

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ
BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
LİDERLİK DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yüksek Lisans Tezi

F. TUĞBA TUĞSAVUL
2501040351
DANIŞMAN: PROF. DR. BARIŞ MATER

İstanbul, 2006

ÖZ

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul'un Bağcılar ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışları arasındaki farklılıkları kendi algıları doğrultusunda belirlemektir.

Betimsel nitelikte olan bu çalışmada, bu amaca en uygun model olan genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2005 – 2006 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bağcılar İlçesinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve sınıf öğretmenleri oluşturmuş, örneklem grubu olarak Bağcılar ilçesinde görev yapan yönetici ve sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 714 kişiye anket uygulanmıştır.

Ölçme aracı olarak, Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 30 maddeden olan bu ölçek “Yapıyı Kurma” ve “Anlayış Gösterme” olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek hem öğretmenlere hem de yöneticilere uygulanmıştır.

Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıkları Kendi Algıları doğrultusunda belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada deneklerin; cinsiyet, yaş, medeni hal, hizmet süreleri, öğrenim durumları, branşı, yöneticilikle ilgili seminare katılıp katılmadığı, liderlikle ilgili seminare katılıp katılmadığı şeklindeki bilgiler araştırılmış, bu bilgilere göre betimsel istatistik yöntemleri, “ilişkisiz örneklem t testi” testi ve “tek yönlü varyans analizi” yapılarak liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

ABSTRACT

The main purpose of this research study is to determine the differences of leadership behaviour between administrators and classroom teachers based on their own perceptions in primary schools.

In this quantitative research study, general analyzing model which is most suitable model for this research was used.

Administrators and classroom teachers who work at some schools that are located in the district of Bagcilar in the city of İstanbul took part in this research study in the academic year of 2005-2006.

As an experimental group, some administrators and classroom teachers who work in the district of Bagcilar have been chosen . 714 participants respond questionnaires.

As a measurement tool, the scale of description of leadership bahaviour was used. This scale which is based on two fundamentals contains 30 items.

These fundamentals are “set up the structure” and “showing the understanding”. This scale was applied to both teachers and administrators.

In order to determine the differences of leadership behaviours between classroom teachers and administrators, the gender, age, marital status, work experience, education level, major of experimental groups have been researched.

According to this information, two methods have been used to determine whether or not there are meaningful differences of leadership behaviours. One of these methods is “irrelevant sampling test” and the other one is “unidirectional variance analysis.”

ÖNSÖZ

Bu araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışlarının karşılaştırılabilmesi (Bağcılar İlçesi) amacı ile yapılmıştır.

Araştırma, “Araştırmanın Amacı ve Önemi”, “İlgili Literatür ve Araştırmalar”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Sonuç ve Öneriler” bölümlerinden oluşmaktadır..

Araştırmanın Amacı ve Önemi bölümünde; amaç, önem, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

İlgili Literatür ve Araştırmalar bölümünde, ilgili literatür taranarak, araştırmanın konusu ile ilgili yayın ve kitaplardan elde edilen bilgilere ve liderlikle ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri, verilerin analizi ve yorumlanması açıklanmıştır.

Bulgular bölümünde, veriler tablolar halinde sunulmuş, alt problemlere ait bulgular özet olarak verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler bölümünde, bulgulara dayanarak araştırmanın sonucu yorumlanarak verilmiştir ve çıkan bu sonuca göre yapılan önerilere yer verilmiştir.

Araştırma sürecinde bana destek olan ve konuyla ilgili fikir ve yorumlarını aktaran danışmanım Sayın Prof. Dr. Barış MATER'E, yardımlarını istediğim zaman esirgemeyen Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN'A, verilerin analiz edilmesindeki katkılarından dolayı Sayın Çağla KANDIRALOĞLU'NA sonsuz teşekkür borçluyum.

İstanbul, 2006

F. Tuğba TUĞSAVUL

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	.i
ABSTRACT.....	.ii
ÖNSÖZ	.iii
İÇİNDEKİLER.....	.iv
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
GİRİŞ	.1
1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	.5
1.1. Amaç.....	.5
1.3. Önem.....	.6
1.4. Sayıltılar.....	.6
1.5. Sınırlılıklar	.6
1.6. Tanımlar.....	.7
1.6.1. Eğitim Yönetimi.....	.7
1.6.2. İlköğretim Okulu	.7
1.6.3. Resmi İlköğretim Okulu.....	.7
1.6.4. Resmi İlköğretim Okulu Müdürü.....	.7
1.6.5. Lider	.7
1.6.6. Sınıf Öğretmeni	.7
1.6.7. Eğitim Lideri	.7
2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR	.8
2.1. Liderlik Kavramı	.8
2.1.1. Yöneticilik Ve Liderlik	.10
2.1.2. Lider Ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar	.12

2.1.3. Liderliğin Boyutları.....	13
2.1.3.1. Vizyoner Devrimci.....	13
2.1.3.2. Takım Kaptanı ve Uzlaşma Yaratıcısı	14
2.1.3.3. Sistem Yöneticisi	15
2.1.4. Liderliğin Çeşitleri	15
2.1.4.1. Öğretimsel Liderlik	15
2.4.1.2.Kültürel Liderlik	17
2.4.1.3. Süper Liderlik	19
2.4.1.4. Etik (Moral) Liderlik.....	20
2.1.4.5. Öğrenen Lider	22
2.4.1.6. Transformasyonel Liderlik.....	24
2.4.1.7. Karizmatik Liderlik.....	27
2.4.1.8. Vizyoner Liderlik.....	28
2.1.5. Liderlik Kuramları	30
2.1.5.1. Özellikler Kuramı	30
2.1.5.2. Davranışsal Kuramlar	32
2.1.5.2.1. Ohio State Araştırmaları	32
2.1.5.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları	34
2.1.5.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı.....	34
2.1.5.2.4. McGregor’un X ve Y Kuramları	36
2.1.5.2.5. Likert’in Sistem 4 Modeli.....	37
2.1.5.3. Durumsallık Kuramları	38
2.1.5.3.1. Yol Amaç Kuramı.....	39
2.1.5.3.2. Fiedler’in Durumsallık Kuramı	41
2.1.5.3.3. Vroom ve Yetton’un Normatif Kuramı.....	44
2.1.5.3.4. Hersey ve Blanchard’ın Durumsal Liderlik Kuramı	47

2.1.5.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı	50
2.1.6. Liderliğin Nitelikleri	52
2.1.7. Etkili Liderlik Davranışları	53
2.1.8. Liderliğin Güç Kaynakları	55
2.1.8.1. Yasal Güç	55
2.1.8.2. Ödül Gücü	55
2.1.8.3. Zorlayıcı Güç	55
2.1.8.4. Uzmanlık Gücü	55
2.1.8.5. Karizmatik Güç	56
2.1.9. Liderlik Ve Eğitim	56
2.1.9.1. Yöneticilerin Liderlik Stilleri	57
2.1.9.1.1. Otokratik Lider	57
2.1.9.1.2. Demokratik Lider	57
2.1.9.1.3. Serbestiyetçi (liberal – laissez faire) Liderlik.....	57
2.1.9.2. Öğretmenliğin Liderlik Stilleri.....	58
2.1.9.2.1. Otoriter tutumlu öğretmen.....	58
2.1.9.2.2. Demokratik tutumlu öğretmen.....	58
2.1.9.2.3. Serbestiyetçi-ilgisiz tutumlu öğretmen	59
2.1.9.3. Sınıfta İlişki Yapısı.....	59
2.1.9.3.1. İşbirlikçi öğrenme tipi	60
2.1.9.3.2. Yarışmacı öğrenme tipi.....	60
2.1.9.4. Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkileri Oluşturma.....	61
2.1.9.5. Lider Olarak Sınıf Öğretmeni	62
2.1.9.6. Lider Olarak Okul Yöneticisi	64

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	.65
2.1.1. Örgütte Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutunda Liderlik Davranışları.....	.65
2.2.2. Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutlarına İlişkin Yapılan Çalışmalar	.67
3. YÖNTEM	.74
3.1. Araştırmanın Modeli.....	.74
3.2. Evren ve Örneklem	.74
3.3. Veri Toplama Teknikleri	.78
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu	.79
4. BULGULAR.....	.80
4.1. Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular	81
4.1.1. Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Genel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular	81
4.1.2. Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular	82
4.1.3. Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılama Düzeylerine İlişkin Bulgular	83
4.2. Çeşitli Kişisel Özellikler Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	84
4.2.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	85
4.2.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	85
4.2.1.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	85

4.2.1.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	86
4.2.2. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	87
4.2.2.1. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	87
4.2.2.2. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	87
4.2.2.3. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	88
4.2.3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	89
4.2.3.1. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	89
4.2.3.2. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	90
4.2.3.3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	91
4.2.4. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	92
4.2.4.1. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	92

4.2.4.2. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	93
4.2.4.3. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	93
4.2.5. Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	94
4.2.5.1 Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	94
4.2.5.2. Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	95
4.2.5.3. Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	96
4.2.6. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	97
4.2.6.1. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	97
4.2.6.2. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	98
4.2.6.3. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	99
4.2.7. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	99

4.2.7.1. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	100
4.2.7.2. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	100
4.2.7.3. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	101
4.2.8. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	101
4.2.8.1. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	102
4.2.8.2. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	102
4.2.8.3. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	103
4.3. Çeşitli Kişisel Özellikler Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	103
4.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	104
4.3.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	104

4.3.1.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	104
4.3.1.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	105
4.3.2. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	106
4.3.2.1. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	106
4.3.2.2. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	107
4.3.2.3. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	109
4.3.3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	109
4.3.3.1. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	110
4.3.3.2. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	110
4.3.3.3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	111
4.3.4. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	112

4.3.4.1. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	112
4.3.4.2. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	115
4.3.4.3. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	117
4.3.5. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	118
4.3.5.1. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	119
4.3.5.2. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	119
4.3.5.3. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	120
4.3.6. Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	121
4.3.6.1. Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	121
4.3.6.2. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	122

4.3.6.3. Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	123
4.3.7. Liderlik Kursu Alma Açısından Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	123
4.3.7.1. Liderlik Kursu Alma Açısından Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	124
4.3.7.2. Liderlik Kursu Alma Açısından Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	124
4.3.7.3. Liderlik Kursu Alma Açısından Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	125
4.4. Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılığa İlişkin Bulgular	125
4.4.1. Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılığa İlişkin Bulgular.....	126
4.4.2. Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılığa İlişkin Bulgular	126
4.4.3. Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılığa İlişkin Bulgular	127
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
KAYNAKÇA.....	138
EKLER	
EK1 Anket	
EK2 Uygulama Yapılan Okullar	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo-1. Likert'in Sistem Modeli 4.....	38
Tablo-2. Beş Liderlik Biçimi.....	45
Tablo-3: Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması.....	47
Tablo-4. Liderlik Davranışının İki Boyutu Arasındaki İlişkiler	66
Tablo-5. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	74
Tablo-6. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı.....	75
Tablo-7. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı	75
Tablo-8. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	76
Tablo-9. Yöneticilerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı	76
Tablo-10. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı	77
Tablo-11. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilik/Branş İle İlgili Kurs Alma Değişkenine Göre Dağılımı	77
Tablo- 12. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Kursu Alma Değişkenine Göre Dağılımı	77
Tablo-13: Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Genel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri.....	82
Tablo-14: Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılama Düzeyleri	83
Tablo-15: Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılama Düzeyleri	84
Tablo-16: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	85
Tablo-17: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farkı	86

Tablo-18: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	86
Tablo-19: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	87
Tablo-20: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	88
Tablo-21: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	89
Tablo-22: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	90
Tablo-23: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	91
Tablo-24: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	91
Tablo-25: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	92
Tablo-26: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	93
Tablo-27: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	94
Tablo-28: Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	95
Tablo-29: Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	96
Tablo-30: Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	97
Tablo-31: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	98
Tablo-32: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki	

Farklılık.....	98
Tablo-33: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	99
Tablo-34: Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	100
Tablo-35: Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	100
Tablo-36: Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	101
Tablo-37: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	102
Tablo-38: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	102
Tablo-39: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	103
Tablo-40: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	104
Tablo-41: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	105
Tablo-42: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	105
Tablo-43: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	106

Tablo-44: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	107
Tablo-45: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa Ait Scheffe Testi	108
Tablo-46: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	109
Tablo-47: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	110
Tablo-48: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	111
Tablo-49: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	112
Tablo-50: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	113
Tablo-51: Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa Ait Scheffe Testi	114
Tablo-52: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	115
Tablo-53: Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa Ait Scheffe Testi	116
Tablo-54: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	117

Tablo-55: Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa Ait Scheffe Testi	118
Tablo-56: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	119
Tablo-57: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	120
Tablo-58: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	121
Tablo-59: Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	122
Tablo-60: Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	122
Tablo-61: Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık	123
Tablo-62: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	124
Tablo-63: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	124
Tablo-64: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık.....	125

Tablo-65: Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık	126
Tablo-66: Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık	126
Tablo-67: Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık.....	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okul Yöneticisinin Toplumsal Yapı İçerisindeki Kültürel Liderlik Konumu	18
Şekil 2: Blake ve Mounton'un Yönetim Gözeneği Kuramı	35
Şekil 3: Liderlik Davranışını Etkileyen Faktörler	39
Şekil 4: Yol – Amaç Liderlik Teorisi	40
Şekil 5: Durumsal Liderliği Etkileyen Faktörler	43
Şekil 6: Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Modeli	47
Şekil 7: Durumsal Liderlik Teorisine Göre Etkili Liderlik Biçimleriyle İzleyenlerin Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki	48
Şekil 8: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kavramı	50

GİRİŞ

İnsanlar toplum olarak bir arada yaşamaya başladıkları andan itibaren liderlik ortaya çıkmış ve günümüze kadar farklı yaklaşım ve boyutlarda her zaman etkisini ve varlığını sürdürögelmiştir. Şu ana kadar sayıları belki rakamlarla ifade edilemeyecek kadar liderler çıkmış ve insanları peşlerinden sürüklemişlerdir. Liderlerin yönetici olma sorumlulukları belki yoktur; ama yöneticilerin daha iyi yönetim gösterebilmeleri zorunludur. Bu itibarla, liderlik konusu, özellikle sistemci yaklaşımlardan sonra eğitim yönetiminde de önem kazanmış ve eğitim yöneticilerinin liderlik rolünü iyi oynadıklarında başarılı olabilecekleri ileri sürölmüştür (Kaya 1996, s.138).

Eğitim, ölköe kalkınmasının en önemli etkenlerinden birisidir ve yaşamsal önem arz etmektedir. Bir ölkenin kalkınması ve istikrarı, o ölkede yaşayan insanların eğitilmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir. Demokratik yaşam, birlik ve beraberlik, huzur ve güven ortamı, yüksek yaşam standartlarına ulaşım, bilinçli tüketim ve kaliteli üretim, ancak bilgi ve becerisi olan insanlarla sağlanabilir. Bilgili ve becerili insanları yetiştirmek için ilk koşul eğitimidir. Eğitimin planlanıp programlandığı ve uygulandığı yerler ise hiç şüphesiz ki, eğitim kurumları ve eğitim kurumları içerisinde en önemlisi okullardır. Dolayısıyla, ölköe kalkınmasında mihenk taşı olan eğitim kurumlarının rollerini iyi oynayabilmeleri için iyi yönetilmeleri gerekir.

Eğitim örgütünün en önemli öğeleri ise yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerdir. Bu öğelerin birbiriyle yapacakları işbirliği, eğitimin niteliğini, yaygın ifadesi ile kalitesini belirleyecektir (www.yayim.meb.gov.tr).

Konuya eğitimi yönetenler açısından bakıldığında, acaba eğitim yöneticileri çalıştıkları kurumları etkili yönetebilmeleri için yönetim görevleri açısından gerçekten çok iyi yetişmiş midir?

Böyle bir soruya ne yazık ki olumlu yanıt vermek oldukça zordur. Çünkü Türk Eğitim Sistemi içinde, pek çok herhangi bir eğitim yönetimi formasyonu almadan sadece derslerdeki başarılarına ve kıdemlerine göre, bazen de siyasi görüşüne göre değerlendirilip il milli eğitim, ilçe milli eğitim veya okul gibi herhangi bir eğitim kurumunda bir eğitim yöneticisi olagelmıştır. Elbette Milli Eğitim Bakanlığı'nın açmış

olduğu hizmetiçi eğitim yöneticiliği seminerleri yararlı olmuş ve belli bir boşluğu doldurmuştur. Ancak bu seminerlerin yeterli olamayacağı açıktır. Eğitim yönetiminde asıl olan öğretmenlik deneyimi ile kıdem değil, bu konuda belli düzeyde eğitim alıp, yönetim bilgi ve becerilerini kazanmış olmaktır.

Eğer “ demokratik yaşamın sürdürülmesi ve çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmamız zorunlu ise “ , her şeyden önce, eğitim kurumlarında çalışan tüm yöneticilerin “alanlarında iyi yetişmiş, mesleki yeterlilikleri tam, siyasal ve ideolojik çıkar gruplarına boyun eğmeyen, toplum yararını kutsal bilen” birer yönetici olmaları gerekir (Kaya, 1996, s. 315-316).

Özellikle son yıllarda, gerek yönetim gerekse de eğitim yönetimi literatüründe liderlik kavramından oldukça sık söz edilmektedir. Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklar konusundaki tartışmalar yıllardır sürmesine rağmen, yine de bu kavramlar zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır. Her ne kadar liderlik yönetimin bir parçası olarak görünse de, liderlik davranışları ve yöneticilik davranışları aslında birbirinden farklıdır. Bir örgütün günlük problemleriyle uğraşmak genellikle yönetici davranışı kapsamında ele alınmalıdır. Yöneticilik, planların hazırlanması ve uygulanması, işlerin yapılması ve insanlarla etkili bir şekilde çalışılması ile ilgilenir. Liderlik ise misyon, insanlara ufuk açma ve okul kültürüyle ilgilidir (Law & Glower, 2000, s. 13-14).

Bir yöneticinin, aynı zamanda liderlik rolünü de oynadığı takdirde daha iyi yönetim göstereceği ve çalıştığı eğitim kurumunun amaç ve hedeflerine daha emin adımlarla ulaşacağı, çalıştığı eğitim organizasyonunun vizyonunu daha iyi oluşturacağı ve misyonunu daha iyi yerine getireceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, bu konuda yapılan araştırmalarda, liderlik rolü de oynayan eğitim yöneticilerinin mesleklerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Gümüşeli, 1996, s. 11-13). Bu yüzden eğitim yöneticileri mesleklerinde liderlik davranışları gösterebildikleri ölçüde görev yaptıkları eğitim kurumlarını ve çalışanlarını geliştirebilir.

Yönetici ve lider olarak bir eğitim liderinin özellikleri kişisel ve mesleki nitelikler olarak iki boyutta ele alınabilir. Kişisel özellikler olarak, yönetici liderin fiziksel görünümü, zekası, yüksek moralli olması, iyi huylu olması ve eğitime olan inancı ön plana çıkar. Mesleki nitelikler olarak da liderlik deneyimi ve yöneticilik eğitimi ön plandadır.

Bir lider yöneticinin eğitime olan ihtiyacını şu şekilde özetlemek mümkündür: Lider yönetici, alınıyla ilgili yayınları inceler, alanıyla ilgili eğitim programlarına katılır, kendisini her zaman geliştirmeye istekli olduğunu gösterir, personelinin hizmet içi programlarla yetişmesine ve kendilerini geliştirmesine önem verir, çalıştığı kurumun tüm olanaklarını çevrenin ve eğitimin yararına kullanır ve eğitimle ilgili sorunlara gönüllü olarak yeteri kadar zaman ayırmaya özen gösterir.

Etkili bir lider yönetici okulda görev yapan öğretmen, öğrenci ve diğer personele karşı nasıl davranacağını bilir, tutarlı bir disiplin çizgisi kurar, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında bir dayanışma ortamı oluşturur, kendisine verilen raporlardan destek alır, öğretmen ve öğrencileri kazanmaya ve başarılı olmaya teşvik eder ve başarılı olanları ödüllendirir, personeline şefkat gösterir, kendisiyle görüşmeye gelenleri dikkatli bir şekilde dinler, kendi duygu ve düşüncelerini başkasına aktarırken olabildiğince şeffaf olmaya çalışır ve ilgili kişileri konularında her zaman bilgilendirir. Etkili bir lider yönetici aynı zamanda etik ilkelerine uygun hareket eder, personeli doğru bir şekilde görevlendirir ve başarılarını onlarla paylaşır. İşlerini severek yapar ve başkalarına da severek yaptırır. Her zaman olumlu tutum gösterir, hatalarını kabul etmekten çekinmez ve suçlu aramaktan çok çözüm üzerine odaklanır. Başkalarına danışarak etkili kararlar alır. Çevresine, problemlere ve insanlara karşı duyarlı bir şekilde davranır ve yetkilerini nerede nasıl kullanacağını bilir, personeli de ona her zaman saygı duyarak yaklaşır (Chapman & Heim, 1990, s.11).

Eğitim örgütlerinde, bireylerin kişilik kazanmalarında, bilgi ve beceri edinmelerinde öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşer. Özellikle de ilköğretim ve ilkokul sınıf öğretmenliği, çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliği, gelecekleri, başarıları, okula karşı, derslere karşı ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir etkiye sahiptir. Bu durumda, ilkokul döneminde çocukla etkileşimde bulunan kişilerin, özellikle de sınıf öğretmenlerinin, çocukların geleceğini biçimlendirmede ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür.

İlkokul sınıf öğretmeni, ilkokul eğitim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara aktaran, onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, başkalarıyla etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir. Bu durumda yarının büyüklerinin nitelikleri, büyük ölçüde o günün sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilenmektedir. Toplumdaki iyi vatandaşın, nitelikli anne-babanın,

nitelikle meslek adamının, nitelikli politikacının temelleri ilkokul sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır (www.yayim.meb.gov.tr).

Sınıfta olumlu bir öğretim ortamının oluşturulmasında da öğretmenin liderliği önemli rol oynamaktadır. Çünkü, lider, bir grubun yaşantılarını düzenleyen, yönlendiren ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan ve onları daha etkili kılan kişidir. Öğretmende sınıfın lideri konumundadır. Başarılı sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar (öğretmen liderliğindeki öğretimin başarıyı yükselttiğini ve etkili bir sınıf atmosferi oluşturulmasına katkısının büyük olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca sınıfta kuvvetli liderlik özelliği gösteren öğretmenlerin, öğrencilerinin sınıf etkinliklerine büyük oranda katıldığını saptamıştır.

Yapılan bir araştırmada da lider pozisyonunda olan öğretmenlerin, dinamik, enerjik, yenilikçi olduğunu ve aynı niteliklere sahip öğrenciler yetiştirdiği vurgulanmıştır (Ünal & Ada, 2000, s. 135-136).

Dolayısıyla ülke kalkınmasında mihenk taşı olan eğitim kurumlardaki, yönetici ve sınıf öğretmenleri; yöneten, öğreten ve eğiten kimseler olarak yarının Türkiye'sinde söz sahibi olacak çocukları yetiştirmek için okul yönetimi konusunda uğraş vermelidirler.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

1.1. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, İstanbul'un Bağcılar ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışları arasındaki farklılıkları kendi algıları doğrultusunda belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Örnekleme yer alan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin,

1.1. Kendileri hakkında genel liderlik davranışlarını algılama düzeyleri nedir?

1.2. Kendileri hakkında yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılama düzeyleri nedir?

1.3. Kendileri hakkında anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılama düzeyleri nedir?

2. Örnekleme yer alan yöneticilerin,

2.1.Çeşitli kişisel özellikler açısından kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık var mıdır?

2.2.Çeşitli kişisel özellikler açısından kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık var mıdır?

2.3.Çeşitli kişisel özellikler açısından kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık var mıdır?

3. Örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin,

3.1. Çeşitli kişisel özellikler açısından kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık var mıdır?

3.2. Çeşitli kişisel özellikler açısından kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık var mıdır?

