın yararına inandıklarını, etkili iletişimin sağlanmasının gerekli olduğunu, amaca ulaşabilmek için çalışanları etkilemede zorlandıklarını, görevlendirmede ekip çalışmasına önem verdiklerini, görev dağılımında yetenek, beceri ve isteklilik durumu gözettiklerini, değerlendirmelerini paydaşlarla birlikte belirledikleri değerlendirme kriterleri ile rapor takibi yaparak sağladıklarını tespit etmiştir.

Özetle bu çalışma ile benzer nitelikte yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin; yöneticilik beceri ve nitelikleri ile yönetim süreçlerinin etkililiği arasında pozitif ilişki olduğu, yönetim becerileri ile etkileme güçleri arasında pozitif ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, okulda yönetim süreçlerinin etkililiğine dair olumlu görüşe sahip olmasının yansira okul yöneticisinin yönetim süreçlerindeki etkililiğinin öğretmenlerin örgütsel adalet düzeyini olumlu olarak yordadığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın bulgularından hareketle, öğretmen perspektifinden incelendiğinde, mükemmel liderlik davranışları sergileyen okul yöneticisinin yönetim süreçlerini etkili bir şekilde kullandığı ifade edilebilir. Bu çerçevede araştırma bulgularından hareketle, mükemmel liderlik yapmak isteyen bir yöneticinin, örgütün belirlenen amaç ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi için yönetim süreçlerine vakıf olması ve etkili bir şekilde hayata geçirebilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin “okuldaki yönetim işlevlerine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine” yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Katılımcı görüşlerine göre okuldaki yönetim işlevlerine ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri alanyazına uygun olarak insan kaynağı yönetimi, para kaynağı yönetimi ve genel hizmetlerin yönetimi olmak üzere üç alt temada incelenmiştir. Okul yöneticisinin “insan kaynağı yönetimine” ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; tarafsız davranması, insan kaynaklarını etkili kullanması, görev tanımı yapması, güvence sağlaması, eşit davranması ve

liyakate önem vermesi; “para kaynağı yönetimine” ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; kaynak bulması, giderlerde önceliklendirme yapması, şeffaf davranması ve verimli kullanması ve “genel hizmetlerin yönetimine” ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; temizlik yaptırması, görevlendirme yapması, ihtiyaçları gidermesi ve kontrol etmesi biçimindedir.

Bu araştırmanın bulguları ile benzer biçimde Kıral (2023), okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada yönetim işlevlerine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerini insan kaynağı yönetimi, para kaynağı yönetimi ve genel hizmetlerin yönetimi olmak üzere üç başlık altında incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetimine ilişkin yönetim işlevlerini yerine getirirken görev tanımları yaptıkları, işe göre insan planladıkları, işe uygun kişiyi seçtikleri, liyakate önem verdikleri ve adil davrandıkları; para kaynağı yönetimi ile ilgili yönetim işlevlerini yerine getirirken gerekli kaynakları buldukları, ihtiyacı ortaya çıkardıkları, önem ve öncelikleri belirledikleri ve mali kaynakları etkili kullandıkları; genel hizmetlerin yönetimine ilişkin yönetim işlevlerini yerine getirirken görev tanımlarına göre planlama yaptıkları, doğru kişiyi istihdam ettikleri, donanım ihtiyaçlarını belirledikleri, aileleri sürece dâhil ettikleri ve sürdürülebilir bir bakım sistemi oluşturdıkları ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticisinin rol alanları olarak kabul edilen okuldaki yönetim işlevleri; eğitim programının yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, insan kaynakları yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi ve mali kaynakların yönetimi şeklinde sıralanmaktadır (Başaran, 2000; Taymaz, 2009). Yönetim işlevlerinin ilki olan insan kaynakları yönetimi, örgüte yüksek performanslı çalışanların kazanılması, geliştirilmesi ve çalışanları etkileme yoluyla iş sürekliliğinin sağlanması için gerçekleştirilen faaliyetlerin tamamını kapsamaktadır. İnsan kaynakları yönetimi, çeşitli planlamalar ve uygulamalar aracılığıyla örgütün etkinliğini artırmayı hedeflemekte ve çalışanların potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya odaklanmaktadır (Barutçugil, 2004: 33-34). Bu süreç, nitelikli personelin bulunması, işe yerleştirilmesi, eğitimi, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve motivasyonun sağlanması gibi etkinlikleri içermektedir (Yüksel, 2003: 9). İnsan kaynakları yönetimi süreci, insan kaynakları planlaması, personel temini, personel seçimi, personel geliştirme, performans değerlendirmesi ve ücretlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 448).

Okullarda insan kaynakları yönetimine yönelik araştırmalar incelendiğine, alık ve şehitoğlu (2006) ilköğretim okul mdrlерinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda; okul mdrlерinin öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda desteklemelerine karşın, bu konuda yeterli uygulamaya gidemediklerini ve yeterince rehberlik davranışı sergileyemediklerini, okul mdrlерinin personel arasında yapıcı rekabet ortamı yaratmada ve onları karara katmada yetersiz olarak algılandıkları, okul mdrlерinin öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede açık bir yaklaşım gösteremedikleri anlaşılmıştır. Kara (2020), okullarda insan kaynağının geliştirilmesi yönünde okul yöneticilerinin rollerini gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda yöneticilerin insan kaynağını geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeyinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. İspir ve Yeşil (2020), insan kaynakları yönetimi uygulamalarının çalışanların iş tatmini üzerinde olumlu etkisinin olduğu; Karaca, Bayram ve Harmancı (2020) ise insan kaynakları yönetimi uygulamalarının çalışanların örgütsel bağlılığı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Yeşil ve özel (2019) ise insan kaynakları yönetimi uygulamalarının çalışanların örgütsel bağlılığına ve bireysel performansına olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalardan ve bu çalışmanın bulgularından hareketle okullarda etkili insan kaynakları yönetimi yapabilen mükemmel liderin mevcut kaynakları etkili kullanarak, liyakate ve adalete dikkat ederek okulun amaçlarını gerçekleştirilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Okulların finansmanı, eğitim hizmetlerinin üretimi ve sunulması amacıyla ihtiyaç duyulan fiziki ve mali kaynaklarından oluşmaktadır (Gümüş ve şişman, 2014). Eğitimin finansmanı, eğitimsel amaç ve hedeflere ulaşmak amacıyla gereken parasal kaynakları bulma ve bu kaynakları eşitlik ve etkinlik ölçütlerine göre dağıtma sürecini oluşturmaktadır (Tural, 2002: 27). Eğitim kurumlarında parasal kaynağın temini ve verimli bir şekilde kullanılması, okul yöneticilerinin en önemli sorumlulukları arasında kabul edilmektedir (Gümüş ve şişman, 2014). Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin genellikle parasal kaynak yetersizliği ve para kaynağı bulmada sorunlar yaşadığı (Ağdalay ve Gl, 2022; Altunay, 2017; evik, 2019; Hoşgörür ve Arslan, 2014; Kayıkçı ve Akan, 2014; zdere, 2020; Toker Gökçe ve Uslu, 2018; Yıldız, 2018) anlaşılmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışları sergileyerek özellikle okulun para kaynağının yönetimi konusunda kaynak bulması ve kaynakları verimli kullanması gerektiği söylenebilir.

Okullarda genel hizmetlerin yönetimi, okul içerisinde yer alan eğitim alanları ile eğitime yardımcı alanlar ve tüm bu yerlerin işletmesini kapsayan konular olarak nitelendirilmektedir. Genel hizmetler; eğitim programına, öğrenciye ve öğretmene yönelik doğrudan olmayan ancak okulun bütününe ilgilendiren konulara ilişkin hizmetleri içermektedir (İlgar, 2005). Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin genellikle genel hizmetlerin yönetimine ilişkin okullarda bakım, onarım, güncelleme gibi destek hizmetlerin yetersiz olduğu (Demircan Aydın, 2017), okulların fiziki yapısı ile okulların bakım ve onarımında sorunlar yaşandığı, okulların parasal kaynaklarının yetersiz olması sebebiyle bakım ve onarım ihtiyaçlarının karşılanmadığı (Çınkır, 2010; Memduhoğlu ve Meriç, 2014) görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticisinin rol alanı olarak ifade edilen okuldaki yönetim işlevlerinin eksiksiz yerine getirilmesi için okul yöneticisinin mükemmel liderlik yapması, genel hizmetlerin yönetimine ilişkin uygun görevlendirmeler yaparak, okulun ihtiyaçlarını gidermesi gerektiği söylenebilir. Nitekim bu araştırmada mükemmel okulun göstergeleri şeklinde okulun fiziki imkanlarının yeterli olması ve okulda beklentilerin karşılanması ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerin mükemmel liderlik sergileyerek bu göstergeleri sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin “okulun iklimine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine” yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Okul iklimine yönelik katılımcı görüşlerine göre, okul yöneticisinin başarı etkenlerini önemsemesi, çatışmayı yönetebilmesi, etkileşimi önemsemesi ve çalışanlarda samimiyet oluşturması okul iklimine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerindendir. Çalışanlarca deneyimlenen, çalışanların davranışlarını etkileyen ve okullardaki davranışlara ilişkin kolektif algılarına dayanan, okul ortamının nispeten kalıcı bir niteliği olarak tanımlanabilen okul iklimi, bir okulu diğerinden ayıran ve okul çalışanlarının davranışlarını etkileyen özellikler kümesi olarak ifade edilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015: 210). Alanyazında okul atmosferi olarak kullanılan okul iklimi, kişiler ve gruplar arası etkileşimin ürünü olarak da görülmektedir (Bursalıoğlu, 2015; Kurt ve Çalık, 2010).

Bu araştırmanın bulguları ile benzer biçimde Kırıl (2023), okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin okul iklimine ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri; başarı için yüksek beklentiler oluşturma, yüksek standartlar belirleme, insan ilişkilerine önem verme, işbirliği kurma, çalışanlara değer verme ve onlara karşı samimi olma biçiminde

sergilediğini tespit etmiştir. Benzer şekilde bu araştırmanın bulgularına uygun biçimde Canlı, Demirtaş ve Özer (2019) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeğinde okul ikliminin boyutları demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma boyutu olarak beş boyutta incelenmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, okulda çalışanlar arasında uyum olduğunu, iletişim sorunlarının yaşanmadığına, gruplaşmaların olmadığına, kural ve uygulamaların ihmal edilmediğine işaret etmektedir.

Okul iklimine yönelik yapılan farklı araştırmalar incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre akademik başarı, güven, saygı, ilgi, moral ve özveri gibi unsurların okul iklimi ile ilişkili olduğu (Sutherland, 1994); okuldaki olumlu iklimin öğretmenlerin ve öğrencilerin okula devamlılığında, öğrencilerin başarısında, okuldaki şiddetin azalmasında ve öğrencilerin sağlıklı gelişimine katkı sunduğu (Cohen ve diğerleri, 2009); okul yöneticilerinin pozitif okul iklimi algılarının öğretmenlerin okul iklimi algılarından daha düşük düzeyde olduğu (Duff, 2013); demokratik liderlik ile okul iklimi arasında pozitif, otokratik liderlik ile okul iklimi arasında negatif yönlü ilişki olduğu (Varlı, 2015); okul yöneticilerinin öğretmenlere güveni ile okul iklimi arasındaki pozitif ilişki olduğu (Canlı, 2016); okul yöneticisinin davranışlarının okul iklimi üzerinde etkili olduğu; okul iklimine yönelik algıların öğrenci, öğretmen ve yöneticilerde paralellik gösterdiği; okul ikliminin öğretmenin performansı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, okul çalışanlarının okul iklimi algılarındaki artışın çalışanların okuldaki performanslarının da artmasına katkı sağladığı (Dilbaz Sayın, 2017); matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul iklimi ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında negatif ilişki olduğu (Göksal, 2018); öğretmen görüşlerine göre okul iklimi ile okul yönetimi arasında pozitif ilişki olduğu (Yüner, 2018); öğretmenlerin kültürel sermayesi ile okul iklimi arasında pozitif ilişki olduğu (Alaca, 2022) anlaşılmaktadır. Okul iklimine yönelik yapılmış araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde sağlıklı okul ikliminin okulun amaçlarının gerçekleştirme sürecine olumlu yönde katkısının bulunduğu söylenebilir.

Okul iklimi, okulun hedeflerini, değerlerini, okuldaki kişiler arası ilişkileri yansıtmaktadır (Cohen ve diğerleri, 2009). Okul ikliminin oluşmasında okul yöneticisinin yöneticilerin tutum ve davranışları belirleyici olduğundan (Hoy ve Miskel, 2015: 210; Topcu, 2019: 21), okul yöneticisinin okulu hedeflerine ulaştırabilmesi için sağlıklı bir okul iklimi oluşturması gerekmektedir (Balcı, 2002: 48). Okulun paydaşlarının okulu sahiplenmeleri ve yetkinliklerini yaptıkları faaliyetlere katmaları, aynı zamanda morallerini yüksek tutmaları

sayesinde, okulun hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşılması sağlanabilmektedir. En iyiye ulaşma hedefi, çalışanlar arasında benimsenen ve paylaşılan bir değer olarak, okulun iklimine olumlu olarak yansiyabilmektedir. Tüm çalışanların birlikte çalışarak eksiklikleri ve iyileştirme alanlarını ortaklaşa tamamlaması, okulun diğer okullardan farklılaşmasını ve gelişmesini sağlamaktadır. Mükemmellik temelli bu değerlerin çalışanlar tarafından kabul edilmesi ve paylaşılması, değerlerin yoğunluğunu ve etkisini artırmaktadır. Okulda en iyiye ulaşma hedefinin herkes tarafından hissedilmesi, çalışanların işbirliği ve bağlılığı, olumlu bir okul iklimine katkıda bulunmaktadır (Kıral, 2021a). Bu bağlamda okul iklimine yönelik daha önce yapılmış araştırma sonuçları ve bu araştırmanın bulgularından hareketle, okul yöneticisinin, okulun amaç ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi yolunda sürekli çaba harcaması, yüksek beklentiler oluşturması, bunun paydaşlar tarafından kabul görüp uygulanması, olumlu ve sağlıklı bir okul iklimi oluşturması, okul iklimine ilişkin mükemmel liderlik göstergeleri olarak ifade edilebilir. Okul iklimini mükemmel hale getirmek isteyen yöneticilerin bunları tüm paydaşlarla birlikte sergilemesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin “okul-çevre ilişkilerine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine” yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Okul-çevre ilişkilerine yönelik katılımcı görüşlerine göre, okul yöneticisinin velilerle, diğer kurumlarla, halkla, Sivil Toplum Kuruluşları ile ilişki kurması ve Okul-Aile işbirliğini sağlaması okul-çevre ilişkilerine ilişkin mükemmel liderlik göstergelerindendir. Okullar, etkili olabilmek ve uzun vadede hayatta kalabilmek için değişen çevresel koşullara uyum sağlamak zorunda olan açık sistemler olarak kabul edilmektedir. Sosyal, ekonomik, politik, teknolojik eğilimler, sendikalar, Sivil Toplum Kuruluşları, yasal düzenlemeler gibi okulun çevresini oluşturan unsurlar okulun yapı ve süreçlerini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 2015: 416). Okulu etkileyen çevresel faktörler yakından uzağa olarak iç çevre, yakın çevre, genel çevre ve uluslararası çevre şeklinde sıralanabilmektedir (Doğan, 2011: 9). Okulun çevresini oluşturan unsurların karmaşıklığı, okul çevresinin analizini zorlaştırmasına karşın genel olarak kaynak bağımlılığı teorisi ve kurumsal teori gibi iki yaklaşım benimsenmektedir, Kaynak bağımlılığı teorisi, kurumların ihtiyaç duydukları kaynakları kendi içlerinde üretemeyeceğini ve bu kaynakların çevreden sağlanması gerektiğini öngörmektedir. Bu nedenle, okullar gerekli ürün ve hizmetleri çevredeki diğer birimlerle etkileşime girerek elde etmelidir. Kurumsal teori ise çevrenin, okulları yasal, sosyal, mesleki ve siyasi kurumların

dayattığı güçlü kurallar ve gerekliliklerle uyum sağlamaya teşvik ettiğini varsaymaktadır (Hoy ve Miskel, 2015: 417).