3.3. Çeşitli kişisel özellikler açısından kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık var mıdır?

4. Örnekleme yer alan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin,

4.1. Kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasında farklılık var mıdır?

4.2. Kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında farklılık var mıdır?

4.3. Kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında farklılık var mıdır?

1.2. Önem

Türk Eğitim Sistemi içinde en temel öge, hiç kuşkusuz, ilköğretim okullarıdır. İlköğretim okulları, bireylerin aile eğitimi aldıktan sonra katıldıkları ve bu yaşamlarında özel yeri olan kurumlardır. Çünkü, insanlar yaşamlarına yön verecek en temel bilgi ve becerileri bu okullarda kazanırlar.

Bu araştırma, Türk Eğitim Sistemi içindeki önemli bir konuma sahip olan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin ne derece liderlik davranışı gösterdiği ile ilgili profili ortaya çıkaracak nitelikte veri elde etmeyi sağlayacak bir çalışma olması bakımından önem taşımaktadır. Araştırmacı ve uygulamacılara birçok bakımdan yararlı olacağı düşünülen bu çalışmanın sağlayacağı yararı şu şekilde özetleyebiliriz:

Bu araştırma da elde edilen bilgiler, resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin eğilimlerini ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilecek bilgiler, konuyla ilgili bakanlık personeline yönetici ve sınıf öğretmenlerinin davranışları ve uygulamaları konusunda ipuçları verebilecektir. Aynı zamanda, bu çalışma da elde edilecek bilgiler diğer okul yöneticilerine ve sınıf öğretmenlerine de ışık tutacaktır.

1.3. Sayıtlar

Örnekleme giren resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar kendi görüşlerini yansıtacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulguları 2005-2006 eğitim öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.

Bu araştırmanın kapsamı İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan resmi ilköğretim okulları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

1.5.1. Eğitim Yönetimi: Kamu yönetiminin özel bir alanı olarak kabul edilen eğitim yönetimi, faaliyetleri özel sektöre bırakıldığı durumlarda bile, devletin gözetimi altında olduğu için bir kamu görevidir. Eğitim örgütleri, eğitim politikaları çerçevesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bulunmalarından dolayı eğitim yönetiminin amacı devletin eğitim politikaları doğrultusunda genel ve özel eğitim amaçlarını gerçekleştirmektir. Bir başka deyişle, eğitim yönetimi genel yönetimin özelliklerinin eğitim alanına da uygulanmasıdır (Kaya, 1996, ss. 43-44).

1.5.2. İlköğretim okulu: Eğitim sistemimizin ilk basamağını oluşturan ve 6-14 yaş grubundaki öğrencilere, ilköğretim amaçlarına uygun olarak geliştirilmiş ve geliştirilmekte olan eğitim programlarıyla, 8 yıllık bir süreçte, genellikle temel becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan ve sağlayan okullardır.

1.5.3. Resmi ilköğretim okulu: Bizzat Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açılan ve işletilen ilköğretim okulu tanımına uygun olarak faaliyet gösteren okullardır.

1.5.4. Resmi ilköğretim okulu müdürü: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanan ve görev yaptığı okulun günlük işlerinden görev bakımından sorumlu olan kişidir (Gümüşeli, 1996, ss.28).

1.5.5. Lider: Lider örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2004, ss.45).

1.5.6. Sınıf Öğretmeni: Alanı sınıf öğretmenliği olan kişi, ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında ve görevlendirildiği sınıfın tüm derslerini okutan öğretmen olarak tanımlanmaktadır.

1.5.7. Eğitim Lideri: Eğitim örgütünde yaratıcılığı, gerçekçiliği ve eylemciliği öne çıkaran, yeni bir yapıyı oluşturup bu yapıya kişilik kazandıran, bilimsel düşüncüyü, çağdaşlaşmayı ilke edinen kişiye denir (Demir, 1995, s.13).

2. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik Kavramı

Toplum halinde yaşamanın doğal sonucu olarak insanlar kendi yaşama alanlarındaki görev ve sorumlulukları belirli bir iş bölümü düzeni içerisinde birlikte paylaşmışlardır. Bireyler amaçlarını gerçekleştirebilecekleri ve aynı zamanda içinde bulundukları insan grubunda amaçlarıyla çatışmayacak ya da ters düşmeyecek ortamlara sahip olmayı arzularlar. Ancak, bütün bu çabaların sistematik bir biçimde gelişim göstermesi, belirli amaçlara ulaşmayı arzulayan bu bireylerin koordineli ve belli prensiplere bağlı olarak hareket etmesini gerektirir. Bunun doğal sonucu olarak bu insan grupları içerisinde diğerlerini ikna edebilecek, onları belirli hedeflere yoğunlaştıracak insanlara ihtiyaç vardır (Bayrak , 1997, s. 355). Gerçekten de, tarihin her döneminde insanlar sosyal bir varlık olmaktan ileri doğaları gereği liderlere her zaman ihtiyaç duymuşlardır. Toplamların ya da örgütlerin liderlere her yerde ve her zaman ihtiyaç duydukları ve duyacakları kaçınılmaz bir gerçektir (Bayrak , 1997, s. 355).

Liderlik konusunda 3000’den fazla ampirik araştırma yapılmıştır. Liderlikle konusunda çok değişik tanımlar yapılmıştır (Çelik , 2003, s. 3).

Kavramsal olarak bakıldığında liderlik; yol gösterme, önde gitme, öğretme ve birlikte olunan topluluğu aydınlatmadır (Gümüşeli , 1996, s.1). Liderliğe bir süreç olarak bakılırsa, belli bir ortamda amaçların gerçekleştirilebilmesi için başkalarının etkilenmesi sürecidir. Buna göre, “liderin davranışı”, “izleyenlerin davranışı” ve “çevre” süreç olarak liderliğin öğeleridir (Aydın , 1994, s.247). Grup birliği açısından liderlik, gözle görülebilir etkiler yapma ve bu etkilerin yarattığı değişimdir. Liderlik, grup içindeki bireylerin yaşantılarını değerlendirip düzenleme ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanmadır (Bursalıoğlu , 2002, s.204). Keith Davis’e göre liderlik tanımlanmış hedefleri coşku ile gerçekleştirme konusunda, başkaları ikna etme ve inandırma yeteneğidir (Aydın , 1993, s.130). Zaleznik’ e göre liderler (Sergiovanni vd. , 1980, s.17). Reaksiyoner değil aksiyoner ve fikirlere karşılık veren değil şekil veren insanlardır.

Liderlikle ilgili ortak bir tanımlamaya ulaşılamaması örgütlerin içinde bulunduğu küresel ortamda, örgütlerin sürekli değişmesi ve buna bağlı olarak liderlerden beklenen işlevlerin de değişmesi ile ilgilidir (Macbeath, Moos ve Riley, 1996'dan aktaran: Karip, 1998, s. 443-465).

Liderlik üzerine çok çeşitli tanımlar yapıldığı ve ortak bir tanımlamaya ulaşılamadığı için liderliğin "ne olduğunun" üzerine durmak yerine liderliğin "ne olmadığı" üzerinde durmak daha yararlı olacaktır. Bu şekilde liderliğin ne olduğu daha iyi anlaşılabilir (Merih, 2005).

- **Liderlik bir ayrıcalık pozisyonu değildir:** Yönetim pozisyonlarına herhangi bir kişi atanabilir, seçilebilir, terfi edebilir, devralabilir veya ele geçirebilir. Bu pozisyon onun lider olmasını sağlamaz. Liderler ise bu pozisyonlarından dolayı ayrıcalık ve üstünlük talep etmezler. Lider, çevresinden farklı olan fakat bu farklılığı çevresinin etkinliği için değerlendirebilen kişidir.
- **Liderlik bir kişilik kültür yaratmak değildir:** Bir kişiye çok fazla formal iktidar yetkileri yüklemek lidere, izleyicilere ve davaya zararlıdır. Liderlik özünde kişilere formal yetkilerin sağlayamayacağı bir sadakat ve izlenme sağlar. Bu lideri üstün kişi görme, yenilmez ve yenilmez haline dönüşmemelidir.
- **Liderlik vazgeçilmez olmak değildir:** Etkin ve başarılı bir liderlik vazgeçilebilir olabilmektir. Gerçek ve başarılı bir liderliğin temel göstergesi, sosyal sürece, şovun onsuz da sürebileceği bir momentum kazandırabilmesidir.
- **Liderlik başkalarını suçlamak değildir:** Liderlik ilk ve öncelikli olarak verilen kararlardan ve doğan sonuçlardan sorumlu olmaktadır. Gerçek liderlik durumlarında başarının övücü izleyicilere, başarısızlığın sorumluluğu ve sonuçları da lidere ait olmalıdır.
- **Liderlik bir süreçtir, bir yer değil:** Liderliğe ilişkin yanlış bir inanış ise liderliğin yalnızca birkaç kişiye verilmiş bir özellik olduğudur. Oysa liderlik öğrenilebilir davranışlar bütünüdür. Liderlik önceden yapılandırılmaz. Bireyler tarafından oluşturulan

grupların her birinin benzersiz oluşu, etkileşim örüntülerinin benzersizliği, farklı amaç ve araçlar, grup üzerindeki iç ve dış baskılar farklı liderler yaratacaktır.

- **Liderler ekip oyuncularıdır. Liderlik solo gösteri değildir:** Çok sayıda insanın aktif katılımı ve desteği olmadan olağanüstü başarılar elde etmek olanaksızdır. Liderlik monolog değil bir diyalogdur.
- **Liderlik, başkalarını suçlamak değildir:** Liderlik ilk ve öncelikli olarak verilen kararlardan ve doğan sonuçlardan sorumlu olmaktır. Gerçek liderlik durumlarında başarının övücü izleyenlere, başarısızlığın sorumluluğu ve sonuçları da lidere ait olmalıdır.
- **Liderlik, standart (değişmez) bir pozisyon değildir:** Bir durumda lider olan bir kişinin, bir başka durumda da lider olması gerekmez. Grubun özellikleri bulunan koşullar liderlik davranışını etkiler. Akademisyen bir grup içerisinde liderlik davranışı gösteren bir kişi, aynı liderlik davranışlarını işçilerden oluşan bir grup içerisinde göstermeyebilir.
- **Liderlik, doğuştan gelen özelliklerin bir bütünü değildir:** Doğuştan gelen bazı özellikler liderliği ve etkinliğini kolaylaştırabilir, yalnızca doğuştan gelen özellikler liderlik için yeterli değildir, liderlik becerileri sonradan da kazanılabilir.
- **Liderlik, kişilere hükmetmek değildir:** Liderin amacı grubu etkileyerek ve yapıyı harekete geçirerek amaçlara ulaşmayı sağlamaktır. Unutmamalı ki lider gücünü gruptan alır ve izleyenleri ona izin verdiği oranla etkileme gücüne sahiptir.

2.1.1. Yöneticilik Ve Liderlik

Yöneticilik ve liderlik aynı anlamlara gelmemektedir. Liderler öncülerdir. Yenilikçi ve yaratıcıdır. Orijinal fikirlere sahip olan kişileri teşvik ederler. Vizyon sahibidirler. Heyecanlı ve girişkendirler.

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Erdoğan , 2003 , s.35).

Lider ise örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik

olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir. Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir. Buna göre bir yönetici, yönettiği personelin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilmişse liderlik özelliğini de sergilemiş olur. Bir başka ifade ile lider, doğru olan şeyleri yapmayı hedeflerken yönetici, işleri doğru yapmaya odaklanır (Erdoğan , 2003 , s.35) .

Yönetim örgütsel hedeflere ulaşmaya yöneliktir. Yönetici, kendine bağlı olanları istenilen davranışa getirmek için çok sayıda örgütsel araca sahiptir. Öncelikle üst yönetime karşı sorumludur. Lider ise tersine, insanların istediği gibi davranması için başlıca kişisel kaynaklarına dayanır ve öncelikle bu kişilere karşı sorumluluk duyar. Liderlik, ise hangi tür liderliğin gerektiğini belirleyen durum ve koşullara bağlı olarak, herhangi bir düzeydeki herhangi bir kişi tarafından yerine getirilebilir. Bir anlamda, başkalarını yönetme hakkı üst makamlar, başkalarına liderlik etme hakkı ise izleyiciler tarafından verilen bir armağandır (Werner, 1993, s.16).

Özetleyecek olursak; “yenileme” ve “koruma” sözcükleri liderlikle yöneticiliği birbirinden ayırt eden anahtar sözcükler olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 1993, s.129). Yöneticilik, sistemler, süreçler, teknoloji ve hedefler, standartlar, ölçümler, kontrol, stratejik planlama ile ilgili örgütsel yapıyı koruyan ve devam ettiren faaliyetlerle ilgilenir. Liderlik ise insanlarla, örgüt kültürleriyle, gelecekle, ilke ve amaçlara bağlılıkla, girişimlilikle ve yaratıcılıkla ilgili neler yapılabileceğini düşünen bir yenilikçidir (Clemmer , 2000, s.19) . Yani yapılması gerekenin ne olduğu bilindiğinde yöneticilik özellikleri yeterlidir, liderliğe ihtiyaç duyulmaz. Diğer yanda, büyük değişimlerin yaşandığı, yeni değerlerin yükseldiği, ne yapılması gerektiği konusunda bir tür kaosun yaşandığı, geleceğin kestirilemediği dönemlerde yeni bir yön çizecek liderlere ihtiyaç vardır. Taşlar yerinden oynadığında önceki konumları ne olursa olsun, yeni durum herkeste bir belirsizlik duygusu doğuracaktır. Mevcut dengenin bozulması anlamına gelen bu belirsizlik, taşların yerinden oynamasıyla bozulan dengenin yarattığı yeni durum bir takım yeni fırsatları da içerisinde barındırır. Lider, büyük değişimlerin yarattığı yeni fırsatları yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere rağmen bu fırsatları

değerlendirerek kurumuna yeni açılımlar getirebilen kişilerdir (Özden, 1999, s. 116).

2.1.2. Lider Ve Yönetici Arasındaki Farklılıklar

Yöneticiler ve lider-yöneticiler arasındaki farkları daha iyi kavramaya İlgar'ın (1996, s.56) cümleleri ışık tutmaktadır : .

- Her lider az çok yöneticidir.
- Liderlikte baskı değil inandırma vardır. Yönetici ise kendisine verilen yetkilerle baskı ile iş yaptırabilir.
- Lider otoritesini daha çok kişiliğinden ve kendi grubundan alır, yönetici ise otoritesini mevzuattan alır.
- Kişinin lider olabilmesi için ona tabi olan insanların varlığı zorunludur. Yönetici için böyle bir zorunluluk yoktur.
- Lider grubu tarafından seçilir ve liderlik konumuna getirilirken, yönetici genellikle atama yoluyla o statüye sahip olur.
- Liderin en önemli görevi etkilemedir, yöneticinin görevi ise yönetim fonksiyonlarını yerine getirerek örgütsel amaca ulaşmadır.
- Lider grubun üyesi olarak diğer üyelerle çok yakın, özel ilişkiler kurmaya yönelebilir. Yönetici iş görenlerle dostluğa dayanan ilişkiler kurabilir ancak senli benli olamaz. Yönetici bu yönden daha mesafeli davranma eğilimindedir.
- Lider yöneticiye kıyasla daha az görevle karşı karşıyadır. Yönetici çalıştığı kurumun her şeyinden sorumludur .
- Liderler genellikle iş görenlere yönelik iken yöneticiler işe, Üretime yönelik çalışırlar.
- Liderler kişisel gücünü yönetici ise yasal gücünü kullanır.
- Çok geniş açıdan bakıldığında lider büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır. Yönetici ise bu planların gerçekleşmesini sağlar.
- Lider sadece lideri olduğu gruba karşı sorumludur, yönetici ise hem yönettiği gruba hem de onu yönetici yapan üstlerine karşı

sorumludur.

- Liderlikte grup üyeleri isteyerek liderin emirlerine uyarlar. Yöneticilikte ise böyle bir keyfiyet yoktur.
- Lider yenilik yapar, yönetici idare eder.
- Lider geliştirir, yönetici muhafaza eder.
- Lider insan üzerine, yönetici ise sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır.
- Lider güven ilham eder, yönetici ise kontrole güvenir.
- Liderin uzun bir perspektifi vardır, yönetici ise kısa görüşlüdür.
- Lider ne ve niçin, yönetici ise nasıl ve ne zaman diye sorar.
- Lider doğru işi yapar, yönetici işi doğru yapar.

2.1.3. Liderliğin Boyutları

Liderliği karakterize eden ve lider pozisyonlarındaki kişilerde temel olarak görülen üç boyuttan söz edilebilir (Merih, 2005) :

2.1.3.1. Vizyoner Devrimci:

Çalışanları belirlediği hedefler doğrultusunda yoğun ve enerjik bir şekilde çalışmaya ikna eder. Örgütün stratejisini yaratır, değiştirir, benimsetir ve yürütür. Örgüt adına konuşur ve başarı potansiyellerine duyduğu güveni vurgular. Sorumluluk yüklenir, eylem için destek verir ve örgüt hedeflerine ulaşılması konusunda bir öncelik duygusu yaratır. Başlıca özellikleri şunlardır:

- Proaktiftir, ama sorunları hızla belirler ve çözümü için gündeme getirir.
- Yaratıcı, vizyoner, gerçekçi ve temkinlidir.
- Yeni fikirlerin destekleyicisidir.
- Yeni düşüncelere açıktır. Karar vermeden önce başkalarının önerilerini de arar ve bunları dikkate alır.
- Hatalardan ve başarısızlıklardan ders çıkarır.
- Risk almaya isteklidir fakat tutarlı bir plana da sahiptir.
- Net ve tutarlı kararlar alır.

- Mükemmelliğe ulaşmak için yüksek düzeyde istek ve dürtüsü vardır.
- Kendine güvenir fakat sınırlarının bilincindedir.
- Çoşkulu ve tutkuludur. Yaptığı işi ve yarattığı ürünü sever.
- Fikirlerini benimsetebilir, etkilemeye çalışır fakat kurgulayıcı değildir. Uzlaşmaya açıktır.
- İlk görüşte daima iyi bir etki yaratır.
- Etkileyici pozisyonlarda bulunmaktan hoşlanır.

2.1.3.2. Takım Kaptanı ve Uzlaşma Yaratıcısı:

Pozitif bir çalışma ortamı yaratılmasına katılarak, destek ve güç vererek, kendisi oluşturarak, motive edilmiş çalışanlardan oluşan takımların meydana gelmesine ve amaca yönelmesine olanak sağlar. Çalışanların duygularına, sorunlarına ve gereksinimlerine ilgi göstererek ve çalışanlarla ilişkilerine yatırım yaparak, kuruma bağlılığı pekiştirir. Çalışanların öneri ve eleştirilerine açıktır ve yetkilerini paylaşmaktan çekinmez hatta bu konuda isteklidir. Başlıca özellikleri şunlardır:

- İnsanlara ilgi göstererek, konuşarak, ilişkilere yatırım yaparak bağlılık yaratır.
- Sosyal olarak dost, ılımlı, destekleyici ve yaklaşılabilir bir tavidir.
- İnsanları ve durumları doğru değerlendirir. İnsanları kurgulamadan kazanmaya dönük diplomatik taktikler kullanır.
- İkna edicidir. Başkalarının kendi görüşlerine yakınlık duymasını ve desteklemesini sağlayabilir.
- Grup çıkarlarını bireysel çıkarların üstünde tuttuğu görünümünü verir.
- İnsanları övmeye ve yüreklendirmeye dönük bir hoşgörü sahibidir.
- İnsanlar ve sonuçlar arasında bir öncelik dengesi yaratır.
- İnanılır , güvenilir ve anlayışlıdır. Güçlü değerleri vardır ve bu

değerler ile uyumlu davranır.

- Doğrudan ve açık sözlüdür. Gizli bir gündemi bulunmaz.
- Takım kurucudur. İşbirliği ve uyuşuma önem verir.
- İnsanları güçlendiren bir stili vardır.

2.1.3.3. Sistem Yöneticisi:

Çalışanlara rasyonel bir örgüt yapısı , net hedefler ve etkin çözüm yolları yaratır. İyi bir idarecidir. Kısa dönem hedeflerin belirlenmesinde ve bunlara ulaşılmasında organize, disiplinli ve beceriklidir. Önceliklerin doğru seçiminde ve verilen sözlerin gerçekleştirilmesinde başarılıdır. Etkin sistem ve prosedürleri tanımlayıp çalıştırabilir. Ayrıntılara özen gösterir fakat stratejik hedeflerden sapılmasına izin vermez. Planlı bir stratejiye sahiptir, sonuçları yakından ve dikkatle izler ve stratejik yörüngeden sapmalarda zamanında müdahale eder. Planladığı sonuçlara daima ulaşır. Başlıca özellikleri şunlardır:

- Çok ve yoğun çalışma modelidir fakat işkolik değildir.
- Kararlı ve tutarlı bir tempo ile yükselir.
- Disiplinli ve amaca yöneliktir. Hedefleri ve öncelikleri açıktır.
- İşleri basit tutmayı seçer
- Mükemmellikten kaçınır.
- Çevresinin gereksindiği bilgileri sağlar.
- Bir yol seçip buna bağlı kalmaya özen gösterir. Fakat esnek olmaya da isteklidir.
- Verilen sözlerin tutulmasında tutarlı ve ısrarcıdır.

2.1.4. Liderliğin Çeşitleri

2.1.4.1. Öğretimsel Liderlik:

Öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz. Lider olabilen bir okul yöneticisi, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabilmelidir. Öğretmen etkili bir okulda yönetilen astlardan biri olmayı istememektedir. Öğretimsel liderlik, bir yönetim uzmanı olmayı gerektirmektedir (Moorthy, 1992,s.8, aktaran: Çelik,

2003).

- Yönetici olarak okul müdürü ve yardımcıları gemiyi düzgün götürmeye çalışırken; öğretimsel lider, öğretim ve öğrenme üzerinde odaklanmaktadır. De Bevoise göre (1984), öğretimsel lider olarak okul müdürü, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (Moorthy, 1992,s.10, aktaran: Çelik, 2003).

Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları 4 temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar (1) Kaynak sağlayıcı olarak okul yöneticisi, (2) Bir öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi (3) İletişim sağlayan kişi olarak okul yöneticisi, (4) Görünür bir kişi olarak okul yöneticisi (Smith & Andrews, 1989,s.9, aktaran:Çelik, 2003).

Öğretimsel liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır: (Çelik, 2003, s. 225-227):

- Öğretimsel liderlik davranışının temelini, öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün enerjisini okuldaki öğretimin geliştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.
- Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur.
- Öğretimsel liderlik mevcut liderlik yaklaşımları içinde eğitim alanına özgü olarak geliştirilen bir liderlik kuramıdır.
- Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır.
- Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik belli kişisel özelliklere sahip olmadan çok, bir yetiştirme biçimini gerektirmektedir.
- Öğretimsel liderlik, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim

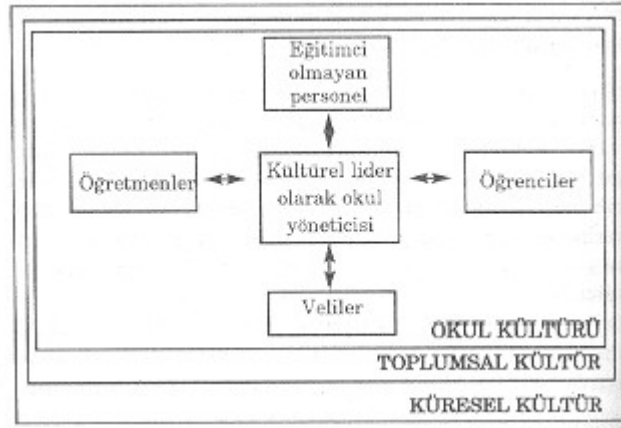
vermektedir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları oluştuğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

- Öğretimsel liderlik, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojileri ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.
- Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolünü sağlar, öğretim kalitesindeki düşüklüğü önlemeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından değerlendirildiği zaman, öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir.