Okullarda, çevre ile ilişkileri düzenlemede etkili olan kişi genellikle okul yöneticisidir. Sahip olduğu yeterlikler ve kavramsal beceriler çerçevesinde okul yöneticisi, okulu bulunduğu toplum içinde bütünleyen tüm parçaların etkileşimi olarak görebilmelidir (Açıkgöz, 1994: 89). Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesinde de belirtildiği üzere okul yöneticileri, kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sunmak amacıyla okul ile aile işbirliğini sağlamak üzere bünyelerinde kurulan okul-aile birlikleri ile çok yönlü ve etkili bir okul çevre ilişkisi kurmaları gerekmektedir (MEB, 1973). Ayrıca okulların kendisinden beklenen işlevi ve amaçlarını gerçekleştirebilmesi için okul içindeki gruplar ile okul çevresi arasındaki iletişime önem verilmelidir (Eroğlu, 2019: 234). Okulun çevresi ile kurduğu bu tür etkileşimler, okul-çevre ilişkilerine güvenilirlik ve saygınlık kazandırmaktadır (Aydın, 2004: 64)

Bu araştırmanın bulguları ile benzer biçimde Kıral (2023), okul yöneticileri ile yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin okul-çevre ilişkilerine yönelik mükemmel liderlik göstergelerini; okul-aile işbirliğini sağlama, lider velileri okula çekme, veliler, halk, Sivil Toplum Kuruluşları ve diğer kuruluşlarla ilişkileri artırma şeklinde sergilediğini tespit etmiştir. Diğer taraftan okul ve çevre ilişkilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul yöneticilerinin öğrenci velilerini tanımadığı, çevrenin özelliklerini ve imkanlarını bilmedikleri, çevreyi tanıma çalışmalarının planlı bir şekilde yürütülmediği (Akyürek, 2004); mesleki kıdemi daha fazla olan okul yöneticilerinin, mesleki kıdemi az olan okul yöneticilerine göre aileler, kamu kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve diğer çevre unsurları ile iletişiminin iyi olduğu, bu sebeple çevrenin okula desteğini sağlayabildikleri (Çalışkan, 2004); okul, çevre ve aile işbirliğinin istenen düzeyde sağlanamadığı, öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendiği (Kolay, 2004); öğretmenlerin okul-çevre ilişkilerine yönelik algılarının orta düzeyde olduğu ve bu düzeyin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik konuma, okulun öğrenci ve öğretmen sayılarına göre farklılaştığı (Kara, 2007), yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul-çevre ilişkilerinin yeterli düzeyde olduğu, okul yöneticisinin işlemci liderlik özelliklerinin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesini yordadığı (Gül, 2009); öğretmenlere göre okul-çevre ilişkilerinin yeterli düzeyde gerçekleştirildiği (Öztürk, 2015); öğretmenlerin, okul-çevre ilişkilerine yönelik kendilerini yeterli gördükleri (Gül ve Aslan,

2016); okul-çevre ilişkilerinin okul etkililiğini yordadığı (Tural, 2019), görülmektedir. Okul çevre ilişkilerine yönelik yapılmış araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiği, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve becerilerinin okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli olduğu ve okul-çevre ilişkilerinin okulun etkililiğine katkı sunduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ise mükemmel liderlik göstergeleri okul çevre ilişkileri açısından değerlendirildiğinde, okul yöneticisinin okulun dış paydaşları ile işbirliğini ve iletişimi sağlaması gerektiği anlaşılmıştır. Daha önce yapılmış araştırmalar ve bu araştırmanın bulgularından hareketle okulun çevre ile ilişkisini düzenlemekten sorumlu olan okul yöneticisinin mükemmel liderlik sergileyerek, okulunun amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sunmak amacıyla okul-çevre ilişkilerini geliştirmesi gerektiği söylenebilir. Okul yöneticisi, mükemmel liderlik davranışları sergileyerek, okul çevresindeki kamu kuruluşları, veliler, öğrenciler ve eğitim çalışanlarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirmeli ve koordine etmelidir. Etkili bir iletişim akışı sağlamak ve sürdürmek adına, okul yöneticisi çevresindeki insanlara kendini benimsetmeli ve tüm iletişim kanallarını açık tutmalıdır (Kıral, 2021a).

Kıral'ın (2023) da belirttiği üzere, okullar geleceğin stratejilerini günümüz yapısı ve geçmişin insanları ile değil, okulun yapı, süreç, işlev, iklim ve çevre ile ilgili faaliyetlerinde sürekli en iyiye hedefleyen mükemmel liderlerle yönetebilir. Okullarda en iyiye ulaşmak için bunu bir yaşam felsefesi haline getirmiş lider okul yöneticilerine ihtiyaç bulunmaktadır. Söz konusu okul yöneticileri mükemmel liderlik davranışları sergileyerek okulu mükemmel bir okul haline getirebilirler.

4.2. Nicel Araştırma Bulgularının Tartışılması

Bu başlık altında; öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeyleri ile bu düzeylerin çeşitli bağımsız değişkenlere (cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu, bulunduğu okulun öğretim kademesi, yaşı, bulunduğu okuldaki çalışma süresi ve kıdeme) göre değişme durumuna yönelik bulgular tartışılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özelliklerinin incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri; dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri dışadönüklük alt boyutu maddeleri arasında görece en yüksek puanı alan “*Girişkendir*” ve görece en düşük puanı alan “*İletişimde etkilidir*” ifadeleridir. Okul yöneticilerinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliği görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Alanyazında dışadönüklük kişilik özelliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile uyumlu olarak, okul yöneticilerinin dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek düzeyde (Çalık ve diğerleri, 2019; Günay Süle ve Kırıl, 2022; Karabatak, 2019; Koca, 2016; Yıldızoğlu, 2013) orta üstü düzeyde (Baloğlu, 2016b) olduğu çalışmalara sıklıkla rastlanırken, orta düzeyde (Battı Göl, 2019) olduğu çalışma da bulunmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin dışadönüklük kişilik özelliğini yüksek (Göksal, 2018; Yalçınkaya, 2017b) ve çok yüksek düzeyde (Gökler ve Taştan, 2018) düzeyde gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliği bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Dışadönüklük kişilik özelliği; kendine güven, sosyallik, konuşkanlık gibi bireyin olumlu duygular yaşamaya yatkınlığını (McCrae ve Costa, 1987: 88) ifade etmektedir. Dışadönüklük kişilik özelliği yüksek olan bireyler çalışma yaşamında pozitif kişiler olarak görülmekte, çalışma arkadaşları üzerinde olumlu etki oluşturmaktadırlar (Alarcon, Eschleman ve Bowling, 2009: 246). Ayrıca bu kişiler, diğer bireylerle kolay iletişim kurabildikleri için kaynakların bulunması ve kullanılmasına öncülük etmektedirler (Akgündüz ve diğerleri, 2015: 298). İlave olarak liderliğin ortaya çıkışı ve liderlik etkinliği ile ilişkisi en yüksek olan kişilik özelliğinin dışadönüklük olduğu (Judge ve diğerleri, 2002: 773), dışadönüklük kişilik özelliği yüksek olanların liderlik rollerinde daha başarılı oldukları (Sieff ve Carstens, 2006) belirtilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin dışadönüklük kişilik özelliği ile dönüşümsel liderlik, geleneksel liderlik ve serbest bırakıcı liderlikleri arasında düşük düzeyde (Battı Göl, 2019); dışadönüklük kişilik özelliği ile değişime liderlik etme arasında (Abujarad, 2007) ve etkili liderliğin etkili karar alma alt boyutu arasında pozitif yönlü (Tansel, 2015); dışadönüklük kişilik özelliği ile dönüşümsel liderlik arasında orta düzeyde, yaptırımcı liderlik arasında düşük düzeyde (Yalçınkaya, 2017) pozitif yönlü ilişki olduğunu; dışadönüklük kişilik özelliği ile dönüşümsel liderliğin idealleştirilmiş etki alt boyutu arasında düşük, ilham verici motivasyon alt boyutu arasında orta, entelektüel teşvik

alt boyutu arasında düşük düzeyli ve pozitif, bireysel düzeyde ilgi alt boyutu arasında düşük düzeyli ve negatif yönlü ilişki olduğunu (Büyük, 2017); okul yöneticilerinin dışadönüklük kişilik özelliğinin, onların mesleki doyumunu pozitif yönlü yordadığını (Koca, 2016) ve dışadönüklük kişilik özelliğinin dönüşümsel liderlik ile çalışan performansı arasındaki ilişkide düzenleyici etkisinin olduğunu (Kişisel, 2021) gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Okul gibi toplumun hemen hemen tüm bireyleri ile iç içe olan bir örgütün yöneticisinin de dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek olması beklendi ve arzu edilen bir durum olarak değerlendirilebilir. Okul yöneticisinin kendine güvenmesi, okul paydaşları üzerinde olumlu etki oluşturabilmesi, etkili iletişim kurabilmesi, sosyal olması gibi özellikleri sergileyerek okulu yönetmesi onun aynı zamanda mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğine sahip olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticisinin dışadönüklük kişilik özelliğinin yüksek çıkması, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, okul yöneticilerinin sosyal ilişkilerinin iyi olduğunu, girişken ve mücadeleci yapıya sahip olduklarını, öğretmenlere arkadaşça davrandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri gelişime açıklık alt boyutu maddeleri arasında görece en yüksek puanı alan “*Farklı kültürlere saygılıdır*” ve görece en düşük puanı alan “*Eleştiriye açıktır*” ifadeleridir. Okul yöneticilerinin mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliği görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Alanyazında gelişime açıklık kişilik özelliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile uyumlu olarak, okul yöneticilerinin gelişime açıklık kişilik özelliğini yüksek düzeyde (Çalık ve diğerleri, 2019; Günay Süle ve Kıral, 2022; Karabatak, 2019; Yıldızoğlu, 2013) ve orta üstü düzeyde (Baloğlu, 2016b) gösterdiği çalışmalara sıklıkla rastlanırken, orta (Battı Göl, 2019) ve çok yüksek (Koca, 2016) düzeyde gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin gelişime açıklık kişilik özelliğini yüksek (Gökler ve Taştan, 2018; Göksal, 2018; Yalçınkaya, 2017b) düzeyde gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliği bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Gelişime açıklık kişilik özelliği, bireyin tutum ve değerlerinde dogmatik olmayan, entelektüel olarak meraklı ve özgün kişilik özelliklerine yatkınlığını (McCrae ve Costa, 1987:

88) ifade etmektedir. Bu özelliklere sahip kişiler özellikle değişim yaşayan örgütlerde yaratıcı fikirleriyle oldukça fayda sağlamaktadırlar (Yıldızoğlu, 2013: 299). Gelişime açıklık kişilik özelliği yüksek olan okul yöneticisinin değişime açık, vizyon sahibi, yeni fikir ve görüşleri destekleyen yapıya sahip kişilerdir (Çalık ve diğerleri, 2019: 85). Bu görüşü destekler nitelikte okul yöneticisinin gelişime açıklık kişilik özelliğine yönelik araştırmalar, onların mesleki doyumunu (Koca, 2016) ve yönetsel güçlülüğünü (Karabatak, 2019) pozitif yönlü yordadığını, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ile orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerinin olduğunu (Garcia ve diğerleri, 2014) göstermektedir. Diğer taraftan gelişime açıklık kişilik özelliği ile dönüşümsel liderlik arasında orta (Judge ve Bono, 2000); liderlik etkinliği ve yeni prosedürlerin benimsenmesi arasında orta (Abujarad, 2007); etkili liderliğin çalışanlarla ilişki, çalışanları önemseme, bilgi paylaşımı, hedefe ulaşma ve zaman yönetimi alt boyutları arasında düşük (Tansel, 2015); dönüşümsel liderliğin ilham verici motivasyon alt boyutu arasında orta, idealleştirilmiş etki alt boyutu arasında yüksek (Büyük, 2017); dönüşümsel liderlik arasında orta, yaptırımcı liderlik arasında düşük (Yalçınkaya, 2017); dönüşümsel liderlik, geleneksel liderlik ve serbest bırakıcı liderlikleri arasında düşük (Battı Göl, 2019) düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Yapılan araştırmalardan da anlaşılacağı üzere yöneticinin gelişime açıklık olması, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlayan önemli bir kişilik ve liderlik özelliği olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider gelişime açıklık kişilik özelliğinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimlerin ve yeni gelişmelerin yoğun bir şekilde yaşandığı mevcut durumda okul yöneticilerinin de gelişime açık olmalarını zorunlu kılmaktadır. Okul yöneticilerinin gelişime açıklık kişilik özelliğinin yüksek olması arzu edilen bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü okul yöneticisinin vizyon sahibi olması ve en iyiyi hedefleyerek bu yöndeki fikir ve görüşleri desteklemesi, onun mükemmel lider dışadönüklük kişilik özelliğine sahip olduğunu göstermesinin yanında okulunu mevcut durumdan daha ileriye götürebileceği şeklinde ifade edilebilir. Elde edilen araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin gelişime açıklık kişilik özelliğinin yüksek çıkması, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, okul yöneticilerinin bilgili, donanımlı, farklı fikirlere açık ve yüksek beklentiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri sorumluluk alt boyutu maddeleri arasında görece en yüksek puanı alan “Öz

disiplinlidir” ve görece en düşük puanı alan “*Yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar*” ifadeleridir. Okul yöneticilerinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliği görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Alanyazında sorumluluk kişilik özelliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile uyumlu olarak, okul yöneticilerinin yüksek (Battı Göl, 2019; Karabatak, 2019; Yıldızoğlu, 2013) ve orta üstü düzeyde (Baloğlu, 2016b) düzeyde gösteren çalışmalara rastlanırken, çok yüksek (Çalık ve diğerleri, 2019; Günay Süle ve Kırıl, 2022; Koca, 2016) düzeyde gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin sorumluluk kişilik özelliğini yüksek (Göksal, 2018; Yalçınkaya, 2017) ve çok yüksek (Gökler ve Taştan, 2018) düzeyde gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliği bulgularının alanyazındaki bazı çalışmalarla (Karabatak, 2019; Yıldızoğlu, 2013) benzer olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin sorumluluk kişilik özelliğinin diğer kişilik özelliği boyutları ile kıyaslandığında görece yüksek olmasını Baloğlu (2016b), Millî Eğitim Bakanlığı’nın güçlü merkezi yapısının ve bürokratik düzenlemelerin okul yöneticilerinin üzerindeki sorumluluk yükünü arttırması, Günay Süle ve Kırıl (2022) ise sorumluluk düzeyi yüksek kişilerin yöneticilik görevine istekli olmaları şeklinde ifade etmişlerdir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliğinin, diğer kişilik özelliği boyutları ile paralel bir şekilde yüksek çıkması, okul yöneticilerinin baskın bir kişilik özelliğine sahip olmadığı şeklinde açıklanabilir. Okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri bakımından her boyutta çok yüksek düzeyde olması arzu edilmesine karşın, uygulamada bunun henüz sağlanamadığı söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliği düzeyinin diğer boyutlar ile paralellik göstermesi, mükemmel liderliği oluşturan bileşenlerin tutarlı sonuçlar üretmesi bakımından da anlamlı olabilir.

Sorumluluk kişilik özelliği, bireyin planlı, programlı, gayretli, tertipli ve titiz kişilik özelliklerine yatkınlığını ((McCrae ve Costa, 1987: 87) ifade etmektedir. Sorumluluk kişilik özelliği yüksek bireylerin temel özelliği öz disipline sahip olmasıdır. Bu kişiler başarıya ve amaca ulaşmada kararlılıkla hareket etmekte, işlerini ve zaman yönetimini iyi yapmaktadırlar. Sorumluluk özelliği yüksek bir yönetici ise içsel güdülenme ile hedefine ulaşmak için yoğun çaba harcamaktadır (Chamorro-Premuzic ve diğerleri, 2005). Bu görüşleri destekler nitelikte okul yöneticisinin sorumluluk kişilik özelliğine yönelik araştırmalar, onların mesleki

doyumunu yordadığını (Koca, 2016); okul yöneticisinin sorumluluk kişilik özelliği ile serbest bırakıcı liderlik arasında yüksek, dönüştürücü liderlik ve geleneksel liderlikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ilişki (Battı Göl, 2019) olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan sorumluluk kişilik özelliği ile dönüşümsel liderliğin entelektüel teşvik alt boyutu arasında düşük (Büyük, 2017); dönüşümsel liderlik arasında orta, yaptırımcı liderlik arasında düşük (Yalçinkaya, 2017); otantik liderlik arasında orta (Baptiste, 2018) düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Yapılan araştırmalardan da anlaşılabacağı üzere yöneticinin sorumluluk özelliğinin olması, yönetsel ve liderlik açısından önemli bir kişilik özelliği olarak görülebilir. Bu sebeple okul yöneticilerinin sorumluluk kişilik özelliğinin yüksek olması beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider sorumluluk kişilik özelliğinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin amaçlarını gerçekleştirmek için kararlı ve planlı hareket ettiklerine, hedeflerine ulaşmak için yüksek düzeyde çaba harcadıklarına işaret etmektedir. Elde edilen araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin sorumluluk kişilik özelliğinin yüksek çıkması, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, okul yöneticilerinin planlı, programlı, kararlı, sorumluluk sahibi olduğunu ve en iyiyi hedefleyerek bu yönde çaba gösterdiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri uyumluluk alt boyutu maddeleri arasında görece en yüksek puanı alan “Güvenilirdir” ve görece en düşük puanı alan “Fedakardır” ifadeleridir. Okul yöneticilerinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliği görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Alanyazında uyumluluk kişilik özelliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile benzer olarak, okul yöneticilerinin yüksek (Battı Göl, 2019; Çalık ve diğerleri, 2019; Karabatak, 2019; Koca, 2016; Yıldızoğlu, 2013) ve orta üstü düzeyde (Baloğlu, 2016b) bulunduğu çalışmalara rastlanırken, çok yüksek (Günay Süle ve Kırıl, 2022) düzeyde gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin uyumluluk kişilik özelliğini yüksek (Gökler ve Taştan, 2018; Göksal, 2018; Yalçinkaya, 2017) düzeyde gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliği bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Uyumluluk kişilik özelliği, bireyin işbirlikçi, samimi ve güvenilir kişilik özelliklerine yatkınlığını etmektedir (McCrae ve Costa, 1987: 87). Uyumluluk kişilik özelliği yüksek olan bir yönetici, çalışanları daha iyi etkilemekte, çalışanların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çaba göstermekte, çalışanları ile işbirliği kurmaktadır (Zel, 2011). Okul yöneticisinin uyumluluk kişilik özelliği ile katılımcı liderlik tarzı arasında orta (Abujarad, 2007); dönüşümsel liderlik arasında yüksek, geleneksel liderlik ve serbest bırakıcı liderlikleri arasında düşük (Battı Göl, 2019); dönüşümsel liderlik arasında orta (Yalçınkaya, 2017) düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalardan da anlaşılabacağı üzere yöneticinin uyumluluk özelliği olumlu örgüt iklimini sağlamaya ve çalışanları etkilemeye yönelik önemli bir kişilik özelliği olarak değerlendirilebilir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel lider uyumluluk kişilik özelliğinin ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, okul yöneticilerinin güvenilir olduğunu, okulda çatışmaları uzlaşma ile yönetebildiğini, çalışanlarla işbirliği sağlayabildiğini ve çalışanları yüksek düzeyde etkileyebildiğini göstermektedir. Elde edilen araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin uyumluluk kişilik özelliğinin yüksek çıkması, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, okul yöneticilerinin görgülü, sempatik, alçakgönüllü, dürüst olduklarına ve öğretmenlere güvendiklerine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin en belirgin mükemmel lider kişilik özellikleri boyutu uyumluluk, sonrasında ise sırasıyla sorumluluk, dışadönüklük ve gelişime açıklıktır. Okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile yapılan araştırmalarda en belirgin kişilik özellikleri sırasıyla uyumluluk, gelişime açıklık, sorumluluk ve dışadönüklük (Yıldızoğlu, 2013); sorumluluk, gelişime açıklık, uyumluluk ve dışadönüklük (Baloğlu, 2016b); gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk ve dışadönüklük (Koca, 2016); gelişime açıklık, sorumluluk, dışadönüklük ve uyumluluk (Battı Göl, 2019); sorumluluk, uyumluluk, dışadönüklük ve gelişime açıklık (Karabatak, 2019); sorumluluk, uyumluluk, gelişime açıklık ve dışadönüklük (Çalık ve diğerleri, 2019); uyumluluk, sorumluluk, gelişime açıklık ve dışadönüklük (Günay Süle ve Kırıl, 2022) biçimindedir. Türkiye’de okul yöneticilerinin kişilik özelliği ile liderliği arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin kişilik özelliklerini farklı düzey ve sıralamada gösterdikleri ancak genel olarak uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliklerine, gelişime açıklık ve dışadönüklük kişilik

özelliklerine göre daha yatkın oldukları söylenebilir. Bu çerçevede bu araştırmanın bulgularının daha önce yapılmış çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin mükemmel lider dışadönüklük ve gelişime açıklık kişilik özelliklerinin düşük olması, araştırmanın nitel aşamasında ulaşılan bulgularla örtüşmektedir. Nitekim katılımcılar, okul yöneticisinin daha fazla liderlik yapma ve faaliyette bulunma konusunda istekli olmasına karşın bürokratik engellemelerin ve yasal düzenlemelerin engel olduğunu belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç Baloğlu'nun (2016b) bürokratik düzenlemelerin okul yöneticilerinin üzerindeki sorumluluk yükünü arttırması tespiti ile örtüşmektedir. Bu çerçevede araştırmanın nitel aşamasında da ortaya konduğu gibi, mükemmel liderin bürokrasiye boğulmadan, inisiyatif kullanması ve uygun koşulları değerlendirmesi gerektiği söylenebilir.

Yöneticilerin kişilik özelliği ile liderliği arasında ilişikliyi inceleyen yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında; Korkmaz (2006), okul yöneticilerinin dışadönüklük, sorumluluk ve gelişime açıklık kişilik özellikleri ile problem çözme tercihleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu, okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin liderlik davranışlarını etkilediği; Akgündüz ve diğerleri (2015), yöneticilerin deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin, yöneticilerin dönüşümsel liderlikteki değişimi pozitif yönlü görece yüksek düzeyde açıkladığı; Baloğlu (2016b), okul yöneticilerinin gelişime açıklık, uyumluluk, sorumluluk ve dışadönüklük kişilik özellikleri ile dağıtımcı liderlik arasında pozitif yönlü ilişki olduğu; Koca (2016), dışadönüklük, gelişime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özelliği yüksek olan okul yöneticilerin mesleki doyumlarının da yüksek olduğu; Özbağ (2016), deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk kişilik özellikleri ile etik liderlik arasında pozitif yönlü ilişki olduğu, dışadönüklük ile etik liderlik arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; Yalçınkaya (2017), kişilik özellikleri boyutlarının dönüşümsel liderlikteki değişimi pozitif yönlü görece düşük düzeyde açıkladığı; Çalık ve diğerleri (2019), okul yöneticilerinin dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk kişilik özellikleri ile teknolojik liderlik öz yeterlik davranışları arasında orta düzde pozitif yönlü ilişki olduğu, bu kişilik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin, okullarında teknoloji kullanımına yönelik mükemmellik ortamı oluşturmada daha etkin rol oynadıkları; Haydaroglu (2020), dışa dönüklük ve sorumluluk kişilik özelliklerinin örgütsel muhalefet davranışları üzerindeki etkisinde lider-üye etkileşiminin düzenleyici rolü olduğu; Günay Süle ve Kırıl (2022), okul yöneticilerinin dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk kişilik özelliklerinin onların ruhsal liderlik

düzeylerini pozitif yönlü yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yöneticilerin kişilik özelliği ile liderliği arasında ilişkiyi inceleyen yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında; Lord, de Vader ve Alliger (1986), meta-analiz çalışmasında kişilik özelliklerinin, alanyazında işaret edilenden daha yüksek derecede ve daha tutarlı bir şekilde liderlik algılarıyla ilişkili olduğu, kişilik özelliklerinin liderlik algılarıyla ilişkisine dair çalışmalar arasındaki farklılıkların büyük ölçüde metodolojik faktörlerle açıklanabildiği; Judge ve Bono (2000), yöneticilerin, dışadönüklük ve uyumluluk kişilik özelliklerinin dönüşümsel liderliği pozitif olarak yordadığı, deneyime açıklık kişilik özelliğinin dönüşümsel liderlik ile pozitif yönlü ilişkili olduğu ancak diğer özelliklerin etkisi kontrol edildiğinde etkisinin kaybolduğu; Silverthorne (2001), ABD’li, Çinli ve Taylandlı etkili yöneticilerin kendilerini daha dışadönük, daha uyumlu, daha sorumlu ve daha az nevroitik; ABD’li etkili yöneticilerin kendilerini deneyime daha açık olarak tanımladıkları; Judge ve diğerleri (2002), beş faktör kişilik özellikleri ile liderlik arasındaki ilişkileri inceleyen meta-analiz çalışması sonucunda, yöneticilerin kişilik özelliği ile liderliği arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu, dışadönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özelliklerinin liderlikle ilişkilerini inceleyen çalışmaların % 90'ından fazlasında anlamlı olduğu için bu kişilik özelliklerinin liderlikle olan ilişkisinin genelleştiği; Kornør ve Nordvık (2004), yöneticilerin sorumluluk ve dışadönük kişilik özelliklerinin, genel liderlik davranışlarını yordadığı, gelişime açıklık ve uyumluluk kişilik özelliklerinin ise liderlik davranışlarından değişim ve çalışanlarla ilgilenme boyutlarını yordadığı, Abujarad (2007), yöneticilerin kişilik özellikleri ile liderlik tarzları, liderlik etkinliği, değişime liderlik etme ve çalışanların bağlılığını sağlama arasında pozitif yönlü ilişki olduğu; Kalshoven ve diğerleri (2011), sorumluluk ve uyumluluk kişilik özellikleri ile etik liderlik arasında pozitif yönlü, gelişime açıklık ve dışadönüklük ile etik liderlik arasında ilişki bulunmadığı; Hassan ve diğerleri (2016), yöneticilerin beş faktör kişilik özellikleri ile alanyazında sıklıkla tartışılan 39 farklı liderlik yaklaşımı arasında ilişki olduğu; kişiliğin, yöneticilerin liderlik tarzı üzerinde etkiye sahip olduğu; Jan (2018), lider üye etkileşimi ile beş faktör kişilik özelliklerinden gelişime açıklık, sorumluluk, dışa dönüklük ve uyumluluk arasında pozitif yönlü ilişki olduğu; Ayub, Kanwal ve Kausar (2019), gelişime açıklık, uyumluluk ve dışadönüklük kişilik özelliklerinin yöneticilerin bilgi yaratma kabiliyeti üzerinde doğrudan etkisi olduğu; Lopez-Perry (2020), danışman eğitimcilerin beş faktör kişilik özelliklerinin, dönüşümcü liderliği yordadığı, Shahzad ve diğerleri (2021), yöneticilerin; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri ile

otantik liderlikleri arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıda sunulan gerek yurtiçi gerekse yurtdışında yapılan araştırmalardan da anlaşılabilceği gibi kişilik özellikleri, liderlik araştırmalarında önemli bir yer tutmakta, kişilik özellikleri ile liderlik arasında ilişki olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Hatta Lord ve diğerleri (1986), kişilik özellikleri ve liderlik yüksek derecede ve tutarlı bir şekilde ilişkili olduğu için durumsallık teorilerine ihtiyaç duyulmayabileceğini iddia etmişlerdir. Benzer şekilde Atwater ve Yammarinol (1993) ise “liderin yalnızca ne yaptığını değil, kim olduğunu bilmemiz gerekir” ifadesiyle kişilik özelliklerinin liderlik davranışları üzerinde önemli bir etkisi olabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Mükemmel liderliğe yönelik Kırıl (2020a, 2021a, 2023) tarafından ortaya konulan modelin, mükemmel liderin kişilik özellikleri bağlamında ampirik olarak desteklendiği, örgütün amaçlarına ulaşmasına ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine mükemmel lider kişilik özelliklerine sahip bir yöneticinin görece daha fazla katkı sunacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özelliklerine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özellikleri; çalışana yönelik davranışsal özellikler ve işe yönelik davranışsal özellikler boyutlarında incelenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikleri alt boyutu maddeleri arasında görece en yüksek puanı alan “Çalışanların gelişimini destekler” ve görece en düşük puanı alan “Çalışanlara rol model olur” ifadeleridir. Okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikleri görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Alanyazında çalışana yönelik liderlik davranışları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile benzer olarak, okul yöneticilerinin çalışana yönelik liderlik davranışlarının yüksek (Aygün, 2014; Odabaşoğlu, 2013; Şentürk ve Sağnak, 2012; Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011) düzeyde bulunduğu çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalar ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikler bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca okul yöneticisinin çalışana yönelik davranışsal liderliği ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma alt boyutları arasında negatif; yakından kontrol, moral, samimiyet

ve anlayış gösterme alt boyutları arasında pozitif (Şentürk ve Sağnak, 2012); çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma arasında pozitif, hükmetme arasında negatif (Odabaşoğlu, 2013) yönlü ilişkilerin olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. İlave olarak çalışana yönelik liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin daha uzun vadeli hedefler belirledikleri ve bu nedenle ortaya çıkan durumlar üzerinde etkili oldukları (Tabernero, Chambel, Curral ve Arana, 2009); eğitim örgütlerinde çalışana yönelik liderliğin, belirsizliğin daha fazla olduğu kurumlarda etkili olabildiği (Glickman ve diğerleri, 2001: 67); çalışana yönelik liderlik davranışlarının daha fazla sergilenmesi durumunda çalışanların iş tatminin ve örgütsel verimliliğin artacağı (Bakan ve Doğan, 2013: 15; Buluç, 2016: 50; Saylı ve Baytok, 2014: 47); etkili eğitim yöneticilerinin daha fazla çalışan odaklı olma eğiliminde olduğu ve çalışana odaklanmanın daha yüksek düzeyde öğretmen memnuniyeti ve daha düşük düzeyde öğretmen devrine yol açabileceği (Baker ve diğerleri, 2022; Murphy ve Louis, 2018) araştırmalarla ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalardan da anlaşılabileceği üzere okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları sergilemesi, okul iklimine olumlu olarak yansıyabileceği ve öğretmenlerin iş doyumunu arttırabileceği söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarının ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Elde edilen araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarının yüksek çıkması, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, okul yöneticilerinin öğretmenlere değer verdiğini, onların gelişimini desteklediğini ve onları motive ederek, beklentilerini karşıladığını göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikleri alt boyutu maddeleri arasında görece en yüksek puanı alan *“Kurumun vizyonunu gerçekleştirmek için elinden geleni yapar”* ve görece en düşük puanı alan *“Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler”* ifadeleridir. Okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikleri görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Alanyazında işe yönelik liderlik davranışları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile benzer olarak, okul yöneticilerinin işe yönelik liderlik davranışlarının yüksek (Aygün, 2014; Odabaşoğlu, 2013; Şentürk ve Sağnak, 2012; Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011) düzeyde bulunduğu çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalar ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikler bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu

söylenbilir. Ayrıca okul yöneticisinin işe yönelik davranışsal liderliği ile örgüt ikliminin çözülme, engelleme ve uzak durma alt boyutları arasında negatif; samimiyet, yakından kontrol, işe dönüklük ve anlayış gösterme alt boyutları arasında pozitif (Şentürk ve Sağnak, 2012); çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma arasında pozitif, kaçınma arasında negatif (Odabaşoğlu, 2013) yönlü ilişkilerin olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. İlave olarak işe yönelik liderlik davranışları sergileyen yöneticilerin, kısa vadeli görev performansı üzerinde etkili oldukları (Taberner ve diğerleri, 2009); eğitim örgütlerinde işe yönelik liderliğin net prosedürler ve kurallar dizisinin olduğu kurumlarda etkili olabildiği (Glickman ve diğerleri, 2001: 67) belirtilmektedir. Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışları sergilemesi, bürokratik düzenlemelerin yoğun olduğu okullarda, özellikle kısa vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Elde edilen araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde; okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarının yüksek çıkması, öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, okul yöneticilerinin en iyi olanı hedefleyerek, plan çerçevesinde hedefe ulaşmak için yoğun çaba sarfettiklerini, okulda yaşanan problem ve çatışmaları çözebildiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticileri daha çok işe yönelik mükemmel liderlik davranışları ardından çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları sergilemektedir. Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özellikleri görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Okul yöneticilerinin genel mükemmel liderlik özellikleri alt boyutlarına göre sıralandığında ise görece en çok uyumluluk ardından sırasıyla işe yönelik davranışsal özellikler, sorumluluk, dışadönüklük, gelişime açıklık ve çalışana yönelik davranışsal özellikler biçiminde sıralanmaktadır. Okul yöneticilerinin genel mükemmel liderlik özellikleri de görece “yüksek” düzeyde bulunmuştur. Alanyazında liderlik davranışları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışma ile benzer olarak, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının yüksek (Aygün, 2014; Odabaşoğlu, 2013; Şentürk ve Sağnak, 2012; Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011) düzeyde bulunduğu çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalar ile bu araştırma sonuçları karşılaştırıldığında okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışsal özellikleri bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca okul yöneticisinin işe yönelik ve çalışana yönelik liderlik

davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında pozitif (Cansoy, 2018; Taş, 2017; Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011); okul yöneticilerinin işe ve çalışana yönelik liderlik davranışları ile öğretmenlerin genel adanma, öğretim işlerine adanma, okula adanma, öğretmenlik mesleğine adanma boyutları arasında pozitif (Oltulu, 2021) yönlü ilişkilerinin olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalardan da anlaşılabacağı üzere okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışları sergilemesi, öğretmenlerin iş doyumları ve adanmalarını arttırabileceği gibi okulun amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışlarının ortalamanın üzerinde olduğunu göstermiştir.

Yukl, Gordon ve Tabor (2002), liderlik davranışlarına ilişkin alanyazındaki elli yıllık araştırmalardan elde edilen bulguları bütünleştirerek, liderliğe ilişkin (i) göreve yönelik, (ii) çalışana yönelik ve (i) değişime yönelik olmak üzere üç meta-kategorilik bir taksonomi oluşturmuştur. Taksonomiye göre, (i) Göreve yönelik liderlik davranışının temel amacı, liderin ekibi veya çalışma birimi tarafından yürütülen faaliyetlerin verimliliğini ve güvenilirliğini arttırmaktır. Görev odaklı liderlik davranışlarını oluşturan dört bileşen; faaliyetlerin planlanması, rollerin ve hedeflerin netleştirilmesi, faaliyetlerin ve performansın izlenmesi ve problem çözme biçiminde sıralanmaktadır. (ii) Çalışana yönelik liderlik davranışının temel amacı, çalışanların göreve bağlılığını, güvenini ve işbirliğini sürdürmektir. Çalışana yönelik liderlik davranışları; geliştirme, etkileme ve güçlendirme unsurlarını içermektedir. (iii) Değişime yönelik liderlik davranışının temel amacı ise, liderin ekibi veya çalışma birimi için görevlerde, çıktılarda veya çalışma prosedürlerinde arzu edilen değişiklikleri belirlemek ve uygulamaktır. Değişime yönelik liderlik davranışları; değişimi öngörme, değişimi destekleme ve yeniliği teşvik etme unsurlarını içermektedir (Yukl, 2012; Yukl ve diğerleri, 2002; Yukl, Mahsud, Prussia ve Hassan, 2019). Araştırmacılara göre iki faktörlü (çalışan ve işe yönelik) liderlik modeli birçok liderlik teorisinin temelini oluşturmakta ve mevcut liderlik teorilerine uyarlanabilmektedir. Buna karşın klasik iki kategoriye üçüncü bir meta kategori olan değişim odaklı liderlik davranışları eklenmiştir. Liderliğe ilişkin oluşturulan bu taksonomi, liderlik davranışlarının teorik olarak birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren, basit ve anlamlı bir kavramsal çerçeve sunmasının yanında liderlik yapılarını ve teorilerini yalın bir şekilde sınıflandırdığı için liderlik teorilerinin gelişimine katkı sunmaktadır (Borgmann, Rowold ve Bormann, 2016). Yukl ve diğerleri (2002) tarafından ortaya konulan liderlik taksonomisinin ampirik desteğini incelemek amacıyla yapılan

meta analiz çalışmalarında göreve yönelik, çalışana yönelik ve değişime yönelik liderlik davranışlarının yönetsel etkililiğe ve çalışanların iş doyumuna olumlu yönde katkısının olduğu anlaşılmıştır (Borgmann ve diğerleri, 2016; Yukl ve diğerleri, 2019).