2.1.4.2. Kültürel Liderlik :

Kültürel lider, kültürel değerlerin bekçiliğini yapar, önemli kültürel anlamları açıklar ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutar. Kültürel liderlik, okulun misyonunu yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Sergiovanni & Starratt, 1988, s.197).

Kültürel liderlik bir denge rolü olarak görülebilir. Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, eğitimci olmayan personel ve velilerin beklentilerini yerine getirmek zorundadır. Aynı zamanda okul yöneticisi bu dengeyi sadece insanlar açısından değil, toplumsal ve küresel kültür açısından da kurmak zorundadır. Kültürel lider, kendisini sadece okulun kültürüyle sınırlandıramaz. Okulun kendi kültürünü çevreye ve toplumsal kültürü de okula taşımaya çalışırken, denge kurma, kültürel taşıyıcılık ve kültürel seçicilik rollerini yerine getirmeye çalışır. Okul yöneticisinin toplumsal yapı içindeki kültürel liderliği Şekil-1’de gösterilmiştir (Çelik, 2003, s. 59).



Şekil 1: Okul Yöneticisinin Toplumsal Yapı

İçerisindeki Kültürel Liderlik Konumu (Çelik, 2003, s.60)

Kültürel liderlik, okul yöneticisinin rolünü, okul kültürünün gelişmesi üzerinde yoğunlaştırmıştır. Kültürel liderlik okulun temel misyonu ile de büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Okullar aslında kültür üreten kurumlardır. Okul toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarmaya çalışır. Zaten okulun öğretmenlere ve öğrencilere bırakacağı en önemli miras, okul kültürünün canlı örnekleri olacaktır. Okulun bütün bu görevleri yerine getirebilmesi için güçlü bir kültürel lidere ihtiyacı vardır (Çelik, 2003, s.222).

Kültürel liderliğin eğitimsel liderlik açısından sonuçları şunlardır (Çelik, 2003, s.222-224):

- Kültürel liderlik okul yöneticisinin davranışlarını okul kültürü üzerinde yoğunlaştırır. Okulun daha etkili olabilmesi için okul yöneticisinin güçlü bir okul kültürü oluşturması gerekir.
- Kültürel liderlik, okulun iklimini ve genel olarak okuldaki insan ilişkilerinin durumunu belirler. Kültürel lider güçlü bir okul kültürü oluşturmuşsa, daha açık bir okul
- Etkili kültürel liderler, tutucu bir kültür yerine daha esnek bir okul kültürü oluştururlar. Okulun çevreye uyum sağlayabilmesi, örgüt kültürünün esneklik derecesine bağlıdır. Öğretmenler arasında güven ve işbirliğine dayalı bir okul kültürü oluşturan yöneticiler, değişime uyum sağlamak için yeni değerleri de okul kültürüne yerleştirirler.

- Kültürel lider, okuldaki değer, norm, gelenek, hikaye ve sembollerin hem temsilciliğini hem de yorumunu yapar. Okul personelinin ve  ğrencilerinin okul kültürüyle kaynaştırılması, okul yöneticisinin etkili bir lider olmasına bağlıdır.
- Kültürel liderlik, okul yöneticisinin eğitimsel liderliğine sembolik bir boyut eklemektedir. Kültürel bir lider olarak okul yöneticisi, okul kültürüne katacağı sembollerle sembolik bir imaj ortaya koyabilir.
- Etkili kültürel liderler, okul kültürünü çevreye yayarak, daha güçlü bir okul- evre ilişkisi oluşturabilirler. Okul kendisini kültürüyle çevreye tanıtır. Okul yöneticisinin çevreye yönelik olarak düzenleyeceği kültürel etkinlikler,  evre halkını okula çekebilir.
- Kültürel liderlik, eğitimsel pazarlama sorununa çözüm getirmektedir. Kültürel lider sadece  evre halkını okula çekmeye çalışmaz; okul kültürünü çevreye tanıtması yönüyle iyi bir pazarlamacıdır. Bu bakımdan kültürel lider okul kültürünü okul duvarları arasına hapsetmez; bu kültürü en geniş kitlelere kadar yaymaya ve dolayısıyla rekabet gücünü arttırmaya çalışır.
- Kültürel liderlik, okul yöneticisine küresel bir g zl k takmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte artık sadece ulusal değerler değil, küresel değerler de ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticisi okulu kültürel değerleriyle ulusal ve uluslararası değerler arasından seçicilik ve denge kurma rolünü oynamasını zorunlu kılmaktadır.
- Kültürel liderlik okula yeni gelen  ğretmen açısından kritik bir liderlik rolü olarak görülmektedir. Okula yeni başlayan öğretmenlerin okul kültürüyle bütünleştirilmeleri, okul yöneticisinin etkili kültürel liderliğiyle yakından ilişkilidir.

2.1.4.3. Süper Liderlik:

Çağdaş ortamlara en uygun liderlik tipi, başkalarını y nlendirenden daha çok, kendini yönlendiren kişi olmalıdır. İşte bu, süper liderlik olarak güçlü bir şekilde seslendirilen yeni bir liderlik biçimidir (Manz and Sims, 1991, s.18).

Süper liderlik biçiminde herkes enerjisini kendi liderlik biçiminden almaktadır. Bu yaklaşıma göre liderlerin yeni ölçütü, kendi geleceğini doğru belirleme, yeteneklerini tanıma ve en üst düzeyde geliştirme olarak görülmektedir. İşgörenlerin eğitim ve yeteneklerini tanımadan insan kaynaklarının geliştirilmesi mümkün değildir. Katı bürokratik örgütlerde, tek biçimlik ve itaat vardır. Böyle örgütlerin liderleri, kendilerini yönlendirmeden çok başkalarını yönlendirirler (Çelik, 2003, s. 77).

Süper lider olmayı hedefleyen okul yöneticisi, öncelikle kendi kendisini iyi yetiştirmek zorundadır. Okul yöneticisinin kendi gücünü bilmesi ve kendi yeteneklerinin farkında olması gerekir. Kendini bilmek, gerçek gücün kaynağıdır. Süper lider olmanın yolu, kendi kendini yetiştirmeden geçer. Okul yöneticisi kim olduğunu ve okul ortamına neler katabileceğini bilmek için kendi yeteneklerini geliştirmesi gerekir. Süper liderlik kendine güven temeline dayanır; kendine güven duyan okul yöneticisi, süper liderliğe ilk adımını atabilir (Çelik, 2003, s. 89).

Okul yöneticisi kendini bir süper lider olarak yetiştirdiği zaman, her öğretmeni bir süper lider olarak yetiştirmekle gücüne güç katacağını bilir. Dolayısıyla bireysel olarak kendi yöneticilik otoritesine gösterilen mutlak itaatin, gerçek gücü yansıtmadığını anlar (Çelik, 2003, s. 89).

2.1.4.4. Etik (Moral) Liderlik:

Greenfield (1995) moral lideri, öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan. kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmeye yardım eden kişi olarak tanımlamaktadır. Sergiovanni (1992) ise; moral ya da etik liderliği, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlamaktadır. Moral liderliğin en belirgin özelliği, liderliğin güç kaynağının moral güce dayanmasıdır.

Moral liderlik, sadece hedeflere ulaşmak için üstlenilen basit bir görev değildir: aynı zamanda belli bir durumda en değerli hedefleri belirleme davranışıdır (Duke, 1998, s. 181)

Etiksel liderlik kuramına göre liderin belirli etiksel değer ve ilkelere sahip olmasının önemli görülmele birlikte bu etiksel liderliğin gösterilebileceği

ortamın uygun olması gerekir. Ortamın uygunluğu ise daha çok örgüt kültürüyle ilgilidir. Bu bakımdan etik liderlik ile kültürel liderlik arasında yakın bir ilişki görülmektedir. Etik değer ve ilkelerin lideri izleyenler tarafından da benimsenmesi gerekir. Bu da güçlü bir örgüt kültürünü gerektirir. Dolayısıyla örgüt kültürünün güçlü ya da zayıf olması, etik liderliğin etkililiğini belirleyen temel bir faktördür (Çelik, 2003, s.227).

Küreselleşme süreci ile birlikte etik değerler ve kurallarda önemli bir değişme yaşanmaktadır. Örgütlerin etik sorunlarının artmasına paralel olarak, güçlü bir etik liderliğe duyulan ihtiyaçta artmaktadır. Etik değerlerin aşınmasıyla yerine konulacak yeni etik değerler ve değerlerin içselleştirilmesi, gelecekteki liderlik çalışmalarına yön verecektir (Çelik, 2003, s.228).

Etik liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlardır (Çelik, 2003, s.228-230):

- Etik liderlik okul yöneticisinin liderliğine yeni bir boyut kazandırmaktadır. Okul yöneticisi daha etkili bir okul oluşturmak için, okulun iş ahlakının temel yasalarını ortaya koymak zorundadır.
- Etik liderlik, etkili okul modeline, erdemli okul modelini eklemiştir. Erdemli okul, ideal düzeyde bir etik kültüre sahip olan okuldur. Etik lider, erdemli okulu oluşturmak, yönetmek ve yaşatmak zorundadır.
- Etik liderlik demokratik bir liderliği gerektirmektedir. Çünkü erdemli okulun doğasında demokratik davranış vardır. Etik liderin başarısı, etik değerlerin bütün okul personeli tarafından içselleştirilmesine bağlıdır.
- Etik liderlik kuramına göre liderin otoritesinin kaynağı etik değerlere dayanmaktadır.
- Etik liderlik güçlü bir örgüt kültürüne dayanır. Okul yöneticisinin etik değerleri okul kültürüne yerleştirmesi, etiksel lider olarak etkililiğini gösterir.
- Etik liderin güçlü bir vicdani sorumluluğu vardır. Okul yöneticisi, etik değerlere uymanın aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk olduğunu da bilir. Etik liderlik okul yöneticisine ahlaki bir iç

derinlik kazandırmaktadır.

- Etik lider küresel, ulusal ve okul düzeyinde benimsen etik değerler arasında bütünlük kurmak zorundadır. Bu nedenle etik liderlik dünyadaki etiksel değer değişimini çok iyi izlemeyi gerektirmektedir
- Etik lider ahlaki davranışlar yönünden model olan kişidir.
- Etik lider iyi bir değer eleyicisidir. Okul yöneticisi okulun kültürel değerlerine ve toplumsal değerlere ters düşen değerleri okul ortamında yaşatmaz. Okulun etiksel değer ve ilkelere uygun bir özel çevre olmasına özen gösterir.

2.1.4.5. Öğrenen Lider

Geleceğin etkili örgüt modeli olarak öğrenen örgüt modelinin görülmesi, öğrenen liderlerin önemini arttırmaktadır. Geleceğin liderlerinden zeki ve olağanüstü birtakım özelliklere sahip olmasından çok, öğrenmeyi becerebilme davranışı beklenmektedir. Öğrenen örgütlerin liderleri; tasarımcı, idare memuru ve öğretmen olarak üç önemli rolü yerine getirmeye çalışırlar. Bu liderler insanların karmaşıklığı anlatma, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirme yeteneklerini devamlı geliştirdikleri öğrenen kurmadan sorumludur(Senge, 1996, s.387).

Öğrenen lider yaklaşımının hem lider açısından hem de örgüt açısından iki temel sonucu vardır (Çelik, 2003, s.235): Birincisi öğrenen lider, sürekli olarak öğrenmek ve kendini geliştirmek zorundadır. Bu kuram diğer kuramlardan farklı olarak, lidere kendisini yetiştirme zorunluluğu yüklemiştir. İkincisi ise, liderin öğrenen örgüt kurma zorunluluğudur. Öğrenen lider kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu kadar, izleyenlerinde öğrenmesinden sorumludur .

Öğrenen lider yaklaşımı, eğitimsel liderlik kuramına çok rahat bir şekilde uygulanabilme özelliğine sahiptir. Eğitim örgütleri amaçları itibarıyla zaten öğrenen ve öğreten örgütlerdir. Öğrenen lider kuramı, okul örgütlerini öğrenen okul olmaya özendirilmektedir. Okulun misyonu, okul ortamındaki öğrenmeyi sürekli geliştirmeye yöneliktir (Çelik, 2003, s.236)

Öğrenen lider yaklaşımının eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları

şunlardır (Çelik , 2003, s.236-238).

- Öğrenen lider, okul yöneticisini öğrenme odaklı davranmaya zorlamaktadır. Öğrenen lider, sürekli olarak kendini geliştirmek zorunda olduğunun bilincindedir.
- Eğitim liderinin etkililiği, kendisini ve izleyenleri yetiştirmesine ve öğrenen okulu kurmasına bağlıdır. Eğitim lideri, öğrenmeye liderlik eden kişidir. Öğrenen lider, bireysel öğrenmeyi örgütsel öğrenmeye dönüştürebilen liderdir.
- Öğrenen lider yaklaşımı, çok güçlü bir grup çalışmasını gerektirmektedir. Çünkü öğrenen örgüt, bireysel öğrenmenin grup davranışına dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Okul yöneticisi, öğretmenler grubunun öğrenme kapasitesini geliştirdiği ölçüde öğrenen okulu oluşturabilir.
- Öğrenen lider yaklaşımı, liderin eğitime önem vermektedir. Bu liderlik yaklaşımı, liderlik eğitiminde kullanılabilir. Öğrenen lider, "lider yetiştirilir" varsayımını kabul etmektedir. Okul yöneticisi yetiştirme programlarında öğrenen lider yaklaşımı yer alabilir. Okul yöneticilerinin öğrenen lider olarak yetiştirilmeleri, gelecekteki liderlik rollerine hazırlanmaları açısından büyük önem taşımaktadır.
- Öğrenen lider, küreselleşme sürecine uyum sağlamaya çalışır. Öğrenmenin küreselleşmesi, bir alanda en iyi olan örgütle kendini kıyaslama ve sürekli kaliteyi geliştirme gibi faktörler, uluslararası düzeyde öğrenen bir liderin varlığını ortaya çıkarmaktadır. Okul yöneticisi de okuldaki kalite ve verimliliği, bütün okul personeli örgütsel öğrenmeye güdüleyerek gerçekleştirebilir.
- Öğrenen lider, örgütsel kültürü ve paylaşılan vizyonu, öğrenme yönelimli olarak geliştirmektedir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesi, uygun bir öğrenme kültürüne bağlıdır. Öğrenen lider, kültürel lidere göre kültürün temel öğeleriyle ve sembolik yönüyle çok fazla ilgilenmez. Bu liderler örgüt kültürünü öğrenme kültürüne dönüştürmeye ve geleceğin vizyonunu da öğrenme çerçevesinde oluşturmaya çalışırlar. Öğrenen okul yöneticisi,

okuldaki temel kültürel değerleri öğrenme üzerine yerleştirmeye çalışır. Okul yöneticisi, bütün öğretmenlerin paylaşacağı öğrenme vizyonu ile öğrencileri geleceğin dünyasına taşıyabilir.

- Öğrenme liderliği yaklaşımı, eğitim yönetiminin merkezîyetçi baskısını kırmaktadır. Öğrenen okul, kendi kendine yetebilen okuldur. Bir okulun kendi içinde mükemmelliğe ulaşması, etkililik açısından son derece önemlidir.
- Öğrenen lider yaklaşımının okul liderliğine getirdiği önemli bir katkı da öğrenci başarısını artırmadır. Öğrenme liderliğinin esas hedefi, öğrenci başarısının artırılmasıdır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenmesi ve hep birlikte öğrenen bir okul kültürünün oluşturulması, sonuçta öğrencinin başarısına yansıtacaktır. Öğrenen okul yöneticisi ve öğretmen, öğrenen öğrenciyi oluşturacaktır.

2.1.4.6. Transformasyonel Liderlik

Transformasyonel liderlik örgütsel yapıda köklü değişimi amaçlayan bir liderlik biçimidir. Transformasyonel liderlikte çok hızlı değişen çevreye uyum sağlamak büyük önem taşımaktadır (Çelik , 2003, s. 238-239).

Başarılı örgütlerin arkasındaki itici güç liderliktir. Yeni liderler insanları hareket geçiren, izleyenleri lidere, lideri de değişimin temsilcilerine çeviren transformasyonel liderliktir. Transformasyonel liderler izleyenlerinin, tüm yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini artırarak ve onlardan daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece örgüt üyeleri görevlerinin öneminin daha çok farkına varmakta, örgütsel görevlerini kendi bireysel çıkarlarının üstünde görebilmektedirler. Bu havayı ve değişimi sağlayan ve böylece organizasyonda değişim ve yenilik başlatan kimselere “ Transformasyonel Lider” adı verilmektedir (Bennis and Naus, 1985, s.3, aktaran: Karamürsel, 1997, s.99).

Transformasyonel liderlikte, çalışanlara bir vizyon kazandırmak, bir yeniliğin ve değişimin sürekliliğini ilham etmek çok önemlidir. Böylece izleyicilerin gayretleri, çalışma arzu ve istekleri kamçılanmış, olağanüstü orijinal fikir ve çalışmalar ortaya çıkarılmış olmaktadır (Eren, 1993, s.312-313).

Transformasyonel lider, öğretmenleri entellektüel açıdan özendiren, onlara

dönüşümün ruh ve heyecanını aşılayan liderdir (Çelik, 2003, s.239)

Transformasyonel liderliğin eğitim açısından sonuçları şunlardı (Çelik , 2003, s.240-242):

- Transformasyonel liderlik davranışının liderlik kuramına getirdiği en önemli kazanım dönüşümdür.
- Transformasyonel liderliğin davranışının önemli bir boyutu, vizyon geliştirmeyle ilgilidir. Dolayısıyla transformasyonel liderlik, vizyoner liderliği de kapsayan bir liderlik biçimi olarak görülebilir.
- Transformasyonel liderliğin temel davranış boyutları, vizyon geliştirme, grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme, bireysel destek sağlama, entellektüel uyarım, davranış modeli oluşturma ve yüksek performans beklentisi olarak görülebilir. Transformasyonel liderlerin davranış boyutu oldukça çeşitlidir. Transformasyonel liderlik, sadece görev ve ilişki yönelimli bir davranış boyutu olmayıp, temelde altı davranış boyutunu kapsamaktadır. Bu yönüyle transformasyonel liderlik, eğitimsel liderliğin davranış boyutunu genişletmiştir denilebilir.
- Transformasyonel liderlik kuramı, okul liderlerini dönüşüm yönelimli düşünmeye zorlamaktadır. Geleceğin dünyasında statükocu bir liderlik davranışı etkili olmayacaktır. Risk üstlenebilen ve dönüşümü sürükleyebilen eğitim liderleri başarılı olabilecektir.
- Transformasyonel liderlik kuramı, değişim kültürünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Değişimin olabilmesi için uygun bir örgüt kültürünün olması gerekir. Değişim kültürünü oluşturan ve yöneten kişi, transformasyonel liderdir. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Dönüşümcü liderlik, dönüşüme karşı olan direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktadır.
- Transformasyonel liderlik kuramı, özellik kuramının çağdaş bir yorumudur. Transformasyonel liderlik bazen karizmatik liderlikle eş anlamda kullanılmış, bazen de karizmatik liderlikten oldukça farklı

bir liderlik biçimi olduğu ileri sürülmüştür. Ancak transformasyonel lider ligin gerçek anlamda bir karizmatik liderlik olmadığı, buna karşın karizmatik liderliğin bazı özelliklerini taşıdığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç şöyle de yorumlanabilir: Herkes karizmatik lider olamaz. Ancak insanların transformasyonel lider olma olasılığı karizmatik lider olmaya göre daha yüksektir.

- Transformasyonel liderlik kuramı, örgüt, lider ve çevre ilişkilerine oldukça önem vermektedir. Diğer liderlik kuramlarında lider ile izleyenler arasındaki ilişki biçimi ve çalışma ortamı gibi değişkenler ele alınmış, ancak lider-çevre ilişkisi örgütün iç çevresiyle sınırlandırılmıştır. Transformasyonel liderlikte örgütün iç çevresi olduğu kadar, dış çevresi de ele alınmaya çalışılmıştır. Transformasyonel liderin örgütün dönüşüm ihtiyacını karşılayabilmesi için, dış çevredeki değişimi çok iyi izlemesi gerekir. Transformasyonel liderlik, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Transformasyonel eğitim liderleri, okulun sosyal çevresindeki değişimleri çok iyi izleyerek okulun değişim ihtiyacına cevap verebilir.
- Transformasyonel liderlik kuramı, lider etkililiğini, liderin başarılı bir dönüşüm gerçekleştirebilmesine bağlamaktadır. Etkili transformasyonel lider, dönüşümü başlatan, yöneten ve kurumsallaştıran liderdir. Dönüşümün başarılı olması, örgütün çevreye uyum sağlama kapasitesini geliştirmektedir. Statik bir örgüt ya da grup yapısını sürdüren bir okul yöneticisinin, başarılı olması mümkün değildir. Çünkü dönüşüme direnen okul yöneticileri, öğrencilerin de yeni gelişmelere göre yetişmesini engellerler. Bu durumda çevrede okul yöneticisinin aleyhine oluşturulacak tepkiler, okul yöneticisini yıpratır.

2.1.4.7. Karizmatik Liderlik

Karizmatik liderlikle ilgili ilk açıklamalar, Weber (1947) tarafından yapılmıştır. Weber'e göre 'karizma' 'Allah'ın bir lutfudur.' Ona göre karizmatik liderler insanüstü, olağanüstü güce sahip kişilerdir. Onun karizma kavramıyla kast ettiği kişiler aslında peygamberlerdi. Fakat 1980 yıllardan sonra yapılan araştırmalar ve yayınlarla karizmatik liderlik kavramının anlamı genişletilmiş, bazı değişiklikler yapılmış ve yeni yaklaşımlar geliştirilmiştir.

Karizmatik kişiler izleyicilerin kendisinde olağanüstü ve bazen doğa üstü güç ve yeteneklerin bulunduğunu düşündüğü liderlerdir. Bu kişiler kahramanlar, kurtarıcılar ve yegane güvenilecek kişiler olarak ortaya çıkarlar. Bu kişiler yöneticilikle ilgili belirli davranışlara sahiptirler. Belirli görüşleri paylaşma, belirli rolleri model olarak alma, büyük beklentileri dile getirme ve bunun için etkin bir iletişim içinde bulunma, üyelerini isteklendirme, teşvik etme bu davranışların başlıcalarıdır (www.hunersencan.com).

Karizmatik liderliğin diğer özellikleri ise saygı, güven ve sadakattir. Bu liderler, izleyenlerin kendi kişiliği ile çok güçlü özdeşim kurmasını sağlamış ve izleyenlerin üzerinde yoğun duygusal izlenimler bırakmışlardır. Bazı yöneticiler, işgörenler üzerinde coşku, güven, korku ve kişisel amaçlara bağlılık duygusu geliştirmiştir (Çelik , 2003, s. 162).

Karizmatik liderlerin ve karizmatik liderlerin izleyenlerinin özelliklerini kısaca şu şekilde söyleyebiliriz (Nahavandi, 1997, s. 185 -187):

Karizmatik liderlerin özellikleri :

- yüksek düzeyde güven,
- fikirlerin doğruluğuna güçlü bir inanç,
- yüksek düzeyde enerji ve coşku,
- yüksek düzeyde etkileycilik,
- mükemmel iletişim ve hitap etme yeteneği,
- aktif rol modelliği ve imaj yaratma.

Karizmatik liderlerin izleyenlerinin özellikleri:

- lidere karşı yüksek düzeyde güven ve saygı,
- lidere sadakat ve adanmışlık,
- lidere karşı muhabbet,
- yüksek performans beklentileri,
- mutlak itaat.