Yönetimsel etkililiği ve çalışanların iş doyumunu konusunda ampirik kanıtlar sunulmuş olan Yukl ve diğerlerinin (2012; 2002, 2019) üç meta-kategorilik liderlik taksonomisi ile Kırıl (2020a, 2021a, 2023) tarafından ortaya konulan ve bu araştırmanın da odağında bulunan mükemmel liderlik yaklaşımı arasında benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Nitekim Yukl ve diğerlerinin (2012; 2002, 2019) taksonomisinde yer alan işe yönelik ve çalışana yönelik liderlik davranışları, mükemmel liderlik yaklaşımında da bulunmaktadır. Diğer taraftan Yukl ve diğerlerinin (2012; 2002, 2019) taksonomisindeki değişime yönelik liderlik davranışları, Kırıl'ın (2020a, 2021a, 2023) mükemmel liderlik yaklaşımında en iyiye hedefleme ve en iyiye ulaşmak için çabalama şeklinde kendini göstermektedir. Başka bir ifadeyle Yukl ve diğerleri (2012; 2002, 2019) liderin, değişime yönelik davranışlarını betimlerken, Kırıl (2020a, 2021a, 2023) bu değişimin yönünü işaret ederek, en iyiye doğru olması gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları genel olarak, mükemmel liderliğe yönelik Kırıl (2020a, 2021a, 2023) tarafından ortaya konulan modelin, mükemmel liderin davranışsal özellikleri bağlamında ampirik olarak desteklendiği, örgütün amaçlarına ulaşmasına ve belirlenen hedeflerin gerçekleştirmesinde yöneticilerin mükemmel liderlik davranışları sergilemesinin katkı sunacağı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin tartışma ve sonuçlar;

Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, mükemmel liderliğin genelinde ve tüm boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından benzer veya farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Yöneticilerin dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini inceleyen bazı araştırmalarda, bu çalışma ile benzer biçimde anlamlı fark bulunmazken (Battı Göl, 2019; Günay Süle ve Kırıl, 2022; Lopez-Perry, 2020); dışadönüklük ve gelişime açıklık kişilik özelliklerinin kadınlar lehine (Büyüç, 2017; Koca, 2016;

Yıldızoğlu, 2013); uyumluluk kişilik özelliğinin erkekler lehine (Büyük, 2017; Haydaroglu, 2020) anlamlı fark bulunmuştur. Yıldızoğlu (2013), dışadönüklük ve gelişime açıklık kişilik özelliklerinin kadınlar lehine anlamlı fark olmasını, kadınların daha girişken, iletişim becerileri yüksek, konuşkan, rahat, yeniliklere açık ve yaratıcı olmalarından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Yöneticilerin işe yönelik ve çalışana yönelik liderlik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini inceleyen bazı araştırmalarda, bu çalışma ile benzer biçimde anlamlı fark bulunmazken (Aygün, 2014; Odabaşioğlu, 2013; Şahin, 2014; Şentürk ve Sağnak, 2012; Yılmaz ve Boğa Ceylan, 2011); yöneticilerin işe yönelik ve çalışana yönelik liderlik davranışlarında kadınlar lehine (Oltulu, 2021) anlamlı fark bulunan çalışmada mevcuttur. Liderlik davranışlarının kadınlar lehine farklılaşmasını Oltulu (2021), erkekleri doğuran ve yetiştirenlerin de kadınlar olduğu için kadınların erkeklere göre daha fazla liderlik davranışları sergileyebileceği biçiminde yorumlamıştır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularından ve yapılmış benzer araştırma sonuçlarından hareketle, mükemmel liderin kişilik özelliklerinin ve davranışlarının değerlendirilmesinde çalışanların cinsiyetine göre tutarlı ve anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Başka bir deyişle, mükemmel liderin kişilik özelliklerini ve davranışlarını değerlendirmede çalışanların cinsiyetinin etkili olmadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, gelişime açıklık, sorumluluk, çalışana yönelik davranışsal özellikler, işe yönelik davranışsal özellikler boyutlarında ve mükemmel liderlik davranışsal özellikler ile genel mükemmel liderlik bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; dışadönüklük ve uyumluluk boyutları ile mükemmel lider kişilik özellikleri bağlamında evli öğretmenler lehine küçük düzeyde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Evli öğretmenlerin okul yöneticilerinin dışadönüklük ve uyumluluk boyutları ile mükemmel lider kişilik özellikleri bağlamında daha yüksek düzeyde değerlendirmelerinin nedeni evli öğretmenlerin aynı zamanda ebeveyn rollerine de sahip olmaları ve bu rollerin getirdiği bilinçle daha toleranslı davranmalarından kaynaklanıyor olabilir. Diğer yandan okul yöneticilerinin medeni durumunun genellikle evli olması nedeniyle evli öğretmenlerle daha yakın ilişki (samimi davranma, aile ziyaretleri, çocukların hakkında bilgi paylaşımı, vb.) kurmasından da kaynaklanabilir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından benzer veya farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Yöneticilerin liderlik özelliklerinin medeni durum

değişkenine göre değişip değişmediğini inceleyen bazı araştırmalarda dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı (Aygün, 2014; Haydaroglu, 2020); gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı ancak dışadönüklük boyutunda bekar öğretmenler lehine (Koca, 2016); çalışana yönelik liderlik davranışlarında evli öğretmenler lehine (Odabaşıoğlu, 2013) ve çalışana ve işe yönelik liderlik davranışlarında evli öğretmenler lehine (Şahin, 2014) fark olduğunu tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularından ve yapılmış benzer araştırma sonuçlarından hareketle, mükemmel liderin kişilik özelliklerinin ve davranışlarının değerlendirilmesinde çalışanların medeni durumuna göre farklılık olabileceği ancak bu farklılığı kanıtlayabilecek düzeyde ve sayıda araştırma olmadığı için genelleme yapılamayacağı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, mükemmel liderliğin genelinde ve tüm boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından benzer veya farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Yöneticilerin liderlik özelliklerinin medeni durum değişkenine göre değişip değişmediğini inceleyen bazı araştırmalarda, bu çalışma ile benzer biçimde dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı (Aygün, 2014; Battı Göl, 2019; Koca, 2016; Şahin, 2014); dışadönüklük, gelişime açıklık ve sorumluluk boyutlarında fark olmadığı ancak uyumluluk boyutunda lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine (Haydaroglu, 2020); gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı ancak dışadönüklük boyutunda lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine (Büyük, 2017); çalışana ve işe yönelik liderlik davranışlarında lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine (Oltulu, 2021) fark olduğunu tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularından ve yapılmış benzer araştırma sonuçlarından hareketle, mükemmel liderin kişilik özelliklerinin ve davranışlarının değerlendirilmesinde çalışanların eğitim durumuna göre genellikle fark olmadığı, tespit edilen farklılıkların ise lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Diğer yandan bu farklılığı kanıtlayabilecek düzeyde ve sayıda araştırma olmadığı için genelleme yapılamayacağı ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim kademesine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, gelişime açıklık ve çalışana yönelik davranışsal özellikler boyutları ile mükemmel liderlik davranışsal özellikler bağlamında anlamlı bir farklılık göstermezken, dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk, işe yönelik davranışsal özellikler boyutlarında ve mükemmel lider kişilik özellikleri ile genel mükemmel liderlik bağlamında ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenler lehine küçük düzeyde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu fark, ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin genellikle diğer öğretim kademelerindeki okullara göre öğretmen mevcudunun daha az olmasından, bu nedenle ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranış ve özelliklerini daha fazla gözlemlemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Diğer öğretim kademelerindeki okullarda öğretmen mevcudunun fazla olması, özellikle ortaokul ve lise kademelerinde branş öğretmenlerinin çeşitliliği bu kademelerde görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik davranış ve özelliklerini değerlendirmelerini etkilemiş olabilir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından benzer veya farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim kademesine göre değişip değişmediğini inceleyen bazı araştırmalarda, bu çalışma ile benzer biçimde gelişime açıklık boyutunda (Koca, 2016) ve çalışana yönelik liderlik davranışlarında fark olmadığını (Şahin, 2014) tespit eden çalışmalar olduğu gibi dışadönüklük, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarında (Koca, 2016) ve işe yönelik liderlik davranışlarında da fark olmadığını (Şahin, 2014) tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularından hareketle, mükemmel liderin kişilik özelliklerinin ve davranışlarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretim kademesinin etkili olabileceği ancak genelleme yapılabilecek düzeyde kanıt olmadığını, bu nedenle ulaşılan bulguyu destekleyecek nitelikte araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, mükemmel liderliğin genelinde ve tüm boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından benzer veya farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin yaşına göre değişip değişmediğini inceleyen bazı araştırmalarda, bu çalışma ile benzer

biçimde dışadönüklük, gelişime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı (Haydaroğlu, 2020; Koca, 2016); çalışana ve işe yönelik liderlik davranışlarında fark olmadığı (Aygün, 2014; Şahin, 2014) tespit eden çalışmalar olduğu gibi, dışadönüklük, gelişime açıklık ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı ancak sorumluluk boyutunda yaşı büyük öğretmenler lehine (Battı Göl, 2019); işe yönelik liderlik davranışlarında fark olmadığı ancak çalışana yönelik liderlik davranışlarında 41 yaş ve üzeri öğretmenler lehine (Odabaşıoğlu, 2013) tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır. Battı Göl (2019), sorumluluk boyutunda yaşı büyük öğretmenler lehine oluşan farkın, yaşa bağlı olarak oluşan hayat tecrübelerinin ve yaşanmışlıkların sorumluluk özelliğini geliştirmesinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularından hareketle, mükemmel liderin kişilik özelliklerinin ve davranışlarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin yaşının etkili olmadığı ancak genelleme yapılabilecek düzeyde kanıt olmadığı ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, sorumluluk, uyumluluk, çalışana yönelik davranışsal özellikler, işe yönelik davranışsal özellikler boyutlarında ve mükemmel liderlik davranışsal özellikler bağlamında anlamlı bir farklılık göstermezken, dışadönüklük, gelişime açıklık boyutlarında ve mükemmel lider kişilik özellikleri ile genel mükemmel liderlik bağlamında, okuldaki görev süresi 5 yıl ve altında olan öğretmenlerin puan ortalamalarının, okuldaki görev süresi 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin puan ortalamasından büyük biçimde anlamlı fark olduğu, farkın ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı fark, okula yeni atanmış öğretmenin, okul yöneticisinin davranışlarını yeterince tecrübe etmediği ve fazla beklentisinin olmadığı ancak okuldaki görev süresi ve tecrübesi arttıkça, okul yöneticisinden beklentilerinin artabileceği, okul yöneticisinin davranışlarını rutin davranışlar olarak değerlendirebileceği ile ilgili olabilir. Yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre değişip değişmediğini inceleyen bazı çalışmalarda, bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak dışadönüklük, gelişime açıklık ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı ancak sorumluluk boyutunda kurumdaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olanlar lehine (Battı Göl, 2019; Haydaroğlu, 2020); çalışana ve işe yönelik liderlik davranışlarında fark olmadığını (Şahin, 2014) tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularından hareketle, mükemmel liderin kişilik özelliklerinin ve davranışlarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin okuldaki görev süresinin etkili olabileceği ancak genelleme yapılabilecek düzeyde kanıt olmadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mükemmel liderlik düzeylerinin, öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan test sonucuna göre, mükemmel liderliğin genelinde ve tüm boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarından benzer veya farklı araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre değişip değişmediğini inceleyen bazı araştırmalarda, bu çalışma ile benzer biçimde çalışana ve işe yönelik liderlik davranışlarında fark olmadığını (Aygün, 2014; Oltulu, 2021) tespit eden çalışmalar olduğu gibi, dışadönüklük, gelişime açıklık ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı ancak sorumluluk boyutunda kıdemi 20 yıl ve üzeri olanların, kıdemi 10 yıldan az olanlara göre daha yüksek (Battı Göl, 2019); dışadönüklük, gelişime açıklık ve uyumluluk boyutlarında fark olmadığı ancak sorumluluk boyutunda kıdemi 11 yıl ve üzeri olanların, kıdemi 1-5 yıl arası olanlara göre daha yüksek (Haydaroglu, 2020); işe yönelik liderlik davranışlarında fark olmadığı ancak çalışana yönelik liderlik davranışlarında kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların lehine (Odabaşıoğlu, 2013) farklılık tespit eden çalışmalara rastlanmaktadır. Battı Göl (2019), mesleki kıdem arttıkça okul yöneticilerinin daha fazla sorumluluk kişilik özelliği göstermesini zamanla mesleki alışkanlıkların hayat tarzı haline gelmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmanın bulgularından hareketle, mükemmel liderin kişilik özelliklerinin ve davranışlarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin mesleki kıdeminin etkili olmadığı ancak genelleme yapılabilecek düzeyde kanıt olmadığı ifade edilebilir.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler ayrı başlıklar altında aşağıda verilmiştir.

Uygulayıcı İçin Öneriler

1. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okul yöneticilerini yüksek düzeyde mükemmel lider olarak gördükleri söylenebilir. Ancak mükemmel liderlik kişilik özelliklerini oluşturan bileşenlerden gelişime açıklık boyutu öğretmenlerce en düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticisinin gelişime açık bir biçimde, en iyiye hedefleyerek bu yöndeki fikir ve görüşleri desteklemesi, gelişime açık olduğunu tutum ve davranışlarıyla göstermesi önerilebilir.

2. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mükemmel liderlik davranışlarını yüksek düzeyde sergiledikleri görüşüne sahip oldukları anlaşılmıştır. Ancak okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışlarını, çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışlarından daha fazla gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin okulda yapılan faaliyetlerde işe yönelik ve çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışları arasında denge kurmaları önerilebilir.

3. Araştırma bulgularına göre mükemmel lider kişilik özellikleri dışadönüklük alt boyutu öğretmenlerce yüksek düzeyde değerlendirilmesine karşın bu boyuttaki maddeler arasında “iletişimde etkilidir” ifadesi en düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretmenler ile etkili iletişimi sağlamaya yönelik daha fazla çaba göstermeleri önerilebilir.

4. Araştırma bulgularına göre mükemmel lider kişilik özellikleri gelişime açıklık alt boyutu öğretmenlerce yüksek düzeyde değerlendirilmesine karşın bu boyuttaki maddeler arasında “eleştiriye açıktır” ifadesi en düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öz farkındalıklarını sağlamaya yönelik yapıcı eleştirilere daha hoşgörülü davranmaları önerilebilir.

5. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin mükemmel lider kişilik özellikleri sorumluluk alt boyutu öğretmenlerce yüksek düzeyde değerlendirilmesine karşın bu boyuttaki maddeler arasında “yüksek hedefleri gerçekleştirmek için çabalar” ifadesi öğretmenlerce en düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin belirlediği vizyona ulaşmak için daha fazla çaba göstermeleri önerilebilir.

6. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin çalışana yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikleri alt boyutu öğretmenlerce yüksek düzeyde değerlendirilmesine karşın bu boyuttaki maddeler arasında “çalışanlara rol model olur” ifadesi en düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı davranışlarında daha özenli olmaları ve onları davranışlarıyla etkileyebileceği bilinciyle davranmaları önerilebilir.

7. Araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin işe yönelik mükemmel liderlik davranışsal özellikleri alt boyutu öğretmenlerce yüksek düzeyde değerlendirilmesine karşın bu boyuttaki maddeler arasında “Kurumda yapılan faaliyetler için yüksek standartlar belirler”

ifadesi en düşük düzeyde değerlendirilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin okullarında yapılan faaliyetler için yüksek standartlar oluşturması, bunu okul kültürü haline getirmesi önerilebilir.

8. Araştırma sonucunda mükemmel lider kişilik özellikleri ile dışadönüklük ve uyumluluk boyutlarında evli öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerin evli öğretmenlere yönelik gösterdiği tutum ve davranışları bekar öğretmenlere de göstermesi önerilebilir.

9. Araştırma sonucunda okuldaki görev süresi daha az olan öğretmenler, okul yöneticisinin mükemmel liderliğini anlamlı olarak daha yüksek değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Aynı okulda daha uzun süre görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin davranışlarını rutin davranışlar olarak algılamış olabilir. Bu sebeple okul yöneticilerinin gelişime açık davranmaları, okulunu ileriye taşıyacak hedefler belirleyerek öğretmenleri etkilemesi önerilebilir.

Araştırmacı İçin Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde okul yöneticilerinin mükemmel liderliği incelenmiştir. Mükemmel liderliğe ilişkin öğretmenler örnekleminde yürütülen öncü çalışmalardan biri olması sebebiyle, alanyazında konuya ilişkin boşluk olduğu değerlendirilmektedir. Alanyazındaki bu boşluğu doldurmak amacıyla farklı örneklemelerle, farklı kurumlarda ve farklı öğretim kademelerinde mükemmel liderliğe yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

2. Bu araştırmada ele alınan mükemmel liderlik yaklaşımının görece yeni olması sebebiyle mükemmel liderliğin eğitimin niteliğini etkileyebileceği düşünülen örgütsel davranış kavramları ile ilişkisini inceleyen araştırmalarla sınanmasının alana katkı yapabileceği düşünülebilir.

3. Araştırmanın nitel aşamasında mükemmel liderlik göstergeleri yapı, süreç, işlev, iklim ve çevre olarak tespit edilmiştir. Mükemmel liderliğe ilişkin ortaya konulan bu göstergelerin nitel, nicel veya karma yöntem ile araştırılması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

4. Araştırmanın nitel aşamasında ortaya çıkan yapı, süreç, işlev, iklim ve çevreye ilişkin mükemmel liderlik göstergelerine yönelik ölçme araçları geliştirilebilir.

5. Bu araştırmada ele alınan mükemmel liderlik yaklaşımının temel amaçlarından birisi, okul yöneticisinin mükemmel liderlik yaparak okulunu mükemmel okul haline getirebileceğidir. Ancak alanyazında mükemmel okul özelliklerine ilişkin boşluk olduğu değerlendirilmektedir. Bu nedenle, araştırmanın nitel bölümünde alt tema olarak incelenen mükemmel okul özelliklerine yönelik yapılacak özgün çalışmaların bu alandaki boşluğu doldurabileceği söylenebilir.

6. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeklerin ve envanterin geçerlik ve güvenirliğine yönelik destekleyici çalışmalar yapılabilir.

7. Araştırma kapsamında geliştirilen envanterin alt boyutları, yapılacak yeni çalışmalarla artırılabilir.

5. KAYNAKLAR

- Abujarad, I. Y. (2007). *The big five personality traits and their relationships with leading change, leadership styles, and effectiveness of Malaysian managers*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Universiti Sains, Malezya.
- Açıkgöz, K. (1994). *Eğitimde etkili yönetici davranışları*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adıgüzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185).
- Adler, A. (1964). *Problems of neurosis*. Oxford: Harper Torchbooks.
- Ağdalay, B. ve Gül, M. (2022). Okul müdürlerinin finansal kaynak sağlamada karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin fenomenolojik bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 155-177. DOI:10.17679/inuefd.1060449
- Akçadağ, T. (2016). Yönetim Süreçleri. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (5. Baskı, 178-196). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda Liderlik Anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akgündüz, Y., Dalgıç, A., Kale, A. ve Karakan, H. (2015). Beş faktör kişilik özelliklerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(3), 51-65.
- Akın, U. (2019). Liderlik. N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetimi* içinde (ss. 131-158). Ankara: Pegem Akademi.
- Aksu, A., Fırat, N. Ş. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 490-507.
- Akyürek, S. (2004). *Okul çevre işbirliğinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alaca, M. F. (2022). *Kültürel sermaye ile okul iklimi ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Alaloğlu, G. (2020). *Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alarcon, G., Eschleman, K. J. ve Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23(3), 244-263. DOI:10.1080/02678370903282600
- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 689-714.
- Andrews, D. M., Burns, L. R. ve Dueling, J. K. (2014). Positive Perfectionism: Seeking the healthy “should”, or “should we?” *Open Journal of Social Sciences*, 2(8), 27-34. DOI:10.4236/jss.2014.28005
- Andrianto, A. (2020). Kepemimpinan kepala sekolah dalam implementasi manajemen berbasis sekolah di SMA Al-Masthuriyah. *AL-FAHIM: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 2(1), 92-110. DOI:10.54396/alfahim.v2i1.71
- Antonakis, J. ve House, R. J. (2013). The full-range leadership theory: The way forward. *Transformational and charismatic leadership: The road ahead 10th anniversary edition* içinde (C. 5, 3-33). Emerald Group Publishing Limited.
- Antonakis, J., Cianciolo, A. T. ve Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. Sage
- Antony, M. M. ve Swinson, R. P. (2009). *When perfect isn't good enough: Strategies for coping with perfectionism*. New Harbinger Publications.
- ARC. (2023). Avustralya Araştırma Konseyi Mükemmellik Merkezleri (Australian Research Council, Center of Excellence). <https://www.arc.gov.au/funding-research/funding-schemes/linkage-program/arc-centres-excellence> adresinden erişildi.
- Aristoteles. (2009). *Nikomakhos'a Etik* (3.Baskı.). İstanbul: Bilgesu Yayıncılık.

- Aslan, M. ve Bakır, A. A. (2015). Okul örgütlerinde paylaşılan liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 1-24.
- Atış, D. ve Dilbaz, E. (2022). Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin etkili okul bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 12(2), 442-467. DOI:10.18039/ajesi.910568
- Atwater, L. E. ve Yammarinol, F. J. (1993). Personal attributes as predictors of superiors' and subordinates' perceptions of military academy leadership. *Human Relations*, 46(5), 645-668. DOI:10.1177/001872679304600504
- Austin, G. R. (1979). Exemplary schools and the search for effectiveness. *Educational Leadership*, 1(1).
- Avcı, U. ve Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik kademelere göre liderlik davranışlarını algılama farklılıkları: Otel çalışanları üzerinde bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 1-20.
- Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338. DOI:10.1016/j.leaqua.2005.03.001
- Avolio, B. J. ve Yammarino, F. J. (2013). Reflections, closing thoughts, and future directions. *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition* içinde (10. bs., ss. 449-470). Emerald Group Publishing. DOI:10.1108/S1479-357120130000005032
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. ve May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823. DOI:10.1016/j.leaqua.2004.09.003
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. ve Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 421-449. DOI:10.1146/annurev.psych.60.110707.163621
- Aydın İl MEM. (2023). Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikler Sayfası. 6 Aralık 2023 tarihinde <https://aydin.meb.gov.tr/www/istatistikler/icerik/181> adresinden erişildi.

- Aydın, E. (2019). *Temel eğitim kurumları yöneticilerinin görüşlerine göre yönetim süreçlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Aydın, İ. (2004). Okul çevre ilişkileri. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (2. baskı, 59-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim, durum saptama değerlendirme ve geliştirme* (6.Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi* (10. Baskı.). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aygün, R. (2014). *Yöneticilerin liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Beykoz ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ayub, M. U., Kanwal, F. ve Kausar, A. R. (2019). Developing knowledge creation capability: The role of big-five personality traits and transformational leadership. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 13(1), 30-61.
- Azizoğlu, C. (2020). *Mükemmeliyetçilik ve stresle başa çıkma yaklaşımlarının sosyal kaygı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2013). *Liderlik güncel konular ve yaklaşımlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Baker, R., Hill, J., Portwood, B., Smith-Harrah, E. ve Hall Sutherland, D. (2022). One size does not fit all: How leadership strategies affect teacher satisfaction and retention. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 25(4), 378-393. DOI:10.1177/15554589221120776
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016a). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2016b). *Sosyal bilimlerde araştırma; yöntem, teknik ve ilkeler* (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). Relations between value-based leadership and distributed leadership: A casual research on school principles' behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1375-1378.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). A theoretical analysis about spiritual leadership. *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(58), 165-190.
- Baloğlu, N., Karadağ, E. ve Gavuz, Ş. (2009). Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi: Bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 457-479.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 426-438. DOI:10.31592/aeusbed.598299
- Baptiste, B. (2018). *The relationship between the big five personality traits and authentic leadership*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). College of Social and Behavioral Sciences, Walden University, USA.
- Bartanen, B. (2020). Principal quality and student attendance. *Educational Researcher*, 49(2), 101-113. DOI:10.3102/0013189X19898702
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi* (1.Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basco, M. Ramirez. (1999). *Never good enough: Freeing yourself from the chains of perfectionism*. Free Press.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31. DOI:10.1016/0090-2616(90)90061-S
- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40. DOI:10.1177/107179190000700302

- Bass, B. M. ve Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B. M. ve Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Psychology Press. DOI:10.4324/9781410617095
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul. Baskı. Ankara: Feryal Matbaası. Ankara: Feryal Matbaası.*
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ekinoks
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başaran, R. (2018). *Otantik liderlik ile işe bağlılık arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Başaran, R. ve Kırıl, E. (2019). Otantik Liderlik ile İşe Bağlılık Arasındaki İlişki. VI. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, Ankara.
- Başaran, R. ve Kırıl, E. (2020). The relationship between authentic leadership and work engagement. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 351-363. DOI:10.33200/ijcer.767560
- Battı Göl, D. (2019). *İlkokul yöneticilerinin kişilik tipleri ile liderlik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Mersin ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Baytak, Ö. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasındaki ilişki (Şanlıurfa ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi,
- Beare, H., Caldwell, B. J. ve Millikan, R. H. (2018). *Creating an excellent school: Some new management techniques*. (Routledge. DOI:10.4324/9781351041546
- Belknap, K. (2019). *Leading for excellence: Leadership behaviors that cultivate a high-achieving school environment*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Brandman University, California, USA.

- Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2014). Özel ve devlet okullarında çalışan müdürlerin öğretim liderliği becerileri açısından karşılaştırılması: Karma yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 453-482. DOI:10.14527/kuey.2014.018
- Beltekin, N. (2018). Veri toplama araçları. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (ss. 111-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Bennis, W. G., Nanus, B. ve Bennis, S. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper & Row New York.
- Benoit, P. (2005). Leadership excellence: Constructing the role of department. *Academic Leadership: The Online Journal*, 3(1). DOI:10.58809/ALJ20050401/WJDK1608
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4.Bs.). (Çev.Ed., A.Arı), (9.Baskıdan çeviri). Eğitim Yayınevi.
- Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (Çev.Ed. O.Köksal), (10.Baskıdan çeviri). Eğitim Yayınevi.
- Blake, R. R. ve Mouton, J. S. (1964). The managerial grid. *Advanced Management-Office Executive*, 1(9), 12-15.
- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. John Wiley & Sons.
- Bono, J. E. ve Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: A Meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910. DOI:10.1037/0021-9010.89.5.901
- Boonla, D. ve Treputtharat, S. (2014). The Relationship between the leadership style and school effectiveness in school under the office of secondary education area. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 991-996. DOI:10.1016/j.sbspro.2014.01.1260
- Borgmann, L., Rowold, J. ve Bormann, K. C. (2016). Integrating leadership research: a meta-analytical test of Yukl's meta-categories of leadership. *Personnel Review*, 45(6), 1340-1366. DOI:10.1108/PR-07-2014-0145
- Bourn, D. (2016). Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77.

- Branch, G., Hanushek, E. ve Rivkin, S. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The Case of school principals*. Cambridge: National Bureau of Economic Research. DOI:10.3386/w17803
- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. DOI:10.1080/2159676X.2019.1628806
- Bridges, E. M. (1982). Research on the school administrator: The state of the art, 1967-1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12-33. DOI:10.1177/0013161X82018003003
- Brighouse, H. (2010). Educational equality and school reform. G. Haydon (Ed.), *Educational equality* içinde (2. bs. 15-70). Continuum.
- Brown, D. R. (2011). *An experiential approach to organizational development*. New Jersey: Person Education.
- Brown, K. M. ve Anfara, V. A. (2003). Paving the Way for Change: Visionary Leadership in Action at the Middle Level. *NASSP Bulletin*, 87(635), 16-34. DOI:10.1177/019263650308763503
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30. DOI:10.1177/003172171009100705
- Bryk, A. S. ve Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.
- Bryman, A. (2003). *Research methods and organization studies*. Routledge.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. DOI:10.1177/1468794106058877
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (4. Bs.). New York: Oxford University Press. DOI:9780199588053
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2012). *Quantitative data analysis with IBM SPSS 17, 18 & 19: A guide for social scientists*. Routledge.

- Buluç, B. (1996). Yönetimde örgütlenme süreci. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 513-522.
- Buluç, B. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (41-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Burkhauser, S. (2017). How much do school principals' matter when it comes to teacher working conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126-145. DOI:10.3102/0162373716668028
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, 14(6), 34-52.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19.Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2016). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333. DOI:10.1080/13632439869529
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. (R. Sarpkaya, Ed.) (4.Baskıdan.). Ankara: Pegem Akademi. DOI:10.14527/9786052411513
- Bush, T. ve Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. *National College for School Leadership*.
- Bush, T. ve Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. DOI:10.1080/13632434.2014.928680
- Büyük, A. Ş. (2017). *Yöneticilerin kişilik özellikleri ile transformasyonel liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (22. Baskı.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Baskı.). Pegem Akademi.
- Caldwell, B. J. (1998). Strategic leadership, resource management and effective school reform. *Journal of Educational Administration*, 36(5), 445-461. DOI:10.1108/09578239810238447
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4.Bs.). Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Yönetim ve Organizasyon* (7. Baskı.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, Halil; Azizoğlu, Öznur Aşan; Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve yönetim* (11. Baskı.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Candoli, I. C., Cullen, K. ve Stufflebeam, D. L. (1997). The Superintendency. *Superintendent Performance Evaluation: Current Practice and Directions for Improvement* içinde (29-44). Springer Netherlands. DOI:10.1007/978-94-011-5356-0_4
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2019). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 1797-1811. DOI:10.17051/ilkonline.2019.506842
- Cansoy, R. (2018). The relationship between school principals' leadership behaviors and teachers' job satisfaction: A systematic review. *International Education Studies*, 12(1), 37. DOI:10.5539/ies.v12n1p37
- Carlyle, T. (2013). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history* (1. bs.). University of California Press. DOI:10.1525/9780520911536-006
- CEE. (2023). Center for Excellence in Education. www.cee.org adresinden erişildi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-114.

- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S.Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (1.Baskı, 131-183). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2014). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıöğren (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (133-164). Anı Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Chaminade, C. ve Vang, J. (2008). Globalisation of knowledge production and regional innovation policy: Supporting specialized hubs in the Bangalore software industry. *Research Policy*, 37(10), 1684-1696. DOI:10.1016/j.respol.2008.08.014
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G. ve Heaven, P. (2005). Personality and preference for academic assessment: A study with Australian University students. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 247-256. DOI:https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.02.002
- Chang, E. (2019). Bridging an engagement gap: towards equitable, community-based technology leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5), 536-554. DOI:10.1080/13603124.2018.1492504
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chemers, M. (2014). *An Integrative theory of leadership*. Psychology Press. DOI:10.4324/9781315805726
- Chiang, H., Lipscomb, S. ve Gill, B. (2016). Is school value-added indicative of principal quality? *Education Finance and Policy*, 11(3), 283-309. DOI:10.1162/EDFP_a_00184
- Chigbu, B. I. ve Nekhwevha, Fhulu. H. (2022). Academic-faculty environment and graduate employability: variation of work-readiness perceptions. *Heliyon*, 8(3), 1-10. DOI:10.1016/j.heliyon.2022.e09117
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (1.Baskı.). (Çev. A.Aypay), Anı Yayıncılık.

- Clark, D. L., Lotto, L. S. ve Astuto, T. A. (1984). Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68. DOI:10.1177/0013161X84020003004
- Coelli, M. ve Green, D. A. (2012). Leadership effects: school principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109. DOI:10.1016/j.econedurev.2011.09.001
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. ve Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. DOI:10.1177/016146810911100108
- Cohn, E. ve Rossmiller, R. A. (1987). Research on effective schools: implications for less developed countries. *Comparative Education Review*, 31(3), 377-399. DOI:10.1086/446697
- Colan, L. J. (2006). *7 Moments that define excellent leaders*. Cornerstone Leadership Institute.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. (2.Bs.). Psychology Press. DOI:10.4324/9781315827506
- Conway, J. M. ve Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(2), 147-168. DOI:10.1177/1094428103251541
- Costa, P. T. ve McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665. DOI:10.1016/0191-8869(92)90236-I
- Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 7. DOI:10.7275/jyj1-4868
- Cramer, D. ve Howitt, D. L. (2004). *The Sage dictionary of statistics: A practical resource for students in the social sciences*. Sage.
- Creech, G. W. L. (1984). Organizational and Leadership Principles for Senior Leaders. *AU-24 Concepts for Air Force Leadership*, 181-186.
- Creswell, J. W. (2017a). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (Çev.Ed. H.Özcan). Anı Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2017b). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev.Ed. H.Ekşi), (4.Basımdan çeviri). EDAM Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed., M.Bütün ve S.B.Demir), (3.Basımdan çeviri). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları. Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev. Ed., Y.Dede ve S.B.Demir), (2.Basımdan çeviri). EDAM.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170).
- Çalık, T., Çoban, Ö. ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 83-106. DOI:10.30964/auebfd.457346
- Çalışkan, M. S. (2004). *Etkili okul-çevre ilişkisinin okul yöneticileri açısından değerlendirilmesi (Nevşehir ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 111-132.
- Çetin, Z. (2020). *Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik, çatışma, yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çevik, M. S. (2019). Okul yönetiminde karşılaşılan temel sorunlar ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *Educational Administration: Theory & Practice*, 25(3), 509-568.
- Çinkır, Ş. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. Bs.). Pegem Akademi.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136.
- Dağ, C. A. (2019). *Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçiliklerinin yordanması: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Daniel, G. (2018). What makes a leader? *Contemporary Issues in Leadership* içinde (ss. 21-35). Routledge. DOI:10.4324/9780429494000-3
- Darling, J. R. (1999). Organizational excellence and leadership strategies: Principles followed by top multinational executives. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(6), 309-321. DOI:10.1108/01437739910292625
- Darling-Hammond, L. (2007). Excellent teachers deserve excellent leaders. *Education leadership: A bridge to school reform*, 17-24.
- Day, D. V ve Zaccaro, S. J. (2007). Leadership: A critical historical analysis of the influence of leader traits. *Historical Perspectives in Industrial and Organizational Psychology*, 383-405.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581-613. DOI:10.1016/S1048-9843(00)00061-8
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E. ve McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63-82. DOI:10.1016/j.leaqua.2013.11.004
- DB. (2023). T.C. Dışişleri Bakanlığı Erasmus+ Mesleki Eğitim Mükemmeliyet Merkezleri. https://www.ua.gov.tr/media/oxel42r5/mukemmeliyet_merkezleri.pdf adresinden erişildi.
- De Hoogh, A. H. B., Den Hartog, D. N. ve Koopman, P. L. (2005). Linking the big five factors of personality to charismatic and transactional leadership; perceived dynamic work environment as a moderator. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 839-865. DOI:10.1002/job.344
- Deming, W. E. (2018). *Out of the crisis, reissue*. MIT press.