Karizmatik liderler üyelerine sağladığı kazançlar açısından yapıcı veya yıkıcı olabilirler. Tarih boyunca özellikle ülkelerin kaos ve toplumsal çalkantı içinde bulundukları durumda ortaya pek çok karizmatik lider çıkmıştır. Bu liderlerin bir kısmı bugün toplumları veya dünya tarafından takdir edilmekte diğerleri ise kınanmaktadır. Ancak yapıcı ve yıkıcı karizmatik lider tanımlaması oldukça görecelidir. Toplumlarında bir çığır açan, toplumlarına iyilikler getiren liderler yapıcı karizmatik liderler olarak anılır. Mustafa Kemal, Franklin D. Roosevelt, Martin Luther King Jr., John F. Kennedy, Lee Lacocca gibi liderler yapıcı karizmatik liderlerdir. Dünyanın önemli bir bölümünün kınadığı liderler ise yıkıcı karizmatik liderler olarak anılır: Lenin, Hitler, Mao. Örneğin Hitler'in etkili bir karizmatik lider olduğu vurgulanmıştır. Fakat Hitler aynı zamanda vicdansız ve ahlak duygusu gelişmemiş bir kişi olarak tanımlanmıştır (www.hunersencan.com).

2.1.4.8. Vizyoner Liderlik:

Vizyon, sahip olduğumuz değerlerin anlam ve yansımasıyla zihnimizde oluşturduğumuz tablodur (Özden, 1998, s.41).

Vizyon geliştirme mevcut durumu sorun olarak görmek demektir. Bu nedenle vizyon, gelecekte ulaşmak istediğimiz durumu tanımlar ve uzun vadeli bir vizyondur. Bugünü yaşarken veya yakın geleceği planlarken uzun dönemli amaçlarımızı dikkate almak ve bugünden hazırlık yapmak gerektiğini ima eder. Yani “vizyon gelecekle ilgili tahminler yapmak değil, kararlar almaktır”. Bundan dolayı vizyon içinde bulunduğumuz koşullarla uzun vadeli amaçlarımızı birleştirerek yapabileceğimizin en iyisini yapmamızı sağlar (Yıldırım, 1998).

Geleceğin liderlerinin temel görevi de, insanları heyecanlandıracak, kapasitelerini tümüyle ortaya koymalarını sağlayacak ortak bir vizyon oluşturmak

ve onu canlı tutmaktır. Vizyon geliştirme sürecine ne kadar katılım sağlanırsa, iş görenlerin vizyona bağlılığı o derece güçlü olacaktır (Vaughan, 1997' ten aktaran Çelik, 2003, s.232). Vizyon, örgütün geleceğe yönelik resmini çizmedir. Bu resmin çizimine astlarını katan ve onlara geleceğe yönelik bir ufuk kazandıran liderler, geleceğin dünyasına yön verecektir (Çelik, 2003 s.232).

Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilme yeteneğidir. Yöneticilik ise yapılacak işleri algılama ve insanları çalıştırabilme gücüdür. İnsanlar diğer insanların değil, vizyonların peşinden giderler (Brengelmann, 1995, s.26).

Okulların etkililiği vizyoner liderlerin varlığına bağlıdır. Vizyon liderleri önünü görmesini sağlar. Bundan dolayı vizyoner liderlik büyük önem taşımaktadır (Özden , 1998, s.49).

Vizyoner liderliğin eğitim açısından doğurguları da şunlardır (Çelik, 2003, s.234-235):

Vizyoner lider olarak okul yöneticisi, düne takılıp kalmamayı ve gelecek yönelimli olmayı öğrenmiştir. Vizyoner liderlik, okul yöneticisinin hayal gücünü geliştirmektedir. Vizyoner lider, sadece düşünceleriyle değil, duygularıyla da izleyenleri yönlendirebilen liderdir. Vizyoner lider, değişime uyum sağlamanın arayışı içindedir. Eğitim sisteminde, öğretim yöntemlerinde ve eğitim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişimler, okul yöneticisinin vizyoner bir lider olarak stratejik kararlar vermesini gerektirmektedir (Çelik 2003, s.234).

Vizyoner liderliğin, eğitimsel liderlik açısından temel doğurguları şunlardır (Çelik , 2003, s.234-235):

- Vizyoner liderlik, eğitimsel liderin davranış boyutuna gelecek yönelimli olma boyutunu eklemiştir. Okul yöneticisi, okulu geleceğe taşıyacak bir vizyon üretmek zorundadır.
- Bu kurama göre eğitimsel liderin etkililiği, okul ortamında paylaşılan bir vizyon oluşturmaya bağlıdır. Vizyoner liderlik, en önemli enerji kaynağı olarak paylaşılan vizyonu görmektedir. Paylaşılan vizyon, öğretmenler için geleceğe yönelik bir ufuk çizdiği gibi, içsel denetim işlevini de görmektedir.

- Vizyoner liderlik mevcut eğilimleri çok iyi analiz etmeyi gerektirmektedir: Okul yöneticisi, geleceğin eğitim sistemlerini etkileyecek temel eğilimleri iyi analiz ettiği zaman, gelecek körlüğü yaşamayacaktır.
- Vizyoner liderlik, düşünceye ve duyguya dayalı bireysel vizyonun paylaşılan vizyona dönüştürülmesini gerektirmektedir. Bu liderlik biçimi, eğitimsel liderin duygu ve düşünce yüklü bir liderlik davranışı göstermesini zorunlu kılmaktadır.
- Vizyoner liderlik, transformasyonel ve kültürel liderlikle yakından ilgilidir. Vizyoner liderlik, transformasyonel liderlik gibi değişime uyum sağlamayı ve değişimi gerçekleştirmeyi amaçlar. Transformasyonel liderliğin odak noktasını dönüşüm, vizyoner liderliğin odak noktasını vizyon, kültürel liderliğin odak noktasını ise örgüt kültürü oluşturmaktadır. Ancak her üç liderlik kuramı da uygun bir örgüt kültürünün önemi üzerinde birleşmektedir.

2.1.5. Liderlik Kuramları

Bu bölümde liderlik kuramlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları açısından ele alınmıştır.

2.1.5.1. Özellikler Kuramı

Liderlik konusunda en eski kuram olan Özellikler Kuramının temeli Aristoteles'in fikrine kadar uzanır. Kuramın 20. yüzyılda ortaya çıkışı ise Amerikan Psikoloji Derneği üyeleri tarafından Birinci Dünya Savaşı başlangıcında yapılan çalışmalara dayanır (Taylor, 1994, s. 9-17).

Bu çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlamıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, liderlerin lider özellikleri ile doğdukları varsayımı ileri sürülmüştür. Napoleon, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King ve Atatürk gibi unutulmaz ve karizmatik liderlerin yaşadıkları dönem içinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar araştırma konusu olmuş ve bu kişilerin liderlik özellikleri araştırılmıştır (Erdoğan, 1991, s.334).

Bu teoriye göre, lider :fiziksel ve kişilik özellikleri açısından izleyicilerden farklıdır. Bu anlayışın sonucu olarak liderlerin hangi açılardan izleyicilerden farklı olduğunu açıklayabilmek için yüzlerce araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda aşağıda örnek olarak verilen özellikler üzerinde durulmuştur(Koçel, 2003, s.588):

- | | |
|--|--------------------------|
| - yaş | - inisiyatif sahibi olma |
| - boy | - hissel olgunluk |
| - cinsiyet | - dürüstlük |
| - ırk | - samimiyet |
| - yakışıklılık | - doğruluk |
| - başkalarına güven verme | - açsözlülük |
| - güzel konuşma yeteneği | - kendine güven duyma |
| - zeka | - kararlılık |
| -bilgi | - iş başarma yeteneği |
| - kişiler arasında ilişki kurma yeteneği | |

Yapılan araştırmalarda bazen etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları belirlenmiş, bazen grup üyeleri arasında liderlerin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak çıkmadıkları gözlenmiştir. Bu özellikler yaklaşımına ters bir durumdur (Koçel, 200, s.589).

Bu yaklaşımlarla ilgili araştırmalarda karşılaşılan en önemli güçlüklerden birisi de, liderin özelliklerini ölçebilecek şekilde tanımlamanın güçlüğü ve belirli bir özelliğin farklı şekillerde anlaşılmasıdır (Koçel, 2003, s.589). Bununla birlikte özellikler kuramının izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, çeşitli özelliklerin göreceli önemini açıklığa kavuşturamaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması diğer sınırlılıklarını oluşturmaktadır (Çelik, 2005, s.9).

Özellikler kuramının yetersiz kalması sonucunda dikkatlerini başka konular üzerinde yoğunlaştıran araştırmacılar, liderlerin sahip olduğu özellikler yerine izleyicilerin özelliklerine, liderin nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır. Böylece karşımıza “Davranışsal Kuramlar” çıkmıştır (Koçel, 2005, s.589).

2.1.5.2. Davranışsal Kuramlar

Özellik kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışlarını araştırmaya yöneltmiştir. Liderin davranışlarını analiz ederek, lider davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışan Davranışçı Kuramlar, lider davranışının iki önemli boyut üzerinde durmuştur. Bunlar görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır (Çelik, 2003, s: 11).

Davranışçı kuramlar lider davranışlarını analiz ederken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Davranışçı kuramlara göre etkili lider bireysel ya da grupsal hedeflere ulaşmayı sağlamada iki yol izler:

- Görev yönelimli liderlik davranışı sergileyerek iş görenleri daha kaliteli iş yapmaya yöneltir.
- Grup üyelerine destek sağlayarak iş görenlerin bireysel hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olur.

Davranışsal kuram, sadece liderliğin yapısı hakkında araştırma yapmayı amaçlamamıştır. Eğer Özellikler Kuramı başarılı olsaydı, liderlik gerektiren örgütlerde ve gruplarda formal makamları dolduracak doğru kişilerin seçilmesi için bir temel sağlayacaktı. Aksine davranışsal kuramlar liderliğin önemli davranışsal belirleyicilerini ortaya çıkarırsa, insanları lider olarak eğitebilir. Uygulama açısından özellik kuramı ile davranışsal kuram arasındaki fark, kuramların varsayımlarından doğmaktadır. Davranışsal kuramı yönlendiren iki önemli çalışma vardır: Bunlar Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmasıdır (Robbins, 1994, s.172).

2.1.5.2.1. Ohio State Araştırmaları

Davranışsal Liderlik Kuramının gelişmesine katkıda bulunan çalışmalardan birisi 1945'te başlayan Ohio State University çalışmasıdır (Koçel, 2003, s.590).

Ohio Üniversitesinin çalışmalarında LBDQ anketi (Leader Behavior Description Questionnaire) geliştirilmiştir. Bu anketin orijinali Hemplin ve Alvin Coons geliştirmiştir. LBDQ anketi daha sonra Halpin ve Winer tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu anket yoluyla lider davranışının görev yönelimli ve ilişki yönelimli boyutları ölçülmeye çalışılmıştır (Çelik , 2003 , s.12).

- **Göreve dönüklük (Yapıyı harekete geçirme):** Liderin gerçekleştirilmek istenen amaçla ilgili işin zamanında tamamlanması için, amaç belirleme, grup üyelerini organize etme, haberleşme sistemini belirleme, iş ile ilgili süreleri belirleme, ve bu doğrultuda talimlar verme yönündeki davranışını ifade etmektedir (Koçel, 2003, s. 590).
- **İnsan ilişkilerine dönüklük ve anlayış:** Liderin izleyicileri üzerinde güven ve saygı yaratması, onlarla dostluk ve arkadaşlık geliştirmesi yönündeki davranışlarını ifade etmektedir (Koçel , 2003, s.590).

Halphin, Ohio State Üniversitesindeki LBDQ konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları şöyle özetlemiştir:

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

- Etkili lider davranışı, görev ve ilişki yönelimli olmak üzere liderin davranışı olarak belirlenmiştir.

- Lider ile izleyenler arasında lider davranışını etkililik açısından değerlendirmede bir karışıklık vardır. Liderler daha çok görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışını vurgulamaktadır.

- Hem görev hem de ilişki yönelimli davranışın yüksek olduğu örgütlerde uyum ve yakın dostluk gibi grup özellikleri yanında kurallarda açıklık ve grup üyelerinin tutumlarında değişiklik görülmektedir.

- Liderin gösterdiği davranışlarda, izleyenlerin liderin yaptığı davranışlara ilişkin betimlemesi arasında zayıf bir ilişki vardır.

- Farklı liderlik biçimlerini güçlendiren farklı örgütsel yapılar vardır(Çelik, 2003, s.13).

2.1.5.2.2. Michigan Üniversitesi Araştırmaları

Michigan Üniversitesi'nde Rensis Likert yönetiminde yapılan bu çalışmaların amacı grup üyelerinin tatmine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemektir (Koçel, 2003, 592).

Michigan Üniversitesi çalışma grubu Ohio Üniversitesi gibi lider davranışının iki boyutunu işgörene yönelik liderler ve üretime yönelik olarak belirledi. İşgörene yönelik liderler, insanlararası ilişkilere önem veren, astlarının ihtiyaçlarına önem veren kişisel ilgi gösteren ve üyeler arasındaki kişisel farklılıkları kabul eden liderler olarak tanımlanmışlardır. Üretime yönelik liderler ise tam tersi olarak işin teknik ya da görev yönüne ağırlık vermektedirler. Üretim yönelimli liderlere göre grup üyeleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak görülmektedir (Robbins, 1994, s. 174).

Yukarıda liderlik sürecini açıklamaya çalışan davranışsal kuramın temel noktası; liderlerin nasıl davrandıkları olmuştur (Koçel , 2003, s.592).

2.1.5.2.3. Yönetim Gözeneği Kuramı

Robert Blake ve Jane Mounon, yukarıda sözü edilen iki üniversitenin çalışmalarının varsayım ve sonuçlarını Yönetim Kafesi olarak adlandırılan yöneticilerin davranışlarını açıklamak ve değiştirmekte kullanılan bir matriks haline getirmiştir. Bu model, liderin davranışlarını sergilerken önem verdikleri faktörleri iki grupta toplamıştır. Bunlar üretime yönelik olma ve kişiler arası ilişkilere yönelik olma boyutlarıdır. Ayrıca her boyutta bu faktörlerle ilgili derecelerle gösteren 9 bölüme ayrılmıştır. Bunun sonucu olarak aşağıda gösterildiği gibi bir matriks elde edilmiştir (Koçel, 2003, s.593).

9	1,9								9,9
8									
7									
6									
5						5,5			
4									
3									
2									
Az 1	1,1								9,1
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Az Üretime İlgi Çok								

Şekil 2: Blake ve Mounton'un Yönetim Gözeneği Kuramı (Çelik, 2003, s.16)

Böyle bir modelin en önemli yararı; yönetici ve liderlere gösterdikleri davranışı kavramlaştırma imkanı vermesidir. Böylece kendi yönetim tarzının ne olduğunu kavrayan bir yönetici, çeşitli eğitim ve geliştirme programları ile bu tarzda değişiklikler yapabilir. Nitekim bu model, bu amaçla düzenlenen eğitim programlarında yaygın bir şekilde kullanılmıştır(Koçel, 2003, s.594).

Blake ve Mounton 'un yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte bu liderlik biçimlerini beş temel liderlik biçimi olarak özetleyebiliriz (Owens, 1987, s. 64):

- **Zayıf liderlik:** Lider izleyenleri kendi haline bırakmıştır. Bu liderlik biçimi 1,1 'lik liderlik biçimi olarak da görülür. Zayıf liderlikte iş gören ve üretime yönelik en düşük düzeyde bir ilgi vardır.
- **Otorite ve itaat:** 9,1 'lik liderlik biçimidir. Lider maksimum düzeyde görevle ilgilenir; bunun için güç, yetki ve denetimden yararlanır.
- **Şehir kulübü liderliği:** Lider iş gören e en üst düzeyde önem verirken, Üretime en alt düzeyde önem vermektedir. Bu liderlik biçimi 1,9'luk liderlik biçimi olarak görülmektedir.
- **Denge sağlayıcı liderlik:** Lider mevcut yapıyı koruma ve devam ettirneye çalışır. 5,5'lik liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde hem Üretime hem de iş görene orta düzeyde bir ilgi vardır.
- **Grup liderliği:** 9,9'luk liderlik biçimi olarak tanımlanan bu liderlik biçiminde, hem Üretime hem de iş görene en yüksek düzeyde ilgi gösterilir. Katılma ve özdeşleşmenin yüksek olduğu bu liderlik biçiminde lider, grup üyeleri ile güçlü bir işbirliği yapmaktadır.

Yönetim liderlik kuramına göre en etkin liderlik biçimi 9,9'luk liderlik biçimidir. Bu kuramın doğruluğu durumsal yaklaşımlarla daha kolay belirlenebilir. Blake ve Mounon 81 çeşit liderlik davranışı sunarak, işgören ve üretime yönelik ilgiye göre etkili olabilecek liderlik davranışları belirlemiştir. (Çelik, 2003, s.17).

Okul örgütleri açısından Blake ve Mounon'un kuramını değerlendirdiğimiz zaman, okul bürokratik bir kurum olduğu için örgütsel amaçlardan ödün vermeden, öğretmenlerin isteklerini de göz önünde bulundurmalıdır (Çelik, 2003, s.17).

2.1.5.2.4. McGregor'un X ve Y Kuramları

Douglas McGregor tarafından formüle edilen, X Teorisi ve Y Teorisi olarak adlandırılan teoriler de liderlerin davranışını açıklamakta kullanılabilir. McGregor'a göre liderlerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi, onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Dolayısıyla, liderlerin insan

davranışları hakkındaki inançları ve varsayımları, onların göstereceği davranışı da etkileyecektir (Koçel, 2003, s. 594).

McGregor'a göre, bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir ve X Teorisi ve Y Teorisi olarak adlandırılabilir. İlk defa 1957'de yayınlanan bu görüşe göre X Teorisi şu varsayımları içermektedir:

- Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışır.
- Ortalama bir insan sorumluluk yüklenmek istemez. fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder
- Bu özellikleri dolayısıyla insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırmalıdır.

Buna karşılık Y Teorisi adı altında toplanan varsayımlar şunlardır:

- Kişi için iş, oyun ya da dinlenme kadar doğaldır.
- Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleridir.
- Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
- Dolayısıyla liderin yapması gereken uygun bir ortam yaratmak suretiyle, insanın kendini geliştirmesine ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktadır.

Buna göre X Teorisi inancındaki liderler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış gösterirken, Y Teorisinin varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı bir davranış göstereceklerdir (Koçel, 2003, s.595).

2.1.5.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli

Yönetici ve lider davranışlarının anlaşılması ve gruplanması ile ilgili olarak geliştirilen bir diğer model Rensis Likert'in Sistem 1 – Sistem 4 modelidir. Likert'in Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği bu modele göre, yöneticilerin davranışları dört grup altında toplanabilir. Her grup belirli davranışları içerir. Bu dört grup şu şekilde özetlenebilir (Koçel, 2003,s.595):

Liderlik Değişkeni	Sistem 1 (İstismarcı Otokratik)	Sistem 2 (Yardımsever Otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
1. Astlara olan güven	Astlara güvenmez.	Hizmetçi Efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
2. Astların algıladığı serbesti	Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez.	Astlar kendilerini oldukça serbest hisseder.	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hisseder.
3. Üstün astlarla olan ilişkisi	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır.	Bazen astların fikrini sorar.	Genel olarak astların fikrini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikrini alır, onları kullanır.

Tablo-1. Likert'in Sistem Modeli 4 (Koçel, 2003, 596)

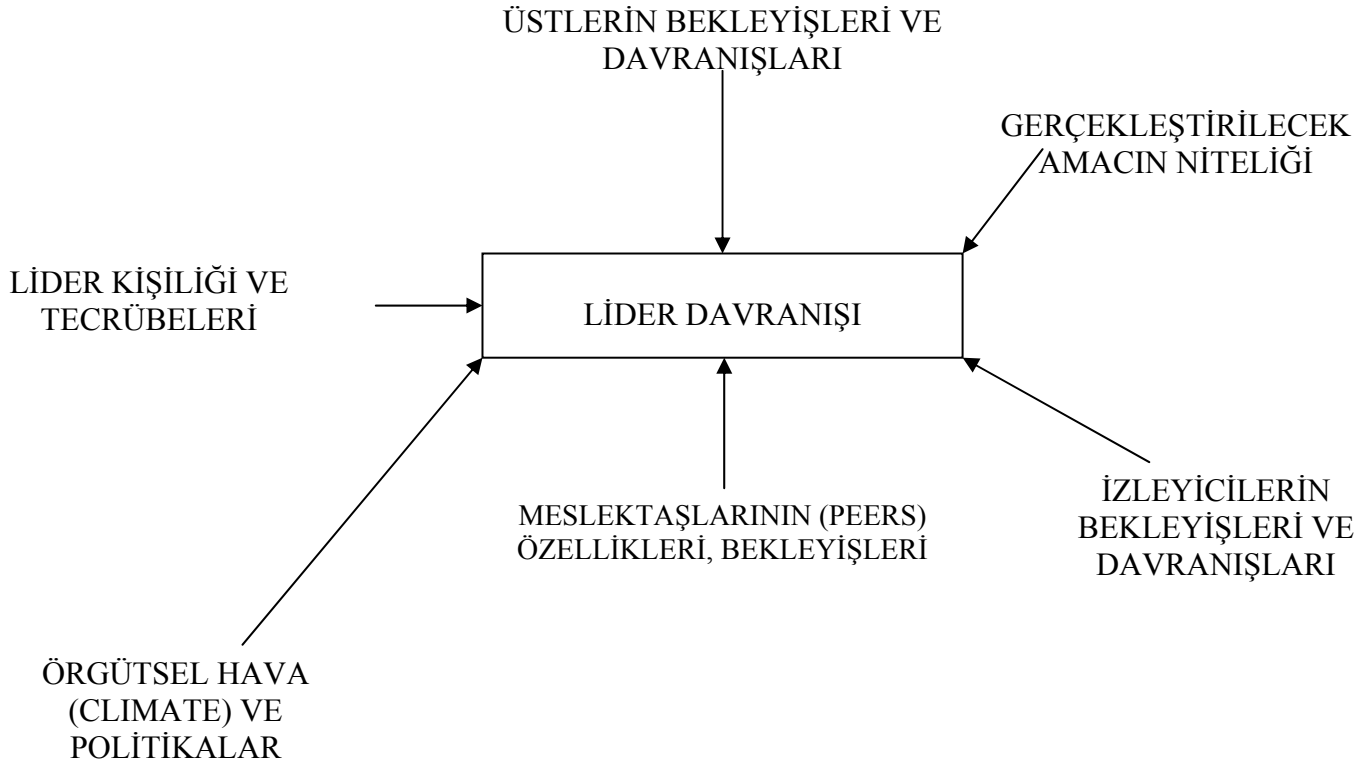
Likert'in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetim altında olduklarını, verimliliği düşük grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tipi bir yönetim altında olduklarını göstermiştir.

Sistem 4 Likert' in tavsiye ettiği yönetim sistemi olup, bütün görevlilerin amaç tespitine ve işe ilişkin kararlara katkıda bulunmaya çalışır(Koçel, 2003, s.596).

2.1.5.3. Durumsallık Kuramları

Durumsallık teorileri, liderlik olayının oluştuğu koşullara ağırlık veren teorilerdir. Bu teorinin genel varsayımı değişik durumların değişik liderlik tarzları gerektirdiğidir. Liderliği, şartları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teoriye göre liderin etkinliğini belirleyen bazı faktörler vardır.

Bu faktörler şunlardır (Koçel, 2003, s.597):



Şekil 3: Liderlik Davranışını Etkileyen Faktörler (Koçel, 2003, s.597).

Durumsallık kuramları liderlik davranışlarının durum ve koşullara göre değişebileceğini öne sürerek, tek ve en iyi yönetim tarzını savunan davranışsal kuramlardan farklı yanını oluşturmaktadır. Davranışsal kuramlar; liderin davranışlarını kişiye yönelik ve işe yönelik gibi sınıflandırmışlardır. Fakat hangi durumlarda işe yönelik hangi durumlarda kişiye yönelik olduğunu belirtmemişlerdir. Durumsallık kuramına göre; belirli koşullar altında iki davranış çeşidinin de aynı ölçüde etkili olabileceğidir (Koçel, 2003, s.598).