- Demircan Aydın, Z. (2017). *Öğretmen ve yöneticilerin okul öncesi eğitimi değerlendirmeleri ve bu alanda yaşanan yönetimsel sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, H. (2016). Okul örgütü ve yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (5.Baskı, 89-136). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Den Hartog, D. N. (2015). Ethical leadership. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 409-434. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-032414-111237
- DeRue, D. S. ve Myers, C. G. (2014). The Oxford handbook of leadership and organizations. *Oxford Library of Psychology* içinde (832-855). Oxford University Press. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199755615.001.0001
- Dhuey, E. ve Smith, J. (2018). How school principals influence student learning. *Empirical Economics*, 54(2), 851-882. DOI:10.1007/s00181-017-1259-9
- Dictionary. (2023). Online Dictionary. www.dictionary.com adresinden erişildi.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C. ve Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36-62. DOI:10.1016/j.leaqua.2013.11.005
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356. DOI:10.1108/09578230510605405
- Diş, O. ve Akbaşlı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Dişbudak, Ş. K. (2016). *Öğretim elemanlarının mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

- DOE. (2023). ABD Enerji Bakanlığı (Department of Energy) Energy Innovation Hubs. <https://www.energy.gov/eere/amo/critical-materials-institute-energy-innovation-hub> adresinden erişildi.
- Doğan, İ. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Drissen, Y. (2022). Competition and its tendency to corrupt philosophy. *Journal of Philosophy in Schools*, 9(1), 5. DOI:10.46707/jps.9ii.144
- Drucker, P. (2012). *Post-capitalist society*. Routledge.
- Duff, B. K. (2013). *Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Liberty University, Virginia, USA.
- Eagly, A. H. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31(1), 1-12. DOI:10.1111/j.1471-6402.2007.00326.x
- Eagly, A. H. ve Carli, L. L. (2009). Through the labyrinth: The truth about how women become leaders. *Gender in Management: An International Journal*, 24(1). DOI:10.1108/gm.2009.05324aae.001
- Earl, L. ve Katz, S. (2002). Leading schools in a data-rich world. Kenneth Leithwood, P. Hallinger, G. C. Furman, K. Riley, J. MacBeath, P. Gronn ve B. Mulford (Ed.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* içinde (1003-1022). Dordrecht: Springer. DOI:10.1007/978-94-010-0375-9_34
- Edmondson, D. (2005). Likert scales: A history. *Proceedings of the Conference on Historical Analysis and Research in Marketing*, 12, 127-133.
- EFQM. (1999). *The Excellence Model*. Brussels.
- Eilers, A. M. ve Camacho, A. (2007). School culture change in the making: Leadership factors that matter. *Urban Education*, 42(6), 616-637. DOI:10.1177/0042085907304906
- Elmore, R. F. (2005). School reform from the inside out: policy, practice, and performance. *Choice Reviews Online*, 42(08), 42-4770-42-4770. DOI:10.5860/CHOICE.42-4770
- Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)* (12.Baskı.). İstanbul: Beta.

- Eroğlu, E. (2019). Eğitim ortamlarında etkili iletişim ve boyutları. U. Demiray (Ed.), *Etkili iletişim içinde* (222-239). Pegem Akademi.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (51-105). Anı Yayıncılık.
- Etzkowitz, H. ve Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From national systems and “Mode 2” to a triple helix of university, industry, government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123. DOI:10.1016/S0048-7333(99)00055-4
- European Commission [EC]. (2023). Avrupa Mükemmeliyet Merkezleri (European Commission, Excellence Centers). https://ec.europa.eu/eurostat/cros/content/centres-excellence_en adresinden erişildi.
- Everard, K. B., Morris, G. ve Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.
- Eyal, O. ve Roth, G. (2011). Principals’ leadership and teachers’ motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275. DOI:10.1108/09578231111129055
- Fayol, H. (2016). *Genel ve endüstriyel yönetim*. (Çev.: M.A.Çalikoğlu), Adres Yayınları. (Eserin orijinali 1916 yılında yayımlandı).
- Fiedler, F. E. (1964). A Contingency model of leadership effectiveness (149-190). DOI:10.1016/S0065-2601(08)60051-9
- Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128-148. DOI:10.1037/h0031454
- Fiedler, F. E. (1981). Leadership effectiveness. *American Behavioral Scientist*, 24(5), 619-632. DOI:10.1177/000276428102400503
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (2.Bs.). Sage.
- Finkelstein, S. ve Hambrick, D. C. (1996). *Strategic leadership: Top executives and their effects on organizations*. West Publishing Company.
- Fitria, H. (2021). Management counseling guidance at SMA negeri sekayu. *International Conference on Education Universitas PGRI Palembang (INCoEPP 2021)*, 597-601. DOI:10.2991/assehr.k.210716.111

- Fleishman, E. A., Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Levin, K. Y., Korotkin, A. L. ve Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *The Leadership Quarterly*, 2(4), 245-287. DOI:10.1016/1048-9843(91)90016-U
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M. ve Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 182-206. DOI:10.1177/1741143217717277
- Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2004). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. *Perfectionism: Theory, research, and treatment.*, 5-31. DOI:10.1037/10458-001
- Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey research methods*. Sage.
- Franco-Paredes, K., Mancilla-Díaz, J. M., Vázquez-Arévalo, R., López-Aguilar, X. ve Álvarez-Rayón, G. (2005). Perfectionism and eating disorders: a review of the literature. *European Eating Disorders Review*, 13(1), 61-70. DOI:10.1002/erv.605
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. DOI:10.3102/00346543074001059
- Freeman, R. E., Moriarty, B. ve Stewart, L. A. (2009). Ethical leadership. *Research Companion to Corruption in Organizations* içinde. Edward Elgar Publishing. DOI:10.4337/9781849801928.00017
- Frisk, K. (2019). What makes a hero? Theorizing the social structuring of heroism. *Sociology*, 53(1), 87-103. DOI:10.1177/0038038518764568
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449-468. DOI:10.1007/BF01172967
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. *Oxford University Press*, 59(5), 649.

- Gable, R. K. ve Wolf, M. B. (1993). *Instrument development in the affective domain: Measuring attitudes and values in corporate and school settings* (2.Bs.). Springer Netherlands. DOI:10.1007/978-94-011-1400-4
- Garcia, M., Duncan, P., Carmody-Bubb, M. ve Ree, M. J. (2014). You Have What? Personality! Traits That Predict Leadership Styles for Elementary Principals. *Psychology*, 05(03), 204-212. DOI:10.4236/psych.2014.53031
- Garcia, R. (2020). *Leading for excellence: Leadership behaviors that support a high-achieving school climate*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Brandman University, California, USA.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. ve Walumbwa, F. (2005). “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leader and follower development. *Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372. DOI:10.1016/j.leaqua.2005.03.003
- Getir, S. (2015). *Mükemmeliyetçilik algısı, yaşam amacı ve psikolojik iyi oluş ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (5.Baskı.). (Çev.Ed., A. Ersoy ve P. Yalçınoglu) (5.Baskıdan çeviri.). Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. ERIC.
- Gliner, J., Morgan, G. ve Leech, N. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım*. (Çev.Ed. S.Turan), (2.Baskıdan çeviri). Nobel Yayın Dağıtım.
- Glynn, M. A. ve DeJordy, R. (2010). Leadership through an organization behavior lens: A look at the last half-century of research. N. Nohria ve R. Khurana (Ed.), *Handbook of leadership theory and practice* içinde (119-158). Harvard Business Press.
- Goldberg, B. M. F. (1989). Leadership in education: Five commonalities. *Phi Delta Kappan*, 82(10), 5-13.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E. ve McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.

- Gökler, R. ve Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 333-358.
- Göksal, S. (2018). *Matematik öğretmenlerinin algıladıkları okul iklimi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Grace, G. (2005). *School leadership: Beyond education management*. Routledge.
- Graeff, C. L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review. *The Leadership Quarterly*, 8(2), 153-170. DOI:10.1016/S1048-9843(97)90014-X
- Graen, G. B. ve Schiemann, W. A. (2013). Leadership-motivated excellence theory: An extension of LMX. *Journal of Managerial Psychology*, 28(5), 452-469. DOI:10.1108/JMP-11-2012-0351
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. DOI:10.3102/01623737011003255
- Greenfield, T. ve Ribbins, P. (1993). Educational administration as a humane science. H. Tomlinson (Ed.), *Educational Management* içinde. Routledge. DOI:10.4324/9780203973561
- Greenleaf, R. (2007). *The servant as leader*. Springer. DOI:10.1007/978-3-540-70818-6_6
- Grint, K. (2005). Problems, problems, problems: The social construction of 'leadership'. *Human Relations*, 58(11), 1467-1494. DOI:10.1177/0018726705061314
- Grissom, J. A., Kalogrides, D. ve Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28. DOI:10.3102/0162373714523831
- Grogan, M. ve Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 233-256. DOI:10.1177/0013161X02382007
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. DOI:10.1016/S1048-9843(02)00120-0

- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. Sage. DOI:10.4135/9781446216347
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. DOI:10.1108/09578230810863235
- Grunig, J. E. (2013). Communication, public relations, and effective organizations: An overview of the book. J. E. Grunig ve D. M. Dozier (Ed.), *Excellence in public relations and communication management* içinde (1-28). Routledge. DOI:10.4324/9780203812303-1
- Gurr, D. (2014). Successful school leadership across contexts and cultures. *Leading and Managing*, 20(2), 75-88. DOI:10.3316/informit.036841514593192
- Gurr, D. (2017). A Model of successful school leadership from the international successful school principalship project. Kenneth Leithwood, J. Sun ve K. Pollock (Ed.), *How School Leaders Contribute to Student Success* içinde (15-29). Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-319-50980-8_2
- Güçlü, N. (2016). Liderliğe genel bir bakış. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (1.Basım., ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gül, İ. ve Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(201), 83-108.
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2014). *Eğitim ekonomisi ve planlaması* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S., Bellibas, M. S., Esen, M. ve Gümüş, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25-48. DOI:10.1177/1741143216659296

- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548. DOI:10.14527/550
- Günay Süle, G. ve Kıral, E. (2022). The relationship between school principals' personality traits and spiritual leadership level. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 857-872. DOI:10.33200/ijcer.1055684
- Güney, S. (2007). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (2.Bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Gürbüzkol, H. (2018). *Lise öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algıları ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Gürel, E. ve Gürüz, D. (2006). *Yönetim ve organizasyon: Bireyden örgüte, fıkirden eyleme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hagger, H. ve McIntyre, D. (2000). What can research tell us about teacher education? *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 483-494. DOI:10.1080/713688546
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. DOI:10.1080/0305764032000122005
- Hallinger, P. (2004). Meeting the Challenges of Cultural Leadership: The changing role of principals in Thailand. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(1), 61-73. DOI:10.1080/0159630042000178482
- Hallinger, P. (2018a). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5-24. DOI:10.1177/1741143216670652
- Hallinger, P. (2018b). Principal instructional leadership. *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* içinde (505-528). John Wiley & Sons. DOI:10.1002/9781118955901.ch21

- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. DOI:10.1177/0013161X96032001002
- Hallinger, P. ve 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. ve Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. DOI:10.1080/13632431003663214
- Hallinger, P. ve Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 98-116. DOI:10.1108/09578239610148296
- Hallinger, P. ve Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. DOI:10.1086/461445
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27-33.
- Hamm, J. (2011). *Unusually excellent: The necessary nine skills required for the practice of great leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J. ve Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 897-919. DOI:10.1016/j.leaqua.2009.09.006
- Harvey, T., Dorlet, B. M. ve DeVore, D. P. (2014). *Leading for excellence: A twelve step program to student achievement*. Rowman & Littlefield.
- Hassan, H., Asad, S. ve Hoshino, Y. (2016). Determinants of leadership style in big five personality dimensions. *Universal Journal of Management*, 4(4), 161-179. DOI:10.13189/ujm.2016.040402
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. DOI:10.4324/9780203887332

- Haveydi, C. ve Alpaydın, Y. (2019). Okulöncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme güçleri arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 120-144.
- Haydaroğlu, S. (2020). *Beş faktör kişilik özelliklerinin örgütsel muhalefete etkisi ve lider-üye etkileşiminin düzenleyici rolü: Beyaz yakalı çalışanlar üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi.
- Henson, R. K. ve Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. DOI:10.1177/0013164405282485
- Hernandez, A. (2019). *Leading for excellence: Leadership behaviors that support a high-achieving school climate*. Brandman University.
- Hersey, P., Angelini, A. L. ve Carakushansky, S. (1982). The impact of situational leadership and classroom structure on learning effectiveness. *Group & Organization Studies*, 7(2), 216-224. DOI:10.1177/105960118200700209
- Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Johnson, D. E. (2016). *Management of organizational behavior* (10.Bs.). Pearson.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. ve Natemeyer, W. E. (1979). Situational leadership, perception, and the impact of power. *Group & Organization Studies*, 4(4), 418-428. DOI:10.1177/105960117900400404
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. DOI:10.1037/0022-3514.60.3.456
- Hinkin, T. R. (1995). A Review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of Management*, 21(5), 967-988. DOI:10.1177/014920639502100509
- Hogan, R. ve Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180. DOI:10.1037/1089-2680.9.2.169
- Hollander, E. P. (1995). Ethical challenges in the leader-follower relationship. *Business Ethics Quarterly*, 5(1), 55-65. DOI:10.2307/3857272

- Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive Psychiatry*, 6(2), 94-103. DOI:10.1016/S0010-440X(65)80016-5
- Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality trait. *Journal of Clinical Psychiatry*, 39(5), 384.
- Hooijberg, R. ve Choi, J. (2001). The impact of organizational characteristics on leadership effectiveness models. *Administration & Society*, 33(4), 403-431. DOI:10.1177/0095399701334002
- Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan ilçesi örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321. DOI:10.2307/2391905
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. *Working Paper Series*, 76-06.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352. DOI:10.1016/S1048-9843(96)90024-7
- House, R. J. ve Aditya, R. N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473. DOI:10.1177/014920639702300306
- House, R. J. ve Mitchell, T. R. (1975). *Path-goal theory of leadership*. Washington University.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. ve Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The globe study of 62 societies*. Sage.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Ed.) (7.Basımdan çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. DOI:10.1080/10705519909540118
- Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. Taylor & Francis. DOI:10.1201/b16981
- Hurka, T. (1993). *Perfectionism*. Oxford University Press.

- Hysa, F. (2015). Impact of educational leadership styles on job teachers' stress. *Journal of Modern Education Review*, 5(2), 166-171. DOI:10.15341/jmer(2155-7993)/02.05.2015/005
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. Beta Basım Yayım.
- İnanan, T. (2020). *Öğretmen görüşleri çerçevesinde okul yönetim süreçlerinin etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- İspir, İ. ve Yeşil, S. (2020). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının çalışanların iş Tatminine, yenilikçiliğine ve performansına etkisi. *Journal of Yaşar University*, 15(58), 190-209. DOI:10.19168/jyasar.634749
- İTÜ. (2023). İstanbul Teknik Üniversitesi Eğitimde Mükemmeliyet Merkezi. <https://mukemmeliyet.itu.edu.tr/anasayfa> adresinden erişildi.
- Jackson, B. (2019). The power of place in public leadership research and development. *International Journal of Public Leadership*, 15(4), 209-223. DOI:10.1108/IJPL-09-2019-0059
- Jameel, A. S. ve Ahmad, A. R. (2019). The effect of transformational leadership on job satisfaction among academic staff. *The 34th International Business Information Management Association (IBIMA) Conference*.
- Jan, M. F. (2018). *The effect of big five personality traits on leader member exchange and organization citizenship behavior: a case of Khyber Pakhtunkhwa universities*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. DOI:10.3102/0013189X033007014
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. ve Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. DOI:10.1177/1558689806298224

- Judge, T. A. ve Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 751-765. DOI:10.1037/0021-9010.85.5.751
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. ve Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780. DOI:10.1037/0021-9010.87.4.765
- Judge, T. A., Piccolo, R. F. ve Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 36-51. DOI:10.1037/0021-9010.89.1.36
- Kahn, R. L. ve Katz, D. (1952). *Leadership practices in relation to productivity and morale*.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. ve De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leader behavior and big five factors of personality. *Journal of Business Ethics*, 100(2), 349-366. DOI:10.1007/s10551-010-0685-9
- Kanji, G. K. ve e Sa', P. M. (2001). Measuring leadership excellence. *Total Quality Management*, 12(6), 701-718. DOI:10.1080/09544120120075325
- Kant, I. (2013). *Moral law: Groundwork of the metaphysics of morals*. Routledge.
- Kara, C. (2007). *Denizli ilköğretim okullarında okul-çevre ilişkileri üzerine öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kara, M. (2020). Okul yöneticilerinin insan kaynağını geliştirme rolleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(2), 130-146.
- Karabatak, S. (2019). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişki. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-17. DOI:10.16986/HUJE.2019051609
- Karaca, M., Bayram, A. ve Harmancı, Y. (2020). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 199-208.
- Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS Uygulamalı nitel, nicel, karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31.Bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, D., Maccoby, N., Gurin, G. ve Floor, L. G. (1951). Productivity, supervision and morale among railroad workers. *University of Michigan Survey Research Center*, xi-61.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi-Kuram ve Türkiye’deki Uygulama* (4. Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkçı, G. ve Akan, D. (2014). İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 237-255.
- Kazan, A. ve Özgenel, M. (2021). Okul müdürlerinin karizmatik liderlik özelliklerinin okul gelişimine etkisi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 175-194.
- Kazancıoğlu, Ş. C. (2018). *Eğitim kurumu yöneticilerinin kişilik özelliklerinin benimsedikleri liderlik tarzları üzerindeki rolünün incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Khandwalla, P. N. ve Mehta, K. (2004). Design of corporate creativity. *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*, 29(1), 13-28. DOI:10.1177/0256090920040102
- Khumalo, S. S. (2015). The implications of System 4 approach on school leadership. *International Education Studies*, 8(7). DOI:10.5539/ies.v8n7p38
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi (Mixed research design). *ICONTE 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 294-298.
- Kıral, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin mükemmeliyetçilik algısı ve kontrol odağı ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara Üniversitesi.
- Kıral, E. (2015). Yönetimde karar ve etik karar verme sorunsalı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 73-89.
- Kıral, E. (2016a). *Okul yöneticilerinde zaman yönetimi*. Ankara: EYUDER Yayınları.
- Kıral, E. (2016b). Millî Eğitim Bakanlığı Örgütlenmesi. U. Akın (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (2. Baskı, 76-78). Ankara: Pegem Akademi.

- Kıral, E. (2018). Otantik liderlik ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama. II. *International Education Research and Teacher Education Congress*.
- Kıral, E. (2020a). Excellent leadership theory in education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1).
- Kıral, E. (2020b). The relationship between ethical leadership and job satisfaction. H. Arslan, R. Dorczak ve D. U. Alina-Andreea (Ed.), *Educational Policy and Research* içinde (ss. 333-344).
- Kıral, E. (2021a). Eğitimde mükemmel liderlik. *Prof. Dr. Ali Balcı 'ya Armağan* içinde (413-426). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını Yayın No: 235.
- Kıral, E. (2021b). Hizmetkâr liderlik ölçeği geliştirme çalışması: Öğretmenler üzerinde bir uygulama. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 83-99.
- Kıral, E. (2021c). The diamond of the excellent life: Virtue. *Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 12(2), 1-12.
- Kıral, E. (2023). Excellent leadership of school administrators: A cross-cultural investigation. *TUBITAK 2219 International Post Doctoral Research Fellowship Program Final Report*. (2019/1 Term, 1059B191900856).
- Kıral, E. ve Başaran, R. (2019). Academic leadership. T. Fidan (Ed.), *Vocational Identity and Career Construction in Education* içinde (238-257). IGI Global. DOI:10.4018/978-1-5225-7772-0
- Kıral, E. ve Çavuş, B. (2017). The relationship between the instructors' perfectionism and social emotional loneliness levels. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(3), 483-508. DOI:10.14527/pegegog.2017.018
- Kıral, E. ve Öztaban, A. (2022). Fulfilment levels of school administrators' technology leadership roles. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 559-584. DOI:10.21666/muefd.1072650
- Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kirk, D. J. ve Jones, T. L. (2004). *Effective schools: Assessment report*. http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/EffectiveSchools.pdf adresinden erişildi.
- Kişisel, B. (2021). *Effects of perceived transformational leadership on organizational outcomes: The mediating role of leader's emotional intelligence and the moderating role of follower's personality*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5.Bs.). Guilford Publications.
- Koca, E. (2016). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koçer, M. C. ve Bostancı, A. B. (2021). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 119-143.
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre işbirliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164(4), 1-10.
- Konan, N. ve Mermer, S. (2021). Kuantum Liderlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD)*, 1(1), 74-86.
- Kondakçı, Yaşar; Zayim, M. (2013). Yönetim Süreçleri. Servet Özdemir (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde (9-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(46), 199-226.
- Kornor, H. ve Nordvik, H. (2004). Personality traits in leadership behavior. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(1), 49-54. DOI:10.1111/j.1467-9450.2004.00377.x
- Kothari, R., Egan, S., Wade, T., Andersson, G. ve Shafran, R. (2016). Overcoming perfectionism: Protocol of a randomized controlled trial of an internet-based guided self-help cognitive behavioral therapy intervention. *JMIR Research Protocols*, 5(4), e215. DOI:10.2196/resprot.6378

- Kotter, J. (1990). *A force for change: How management differs from leadership*. New York: FreePress.
- Kottman, T. ve Ashby, J. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 3(3), 182-188.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations* (5. bs.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Köse, A. A. ve Güçlü, N. (2018). Özel okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 241-252.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H. ve Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449. DOI:10.3102/0002831216667478
- Kumar, M. (2023). *Difference between excellence and perfection*, Difference between similar terms and objects. <http://www.differencebetween.net/miscellaneous/difference-between-excellence-and-perfection/> adresinden erişildi.
- KUMM. (2023). Koç Üniversitesi Mükemmeliyet Merkezi. www.ku.edu.tr/kesfet/hakkimizda/kurulus-oykusu-ve-felsefesi/tarihce/mukemmeliyet-merkezi/ adresinden erişildi.
- Kurland, H., Peretz, H. ve Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30. DOI:10.1108/09578231011015395
- Kurt, T. ve Çalık, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Kurth, J. A., Ruppar, A. L., McQueston, J. A., McCabe, K. M., Johnston, R. ve Toews, S. G. (2019). Types of supplementary aids and services for students with significant support needs. *The Journal of Special Education*, 52(4), 208-218. DOI:10.1177/0022466918791156
- Kuru Çetin, S. (2021). Eğitim çalışmalarında veri madenciliği. N. Delal Akpınar (Ed.), *Challenges, Trends and Equal Opportunities in International Education and Science Practices* içinde. Lambert Academic Publishing.

- Küçükler, E. (2015). Eğitimin Yönetsel Temelleri. (Editörler; A.Tanrıöğen ve R.Sarpkaya), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (6.Baskı, 155-180). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Langer, J. A. (2004). *Getting to excellent: How to create better schools*. Teachers College Press.
- Larsson, J. ve Vinberg, S. (2010). Leadership behavior in successful organizations: Universal or situation-dependent? *Total Quality Management & Business Excellence*, 21(3), 317-334. DOI:10.1080/14783360903561779
- Lazaridou, A. ve Fris, J. (2008). Slipping the Yoke of the Heroic Paradigm: Looking for Quantum Leadership. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(21).
- Le, C. (2013). *Retaining excellent teachers through effective leadership*. (Doctoral dissertation), Walden University, USA.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275. DOI:10.1007/s11135-007-9105-3
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). Executive summary How leadership influences student learning. *Education*, 15. <https://eric.ed.gov/?id=ED485932> adresinden erişildi.
- Leithwood, Kenneth ve Day, C. (2007). What we learned: A broad view. *Successful Principal Leadership in Times Of Change* içinde (189-203). Dordrecht: Springer Netherlands. DOI:10.1007/1-4020-5516-1_12
- Leithwood, Kenneth ve Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership and Management*. DOI:10.1080/13632430701799718
- Leithwood, Kenneth ve Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706. DOI:10.1177/0013161X99355002
- Leithwood, Kenneth ve Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* içinde (ss. 31-43). Paul Chapman Publishing.

- Leithwood, Kenneth ve Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. DOI:10.1177/0013161X08321501
- Leithwood, Kenneth ve Riehl, C. (2004). What we know about successful school leadership. *Practicing Administrator*, 26(4), 7-29.
- Leithwood, Kenneth ve Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423. DOI:10.1177/0013161X11436268
- Leithwood, Kenneth, Harris, A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 5-22. DOI:10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, Kenneth, Harris, A. ve Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. DOI:10.1080/13632434.2019.1596077
- Leithwood, Kenneth, Louis, K. S., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning: Review of research. *The Wallace Foundation*.
- Leonard, L. J. ve Leonard, P. E. (1999). Reculturing for collaboration and leadership. *The Journal of Educational Research*, 92(4), 237-242. DOI:10.1080/00220679909597601
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1982). Establishing dependability and confirmability in naturalistic inquiry through an audit. *American Educational Research Association Annual Meeting*.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic Inquiry* içinde (289-327). Sage.
- Lopez-Perry, C. (2020). Transformational leadership and the big five personality traits of counselor educators. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 7(2), 132-146. DOI:10.1080/2326716X.2020.1820406
- Lord, R. G., de Vader, C. L. ve Alliger, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: An application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 402-410. DOI:10.1037/0021-9010.71.3.402

- Louis, K. S. ve Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575. DOI:10.1086/444197
- Lunenburg, F. C. (2003). paradigm shifts in educational administration: a view from the editor's desk of "Educational Leadership Review" and "NCPEA Yearbook". *The Annual Meeting of American Educational Research Association*, 1-18.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev.Ed. ve G. Arastaman) (6.Basımdan.çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Luthans, F. ve Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership: A positive development approach. *Positive Organizational Behavior*, 241-258.
- Macbeath, J. ve McGlynn, A. (2002). *Self-evaluation: What's in it for Schools?* Routledge.
- MacIntyre, A. (2013). *After virtue: A study in moral theory*. Bloomsbury Academic.
- Manan, M. M. B. (2014). Leadership characteristics of excellent headmaster. *Journal of Education and Practice*, 5(23), 120-124.
- Manna, P. (2015). Developing excellent school principals to advance teaching and learning: Considerations for state policy. *Wallace Foundation*, 1-81. http://www.house.ga.gov/Documents/CommitteeDocuments/2017/Leadership_Academy/1/Developing-Excellent-School-Principals.pdf adresinden erişildi.
- Marcoulides, G. A. ve Schumacker, R. E. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*. Psychology Press. DOI:10.4324/9781410601858
- Marsh, J. A. ve Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269-289. DOI:10.1177/1741143214537229
- Marzano, R. J., Pickering, D. ve Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Representations. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A. (2001). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Masrukhin, M. (2014). The Moral leadership in building learning organization culture at the excellent schools. *Quality*, 2(1), 7–20.
- Matthew, A. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-16.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27. DOI:10.1177/1558689815571132
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), ISSN 2152-1034.
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. DOI:10.1037/0022-3514.52.1.81
- McCrae, R. R. ve Costa, P. T. (1989). Reinterpreting the Myers-Briggs type indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality*, 57(1), 17-40. DOI:10.1111/j.1467-6494.1989.tb00759.x
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York McGraw-Hill.
- McGregor, D. (1966). *Leadership and motivation*. MIT press.
- MEB. (1973). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden erişildi.
- MEB. (2023). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite. <https://metek.meb.gov.tr/sektorel-mukemmeliyet-merkezleri/> adresinden erişildi.
- Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 653-666.
- Meng, J., Berger, B. K., Gower, K. K. ve Heyman, W. C. (2012). A test of excellent leadership in public relations: Key qualities, valuable sources, and distinctive leadership

- perceptions. *Journal of Public Relations Research*, 24(1), 18-36.
DOI:10.1080/1062726X.2012.626132
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.Ed., S.Turan), (3.Basımdan çeviri). Nobel.
- Merriam-Webster. (2023). An Encyclopedia Britannica Company. www.merriam-webster.com adresinden erişildi.
- Mertens, D. M. ve Hesse-Biber, S. (2012). Triangulation and mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 75-79. DOI:10.1177/1558689812437100
- Mes, R. ve Singh, P. (2007). Continuing professional development for principals: A South African perspective. *South African Journal of Education*, 27(3), 477-490.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap*. (Çev.Ed., S.Akbaba Altun ve A.Ersoy), (2. Baskıdan çeviri). Pegem Akademi.
- Miller, R. L., Butler, J. ve Cosentino, C. J. (2004). Followership effectiveness: An extension of Fiedler's contingency model. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 362-368. DOI:10.1108/01437730410538680
- Minkes, A. L., Small, M. W. ve Chatterjee, S. R. (1999). Leadership and business ethics: Does it matter? Implications for management. *Journal of Business Ethics*, 20(4), 327-335. DOI:10.1023/A:1005741524800
- Mintzberg, H. (1973). *Nature of managerial work*. Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- Mucuk, İ. (2005). *Modern İşletmecilik* (15.Bs.). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Mueller, R. O. ve Hancock, G. R. (2001). Factor analysis and latent structure: Confirmatory factor analysis. N. Smelser ve P. Baltes (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* içinde (5239-5244). Pergamon Press.
- Mulford, B. ve Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes. What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195. DOI:10.1080/03057640302041

- Murphy, J. (1995). The knowledge base in school administration: Historical footings and emerging trends. R. Donmoyer, M. Imber ve J. J. Scheurich (Ed.), *The knowledge base in school administration: Multiple perspectives* içinde (ss. 62-73). State University of New York Press.
- Murphy, J. (2003). *Leadership for literacy: Research-based practice, PreK-3*. Sage.
- Murphy, J. T. (1990). Book Reviews: Larry Cuban. The managerial imperative and the practice of leadership in schools. *History of Education Quarterly*, 30(2), 268. DOI:10.2307/368679
- Murphy, J. ve Louis, K. S. (2018). *Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships*. Teachers College Press.
- Newton, P. (2016). *Leadership Theories: Leaderships Skills*. Bookboon.
- Northouse, P. G. (2019). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Sage.
- NSF. (2023). ABD Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation) Science and Technology Centers: Integrative Partnerships. www.beta.nsf.gov/funding/opportunities/science-technology-centers-integrative adresinden erişildi.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Nworie, J. (2012). Applying leadership theories to distance education leadership. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 15(5), 1-17.
- Odabaşıoğlu, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları ve çatışma yönetimi stillerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 45-65.
- Oğuz, E. (2019). Eğitim yönetiminde değişim. (Ed. N.Cemaloğlu ve M. Özdemir), *Eğitim Yönetimi* içinde (405-414). Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, E. ve Yılmaz, K. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algıları (Yozgat örneği). *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 89-98.

- Oltulu, M. (2021). *Ortaokul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel adanmışlık düzeylerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Osborn, R. N., Hunt, J. G. ve Jauch, L. R. (2002). Toward a contextual theory of leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 797-837. DOI:10.1016/S1048-9843(02)00154-6
- Osman, A. S. (2020). *Leading for excellence*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Brandman University, California, USA.
- Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi'nin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 12(2), 91-103.
- Özbağ, G. K. (2016). The role of personality in leadership: Five factor personality traits and ethical leadership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 235, 235-242. DOI:10.1016/j.sbspro.2016.11.019
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343. DOI:10.17494/ogusbd.92095
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, T. Y. (2018). Karma yöntem araştırmalarında keşfedici desen. (Ed. K Beycioğlu, N.Özer ve Y. Kondakçı), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (497-502). Pegem Akademi.
- Özdere, M. (2020). Türkiye'de eğitim finansmanı ve okul finansmanında okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları. *International Journal of Disciplines In Economics and Administrative Sciences Studies*, 6(23), 686-697.
- Özgan, H., Yalçın, A. ve Bozbayındır, F. (2011). Mükemmeliyetçi okul müdürlerinin öğretmenler üzerindeki etkileri. *Education Sciences*, 6(1), 904-917.
- Özkara, G. (2015). *Mükemmeliyetçilik düzeyleri ile psikolojik iyi olma hali arasındaki ilişki ve problem çözme becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Öztürk, M. F. (2015). *Okul-çevre ilişkilerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma klavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev., S.Balcı ve B.Ahi), (6.Baskıdan çeviri). Anı Yayıncılık.
- Parangan, A. (2020). *Leading for excellence: Leadership behaviors that support a high-achieving school environment*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Brandman University, California, USA.
- Parker, W. D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 173-182. DOI:10.4219/jsge-2000-632
- Parry, R. ve Harald, T. (2022). Ancient ethical theory. E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2021 Edition)* içinde <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/ethics-ancient/> adresinden erişildi.
- Pashiardis, P. ve Johansson, O. (2016). What is successful and effective school leadership? P. Pashiardis ve O. Johansson (Ed.), *Successful School Leadership: International Perspectives* içinde (1-12). Bloomsbury Academic.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3.Bs.). (Çev.Ed., M.Bütün ve S.B.Demir), (3.Baskıdan çeviri). Pegem Akademi.
- Perera, P., Witharana, T. ve Withanage, P. (2021). A review of leadership: Different leadership theories and styles relevant to education leadership. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 19(1), 18-26. DOI:10.9734/ajess/2021/v19i130453
- Perry, L. A. ve McWilliam, E. (2007). Accountability, responsibility and school leadership. *Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 32-43.
- Plano Clark, V. L. ve Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması: Alana yönelik bir kılavuz*. Çev.Ed., Ö.Ç.Bökeoğlu, (1. Basımdan çeviri). Nobel.
- Polatcan, M. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. K. Beycioğlu, N. Özer ve Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Araştırma* içinde (ss. 391-406). Pegem Akademi.