2.1.5.3.1. Yol Amaç Kuramı

Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen bu kuram motivasyon konusundaki beklenti kavramıyla yakından ilgilidir (Eren, 1998, s.402). Yol amaç kuramı, lider etkililiğini açıklamaya yönelik olarak geliştirilen bir durumsal liderlik kuramıdır (Çelik, 2003, s.18). Bu kurama göre bir insanın davranışlarını

etkileyen iki faktör vardır:

- Kişinin belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı (bekleyiş) ve

- Bu sonuçlara kişinin verdiği değer (valens).

Bekleyiş teorisinin liderlik açısından anlamı şudur: İzleyiciler lider tarafından aşağıdaki iki hususta motive edebilir:

- Liderin izleyicilerin bekleyişlerini etkileme derecesi (yol) ve

- Liderin izleyicilerin valesini etkileme derecesi (amaç).

Kısaca liderin en önemli işi, izleyiciler tarafından önemli sayılacak amaçlar belirlemek ve izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirebilecekleri yolu bulmalarına yardım etmektir (Koçel, 2003, s. 602).

Yol-amaç kuramına göre, amaca liderin güdülenmesinden çok, izleyenlerin güdülmesi önemlidir (Çelik, 2003, s. 18). Yani; liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Eren, 1998, s.17).



Şekil 4: Yol – Amaç Liderlik Teorisi (Koçel, 2003, 603)

Yol-amaç kuramı, lider davranışı üzerinde odaklanmıştır. Özellikle House ve

Mitchell'in kuramında dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir (Hoy and Miskel, 1991, s.270).

- **Emredici (yönlendirici) davranış:** Bu liderlik davranışı izleyicilerin kural ve mevzuata ilişkin sorularını, beklentilerini, özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır.
- **Başarı yönelimli liderlik:** Lider davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, mükemmelliği vurgulama, iş görenlere güven verme ve onların yüksek standartları kazanmalarını sağlama olarak belirlenebilir.
- **Destekleyici liderlik:** Bu liderlik davranışı, dostça bir çalışma iklimi oluşturma ve iş görenlerle ileri düzeyde ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır.
- **Katılımcı liderlik:** Lider karar vermeden önce iş görenlerin düşüncelerini almakta ve onları karar verme sürecine katmaktadır.

Bu davranışların uygunluğu aşağıdaki durumsallık faktörleri tarafından etkilenecektir:

- İzleyicilerin kişisel özellikleri
- İzleyiciler üzerindeki zaman ve çevre baskısı
- İşin niteliği

Örneğin, insanın kendi geleceğini kendi kararlarının belirleyeceğine inananlar, katılımcı liderlik tarzından; insanın geleceğinin kişinin kontrolü dışındaki faktörler tarafından belirleneceğine inananlar ise büyük ölçüde otoriter liderlik tarzında daha fazla tatmin duyacaklardır. Aynı şekilde başarmak istedikleri işin gerektirdiği nitelikleri kendilerinde gören izleyiciler, liderin gösterdiği otoriter ve yol gösterici davranışı daha az benimsenecektir (Koçel, 2003, s.604).

2.1.5.3.2. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır. Bu kuram, ortamın elverişli olma olasılığına göre liderin ortaya çıkardığı varsayımına dayanmaktadır Bir ortamda liderin doğması olanaksız olmayabilir, ama gerekli de

olmayabilir. Lider, ortamın uygun olma durumunda ortaya çıkar (Başaran, 1992, s.76). Fiedler'e göre, liderin kişiliği ile bulunduğu ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliği bir araya gelerek lideri oluşturur. Durumsallık yaklaşımına göre, liderin etkinliği, özellikle liderin örgüt içindeki bulunduğu yere ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlıdır. Bundan dolayı bazı liderler, bulunan koşullara göre bir örgütte başarılı olurken, başka örgütlerde başarısız olabilir (Erdoğan, 1991, s.213).

Etkili liderlik davranışının insan ilişkilerine ya da yapıya ağırlık verilerek gerçekleştirilebileceğini savunan görüşleri inceleyen Fiedler, ne anlayışlı liderin ne de yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olmayacağını savunmaktadır (Aydın, 1994, s.254). Bazı liderler belli durumlarda etkili olabilirken, bazıları aynı durumda etkili olmamaktadır. Bir durumun lider açısından uygun olması ya da olmaması üç önemli faktöre bağlıdır. Bu faktörler:

- Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler
- Başarılacak işin niteliği.
- Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi

Fiedler modelindeki bu üç değişkenin anlamı şudur:

Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler: Bu değişken liderin izleyicileri tarafından sevilip tutulduğunu, lidere olan güven ve bağlılıklarını ifade eder. Kısaca bu değişken liderin grup tarafından kabul edilme derecesi ile ilgilidir. Bu değişkenin gösterebileceği özellikleri iyi ya da zayıf olarak nitelendirilmektedir (Koçel, 2003, s.599).

Başarılacak işin niteliği: Bu değişken grubun başarmaya çalıştığı işin yapılması ile ilgili olarak önceden belirlenmiş yol ve yöntemlerin bulunup bulunmaması ile ilgilidir. Bu işler son derece kesin yöntemlere bağlanabileceği gibi bazıları ise tamamen işi yapacak olanların kararına kalmıştır (Koçel, 2003, s.599).

Liderin mevkiye dayanan otorite derecesi: Liderin işe alma, işten atma terfi ettirme, ödüllendirme, cezalandırma şeklinde sahip olduğu yetkilerin derecesini ifade eder. Belirli bir organizasyon içinde çalışan liderin bu tür yetkileri fazla veya az olabilir. Yetkilerin fazla olduğu durum liderlik için olumlu bir ortama, az olduğu durum ise olumsuz bir duruma işaret etmektedir (Koçel, 2003, s.600).

Yukarıda belirtilen durumların her birisi için yetki farklılaşması düşünülebileceği için, bu üç durumsal değişken birlikte ele alındığı zaman aşağıdaki durum ortaya çıkar.

Lider İzleyici İlişkisi	İYİ		ZAYIF	
İşin Niteliği	Planlanmamış	Planlanamayan	Planlanmış	Planlanmayan
Durumlar	↑ 1	↑ 2	↑ 3	↑ 4

Şekil 5: Durumsal Liderliği Etkileyen Faktörler (Koçel, 2003, s.600)

Friedler'e göre liderin gösterebileceği davranışın etkiliği yukarıdaki durumlara göre farklı olacaktır. En olumlu ve en olumsuz sayılan durumlarda işe yönelik liderlik davranışı etkin ve uygun iken, nispeten olumlu ve nispeten olumsuz durumlarda ilişkiye yönelik liderlik davranışı uygun olacaktır.

En olumlu ve en olumsuz ortamlarda neden işe yönelik liderlik davranışının etkill olduğunu Fiedler şöyle açıklamaktadır: " ... en olumlu durumda grup yönetilmeye hazırdır ve liderin ne yapılması gerektiğini söylemesini beklemektedir ... ". "en olumsuz durumlarda ise, liderin kişiye yönelik bir davranış göstermesi hiç sonuç alınmasıyla sonuçlanacaktır. Bu nedenle doğrudan yapılacak işe ağırlık veren bir davranış göstermesi kendisini daha başarılı yapacaktır ... "(Koçel, 2003, s.602).

Fiedler tarafından geliştirilen durumsallık kuramına yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Fiedler durumsallık kuramına yönelik üç büyük öneri geliştirmiştir (Hoy and Miskel,1991, s.280):

- Yüksek kontrol durumlarında iş yönelimli liderler kişi yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.

- Orta derecedeki kontrol ortamlarında kişi yönelimli liderler iş yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.

- Düşük kontrol ortamlarında iş yönelimli liderler kişi yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.

Bu model, okullardaki yöneticilerin etkili liderlik davranışlarının belirlenmesinde kullanılabilir.  nce okul yöneticilerinin etkililiğini belirlemek için okul yöneticisinin liderlik davranışları, kontrol durumu ve etkili okulun belirlenmesi gerekir. Liderin etkililiğini arttırmak için etkili eğitimsel çıktılar oluşturmaya yönelmesi, ulaşılabilir hedefler belirlemesi ve performans ölçütlerinin geliştirilmesi gerekir ( elik, 2003, s. 23).

2.1.5.3.3. Vroom ve Yetton’un Normatif Kuramı

Vroom ve Yetton, liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte, otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir  er eve içinde uygun liderlik davranışları oluşturmaktadır. Vroom ve Yetton’un modelinde iki durumsallık değişkeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, kararın kabul  ve kalitesidir. İkincisi ise; liderlik biçimidir (Hellriegel ve diğerleri, 1986, s. 323, 325).

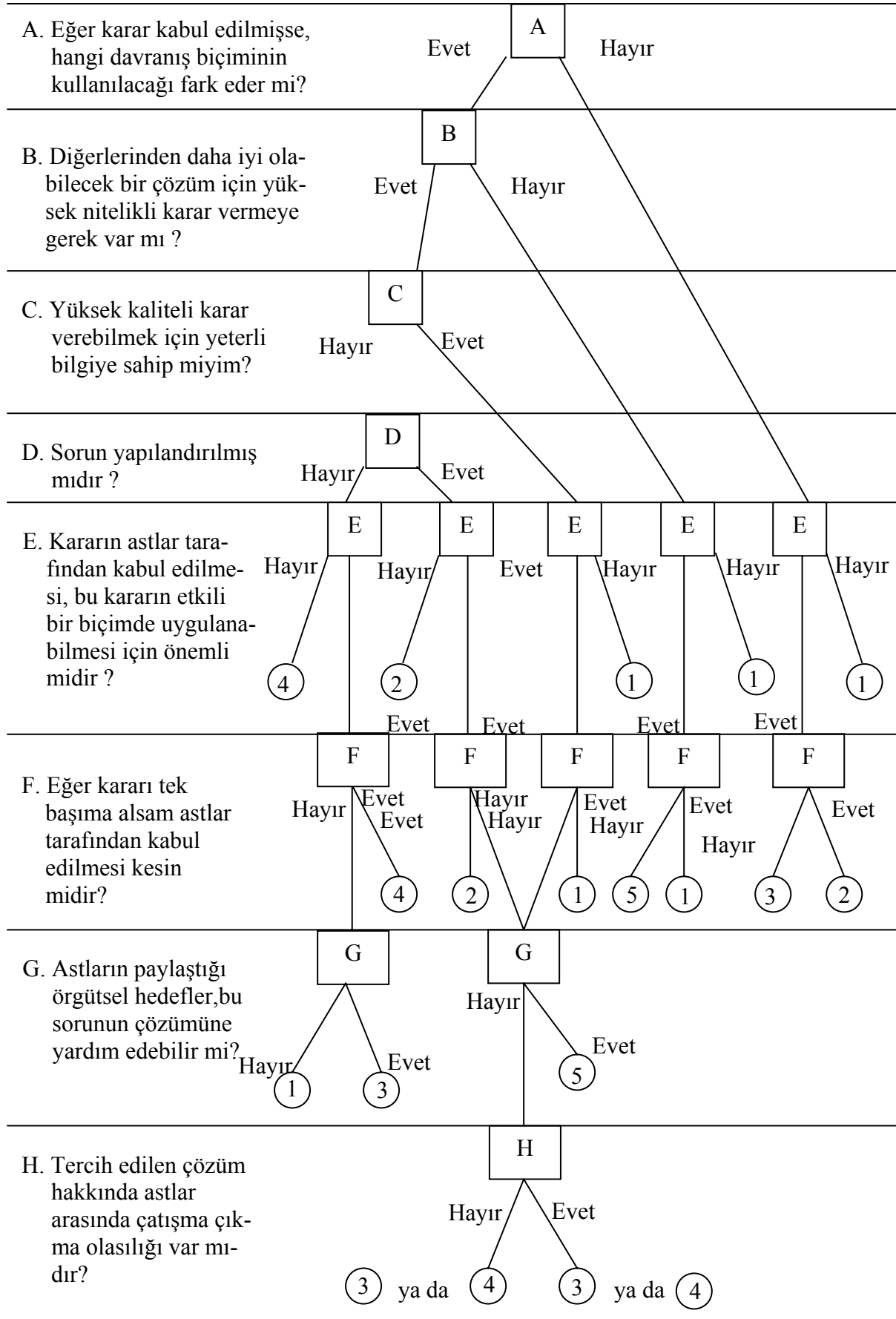
Kararların kabul , astların kararların uygulanmasına etkili bir şekilde katılımıyla gerçekleşebilir. Lideri izleyenlerin karar verme sürecinde hiçbir etki altında kalmadan, kararın uygulanması konusunda yüksek düzeyde motive olmaları gerekmektedir. Kararların grup süreci üzerindeki etkisi, iletişim ve normları olduğu kadar, kararın kalitesini de etkiler. Örneğin bir grubun öğle yemeğine ne zaman gideceğine karar vermesi, grup performansı üzerinde muhtemelen düşük düzeyde bir etki oluşturacaktır. Buna karşılık grubun üretim oranını belirlemesi, görev gruplarının belirlenmesi ve çalışma kurallarının oluşturulması, kararın kalitesinin y ksekliliğiyle ilgilidir.

Vroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir. Etkili liderlik, duruma en uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır. Vroom ve Yetton’un liderlik biçimleri Tablo 2’ de yer almaktadır.

Liderlerin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi	
	Düşük(otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi alır.	2
Lider sorunu astları ile bireysel olarak Görüşür, onların görüşünden ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır Ve kararı grup üyeleri ile birlikte alır.	5
	Yüksek (demokratik)

Tablo-2. Beş Liderlik Biçimi (Çelik, 2003, s.27)

Vroom ve Yetton'un kuramında sekiz durumsallık sorusu aracılığıyla özel bir yol önerilmektedir. Bu sorunları evet ya da hayır şeklinde yanıtlayarak lider beş karar verme biçiminden hangisini edeceğine karar verir. Lider kullandığı karar verme biçimiyle astları ne ölçüde karar verme sürecine katılacağını da belirler.



Şekil 6: Vroom ve Yetton'un Normatif Liderlik Modeli (Çelik, 2003, s.29)

Bu kuramın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu kuramın odak noktasını, kendi kendine bilgiden yararlanma oluşturmaktadır. Yöneticiler duruma uygun olarak etkili ya da etkisiz olabilecek bir dizi soru listesi oluşturmaktadır. Ayrıca, bir ülkenin kültürel normları, karar verme sürecinde etkili bulunabilir. Yöneticinin kabul etmesi ve iletilmesine bağlı olarak astlar karar verme sürecine katılmaktadır. Dolayısıyla bu kuramda liderin astlarını karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyici olmaktadır (Çelik, 2003, s.27).

Kuram	Lider davranışları	Durumsallık değişkenlikleri	Lider etkililiğinin ölçütü
Fiedler	Görev yönelimi ilişki yönelimi	Grup iklimi görev yapısı liderin konumsal gücü	Performans
House'nin yol amaç kuramı	Destekleyici Emir verici Katılımcı Başarılı yönelimli	İşgörenlerin özellikleri Görev özellikleri	İşgörenlerin iş doyumunu ve iş performansı
Vroom ve Yetton	Otokratik davranıştan demokratik davranışa	Kararın niteliği Kararın kabulü	Kararın kalitesi İşgörenlerin kararı kabullenmesi

Tablo-3: Üç Durumsallık Kuramının Karşılaştırılması (Çelik, 2003, s.28)

Liderliğin etkililiği değerlendirildiği zaman her üç durumsallık kuramı arasında farklılık görülecektir. Fiedler liderin etkililiğini performansa dayandırırken, House işgörenlerin iş doyumunu ve performansına, Vroom ve Yetton ise kararın kalitesi ve kabulüne dayandırmaktadır. Bireysel performansın geliştirilmesi en önemli araç olarak görüldüğü zaman, Fiedler ve House' nın kuramı daha yararlı olabilir (Çelik, 2003, s.30)

2.1.5.3.4. Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı

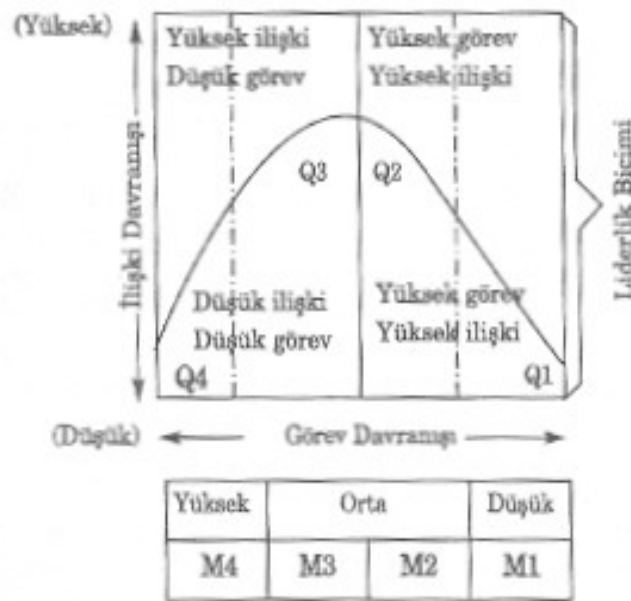
Durumsal liderlik kuramlarından biri de Blake ve Moun-ton'un iki boyutlu liderlik davranışından esinlenerek Hersey ve Blanchard isimli düşünürler tarafından geliştirilmiştir (Eren, 1998, s. 404)

Durumsallık kuramı Fiedler'in ve House'nin kuramından farklılık göstermektedir. Durumsallık liderlik kuramı, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramın temel varsayımının, lider etkililiğinin lider davranışıyla grup ya da bireyin olgunluk düzeyi

arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır.

Durumsal liderlik kuramını açıklayan iki anahtar liderlik davranışı bulunmaktadır. Bunlardan biri görev yönelimi diğeri ise ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır. Bu kuramda görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışına grubun olgunluk düzeyi eklenmiştir. Grubun olgunluk düzeyi grubun ya da bireyin tüm özelliklerini değil, iş ve psikolojik yapısı ile ilgili özellikleri kapsamaktadır (Aydın, 1994, s.86). Genel olarak iki tip olgunluktan bahsedilebilir: 1) iş olgunluğu. Bu olgunluk biçimi daha çok kişinin performansına etkide bulunan eğitim ve deneyimle ilgilidir. 2) psikolojik olgunluk. Bu olgunluk biçimi ise kişinin başarı ihtiyacını ve gönüllü olarak sorumluluğu kabul etmesine yönelik güdülenme düzeyini yansıtmaktadır.

Grubun olgunluk düzeyi düşük olduğu zaman etkili liderlik, görev yönelimli davranışa yüksek düzeyde ve ilişki yönelimli davranışa düşük düzeyde önem veren bir liderlik davranışı olarak ortaya çıkmaktadır (Owens, 1987, s.151).



Şekil 7: Durumsal Liderlik Teorisine Göre Etkili Liderlik Biçimleriyle İzleyenlerin Olgunluk Düzeyi Arasındaki İlişki (Owens, 1987, s.151)

Durumsal liderlik kuramında dört çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Durumsal liderlik kuramına göre ortaya çıkan dört liderlik biçimi şunlardır (Lunenburg

& Ornstein, 1991 s.153 'ten aktaran Çelik, 2003, s.33):

- **Emir verici liderlik biçimi:** Bu liderlik biçiminde yüksek-görev ve düşük-ilişki yönelimi bulunmaktadır. İşgörenlerin güdülenme ve yeterlilik düzeyleri düşük olduğu durumlarda bu liderlik biçiminin kullanılması etkili olmaktadır.
- **Eğitici liderlik biçimi:** Bu liderlik biçimi, işgörenlerin yüksek bir güdülenme düzeyine, ancak düşük bir yeterliğe sahip oldukları zaman, yüksek görev ve yüksek-ilişkiye dayalı bu liderlik biçimini etkili olacağını yansıtmaktadır.
- **Destekleyici liderlik davranışı:** Bu liderlik biçimi, işgörenlerin güdülenme düzeyleri düşük olduğu zaman, düşük-görev yüksek-ilişki biçiminin etkili olacağını vurgulamaktadır.
- **Yetki devredici liderlik:** Bu liderlik biçimi, işgörenlerin yeterlilik ve güdülenme düzeylerinin yüksek olması durumunda düşük-görev ve düşük-ilişki yönelimli liderlik biçimini daha etkili olacağını vurgulamaktadır.

Hersey ve Blanchard modeli'nin temeli izleyicilerin olgunluk seviyesi yükseldikçe, liderin daha fazla ilişki davranışı ve daha az görev davranışı göstereceği üzerine kurulmuştur. Ancak olgunluk seviyesi üst düzeylere geldiğinde liderin hem görev hem de ilişki davranışı en aza düzeye inmektedir (Tevruz ve diğerleri, 1999).

Okul yönetimi açısından durumsal liderlik davranışı daha çok ilişki yönelimli olmak zorundadır. Çünkü okul örgütlerinde çalışan öğretmenlerin olgunluk düzeyi daha yüksektir. Öğretmenler dört yıllık fakültelerden mezun olmaktadır. Branş öğretmenlerinin de en az yüksek lisans mezunu olma zorunluluğu getirilmiştir. Bütün öğretmenlerin yüksek lisans yaptığı bir lisede okul yöneticisinin yüksek düzeyde görev yönelimli bir davranış sergilemesi, onun liderlik gücünü büyük ölçüde zayıflatabilir (Çelik, 2003, s.34).

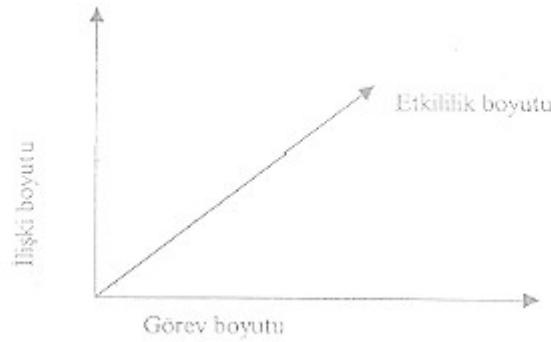
Okul yöneticisi sadece öğretmenlerin yöneticisi değildir. Eğitim yöneticisinin liderlik davranışları öğretmenlerin yanında diğer personeli ve öğrencileri de etkiler. Okul yöneticisinin öğrencilere yönelik göstereceği liderlik biçimi, öğretmenlerinkinden farklı olacaktır. Öğrenciler gelişim döneminde oldukları için okul yöneticilerinin

sergileyecekleri liderlik davranışlarının öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olması gerekir (Çelik, 2003, s.35).

2.1.5.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Reddin'e gelinceye kadar liderliğin iki boyutu üzerinde durulduğu gözlenmektedir. Liderlik iki boyutta açıklanmaya çalışılmıştır. Bunlar “ ilişki” ve “görev” boyutlarıdır. Reddin, bu “ilişki” ve “görev” boyutlarına üçüncü bir boyut olarak “etkililik” boyutunu eklemiştir. Bu nedenle Reddin' in kuramı üç boyutlu kuram anlamına gelen 3-D kısaltması ile anılmaktadır (Aydın, 1994, s.259).

Ohio Üniversitesi ve Blake ve Moun-ton'un çalışmalarıyla benzerlik gösteren Reddin'in 3-D kuramında dört temel liderlik biçimi belirlenmiştir: 1) düşük görev ve düşük ilişki, 2) düşük görev ve yüksek ilişki, 3) yüksek görev ve düşük ilişki, 4) yüksek görev ve yüksek ilişki.



Şekil 8: Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kavramı (Çelik , 2003, s.35)

Görev yönelimli liderler; üyelerinin rollerini tanımlayarak ve örgütleyerek işi bitirme yollarını bulmaya çalışırlar. İlişki yönelimli liderler; kişisel ilişkilerini ön planda tutup, sorumluluk devrederek ve böylece astlara kendi olanağı verirler (Eren, 1998, s.399).

Reddin, lider davranışının durumuna uygunluğu etkili, duruma uygun olmayan lider davranışını ise etkisiz lider olarak belirlemiştir. Merkezde yer alan liderlik gözeneğinde dört temel liderlik biçimi bulunmaktadır. Bu merkezdeki liderlik biçimi ile ilgili, bütünleşmiş, soyutlanmış ve adanmış liderlik biçimlerinden oluşmaktadır. Etkili ve etkisiz liderlik biçimleri eşit bir dağılım göstermiş, dördü etkili, dördü etkisiz liderlik biçimi belirlenmiştir (Çelik, 2003, s.36).