- Poon Teng Fatt, J. (2000). Charismatic leadership. *Equal Opportunities International*, 19(8), 24-28. DOI:10.1108/02610150010786184
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427-452. DOI:10.1086/461325
- Rahayani, Y. (2010). Servant leadership: Educational institution. *Journal of English and Education*, 4(1), 91-101.
- Rauch, C. F. ve Behling, O. (1984). Leaders and managers. Pergamon Press.
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial effectiveness*. McGraw-Hill.
- Rice, K. G. ve Preusser, K. J. (2002). The adaptive / maladaptive perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(4), 210-222. DOI:10.1080/07481756.2002.12069038
- Rice, K. G., Ashby, J. S. ve Slaney, R. B. (1998). Self-Esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304-314. DOI:10.1037/0022-0167.45.3.304
- Richardson, J. A. ve Barbe, R. H. (1987). Fairness, an important attribute of principals in excellent schools. *NASSP Bulletin*, 71(500), 99-103. DOI:10.1177/019263658707150015
- Robbins, S.P, Coulter, M. ve Decenzo, D. A. (2016). *Yönetimin esasları*. (Çev.Ed. A.Öğüt (8.Basımdan çeviri). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Robbins, Stephen P ve Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior: Global edition* (17th Ed.). Pearson.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL Monograph Series Number 41.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256. DOI:10.1108/09578230810863299
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. ve 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. DOI:10.1177/0013161X08321509

- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (2.Bs.). (Çev.Ed., Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu), (3.Baskıdan çeviri). Anı Yayıncılık.
- Rogers, C. (2004). *Leading a school to excellence: A qualitative case study of a Blue Ribbon principal*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Capella University, Minnesota, USA.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388. DOI:10.1086/443805
- Rosette, A. S. ve Tost, L. P. (2010). Agentic women and communal leadership: How role prescriptions confer advantage to top women leaders. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 221-235. DOI:10.1037/a0018204
- Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 91-110. DOI:10.1177/107179199300100109
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Yayınları.
- Sağlam, Y. ve Kanadlı, S. (2020). *Nitel veri analizinde kodlama* (3.Bs.). Pegem Akademi.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3.Bs.). (Çev.Ed., A.Tüfekçi Akcan ve S.N.Şad), (3.Baskıdan çeviri). Pegem Akademi.
- Samimi, M., Cortes, A. F., Anderson, M. H. ve Herrmann, P. (2022). What is strategic leadership? Developing a framework for future research. *The Leadership Quarterly*, 33(3), 101353. DOI:10.1016/j.leaqua.2019.101353
- Sample Size. (2023). Sample Size Calculator. <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html> adresinden erişildi.
- Sancar, Y. (2020). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Sarpkaya, P. Y. (2016). Yönetim kuramları ve eğitime yansımaları. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (5.Baskı, 142-172). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma. Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar* içinde (ss. 70-81). Anı Yayıncılık.

- Saylı, H. ve Baytok, A. (2014). *Örgütlerde liderlik, teori uygulama ve yeni perspektifler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SB. (2023). T.C. Sağlık Bakanlığı Mükemmeliyet Merkezleri Hakkında Genelge 2019-8. <https://shgm.saglik.gov.tr/TR,54764/mukemmeliyet-merkezleri-hakkinda-genelge.html> adresinden erişildi.
- Schriesheim, C. A. ve Bird, B. J. (1979). Contributions of the Ohio State Studies to the field of leadership. *Journal of Management*, 5(2), 135-145. DOI:10.1177/014920637900500204
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196. DOI:10.4219/jsge-2000-629
- Scott, D. ve Morrison, M. (2016). *Eğitim araştırmasında temel fikirler ve kavramlar* (1.Bs.). (Çev., Ü.Tatlıcan). Sentez Yayıncılık.
- Sebastian, J. ve Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663. DOI:10.1177/0013161X11436273
- Sebetci, Ö., Günay, M. B. ve Sebetci, E. (2018). İş Süreç Yönetimi (Bpm) ve İş Akış Yönetimi (Wfm) kavramlarına yaklaşım. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 9(33), 115-126. DOI:<https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.3.007.x>
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. Analiz ve raporlaştırma* (3.Bs.). Anı Yayıncılık.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Broadway Business.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41, 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Reflections on administrative theory and practice in schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(3), 304-313. DOI:10.1177/0013161X92028003004
- Sergiovanni, T. J. (1996). *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* Jossey-Bass.

- Sergiovanni, T. J. (2015). *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. John Wiley & Sons.
- Sertkaya, F. (2016). *Zümre Öğretmenler Kurulu Çalışmalarının Yönetim Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Seyhan Çiftçi, E., Akdağ, E., Ulu, Ö., Ada, E. ve Doğan, N. (2023). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlilikleri: meta-sentez çalışması. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 183-213. DOI: 10.48174/buaad.1294358
- Shaharbi, A. B. A. (2010). *Leadership behaviour and practices of a head teacher in an excellent school*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Open University, Malaysia.
- Shahzad, K., Raja, U. ve Hashmi, S. D. (2021). Impact of big five personality traits on authentic leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 42(2), 208-218.
- Shamir, B., House, R. J. ve Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594. DOI:10.1287/orsc.4.4.577
- Sherlock, R. (2020). *Leading for excellence: Behaviors and strategies of assistant superintendents of curriculum and instruction that support a high-achieving school environment*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Brandman University, California, USA.
- Shrimpton, C. (2009). *Excellence in independent school leadership*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Royal Roads University, Canada.
- Sieff, G. ve Carstens, L. (2006). The relationship between personality type and leadership focus. *Journal of Human Resource Management*, 4(1), 52-62.
- Silins, H. ve Mulford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* içinde (635-658). Dordrecht: Springer Netherlands. DOI:10.1007/978-1-4020-5747-2_35
- Silverthorne, C. (2001). Leadership effectiveness and personality: A cross cultural evaluation. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 303-309. DOI:10.1016/S0191-8869(00)00047-7

- Simkins, T. (2005). Leadership in education: What works or what makes sense? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(1), 9-26. DOI:10.1177/1741143205048168
- Simon, H. A. (2013). *Administrative behavior. A study of decision making processes in administrative organizations* (4. bs.). The Free Press.
- Simonson, M. (2005). Distance education: Eight steps for transforming an organization. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), 7-8.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. Guilford Press.
- Simpson, K. F. ve Fiedler, F. E. (1969). A Theory of leadership effectiveness. *Industrial and Labor Relations Review*, 22(2), 302. DOI:10.2307/2520997
- Sintupun, W., Khammantakhun, W. ve Nualsing, T. (2021). Development of excellent leadership indicators of administrators in private schools in Northeastern Thailand. *International Education Studies*, 14(12), 60-71. DOI:10.5539/ies.v14n12p60
- Slade, P. D. ve Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372-390. DOI:10.1177/01454455980223010
- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J. ve Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145. DOI:10.1080/07481756.2002.12069030
- Soyhan, N. ve Soyhan, N. (2019). Liderlik kavramının mükemmellik modeline göre incelenmesi: Karabük Devlet Hastanesi örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 3323-3336.
- Spears, L. (1995). Servant leadership and the Greenleaf legacy. L. Spears (Ed.), *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers* içinde (ss. 1-14). John Wiley & Sons.
- Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An introduction. Series: Quantitative applications in the social sciences* (C. 82). Sage.
- Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(2), 169-172. DOI:10.3102/01623737026002169

- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. DOI:10.1080/00131720508984678
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. DOI:10.1080/0022027032000106726
- Starratt, R. J. (2010). Developing ethical leadership. B. Davies ve M. Brundrett (Ed.), *Developing Successful Leadership* içinde (ss. 27-37). Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-90-481-9106-2_3
- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions. J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* içinde (ss. 333-352). London: Routledge.
- Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295-319. DOI:10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of Psychology*, 25(1), 35-71. DOI:10.1080/00223980.1948.9917362
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Stogdill, R. M. (1975). The evolution of leadership theory. *Academy of Management Proceedings*, 1975(1), 4-6. DOI:10.5465/ambpp.1975.4975786
- Stoll, L. (1999). Realizing our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532. DOI:10.1076/sesi.10.4.503.3494
- Stoll, L. ve Temperley, J. (2009). Creative leadership: a challenge of our times. *School Leadership & Management*, 29(1), 65-78. DOI:10.1080/13632430802646404
- Storey, J. (2016). *Leadership in organizations. Current issues and key trends*. (J. Storey, Ed.) (Third edit.). Routledge. DOI:10.4324/9781315695792

- Striepe, M., Clarke, S. ve O'Donoghue, T. (2014). Spirituality, values and the school's ethos: Factors shaping leadership in a faith-based school. *Issues in Educational Research*, 24(1), 85-97. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.352787861437366> adresinden erişildi.
- Suhr, D. D. (2006). Exploratory or confirmatory factor analysis? *Statistics and Data Analysis*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=915520bdfde1423b0b73f7ed560c68e81678cda6> adresinden erişildi.
- SUMM. (2023). Sabancı Üniversitesi Mükemmeliyet Merkezi. www.suimc.sabanciuniv.edu/tr adresinden erişildi.
- Summak, S. ve Yazgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-290.
- Sun, J. ve Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451. DOI:10.1080/15700763.2012.681001
- Sutherland, F. (1994). *Teachers' perceptions of school climate*. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED379214.pdf> adresinden erişildi.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sünbül, E. (2017). *Yöneticilerin kişilik özelliklerinin liderlik davranışlarına etkisi üzerine ampirik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, G. (2014). *İlkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinin liderlik davranışları ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, M. (2018). *Okul yöneticilerinde genel erteleme davranışının mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kişilik özellikleri ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şimşek, H. ve Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Education And Science*, 37(166), 250-261.
- Şimşek, M. (2004). *İş hayatında mükemmellik*. Hayat Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 395-422. DOI:10.14527/654
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (4.Baskı.). Pegem Akademi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Çev.Ed., M.Baloğlu), (6.Baskıdan çeviri). Nobel.
- Tabak, A. ve Polat, M. (2007). Ankara ilinde savunma sanayiinde çalışan orta kademe yöneticilerin liderlik bileşenlerini algılamaları: Analitik hiyerarşi süreci (AHS) ile bir çalışma. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 3(5), 179-191.
- Tabernero, C., Chambel, M. J., Curral, L. ve Arana, J. M. (2009). The role of task-oriented versus relationship-oriented leadership on normative contract and group performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(10), 1391-1404. DOI:10.2224/sbp.2009.37.10.1391
- Tansel, M. (2015). *Beş faktör kişilik yapısı ile etkili liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Savunma Bilimleri Enstitüsü, Kara Harp Okulu, Ankara.
- Taş, S. (2017). The effect of vocational high school administrators' leadership behaviors on teacher job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2092-2100. DOI:10.13189/ujer.2017.051126
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (8.Baskı.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi* (6. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.

- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş; Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (11.Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2023). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. www.sozluk.gov.tr adresinden erişildi.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (2.Bs.). (Çev.Ed., Y. Dede ve S. B. Demir), (1.Baskıdan çeviri). Anı Yayıncılık.
- ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. ve Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732. DOI:10.1177/0013161X11436272
- Terzi, L. (2020). On educational excellence. *Philosophical Inquiry in Education*, 27(2), 92-105. DOI:10.7202/1074040ar
- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Üçüncü sürüm e-kitap. *Türk Psikologlar Derneği*. http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu adresinden erişildi.
- Thompson, J. W. (2017). *An analysis of Alasdair MacIntyre's After Virtue*. Routledge. DOI:10.4324/9781912281954
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D. ve Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. DOI:10.1177/0013161X11400185
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education*, 55, 110-121. DOI:10.1016/j.tate.2016.01.002
- Timang, M., Nadeak, B. ve Sihotang, H. (2021). The influence of the principal's managerial ability, training, and spiritual intelligence on teacher performance. *International Journal of Research*, 9(2), 248-256. DOI:10.29121/granthaalayah.v9.i2.2021.3526
- Timbers, B. (2022). 7 qualities of a great leader. *New Workplace Leadership*. <https://www.skillsoft.com/blog/7-qualities-of-a-great-leader> adresinden erişildi.

- Tofur, S. ve Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987. DOI:10.17755/esosder.823787
- Toker Gökçe, A. ve Uslu, Ö. F. (2018). İlkokullarda okul müdürlerinin mali kaynak gerektiren ihtiyaçları karşılama yolları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 315-334. DOI:10.17679/inuefd.311995
- Topcu, İ. (2019). Okul iklimi ve kültürü. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. DOI:10.47105/nsb.847688
- Treviño, L. K., Hartman, L. P. ve Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: how executives develop a reputation for ethical leadership. *California Management Review*, 42(4), 128-142. DOI:10.2307/41166057
- Tural, H. (2019). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitimin finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, İ., Şimşek, Ü. ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: Nicel ve nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (4.Bs., ss. 193-247). Anı Yayıncılık.
- Turner, J. R. ve Baker, R. (2018). A review of leadership theories: Identifying a lack of growth in the HRD leadership domain. *European Journal of Training and Development*, 42(7/8), 470-498. DOI:10.1108/EJTD-06-2018-0054
- Turner, J. R. ve Müller, R. (2005). The project manager's leadership style as a success factor on projects: A literature review. *Project Management Journal*, 36(2), 49-61. DOI:10.1177/875697280503600206

- Tutar, H. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik: Bir model nerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(zel Sayı 2), 117-140.
- TBTAK. (2023). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Mükemmeliyet Merkezi Destek Programı. https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/3654/1004_mukemmeliyet_merkezi_esaslari-son_hali.pdf adresinden erişildi.
- Uğurlu, C. T. (2017). Okul Yönetiminde Liderlik. C. T. Uğurlu (Ed.), *Okul Yönetimi* içinde (ss. 147-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uhl-Bien, M., Riggio, R. E., Lowe, K. B. ve Carsten, M. K. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *Leadership Quarterly*, 25(1), 83-104. DOI:10.1016/j.leaqua.2013.11.007
- Ulutaş, M. ve Arslan, H. (2018). Bilişim Liderliği leği: Bir lek geliştirme alışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 105-124. DOI:10.15285/maruaebd.2739
- Umar, B. M. (2018). *Identifying critical success factors for school improvement among excellent principals in high performing schools in Malaysia: A case study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), University of Malaya, Malaysia.
- Uslu, O. (2019). General overview to leadership theories from a critical perspective. *Marketing and Management of Innovations*, (1), 161-172. DOI:10.21272/mmi.2019.1-13
- Uysal, Y. A. . (2019). *ğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve z- duyarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Van Helden, D. L., den Dulk, L., Steijn, B. ve Vernooij, M. W. (2021). Gender, networks and academic leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322110341. DOI:10.1177/17411432211034172
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. ve Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. DOI:10.1016/j.edurev.2015.04.002
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin davranışları ile okul iklimi ilişkisi (Sakarya ili rneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Vecchio, R. P., Justin, J. E. ve Pearce, C. L. (2008). The utility of transactional and transformational leadership for predicting performance and satisfaction within a path-goal theory framework. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(1), 71-82. DOI:10.1348/096317907X202482
- Vroom, V. H. (2000). Leadership and the decision-making process. *Organizational Dynamics*, 28(4), 82-94. DOI:10.1016/S0090-2616(00)00003-6
- Vroom, V. H. ve Jago, A. G. (1988). *The new leadership: Managing participation in organizations*. Prentice-Hall, Inc.
- Vroom, V. H. ve Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24. DOI:10.1037/0003-066X.62.1.17
- Vroom, V. H. ve Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. University of Pittsburgh Press. DOI:10.2307/j.ctt6wrc8r
- Waterman, R. H. ve Peters, T. J. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. New York: Harper & Row.
- Waters, T. J. ve Marzano, R. J. (2006). *School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement. A working paper*. Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Waters, T., Marzano, R. J. ve McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper*. Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Weber, M. (2009). *The theory of social and economic organization*. Simon and Schuster.
- Willert, K. W. (2012). *Leadership for excellence: A case study of leadership practices of school superintendents serving four Malcolm Baldrige National Quality Award recipient school districts*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of St. Thomas, USA.
- Williams, P. ve Denney, J. (2012). *Leadership excellence: The seven sides of leadership for the 21st century*. Barbour Publishing. <https://davekraft.org/wp-content/uploads/Leadership-Excellence.pdf> adresinden erişildi.

- Wong, K. (1998). Culture and moral leadership in education. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 106-125. DOI:10.1207/s15327930pje7302_5
- Woods, G. (2007). The 'Bigger Feeling': The Importance of Spiritual Experience in Educational Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 135-155. DOI:10.1177/1741143207071390
- World.Bank. (2014). African Centers of Excellence: Transforming Science & Technology Education.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/298441468007866593/pdf/858060BRI0REPL00Box382147B00PUBLIC0.pdf> adresinden erişildi.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232. DOI:10.18037/ausbd.1227345
- Yalçınkaya, M. T. (2017). *Üniversite öğrencilerinde beş faktör kişilik özellikleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkide değerlerin aracılık rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşil, S. ve Özel, B. (2019). İnsan kaynakları yönetimi (İKY) uygulamalarının örgütsel bağlılık ve bireysel performansa etkisi: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 13-34.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.Bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Atila ve Açıl, Y. (2019). Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-179. DOI:10.47770/ukmead.772405
- Yıldız, S. (2018). *Neoliberal ekonomi uygulamalarıyla eğitim finansmanı ve okul paydaşları ilişkisinin değişimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleriyle çatışma yönetimi stili tercihleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598. DOI:10.29228/Joh.43166
- Ylimaki, R. M. (2006). Toward a new conceptualization of vision in the work of educational leaders: Cases of the visionary archetype. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 620-651. DOI:10.1177/0013161X06290642
- Young, M. (2017). *The rise of the meritocracy* (2nd Ed.). Routledge. DOI:10.4324/9781315134642
- Yukl, G. (1989). Managerial Leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289. DOI:10.1177/014920638901500207
- Yukl, G. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85. DOI:10.5465/amp.2012.0088
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik*. (Çev. Ed. Ç.Şahin ve R.Baltacı) (8.Bas. Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yukl, G. ve Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 81-93. DOI:10.1037/a0019835
- Yukl, G., Gordon, A. ve Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(1), 15-32. DOI:10.1177/107179190200900102
- Yukl, G., Mahsud, R., Prussia, G. ve Hassan, S. (2019). Effectiveness of broad and specific leadership behaviors. *Personnel Review*, 48(3), 774-783. DOI:10.1108/PR-03-2018-0100
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yüksel, Ö. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Yüner, B. (2018). *Okul yönetişimi ile okul iklimi arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 6-16. DOI:10.1037/0003-066X.62.1.6
- Zaccaro, S. J., Dubrow, S. ve Kolze, M. (2018). Leader traits and attributes. J. Antonakis, A. T. Cianciolo ve R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of leadership* içinde (29-55). Sage. DOI:10.4135/9781506395029.n2
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik* (3.Basım.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