Etkili liderlik stilleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

- **Geliştirici:** Bu stilde yönetici ilişkilerle maksimum derecede, görevlerle minimum düzeyde ilgilenmektedir. Bu stili kullanan yönetici tek tek bireylerin gelişimi ile ilgilenir, bu nedenle de insanların güvenliğini kazanmıştır.
- **Yönetici:** Bu stilde yönetici hem görevde hem de ilişkilerle gereğı gibi ilgilenir. Buradaki yönetici ya da bu stili kullanan yönetici, iyi bir güdüleyici, yüksek standartlar koyan, takım yönetiminin yararını inanan ve kullanan yöneticidir.
- **Bürokrat:** Bu tarzda, hem göreve hem de ilişkilere ilgi en azdır. Bu stili kullanan yönetici kurallarla ilgilenir, kurallar yardımı ile devamlılığı ve durumun kontrolünü sağlamaya çalışır, bu nedenle dürüst ve vicdanlı olarak tanınır.
- **İyi niyetli otokrat:** Bu stilde göreve ilgi maksimum, ilişkilere ilgi minimum seviyededir. Bu stili kullanan yönetici tam olarak ne istediğini bilir ve bunu ilişkilere ilgisi az olmasına rağmen insanları küstürmeden gerçekleştirir.

Etkili olmayan liderlik stilleri şu şekilde tanımlanmaktadır:

- **Misyoner:** Bu yönetici, duruma uygun bir davranış olmadığı halde görevle en az seviyede ilgilenirken insanlar ve ilişkilerle çok fazla ilgilenir.
- **Uzlaştırıcı:** Bu yönetici sadece görevle veya ilişki ile ilgilenmenin gerektiğı ya da yeterli olduğı bir durumda, hem görevle hem de ilişki ile fazlaca ilgilenir. Bu tarzdaki yöneticiler kötü birer karar alıcıdırlar.
- **Otokrat:** Bu stili kullanan yönetici, durum bu davranışı gerektirmediğı halde, görevle maksimum düzeyde, ilişkilerle minimum düzeyde ilgilenmektedir. Bu yönetici astlarına ve genel olarak diğeri insanlar güvenmez, memnuniyetsizdir ve göreve ilgisi de sadece hali hazırda söz konusu olan göreve yöneliktir.
- **İlgisiz:** Durum için hiç de uygun bir davranış olmadığı halde, hem görevle hem de insanlar ve ilişkilerle en az seviyede ilgilidir. Hiçbir şeye

karışmayan, pasif bir yöneticidir (Luthans,1995, s.167).

Reddin'in modeli özellikle lider özellikleri, lider davranışları ve grup ve durumsal faktörler olmak üzere üç temele dayanmaktadır. Reddin'in modeline ilişkin çok sayıda ampirik çalışma yapılmamıştır. Ancak bu modelden özellikle örgütsel bağlamda yönetici yetiştirmek için yararlanılabilir (Çelik, 2003 , s.37).

2.1.6. Liderliğin Nitelikleri

Yıllar boyunca. pek çok insan, akademisyen ve teorisyen liderlik niteliklerini açıklamaya çalışmış ancak pek çok değişik şekillerde ifade edilebilecek farklı nitelikler üzerinde durmuşlardır: Alfred Decrane (1998, s.22) çok sayıda farklı liderlik stilleri olduğunu gördüğünü ancak karakter, vizyon, davranışlar ve güvenin tüm stillerde var olduğunu belirtmektedir.

Karakter bakımından gerçek liderlerin adil ve dürüst olduğunu, bunun yasa ve yönetmeliklerden değil ahlaki değerlerden kaynaklandığını, açık davrandıklarını ve güvenilir olduklarını ifade etmek gerekir. Aynı zamanda mizah duygusuna sahip, alçak gönüllü, başka insanlara eşit davranmaya eğilimli, yüze gülüp arkadan vurmeyen, güçlü ve zayıf yönleri konusunda kendilerine karşı dürüst olan ve kendilerini geliştirmek için sürekli çaba sarfeden kişiler gerçek liderlerdir. Açık fikirli, muhaliflerine saygı duyan ve onlardan da bir şeyler öğrenebileceğini kabullenen, hareketli, bir hedefin peşinden sürekli koşan insanlardır.

Etkili liderler amaçlarına ulaşmak için her yolu mübah saymazlar, her türlü bedelin ödenmesi gerektiğini düşünmezler, amaçlarına ulaşmak için büyük bir heyecan ve gayretle yürürken temel değerlere bağlı kalırlar.

Liderlerin en önemli kişisel özelliklerinden birisi de değerli bir amaca yönelik bir vizyon ile insanların hayal güçlerini harekete geçirip hayal edilenleri açık hedeflere dönüştürebilmeleridir. Liderlerin vizyonlarına olan bağlılıkları hem hareketlerinden hem de neyin niçin yapılması gerektiğini sürekli olarak dile getirmelerinden belli olur. Davranış olarak, liderler, değişen koşullara ayak uydurmaya çalışsalar bile her koşulda ortak bir takım davranış özellikleri sergiler. İyi fikirleri uygulamak için harekete geçer, uygulandıklarından emin olmak için sürekli izlerler; değişimi kabullenmek yerine biçimlendirirler; geleceği oluşturma gayreti içinde olup fırsatları değerlendirirler; sonuçlara odaklanarak sınırlı bir ortamda çalışmaktan uzak dururlar; birlikte çalıştığı kişileri güçlü yönlerine, performanslarına ve potansiyellerine göre değerlendirir ve

görevlendirirler; olumlu düşünür ve zorluklar içinde gizli fırsatlar olduğuna inanırlar; hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını, uygulamaların doğru olup olmadığını kontrol ederler; yanlış yapanlara hoşgörü ile yaklaşarak uzlaşma yollarını ararlar; sürekli başkalarıyla iletişim halinde olup onları etkiler, yüreklendirir, eleştirir ve dinlerler (Decrane, 1998, s.23).

Liderlerde ortak olan diğer bir özellikte kendilerine duydukları güvendir. Burada özgüven ile bencillik ya da kendini beğenmişlik kesin olarak ayrılmalıdır. Sağlıklı bir özgüven, liderin amaçlarına ulaşması için katlanması gereken güçlüklerle baş edebilmesini sağladığı için risk almaya hazır olurlar. Vizyonlarını gerçekleştirmek ve hedeflerine ulaşmak için alışılmış yöntemlerin dışına çıksalar bile ne yapmaları gerektiğini bilirler. Liderlerin özgüveni peşlerinden gelenlerin gelişmelerini pekiştirir. Ekiplerini içtenlikle takdir etmenin ve övmenin yanında yapıcı eleştirilerde de bulunur, ekibin "sorumluluğunda yapılmış 'karavana atışlarını' alkışlayarak" cesaretlendirir ve onların gerçek kapasitelerinin ortaya çıkmasını sağlar. Kendilerine güven duyan liderler başkalarının başarılarından asla korku duymazlar ve başkalarının başarılarını takdir etmekte çabuk ve içten davranırlar. Özet olarak, liderlerin bütün düşünceleri, "vizyonlarını gerçekleştirerek hem bireysel hem de kurumsal amaçlarına ulaşmaktır" (Decrane, 1998, s.23).

2.1.7. Etkili Liderlik Davranışları

Liderin başlıca görevleri, örgütün amaçlarını belirlemek, bu amaçları gerçekleştirecek yapıyı oluşturmak, örgütün bu amaçlara göre yaşamasını sağlamak ve örgüt içindeki çatışmaları çözmektir. Bu nedenle, liderlik davranışları liderin bu görevlerini yerine getirebilmesi için gösterdiği davranışlardır. Liderlik davranışlarıyla ilgili diğer farklı bir yaklaşım ise liderlik davranışlarını iki farklı boyutta ele alınmasıdır. Bunlar "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" davranış boyutlarıdır. Yapıyı kurma, kendisi ile birlikte çalıştığı kişiler arasındaki ilişkileri belirlemek, anlayış gösterme ise, arkadaşlık yapmak, güven duymak, saygılı olmak ve içten davranmaktır (Bursalıoğlu, 2002, s.206).

Warren Bennis (1998, S.3) “Liderlerin Liderleri” isimli yazısında liderlik davranışlarıyla ilgili sekiz özellikten bahseder. Değişme gerçeğinden kaçmadan ne zaman değişiklik yapılacağını sezebilmek, sınırların aşılabilir ve geçirgen olmasını sağlamak, amaçları ve vizyonu açık bir dille ifade etmek, başkalarının

güvenini kazanmak, hareket halinde olmak, anlamlı bir vizyon yaratmak, ileri teknolojiiden yararlanmak , gerektiğinde küçük gerektiğinde büyük bir insan gibi davranmaktır.

Liderlik davranışlarıyla ilgili yukarıda belirtilenler gibi daha pek çok değişik liderlik davranışları açıklanmıştır. Yukarıda belirtilenlerin dışında daha pek çok davranış listeye eklenebilir. Pat Heim ve Elwood N. Chapman, (1990, s.11) ise liderin, birlikte çalıştığı insanlarla olan etkileşim süreci içerisinde gösterdiği etkili liderlik davranışlarını aşağıdaki yirmi davranışta toplamaktadır:

1. Çevreyle iyi diyalog kurma
2. Motivasyon sağlama
3. Sorumluluk duygusunu aşılama
4. Çevreden destek sağlama
5. Çekici olma
6. İnisiyatif kullanma
7. Yaşanmış deneyimlerden yararlanma
8. Sağlıklı iletişim kurma
9. Risk alma
10. Misyon oluşturma
11. İzleyenlerin gurur duymalarını sağlama
12. Amaç ve hedefleri misyonla bütünleştirme
13. Başkalarını etkileme
14. Aktif bir ortam oluşturma
15. Aktif olma
16. Uzlaşma
17. İzleyenleri peşinden. sürüklenme
18. İlke ve amaçlara bağlı kalma
19. Prensiplere bağlı olma
20. Güçlü bir imaj oluşturma

İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik yukarıda belirtilen bu yirmi davranış ele alınmıştır.

2.1.8. Liderliğin Güç Kaynakları

Liderin beş farklı etki ya da güç kaynağı vardır. Bunlar; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güçtür (Lunenburg & Ornstein, 1991; Arnold & Feldman 1986' dan aktaran Çelik, 2003, s. 4-5).

2.1.8.1. Yasal Güç: Yasal güç, liderin hiyerarşik yapı içinde konumuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. Yasal güç, liderin astları üzerindeki yetkisine dayanan ve astlar tarafından kabul edilen bir güçtür. Okullarda yöneticinin büyük bir yasal gücü vardır. Okul yöneticisi okulun hiyerarşik yapısı içinde öğretmenlere karşı gücünü kullanabilmektedir.

2.1.8.2. Ödül Gücü: Liderler genellikle örgütteki ödül gücünden yararlanarak astlarının yeteneklerini değerlendirirler. Liderler işgörenlerin istediği ödülü kontrol ederler. Kime ne kadar ödül verileceğini liderler belirler. Örneğin, ödül gücü ücret, yükseltme, değerlendirmeye övgü gibi güçleri kapsayabilir. Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin doğrudan öğretmenlerin ücretini belirleme gibi bir yetkileri yoktur. Ancak, öğretmenlerin sicilini değerlendirme, yükseltme ve aylıkla ödüllendirme gibi konularda okul yöneticisi ödül gücünü kullanabilir.

2.1.8.3. Zorlayıcı Güç: Bu güç ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır. Örneğin zorlayıcı güçler, rütbe indirimi, ücret artışını engelleme, davranışları cezalandırma, kötü sicil notu verme gibi güçleri içermektedir. Okul yöneticisinin yasal gücüne bağlı olarak zorlayıcı gücü de bulunmaktadır. Okul yöneticisinin öğretmeni azarlaması, düşük sicil notu vermesi ya da yasalara aykırı davranması durumunda onu cezalandırması zorlayıcı gücünü oluşturmaktadır.

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

2.1.8.5. Karizmatik Güç: Karizmatik güç, liderin izleyenler üzerinde sahip olduğu güçlü etkiye dayanır. Bu karizmaya dayalı güç, liderin izleyenler üzerindeki çekiciliğini ve saygısını yansıtmaktadır.

2.1.9. Liderlik Ve Eğitim

Demokrasi, liderliği gerekli kılan sosyal bir yaşam biçimidir. Demokrasilerde kaliteli liderlerin, demokratik kurum ve kurallar çerçevesinde gelişebileceği inancı vardır. Okul ise demokratik davranış ve değerlerin bireylere kazandırılmasına olduğu kadar liderlik becerilerinin geliştirilmesinde de temel kurumlardan biridir. Buna göre demokrasilerde liderlik, bir vatandaşlık özelliği olmaktadır. Okul ve sınıf yönetiminde, yönetici ve öğretmenlerin birtakım liderlik davranışlarına sahip olması gerektiği gibi öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirebilmeleri içinde fırsatlar oluşturulmalı, program içi ve program dışı etkinliklerde bu becerilerin geliştirilmesine önem verilmelidir [Maxcy Spencer. Education Leadership, 1981 (Alıntı, Şişman, 1997)].

Toplumu ve eğitimi yeniden yapılandırmada belirlenecek makro düzeyde politikalar yanında eğitimde yetki devri ve yerleşme eğilimleri ile birlikte mikro düzeyde okul merkezli politikalara da ağırlık verilmesi gerekecektir. Makro düzeyde politikaların uygulanabilmesi ve başarısı, okul yöneticilerinin liderliğine bağlıdır. Liderlik konusunda yapılan araştırmaların ortaya koyduğu önemli bir gerçek, liderin öğrenme ve öğretme boyutlarından oluştuğudur (Senge, 1996). O halde şimdi ve gelecekte eğer eğitimde önemli reformlar yapmak gerekecekse, her şeyden önce yenilikçi ve yaratıcı öğretmen lidere ihtiyaç vardır [Maxcy Spencer. Education Leadership, 1981 (Alıntı, Şişman, 1997)].

Geleceğin eğitim liderleri, toplumsal değişimin getirdiği belirsizlik ve sorunların üstesinden gelebilmek için okul ve toplum yaşamı ile ilgili yeni vizyonlar oluşturmak, insan, hizmet ve kalitede mükemmelliği ilke edinmek durumunda olacaklardır. Geleceğin eğitim liderliği bürokratik ve hiyerarşik yapılara bel bağlamaksızın en mükemmele ulaşmak için, takım çalışması yoluyla insanları nasıl birlikte çalışma, üretme ve yarışmaya sevk edebileceklerini öğrenmek ve bunu gerçekleştirmek zorunda olacaklardır (Mergen, 1993, s.25-33).

Yeni yetişen kuşakların uluslararası yarışta başarılı olabilmesi için bilgi toplumunun gereklerine uygun olarak yaratıcı, problem çözücü, bilgiye ulaşmasını

bilen, yüksek teknolojileri kullanabilen, hoşgörölü, esnek, bilimsel düşünebilme yeteneğine sahip, bedensel, zihinsel, sosyal yönlerden sağlıklı yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Okul yönetici ve öğretmenlerinin temel görevleri de bunların gerçekleşmesine, her öğrencinin kendini ve yeteneklerini keşfetmesine dönük ortam, yardım ve fırsatlar sağlamaktır.

“Yaşam boyu eğitim ve yaşam boyu öğrenme” tüm dünyada yaygın olarak kullanılan bir slogan durumuna gelmiştir. Okul, eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği yerlerden sadece biridir. Artık okulun ve öğretmenin temel rolü öğrenciye “öğrenmeyi öğretmek” olarak görölmektedir. Eğitimde öğrenileni tekrar eden insanlar yerine, kendi kendine öğrenebilen öğrendiklerini uygulayabilen, özerk insanların yetişmesi gerekmektedir. Bu da eğitimde kaliteli liderlik anlayışının egemen kılınması ile olanaklıdır.

2.1.9.1. Yöneticilerin Liderlik Stilleri

Liderlik tipleri ile birçok araştırma yapılmış, bu çalışmalar sonucunda değişik liderlik stilleri tespit edilmiştir. Bu tipler (İlgar, 1996, s.64) :

2.1.9.1.1. Otokratik lider: Bu liderlikte grubun amaçlarını, neyin nasıl yapılacağını, liderin kendisi belirler. Bu tip liderler tek başına karar verdikleri için astlarının liderlik özelliklerini geliştirme imkanı oldukça azdır. Lider astları hakkındaki değerlendirmede kişisel bir tutum takınır. Her şey lidere bağlı olduğu için işgörenler için bir belirsizlik söz konusudur. Bu tip liderlikte liderin sürekli olarak işin başında bulunması gereklidir. Lider işin başında bulunmadığında işler yürümez. Katı bir denetim vardır. Lider herhangi bir konuda itiraz veya öneri kabul etmez, tartışma gereği de duymaz.

2.1.9.1.2. Demokratik lider: Demokratik liderlikte amaçlar ve politikalar liderin katkısıyla grup tarafından tartışılarak oluşturulur. Lider astlarının planlama, karar verme ve örgütlenme faaliyetlerine katılmalarını teşvik eder. Kararlara katılma olanağı verir, yetkilerini kısmen de olsa devreder. Ancak son söz yine lidere aittir. Lider işlerin büyük bir kısmını üstlenmese de bir grup üyesi olarak davranır, eleştiri ve övgülerinde objektif olmaya çalışır. Bu tip liderler astlarının yöneticilik – liderlik özelliklerini kazanmalarına yardımcı olurlar.

2.1.9.1.3. Serbestiyetçi (liberal – laissez faire) liderlik: Lider grup faaliyetlerine asla karışmaz, yetki tamamen grup üyelerindedir. Ancak istendiği zaman

faaliyetlere etkide bulunur. Lider kendi rolünü diğer grup üyelerininki gibi görür. Bu tür liderliğin sonucunda grup genellikle farklı yönlelere kayar, amaçlara ulaşmak zorlaşır.

Yönetici hangi liderlik stilini seçeceğini karar verirken a) kendi özelliklerine, değer yargılarına, beklentilerine, b) astlarının ve personelinin özelliklerine, kendilerine güvenlerine, beklentilerine, c) duruma, sorunun niteliğine zamanın sınırlılığına vb. gibi özellikleri dikkate almalıdır.

Lider – yönetici bu üç liderlik tipinin sadece birini göstermek durumunda ve zorunda değildir. Çeşitli durumlarda çeşitli liderlik tiplerini göstererek eklektik bir yaklaşım sergileyebilir.

2.1.9.2. Öğretmenlerin Liderlik Stilleri

Her öğretmenin sınıfında uyguladığı farklı liderlik stilleri bulunmaktadır. Bu liderlik stilleri öğrencinin derse olan motivasyonunu, ilgisini ve derslerini sevmesini etkiler. Olası üç liderlik stilini şu şekilde özetlenebilir (İlgar, 1996, s.143) :

2.1.9.2.1. Otoriter tutumlu öğretmen: Bu tür yönetim ve liderlikte bütün kararlar sadece öğretmen tarafından alınmakta, uygulanan yöntem ve faaliyet öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Öğretmen kimin ne yapacağını belirlemekte ve kendisine tam bir itaat beklemekte, öğrencileri övme ve yermeye objektif olmamaktadır. Otoriter tutuma sahip öğretmen çoğunlukla zayıf notla, disipline vermekle ve dayakla tehdit etmektedir. Bu tür liderlik stilinde öğrencilerin özdenetim kazanmaları oldukça zordur. Her şey öğretmene bağlı olduğu için bir belirsizlik durumu söz konusudur. Ayrıca öğretmen herhangi bir konuda itiraz ve öneri kabul etmediği ve tartışma gereği duymadığı için öğrenciler tarafından objektif olmayan, adaletsiz bir kişi olarak tanınır.

Öğretmenin tek başına karar alması ve uygulaması. öğrencinin pasif olmasına ve dersten soğumasına yol açabilir. Oysa öğretimde öğrencinin derste aktif olması, tartışması, sorular sorması onun daha iyi öğrenmesini sağlamaktadır.

Öğretmen merkezli bir öğretimi yöntemi ve sınıf yönetimi olan otoriter tutumda öğrenci kendini sürekli olarak baskı altında hissetmekte, düşmanlık ve saldırganlık gibi istenmeyen durumlar ortaya çıkmaktadır (İlgar,1996, s.143-144).

2.1.9.2.2. Demokratik tutumlu öğretmen: Bu tür yönetim ve liderlik tipinin baskın olduğu sınıfta çoğu kararlar öğrenciler tarafından alınır. Öğretmenin rolü uygulanacak yöntem ve etkinlikler konusunda öğrencileri bilgilendirmek ve

alternatifler geliştirmektedir. Öğretmen-öğrenci işbirliğı ile her konuda öneriler getirilir, grup tarafından uygun görülen fikirler kabul edilir.

Bu tür liderlik stilinde öğrenci hangi konuda ve kiminle çalışacağına kendisi karar verir. Öğretmen öğrencilerini değerlendirirken objektiftir ve her öğrenci öğretmenin gözünde eşittir. Öğretmen her konuda yeni görüşlere, eleştirilere ve önerilere açıktır. Bu tür liderlik stilinde serbestlik bir başıboşluk anlamına gelmemelidir. Öğretmen yine bir yöneticidir. Gerekirse bazı konularda kararlar verebilir (İlgar, 1996, s.144).

Demokratik sınıf yönetimi öğrencide sağlıklı bir kişilik geliştirerek, özgür düşünme ve bağımsız davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır. Bu amaçla, öğretmen ve öğrenciler birlikte hareket ederek demokratik bir sınıf topluluğı oluşturamaya çalışmalıdır (Ünal & Ada, 2000, s.34).

2.1.9.2.3. Serbestiyetçi-ilgisiz tutumlu öğretmen: Bu tür liderlik stilini seçen bir öğretmen yetkisini hiç kullanmaz, öğretmen ve yönetici rolünü oynamaz. Öğrenciler her şeyi istedikleri gibi kararlaştırırlar. Bu liderlik stilinin uygulandığı bir öğretim ortamı öğrencilere olumlu özellikler kazandırabilir. Ancak olumsuzluğu daha fazla olduğı için tavsiye edilmez. Örneğın sınıfta tam bir kargaşa hakimse, öğrenciye rehberlik yapılmıyorsa, disiplin yoksa, bu o bireylerin toplumsal hayata uyumunu zorlaştırabilir. Yine bu tür liderlik stilinin ancak her bireyin kendi kendini yönetme yetenek ve özelliğıne sahip olduğı daha üst sınıflarda uygulanmasının yapılabileceğı söylenebilir (İlgar, 1996, s.144).

Öğretmenler sınıfta sadece ders veren kişiler değıl, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere model olan kişilerdir (Ünal & Ada, 2000, s. 34). Bu nedenle öğretmenin sınıfta hangi liderlik rolünü oynadığı çok önemlidir. Örneğın otokratik bir öğretmen ile demokratik bir öğretmenin öğrencileriyle iletişimi ve etkileşimi farklı olacaktır. Bunun öğrenci ve öğretmenin başarısına etkide bulunması da kaçınılmazdır. Burada önemli olan yer, zaman, öğrenci grubunun özelliğı, öğretmenin özelliğı vb. birçok şeyin dikkate alınarak eklektik bir yaklaşımın sergilenmesidir (İlgar, 1996, s.144).

2.1.9.3. Sınıfta İlişki Yapısı

Öğretmenlik liderlik stilleri denildiğinde akla gelen bir diğerkonu da sınıftaki ilişki politikalarıdır. Sınıftaki ilişki politikalarının bir ucunda düzenlilik bulunur. Düzenlilik kurallı olmayı, böylece öğrenilene odaklanmayı gerektirir. Politikaların bir

ucunda değişkenlik vardır. Değişkenlik öğrencinin dikkatini çeker, bir örnekliğin sıkıcılığından kurtarır, merak ve ilgi uyandırır. İlişki düzeni politikası, sınıf düzeninin tehlikede, çalışma alışkanlıklarının henüz yerleşmemiş olduğu durumlarda düzenliliğe, ortamın yumuşak, öğrencilerin bilgili ve hazır olduğu durumlarda değişkenliğe kayabilir bir esneklikte seçilmelidir. Her durumda sınıf etkinliklerinde hem kararlılık hem değişkenlik yer almalı, bunların dengesinin sağlanmasında yukarıda sayılan durumlardaki farklılıklar gözetilmelidir. Düzenlilikten ayrılma, amaçlardan, kaynak kullanımında akılcılıktan uzaklaşmayı; değişkenlikten ayrılma, öğrenci yaratıcılığından ve girişimci amaçlardan yararlanamamayı getirir (Başar, 1997, s. 53-54).

İlişki düzeninin düzenlilik ile değişkenlik uçları, yumuşak-sert, yaratıcı-yönlendirici düzenlenişler olarak da adlandırılır. Bir araştırmada, yumuşak (değişken,yaratıcı) sınıf düzenlenişindeki etkileşim, öğrencileri birbirinden hoşlanmaya, daha az olumsuz davranmaya götürmüştür. Geleneksel bürokratik yönetimli sınıfa göre esnek yönetimli sınıf daha başarılı olmuştur. Öğretilmek koşuluyla kendini yönetme işine yönelme davranışını yükseltmede etkili bulunmuştur. En yararlı ilişki düzeni politikası olarak öğretmen kontrolünün orta düzeyde olduğu durum önerilmiştir (Başar, 1997, s.54).

Sınıftaki ilişki yapısı ve sınıfın sosyal ortamı oluşturulurken, değişik örgütsel örneklemeler kullanılabilir. Bunlar görev yönelimli ve yarışma yönelimli olarak gruplanabileceği gibi, işbirlikçi, yarışmacı ve bireysel olarak da gruplanabilir. Aşağıda işbirlikçi ve yarışmacı tipteki politikaları açıklamıştır:

2.1.9.3.1. İşbirlikçi öğrenme tipi: İşbirlikçi öğrenme tipindeki örgütlenişlerde, öğretim dikkatle düzenlenip planlanmışsa, öğrenciler sonuçtan sorumlu tutulmuşsa, iyi bir grup ödül sistemi kurulmuşsa, başarı olumlu yönde etkilenmektedir. Öğrenciler, bu öğrenme gruplarında, sorun-konu üzerinde birlikte çalışırlar, yeterlilik düzeyi ne olursa olsun, herkes etkinliklere katılır, ortak amaçlar doğrultusunda küçük gruplar halinde yardımlaşarak öğrenilir. işbirlikçi öğrenmede öğrenciler grubun amaç ve işlerinin belirlemede öğretmen tarafından cesaretlendirilir. Bu örgütlenme biçiminde sınıf çalışmaları düzensizliğe kayabilir ama öğrencilerin sosyal becerileri, karar verme güçleri ve yaratıcılıkları gelişir (Başar, 1997, s.55).

2.1.9.3.2. Yarışmacı öğrenme tipi: Yarışmacı öğrenme tipindeki örgütleniş, bireysel başarı ve yetkinliği vurgular, diğer öğrencilerle karşılaştırmacı

bir değerlendirme sistemi kullanır. İşbirlikçi öğrenmede değerlendirme ölçütü amaçlar iken, yarışmacıda bu diğer öğrencilere yönelir. Yarışma güvensizlik yaratır, oysa insanın başkalarına, özellikle de arkadaşlarına güvenme gereksinimi vardır. Yarışmacı ortam çoğu zaman ancak en üst yetenek düzeyindeki birkaç öğrenciyi güdüler, bu yarışı kazanamayacağını gören çoğunluk yarıştan ve sınıf etkinliklerinden kopar. Bu ortamda, birinin kazanması diğerlerinin yitirmesine bağlıdır. Birey enerjisinin bir kısmını başkalarının başarısızlığı için ayırabilir. Yarışmacı düzende "bu işi kimler en önce yapacak" sözü yerine, "Şu sürede, bu işin şu kadarını yapanlar şu ödülü alacak, yapmaya çalışmayanlar ise şu görevlerle karşılaşacak" demek bu düzenin olumsuzluklarını azaltabilir (Başar, 1997, s.55).

2.1.9.4. Olumlu Öğretmen Öğrenci İlişkileri Oluşturma

Sınıfta olumlu bir ilişki düzeni sağlamak, hem öğretmeni hem de öğrencileri ayrı ayrı rahatlatacaktır. Öğretmen olumlu bir ortam sağlayarak disiplin problemlerini en aza indirgeyecek, ders, huzurlu ve rahat bir biçimde öğretmenlerini ve derslerini sevecekler, dersten daha fazla keyif alacaklar ve yeni şeyler öğrenmeyi sevmeye başlayacaktır. Olumlu bir sınıf ortamı hem öğretmenin hem de öğrencinin okula ve sınıfa giderek ayaklarının geri geri gitmesini engelleyecek ve severek ve isteyerek derse gelmelerini sağlayacaktır.

Öğretmenin hem kişiliği hem de davranışı öğrencilerin davranışlarının etkiler. Bu nedenle öğretmenler, davranışlarıyla sınıfta öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışmalıdır. Öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamı öğrenci davranışına yönelik bir çok problemi ortadan kaldırır. Öğrenci davranışı üzerinde etkili olabilecek önemli öğretmen davranışlarının başında öğrencilere saygı duymak gelmektedir. Bazı öğrenciler kendilerine olan güvensizliklerinden dolayı uygun olmayan davranışlarda bulunurlar ve başarısız olurlar. Öğrencinin öğretmenin kendisine değer verdiğini görmesi, olumlu davranışlar göstermesine neden olur (Özdemir ve Yalın, 1998, s.37).

Sınıftaki öğrenciler ve öğretmen, en az bir ders dönemi birlikte olacaklarını düşünerek, sınıf ortamını olumlulaştırmada işbirliği yapmalıdır. Sınıf dışındaki yaşamda, istenilen zamanda bir ilişki sona erdirilip oradan ayrılabilir; ama, sınıftaki sürekli birliktelik buna izin vermez. En yaramaz öğrenciyle, en istenmeyen öğretmenle birlikte olma durumu, ilişkilerde dikkati, özeni, sabrı, hoşgörüyü, özür dilemeyi, barış

de birlikte yaşamayı gerektirir (Özyurt, 1999, s.44).

Öğretmenin iletişim becerileri de olumlu bir sınıf ortamı yaratmada önemli bir rol taşımaktadır. İletişim, iki ya da daha çok kişi arasında anlamların yaratılması ve paylaşılması olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin, öğrencilere gerek sözlü gerekse de sözsüz olarak doğru mesajlar iletmesi ve onlardan gelen mesajları da doğru olarak algılaması gerekmektedir. Sözel iletişimde öğretmenin kişisel ve mesleki nitelikleri son derece önem taşımaktadır. Derse hazırlıklı olarak giren, harf ve sözcükleri yutmayan, konuşma hızını ve ses tonunu ayarlamasını bilen, bilgiyi sistemli bir şekilde ifade edebilen, yargılayıcı değil betimleyici bir dil kullanan, öğrencilerin söylediklerini dinleyen ve sorularına açıklık getiren, problemlerin çözümüne yönelik açıklamalar yapan ve öğrencileri tedirgin etmeyen bir öğretmen, kullandığı doğru iletişim teknikleriyle, sınıfta olumlu bir ortam yaratma yolunda önemli bir adım atmış sayılabilir (Ada, 2000, s. 27).

Sonuç olarak öğretimde ve eğitimde arzulanan eğitim stili demokratik, işbirliğinin esas olduğu, karşılıklı anlaşma ve tartışmanın cereyan ettiği, eleştirel de olsa öğrenci katkılarının kabul edildiği, öğrenci merkezli yaklaşımlardır (Hesapçioğlu ve Bakioğlu, 1997, s.38).

2.1.9.5. Lider Olarak Sınıf Öğretmeni

Sınıfta olumlu bir öğretim ortamının oluşturulmasında öğretmenin liderliği önemli rol oynamaktadır. Çünkü, lider, bir grubun yaşantılarını düzenleyen, yönlendiren ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan ve onları daha etkili kılan kişidir. Öğretmen de sınıfın lideri konumundadır. Başarılı sınıf yönetimi ile ilgili çalışmalar öğretmen liderliğindeki öğretimin başarıyı yükselttiğini ve etkili bir sınıf atmosferi oluşturulmasına katkısının büyük olduğunu vurgulamaktadır (Good, 1982; Brophy, 1978; Modley, 1979, aktaran: Ünal & Ada, 2000, s. 135).

Öğretmen sınıfın ilişki düzeninin sağlanması ve geliştirilmesinde yol gösterici sınıf ikliminin yaratılmasında etkilidir. (Brophyand Good, 1986, aktaran: Başar, 1994, s.62). Öğretmen sınıftaki yaşamın her ögesini ve her anını amaçlar yönünde planlı biçimde kullanabilmeli, sınıfta bir tiyatro, öğretmen de yönetmen olmalıdır (Hofman, 1985, aktaran: Başar, 1997, s.62).

Geleceğin öğretmeni aynı zamanda yönetici rolünü de üstlenmiş bulunacaktır (Sezal & Erkan, 1997, s.41). Öğretimde lider niteliklerinin olmasına ihtiyaç vardır.

Bu, öğretmenin ulaşılacak amacı bilmesi ve öğrencilerini motive edebilmesi anlamına gelir. Öğrencileri kendi başlarına çalışabilecekleri zaman öğretmen, onları kendi başlarına bırakır, onları teşvik eder (Mcneil, 1995, s.41).

Günümüzde çağdaş eğitim öğretim ilkelerine uygun görev yapmak isteyen bir öğretmen sadece “ ders veren ”, “ ders anlatan ”, “sınav yapan “ ve “ not veren “ bir kişi olarak görülmemeli, ders verme yanında organize etme, yönetme, rehberlik, izleme ve değerlendirme görevlerini de üstlenmiş olmalıdır (Oğuzkan, 1989 , aktaran: Tezer, 1998, s.15).

Olsen (1961), öğretmenin etkili bir öğretim lideri olabilmesi için;

- arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi gerektiğini,
- içinde yaşadığı toplumu tanımasını,
- toplumsal bir grupta çalışmasını,
- öğretme çabasında toplumsal kaynakları kullanmasını bilmesini ve aktif bir vatandaş olabilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Akyıldız, 1978, aktaran: Tezer, 1998, s.49).

Loree (1970), özellikle geleneksel okulların öğretim sisteminde öğretmenlerin merkezi bir rolünün bulunduğunu ve öğretmenin, buna göre öğretim planlarını uygulayıp geliştirdikleri, sınıftaki öğrencilerin kapasiteleri ve ihtiyaçları hakkında kararlar verdiklerini belirtmektedir. Loree (1970) öğretmenlerin etkililiklerinin, öğretmenlerin inançları, liderlik biçimleri ve öğretme biçimlerinden kaynaklandığını savunmaktadır (Pehlivan, 1995, s.24).

Sınıf yönetimi görevini üstlenen öğretmenler, bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı bir eğitim lideri olmalıdır. Okullarımızın bir örnek ve sınırlandırılmış yapıları buna uygun olarak değiştirilmeli, yalnızca yaptığını doğru yapan değil, doğru olanı yapan insanlar yetiştirilmelidir. (Başar, 1997, s.12).

Bu nedenle öğretmenin sınıf ortamında bu rolünü gerçekleştirebilmesi için; öğrencilerle olan kişisel ilişkilerinin iyi olması, eğitimciye özel davranışları kazanmış olması ve kişisel yeterliliklerinin iyi olması gerekmektedir (Wragg, 1985, aktaran: Pehlivan, 1995, s.22).

Öğretmenin kişisel yeterlilikleri içinde liderlik özelliklerinin güçlü olması onun

kaliteli bir eğitimde üstüne düşen görevi daha iyi bir şekilde yerine getirmesi bakımından zorunlu gibi görülmektedir.

2.1.9.6. Lider Olarak Okul Yöneticisi

İnsanlık tarihinin var olduğu andan itibaren bireyler çeşitli örgütler içinde bulunurlar. Birey örgütler ve kurumlar içinde ya yöneten ya da yönetilen durumdadır. Her iki durumda da bireyin davranışları hal ve hareketleri, beklentileri, rolleri örgütün veya kurumun yapısına, havasına, işleyişine göre değişebilir.

Eğitim sisteminin, üretim yapılan temel ögesi okuldur. Okulun amaçlarına uygun üretim yapabilmesi ve yaşayabilmesi için çok iyi örgütlenmesi gerekir. Örgütü amaçların uygun olarak yaşatmak yönetimin görevidir. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanmakla gerçekleştirilir (Bursalıoğlu, 2002, s.6).

Başarılı ve mükemmel örgütler üzerinde yapılan araştırmalarda söz konusu başarı ve mükemmellikte liderliğin önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir (Thomas & Waterman, 1987). Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda da başarılı, etkili, mükemmel okullar olarak nitelendirilen okullarda liderliğin kritik bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır [Philip Hallinger & Joseph Murphy. The Elementary School Journal, 1985, s.217 (Alıntı: Şişman, 1997)].

Yönetim liderlik gerektiren bir iştir. Liderlik bir etkileme yeteneğidir. Etkileme (liderlik) yönetim olayında ve özellikle eğitim yönetiminde çok önemlidir. Özellikle okul yöneticiliği yetkilerinden çok etkilerin ağır bastığı bir alandır (İlgar, 1996, s.58).

Çünkü sosyal bilimlerin yönetime girmesi ile yönetici davranışlarının grup davranışları olduğu anlaşılmış ve emretme, yerini etkileme, uzlaştırma gibi taktiklere bırakılmıştır. Böylece liderlik, birey ve grupları önceden kararlaştırılmış hedeflere doğru eyleme geçirme ve koordine olarak görülmeye başlanmıştır (Bursalıoğlu, 2002, s.212).

Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Gerçek liderlik problemleri cesaretle karşılamak ve onları örgütün yararlarına yönetmek ile olur. Gerçek liderliği sağlayacak olanaklar, yasaların veya emirlerin bıraktığı boşluklardan yararlanarak, liderlik görevine yol açacak durumlara girmeyi gerektirir (Bursalıoğlu, 2002, s.209).

Eğitim yöneticisi her Şeyden önce bilgili ve çok yönlü olmak zorundadır. Ancak böyle lider yöneticiler amaçlara dönük politikaları saptayabilir ve bunları gerçekleştirecek giriŐimlerde bulunabilirler.

Lider yönetici eğitim giriŐimlerinin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve sorumluluğundaki insan ve insan gücü dışındaki kaynakları ikinci yönde kullanabilen kişidir.

Aynı Őartlara sahip iki okuldan biri diğerine kıyasla fiziki farklılık, daha az sorun, iŐgörenlerde (ğretmenlerde ve diğer personellerde) memnuniyet ve iş doyumunu, ğrencilerinde başarı, velilerinde memnuniyet fark edilebiliyor ise bu fark büyük bir ihtimalle o okulu yöneten kişinin lider yönetici olmasından kaynaklanmaktadır.

Son olarak; eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur ve bu sorunun çözümü de liderlik özelliği taŐıyan kişilerin yetiŐtirilip göreve getirilmesine bağlıdır (İlgar, 1996, s.58-59).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1. Örgütte Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutunda Liderlik Davranışları

1950'lerin baŐlarında, Ohio State niversitesi'nden Hempill ve Coones'un liderlik davranışlarını değerlendirmek amacıyla geliştirdikleri lme aracını kullanan Helpin ve Winer, liderlik davranışının iki temel boyutu olarak yapıyı kurma ve anlayış göstermeyi tanımlamıŐlardır. Bu iki boyut liderlik davranışlarının llmesine, bireyin stiline belirlenmesine, liderin organizasyondaki üyeler tarafından anlaŐıldıđı bimde tanımlanmasına izin verir. Helpin, boyutları Şöyle tanımlamaktadır: Yapıyı kurma; grubun yeleri ile liderin kendisi arasındaki ilişkiyi betimlemedeki ve organizasyonu iyi tanımlama örüntülerini, iletişim kanallarını ve iŐlem yöntemlerini oluŐturmadaki lider davranışını ifade eder. Anlayış gösterme; dostluk arkadaşlık, karşılıklı güven, saygı ve lider kadro arasındaki sıcak ilişkinin ifadesidir (Monagan & Hengst, 1982, s.254).

Yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutları arasındaki temel fark birinin görev, diğerinin insan vurgusundadır. Boyutlardan birinin yükselmesi ya da azalması örgütün kararlılığını etkileyebilir.

Yapıyı kurma boyutunu benimseyen yönetici; grubun örgütteki rollerini benimsedikleri, onlardan beklenen performans düzeyini gösterdikleri ve örgütün

işlemlerini gösteren kurallara ve düzenlemelere uydukları için grubuyla iftihar edecektir. Anlayış gösterme boyutundaki yönetici ise; üyelerinin kişisel sorunlarına sarf etme, eşit davranma, yöneticinin yeni fikirleri kabul etme ve dinlemedeki istekliliği ve yakınlığı ile ön plana çıkacaktır (Monagan & Hengst, 1982, s.254).

Kuntz ve Wayne'ın okul müdürlerinin lider davranışları araştırmalarında , her iki boyutun da yüksek çıkması halinde, öğretmenlerin müdürün emirlerini kabul etme alanının genişlediği ve müdürün daha etkili olduğu sonucu görülmüştür(Wayne & Cecil, 1982). Wayne ve Cecil'in, Liderlik davranışının Anlayış Gösterme ve Yapıyı Kurma boyutları arasındaki ilişkileri şemalaştırmaları çizelgede verilmiştir.

Tablo-4. Liderlik Davranışının İki Boyutu Arasındaki İlişkiler

		Anlayış Gösterme	
		Düşük	Yüksek
Yapıyı Kurma	Yüksek	II Düşük anlayış gösterme Yüksek yapıyı kurma(Müdür etkili Öğretmenler hoşnut değil)	I Yüksek anlayış gösterme Yüksek yapıyı kurma (Müdür etkili öğretmenler hoşnut)
	Düşük	III Düşük anlayış gösterme Düşük yapıyı kurma Müdür etkisiz Öğretmenler hoşnut değil)	IV Yüksek anlayış gösterme Düşük yapıyı kurma (Müdür etkisiz Öğretmenler hoşnut)

Yukarıdaki tabloda, anlayış gösterme ve yapıyı kurma liderlik boyutları arasındaki ilişkiler özetlenmiştir. Tablonun incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, etkili liderlik yüksek bir yapıyı kurma ve yüksek anlayış göstermeyle karakterize edilmiştir.

Başarılı bir eğitim yöneticisi her iki boyutun da en azından bazı noktalarını kapsamak zorundadır.

2.2.2. Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutlarına İlişkin Yapılan Çalışmalar

1973 yılında Aydın tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında ilköğretim okulları müdürleri, öğretmen okullarını denetleme görevi ve yetkisi olan bakanlık müfettişleri ve öğretmen okulları öğretmenleri evreni üzerinde yürütülmüş olan araştırmada (LBDQ) Lider Davranışlarını Betimleme Ölçeği, algı ve beklentileri ortaya çıkarmak amacıyla uygulanmıştır (Yumurtacı, 1984, s.11). Araştırmanın bulguları aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Rol beklentileri açısından yapıyı kurma ve üstünü tanıma boyutları hariç, diğer boyutlarda denek grupları arasındaki farklar anlamlı bulunmuş, ancak anlamlılığın kaynağı saptanamamıştır.

- Rol davranışı açısından okul müdürü ile öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

- Rol beklentilerinin uygunluğu yönünden yapılan ölçümlerde, tüm denek gruplarının rol beklentilerinde fark olmadığı, gruplar içinde ise fark olduğu saptanmıştır.

- Rol davranışları ile ilgili ölçütler açısından yapılan ölçümlerde müdürlerin kendi davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenlerden çok fikir birliği gösterdikleri saptanmıştır.

Ticaret lisesi müdürlerinin okul yönetimindeki liderlik davranışları ise 1975 yılında Üstündağ tarafından incelenmiştir. Üstündağ yaptığı bu araştırmada LBDQ- Lider Davranışlarını Betimleme Ölçeği yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutları kullanılmıştır. Çalışma ile ticaret liseleri müdürlerinin göstermekte oldukları gerçek liderlik davranışları ve gösterilmesinin gerekliliğine inandıkları davranışlar konusunda müdürlerin görüşleri ile yönetimlerindeki öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılık ve ilişkiler saptanmıştır. Araştırma aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır (Atasoy, 1985, s.25):

- Müdürlerin kendi algılarına göre, göstermekte oldukları gerçek liderlik davranışları ile göstermeleri gereken ideal liderlik davranışları arasında yapıyı kurma boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunmuş, anlayış gösterme boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

- Öğretmenlerin kendi algılarına göre, müdürlerin gösterdikleri gerçek liderlik davranışları ile göstermeleri gereken ideal liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

- Müdürlerin çalışmalarında gösterdikleri gerçek liderlik davranışları konusunda öğretmenlerle, müdürlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

- İyi bir yöneticide bulunması gereken ideal liderlik davranışları konusunda da öğretmenlerin ve yöneticilerin algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Kabadayı (1992), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenmesini incelemiş; müdürlerin daha çok "yapıyı kurma" boyutunda davranış sergilemekte olduğunu; öğretmenlerin ise otonomi, güvenlik, kendini gerçekleştirme, saygı ve toplumsal gereksinim alanlarında duyumsuzluk gösterdiğini bulmuştur.

Yumurtacı tarafından yapılan ve lise yöneticileri ile velilerin okul yöneticilerinden bekledikleri liderlik davranışlarının araştırıldığı çalışmanın bulguları aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Yumurtacı, 1984).

- Okul yöneticilerinin, yönetici davranışlarına ilişkin ortaya koyduğu "beklenti birliği"nin büyük ölçüde kanun, tüzük ve yönetmeliklerde yer alan kurallardan kaynaklandığı görülmüştür.

- Dengeli ve tutarlı davranışların ortaya konulması için, sistemin kurallar boyutunu oluşturan kanun, tüzük ve yönetmeliklerin yeniden gözden geçirilmesi, kuramsal rol beklentileri yanında okul yöneticilerinin kişilik ve gereksinimlerinin de dengeli bir biçimde ele alınması da önem kazanmaktadır.

Alıç'ın çalışmasında (1985) ise, ilkokul müdürlerinin önderlik davranışları ile öğretmenlerin morali arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu çalışmada, okul müdürlerinin liderlik davranışlarının daha çok "yapıyı kurma" boyutunda algılandığı, hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin "anlayış gösterme" boyutuna ilişkin algılarının daha olumsuz olduğu, yine kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında farklılık olduğu bulunmuştur.

Anadolu ve İmam Hatip Liseleri müdürlerinin önderlik davranışlarının okul müdürleri ve öğretmenlerin algılamaları açısından fark olup olmadığını inceleyen Uluğ (1988) ise, 84 okul müdürü ve 825 öğretmenden elde ettiği verilerde; söz konusu iki lise

arasında anlamlı bir fark bulamazken, öğretmen ve müdürler arasında anlamlı farklar bulmuştur.

Ergene (1990), özel ve devlet liselerinde müdür ve müdür yardımcılarının liderlik stilleri ile A-B tipi davranış arasındaki ilişkileri 312 öğretmen ve müdür üzerinde incelemiş, yapıyı kurma boyutuna özel liselerde daha fazla ağırlık verilirken, anlayış gösterme boyutunda özel ve devlet liseleri arasında önemli fark olmadığını bulmuştur.

Tabancalı'nın (1995), ilköğretim okullarında müdürlerin "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" liderlik özellikleri hakkındaki öğretmen görüşlerini ele aldığı çalışmada; LBDQ ölçeğiyle 28 ilköğretim okulundan 799 öğretmenin, müdürlerinin liderlik algısı incelenmiş, "yapıyı kurma" boyutu algısı ve "anlayış gösterme" boyutu algısı açısından I. kademe öğretmenleri ile II. kademe öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

İlköğretim okul müdürlerinin liderlik davranış biçimleri (yapıyı kurma ve anlayış gösterme) açısından, kendilerini algılamaları ile I. ve II. kademe öğretmenlerinin müdürlerini algılamaları arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla Erkuş (1997 , s.58) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ise şu şekilde özetlenebilir.

- Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre 17 ilköğretim okulu müdüründen 9'u kendilerini Yapıyı Kurma, 8'i ise kendilerini Anlayış Gösterme grubunda algılamaktadırlar.

- Kendilerini Yapıyı Kurma liderlik özelliğine sahip olarak algılayan müdürlerin grubundaki tüm I. kademe (kadın-erkek) ve II. kademe (kadın-erkek) öğretmenlerin müdürlerinin algılarına katıldıkları bulunmuştur.

- Kendilerini Anlayış Gösterme liderlik özelliğine sahip olarak algılayan müdürlerin grubunda ise I. kademe kadın öğretmen grubu dışındaki I. kademe erkek ve II. kademe kadın-erkek öğretmenlerin müdürlerinin algılarına katılmadıkları gözlenmiştir. Bu sonuçlar bu farklılığın psikolojik faktörlerden kaynaklandığı yönünde kuşku da beraberinde getirmektedir.

- I. kademe ile II. kademe kadın öğretmenler arasında müdürlerinin Yapıyı Kurma boyutundaki liderlik davranışlarını algılamaları açısından fark bulunamamıştır.

- I. kademe ile II. kademe erkek öğretmenler arasında müdürlerinin Yapıyı Kurma boyutundaki liderlik davranışlarını algılamaları açısından fark bulunamamıştır.

- I. kademe ile II. kademe öğretmenler arasında müdürlerinin Anlayış Gösterme boyutundaki liderlik davranışlarını algılamaları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur.

- I. kademe ile II. kademe erkek öğretmenler açısından müdürlerinin Anlayış Gösterme boyutundaki liderlik davranışlarını algılamaları arasında fark bulunamamıştır.

Çemberci tarafından eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmanın yönetici ve öğretmenlerin liderlik algılamalarına ilişkin bulguları aşağıda özetlenmiştir (Çemberci, 2003, s.138-145).

- Yapıyı Kurma boyutunda yönetici ortalaması ile öğretmen ortalaması arasında yapılan anlamlı bir fark bulunmuştur. Yöneticiler kendilerini, öğretmenlerin algıladığından çok daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır. Aynı durum anlayış gösterme boyutu içinde geçerlidir. Bu alt ölçekte de, yöneticiler lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yöneticiler kendilerini, öğretmenlerin algıladığından daha yüksek düzeyde insana yönelik olarak algılamaktadırlar. İki ayrı alt ölçek ile doğru orantılı olarak toplam liderlik puan ortalamalarında da benzer sonuç elde edilmiştir.

- Yöneticilerin görev değişkenine göre Liderlik Ölçeği Yapıyı Kurma boyutu için yapılan istatistiksel analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık müdürlerin lehine gerçekleşmiştir. Müdürler kendilerini, müdür yardımcılarında daha yüksek düzeyde işe odaklı olarak algılamaktadır. Anlayış gösterme boyutu için yapılan analizde ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İnsana odaklı liderlik özellikleri açısından iki grup arasında bir farklılık yoktur. Toplam liderlik puanlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yine müdürler lehine gerçekleşmiştir.

- Cinsiyet değişkenine göre Liderlik Ölçeği için yapılan istatistiksel analiz sonucunda Yapıyı kurma ve Toplam liderlik için anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak Anlayış gösterme boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erkeklerin anlayış gösterme liderlik puan ortalamaları, kadınlarınkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

- Hem toplam liderlik hem de yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında en yüksek ortalama 46 yaş ve üstü gruplardan elde edilmiştir. En düşük ortalama ise 20-25 yaş arası olan eğitim personelinin elde edilmiştir. Bu durum zamanla kazanılan tecrübenin liderlik davranışlarını olan etkisinin açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

- Yaş değişkenine göre Liderlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları için yapılan istatistiksel analizler sonucunda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Eğitim personelinin yaşları değiştiğinde, liderlik özellikleri algıları farklılaşmaktadır.

- Liderlik ölçeği Toplam ve alt boyutları için yapılan istatistik analizde 46 yaş ve üstü ile diğer yaş grupları arasında (41-45 hariç), 46 yaş ve üstü lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

- Görev süresi değişkenine göre Liderlik Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları İçin yapılan analizler sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Eğitim personelinin görev süresi değiştiğinde, liderlik özellikleri algılan farklılaşmamaktadır.

Akçay (2003) tarafından okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeyini belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

- Orta öğretim kurumu (lise) müdürleri, tüm etkileme davranışlarını öğretmenler üzerinde “çoğu zaman” gösterdiklerini; öğretmenler ise, okul müdürlerinin etkileme davranışlarını kendileri üzerinde “ara sıra” gösterdiklerini belirtmişlerdir. Buna göre; orta öğretim kurumu müdürlerinin, etkileme davranışlarını öğretmenler üzerinde genellikle gösterdiklerini ve bu davranışlardan öğretmenleri etkilemek amacıyla büyük ölçüde yararlandıklarını belirtmelerine karşın; öğretmenler aynı görüşü paylaşmamakta ve orta öğretim kurumu müdürlerini, etkilimi davranışlarını göstermeleri konusunda bekledikleri ölçüde yeterli görmemektedirler. Dolayısıyla okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu da tespit edilmiştir.

- Orta öğretim kurumu (lise) müdürleri, etkileme davranışlarını öğretmenler üzerinde “yeterli düzeyde” gösterdiklerini; öğretmenler ise, okul müdürlerinin etkileme davranışlarını kendileri üzerinde “orta” düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Buradan; lise müdürlerinin, etkilimi davranışlarını gösterme konusunda kendilerini “yeterli” gördükleri ve dolayısıyla öğretmenleri etkiledikleri; öğretmenlerin ise, bu konuda lise müdürlerini “orta” düzeyde (ne yeterli ne yetersiz) gördükleri ve

müdürlerinden çok fazla etkilenmedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin; etkileme davranışlarının gösterilmesi konusunda okul müdürlerini değerlendirirken kararsız oldukları, dolayısıyla da müdürlerinden etkilenme durumlarının belirsiz olduğu görülmüştür.

Çubukçu ve Dündar tarafından okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir (Çubukçu & Döndar, 2003).

- Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, onların; görev alanlarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte olup, cinsiyetlerine, kıdemlerine, bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

- Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentileri onların; görev alanlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine, bulundukları okuldaki hizmet sürelerine, öğrenim durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

- Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin her maddede algı ve beklentileri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

- Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olması, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinde istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

Kurt ve Terzi tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışma sonuçları ise aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Kurt & Terzi, 2005, s.166).

- Öğretmenler çalıştıkları okullardaki yöneticileri büyük bir çoğunlukla demokrat olarak nitelemektedir. Diğer yandan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının da yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre çoğunluğu demokrat olarak nitelenen okul yöneticilerinin idare ettiği okullardaki öğretmenlerin örgütsel bağlılık daha yüksek çıkmıştır.

- Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere nazaran yöneticileri daha otoriter ve daha ilgisiz bulmaktadır.

- Demokratik yönetici davranışları ile öğretmenin örgütsel bağlılığı arasında olumlu ve doğru orantılı bir ilişki olduğu görülmüştür. Demokrat yönetici davranışları öğretmenlerin örgütlerine yani okullarına bağlılığını artırmaktadır.

- Otoriter ve ilgisiz yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında olumsuz bir ilişki vardır. Özellikle ilgisiz yönetici davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığının düşüklüğü arasındaki ilişkinin kuvvetli olması dikkat çekicidir. İlgisiz yöneticilerin yönettiği okullardaki öğretmenlerin otoriter yöneticilerin olduğu okullardaki öğretmenlerden bile bağlılığı daha düşük görülmüştür.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, betimsel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bu araştırma yöntemiyle uygulanan bu çalışmada; deneklerin varolan özelliklerine ilişkin herhangi bir değişme yapmaksızın veri toplanmış ve varolan durum gösterilmeye çalışılmıştır.

Betimleme yöntemi, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olayı değiştirme ve etkileme çabası gösterilemez. Önemli olan bilmek istenen şeyi gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2004, s.77).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini; 2005 – 2006 yılında İstanbul ilinin Bağcılar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak öğretim yapan, kamu sektöründeki ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Bağcılar Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgilere göre araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında Bağcılar ilçesinde görevli 42 müdür , 145 müdür yardımcısı, 1320 sınıf öğretmeni olduğu tespit edilmiştir.

İlk etapta örneklem olarak evrenin yarısına ulaşılması hedeflenmiştir ve 621 öğretmen, 93 yönetici olmak üzere toplam 714 kişiye anket uygulanmıştır.

Evren ve örneklemdeki yönetici sayıları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo- 5. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Erkek		Kadın		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	300	48,3	321	51,7	621	100
Yönetici	83	89,2	10	10,8	93	100
Toplam	383	53,6	331	46,4	714	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi örnekleme yer alan 621 sınıf öğretmeninin cinsiyet bakımından dağılımı birbirine yakındır. Öğretmenlerin 300’ü erkek (%48,3), 321’i ise kadındır (%51,7). Örnekleme yer alan yöneticilerin çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır. 93 yöneticinin 83’ü (%89,2) erkektir.

Tablo-6. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	21-29		30-39		40-49		50-üstü		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
Öğretmen	247	39,8	247	39,8	97	15,6	30	4,8	621	100
Yönetici	10	10,8	39	41,9	30	32,3	14	15,1	93	100
Toplam	257	36	286	40,1	127	17,8	44	6,2	714	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi yaş değişkeni bakımından dağılıma bakıldığında örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin genç öğretmenler oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin %78,4 21 ile 39 yaşları arasındadır. Yöneticilerin ise %41,9’u 30-39, %32,3’ü ise 40-49 yaşları arasındadır.

Tablo-7. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Dağılımı

Medeni Durum	Evli		Bekar		Boşanmış		Diğer		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%	F	%
Öğretmen	415	66,8	191	30,8	7	1,1	8	1,3	621	100
Yönetici	78	83,9	11	11,8	4	4,3	-	-	93	100
Toplam	493	69	202	28,3	11	1,5	8	1,1	714	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin medeni durumu çoğunlukla evli şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin 415’inin (%66,8) ve yöneticilerin ise 78’inin (%83,9) medeni durumu “Evli”dir.

Tablo-8. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Kıdem	1-5		6-10		11-15		15 ve Üstü		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
Öğretmen	199	32	255	41,1	56	9	111	17,9	621	100
Yönetici	6	6,5	31	33,3	13	14	43	46,2	93	100
Toplam	205	28,7	286	40,1	69	9,7	154	21,6	714	100

Tablo 8’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun mesleklerinde çokta eski olmadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 199’u (%32) 1-5 yıl ve 255’i (%41,1) 6-10 yıldır mesleklerinde görev yapmaktadır. Yöneticilerin ise mesleklerinde öğretmenlere göre daha eski oldukları söylenebilir. Yöneticilerin 31’i (%33,3) 6-10 ve 43’ü (%46,2) 15 ve üstü yıldır mesleklerinde görev yapmaktadır.

Tablo-9. Yöneticilerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Görev	Branş	f	%
Yönetici	Sınıf Öğretmenliği	65	69,9
	Türk Dili	8	8,6
	Tarih	1	1,1
	Din Kültürü	2	2,2
	Fen Bilgisi	3	3,2
	Coğrafya	4	4,3
	Matematik	3	3,2
	Sosyal Bilgiler	5	5,4
	Beden Eğitimi	2	2,2
	Toplam	93	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun branşının sınıf öğretmenliği olduğu söylenebilir. Yöneticilerin 65’i (%69,9) sınıf öğretmenliği branşında yer almaktadır.

Tablo-10. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Değişkenine Göre Dağılımı

Lisansüstü Eğitim	Yüksek Lisans		Doktora		Lisansüstü Eğitim Yapmamış		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretmen	33	5,3	2	0,3	586	94,4	621	100
Yönetici	6	6,5	2	2,2	85	91,4	93	100
Toplam	39	5,5	4	,6	671	94	714	100

Tablo 10’da görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin büyük çoğunluğu lisansüstü eğitimi almamışlardır. Sınıf öğretmenlerinden 33’ü (5,3) yüksek lisans ve 2’si (%0,3) doktora, yöneticilerden ise 6’sı (%6,5) yüksek lisans ve 2’ si (%2,2) doktora eğitimlerini tamamlamışlardır.

Tablo-11. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilik/Branş İle İlgili Kurs Alma Değişkenine Göre Dağılımı

Yöneticilik/Branş Kursu	Evet		Hayır		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Öğretmen	516	83,1	105	16,9	621	100
Yönetici	53	57	40	43	93	100
Toplam	569	79,7	145	20,3	714	100

Tablo 11’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin 516’sı (%83,1) branşları ile ilgili ve yöneticilerin ise 53’ü (%57) yöneticilikle ilgili en az bir kurs almışlardır.

Tablo- 12. Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Kursu Alma Değişkenine Göre Dağılımı

Liderlik Kursu	Evet		Hayır		Toplam	
	F	%	f	%	f	%
Öğretmen	134	21,6	487	78,4	621	100
Yönetici	39	41,9	54	58,1	93	100
Toplam	173	24,2	541	75,8	714	100

Tablo 12 'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun “Liderlik” ile ilgili bir kurs almadığı söylenebilir. Öğretmenlerin 487’si (%78,4) “Liderlik” ile ilgili bir kurs almadıklarını belirtmiştir. Yöneticilerin ise 39’u (%41,9) “Liderlik” ile ilgili bir kurs almışken, yöneticilerin 54’ü (%58,1) böyle bir kursa devam etmediklerini belirtmiştir.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

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

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

LBDQ’ yu Türkçe’ye ilk kazandıran Önal (1979) dur. Ancak araştırmacı ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine bakmamıştır. Ölçek, Ergün (1981) tarafından gözden geçirilerek yeniden adapte edilmiştir. Ergene (1990) tarafından 32 öğretmen üzerinde üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirliği, yapıyı kurma boyutu için .82 ($p < .001$), ilişki boyutu için .77 ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Yine Ergene’nin çalışmasında iş doyumu ölçeği ile ölçüt-bağıntı geçerliliği yapıyı kurma alt boyutu için .91 ($p < .001$), anlayış gösterme boyutu için de .87 ($p < .001$) ölçüt bağıntılı geçerlilik katsayıları bulunmuştur. Ölçeğim bu haliyle güvenilir ve geçerli olduğu savunulabilir.

Halpin (1957 ; 5), LBDQ’ nun iki boyutunu şöyle belirtmektedir: “Yapıyı Kurma” ; lider ile iş grubunun üyeleri arasındaki ilişkileri, iyi tanımlanmış bir örgüt yapısı kurma çabalarını, iletişim kurallarını ve iş yaptırma yollarını içermektedir. “Anlayış Gösterme” ise; gruptaki dostluğa ilişkin davranışları, lider ve grup üyeleri arasındaki sıcaklığı, karşılıklı güveni ve saygıyı içermektedir (Alıç, 1985, s.64).

Araştırmada, LBDQ ölçeğindeki ilk 15 soru, iyi bir yöneticide ve Sınıf Öğretmeninde bulunması beklenen yapıyı kurma boyutuna ilişkin ideal ve gerçek liderlik davranışları için, bu soruları takip eden diğer 15 soru ise; yine iyi bir yöneticide ve Sınıf Öğretmeninde bulunması beklenen anlayış gösterme boyutuna ilişkin ideal ve gerçek liderlik davranışlarını belirlemek için düzenlenmiştir.

Araştırmada, LBDQ ölçeği yöneticilerde aynı şekilde uygulanmış, Sınıf Öğretmenlerinde ise, 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 22, 24, 26, 27. maddeler aynı şekilde uygulanmış, diğer maddelerde ise; öğretmenler yerine öğrenciler getirilerek Sınıf Öğretmenleri için uygun duruma getirilmiştir. Örneğin; yöneticiler için “Yeni Fikirlerimi Öğretmenlerimle Birlikte Denerim” şeklinde bir ifade, Sınıf Öğretmenleri için “Yeni Fikirlerimi Öğrencilerle Birlikte Denerim.” Şeklinde değiştirilmiştir (2. Madde).

Bu doğrultuda, hazırlanan anket daha önceden belirlenen ve gerekli izinleri alınan kurumlarda görev yapmakta olan yöneticilerle ve öğretmenlerle görüşme yapılarak araştırmacı tarafından verilmiştir. Bu görüşmede anketlerin cevaplandırılmasında dikkat edilecek noktalar açıklanmıştır. Öğretmenler ve yöneticiler anketleri sessiz bir ortamda ve bireysel olarak cevaplamıştır.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu

Anketlere verilen cevaplar incelendikten sonra, veriler SPSS paket programında değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme sonuçlarında elde edilen verilerin tablo ve hesaplamaları, bu program yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, okul yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin görüşlerinin dağılımları frekans ve % tablolarında gösterilmiştir. Manidarlık düzeyi “ $p < .005$ ” olarak alınmıştır.

LBDQ anketinin maddeleri beşli derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmış; “ Hiçbir zaman ” seçeneği için 1, “ Nadiren “ seçeneği için 2, “ Ara sıra “ seçeneği için 3, “ Çoğu zaman “ seçeneği için 4, “ Her zaman “ seçeneği için 5 puan verilmiştir. Bu araştırmada kullanılacak beşli derecelendirme ölçeğinde aralık için ($5 - 1 = 4$) hesaplanan aralık katsayısına göre ($4/5 = 0.80$) seçenek aralıkları şu şekilde düzenlenmiştir.

1.00 – 1.79.....	Hiçbir zaman
1.80 – 2.59.....	Nadiren
2.60 – 3.39.....	Ara sıra
3.40 – 4.19.....	Çoğu zaman
4.20 – 5.00.....	Her zaman

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için toplanan verilerin istatistiki analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Bulguların ele alınışında araştırmanın alt problemlerinde yanıtı aranan soruların sırası dikkate alınmıştır. Buna göre bulgular şu başlıklar altında toplanmıştır:

4.1. Örneklemde yer alan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin kendileri hakkında liderlik davranışlarını algılama düzeyleri

4.1.1. Yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin kendileri hakkında genel liderlik davranışlarını algılama düzeyleri

4.1.2. Yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin kendileri hakkında yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılama düzeyleri

4.1.3. Yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin kendileri hakkında anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılama düzeyleri

4.2. Çeşitli kişisel özellikler açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık

4.2.1. Çeşitli kişisel özellikler açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık

4.2.2. Çeşitli kişisel özellikler açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık

4.2.3. Çeşitli kişisel özellikler açısından örneklemde yer alan kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık

4.3. Çeşitli kişisel özellikler açısından örneklemde yer alan sınıf öğretmenlerinin kendi liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık

4.3.1. Çeşitli kişisel özellikler açısından örneklemde yer alan sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık

4.3.2. Çeşitli kişisel özellikler açısından örneklemde yer alan sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık

4.3.3. Çeşitli kişisel özellikler açısından örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılık

4.4. Örnekleme yer alan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin kendi liderlik davranışlarını algılamaları arasında farklılık

4.4.1. Örnekleme yer alan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasında farklılık

4.4.2. Örnekleme yer alan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında farklılık

4.4.3. Örnekleme yer alan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında farklılık

4.1. Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri

Araştırma örnekleminde yer alan yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin genel liderlik, yapıyı kurma alt boyutu ve anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılama düzeyleri aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Genel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri

Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin kendileri hakkında genel liderlik davranışlarını algılama düzeylerini ve bu davranışları sergileme sıklıklarını belirlemek üzere verilerin betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Tablo-13 'de bu analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo-13: Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Genel Liderlik Davranışlarını Algılama Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Yüzdelikler		
				25	50	75
Öğretmen	621	4,02	0,3	3,83	4,03	4,23
Yönetici	93	4,03	0,47	3,87	4,13	4,3

Tablo-13’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin LBDQ ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda genel liderlik davranışlarına ait aritmetik ortalamaları 4,02’dir. Araştırmanın Verilerin Analizi bölümünde belirtilen aralıklar dikkate alındığında öğretmenlerin genel liderlik davranışlarını sergileme sıklıkları “Çoğu Zaman” (3,40-4,19 arası) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel liderlik davranışlarına ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =4,02) Tablo-13’ün yüzdelikler bölümünde görüldüğü üzere 3,83-4,23 arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin kendileri hakkında genel liderlik davranışlarını algılama düzeyi ise orta düzeydedir.

Yöneticilerin LBDQ ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda genel liderlik davranışlarına ait aritmetik ortalamaları 4,03’dür. Araştırmanın Verilerin Analizi bölümünde belirtilen aralıklar dikkate alındığında yöneticilerin genel liderlik davranışlarını sergileme sıklıkları “Çoğu Zaman” (3,40-4,19 arası) olduğu görülmektedir. Yöneticilerin genel liderlik davranışlarına ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =4,03) tablo-13’ün yüzdelikler bölümünde görüldüğü üzere 3,87-4,3 arasında yer almaktadır. Yöneticilerin kendileri hakkında genel liderlik davranışlarını algılama düzeyi ise orta düzeydedir.

4.1.2. Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılama Düzeyleri

Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin kendileri hakkında yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılama düzeylerini ve bu davranışları sergileme sıklıklarını belirlemek üzere verilerin betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Tablo-14’de bu analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo-14: Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılama Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Yüzdelikler		
				25	50	75
Öğretmen	621	3,98	0,31	3,8	4	4,2
Yönetici	93	3,96	0,42	3,8	4	4,26

Tablo-14’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin LBDQ ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda yapıyı kurma alt boyutu davranışlarına ait aritmetik ortalamaları 3,98’dir. Araştırmanın Verilerin Analizi bölümünde belirtilen aralıklar dikkate alındığında öğretmenlerin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını sergileme sıklıkları “Çoğu Zaman” (3,40-4,19 arası) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarına ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =3,98) Tablo-14’nin yüzdelikler bölümünde görüldüğü üzere 3,8-4,2 arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin kendileri hakkında yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılama düzeyi ise orta düzeydedir.

Yöneticilerin LBDQ ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda yapıyı kurma alt boyutu davranışlarına ait aritmetik ortalamaları 3,96’dır. Araştırmanın Verilerin Analizi bölümünde belirtilen aralıklar dikkate alındığında yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını sergileme sıklıkları “Çoğu Zaman” (3,0-4,19 arası) olduğu görülmektedir. Yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarına ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =3,96) tablo14’ün yüzdelikler bölümünde görüldüğü üzere 3,8-4,26 arasında yer almaktadır. Yöneticilerin kendileri hakkında anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılama düzeyi ise orta düzeydedir.

4.1.3. Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılama Düzeyleri

Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin kendileri hakkında anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılama düzeylerini ve bu davranışları sergileme sıklıklarını belirlemek üzere verilerin betimsel istatistik analizleri yapılmıştır. Tablo-7’de bu analizler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo-15: Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendileri Hakkında Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılama Düzeyleri

	N	$\bar{X}$	Ss	Yüzdelikler		
				25	50	75
Öğretmen	621	4,07	0,38	3,8	4,06	4,33
Yönetici	93	4,1	0,58	3,86	4,2	4,5

Tablo-15’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin LBDQ ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda anlayış gösterme alt boyutu davranışlarına ait aritmetik ortalamaları 4,07’dir. Araştırmanın Verilerin Analizi bölümünde belirtilen aralıklar dikkate alındığında öğretmenlerin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını sergileme sıklıkları “Çoğu Zaman” (3,40-4,19 arası) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarına ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =4,07) tablo-15’in yüzdelikler bölümünde görüldüğü üzere 3,8-4,33 arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin kendileri hakkında anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılama düzeyi ise orta düzeydedir.

Yöneticilerin LBDQ ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda anlayış gösterme alt boyutu davranışlarına ait aritmetik ortalamaları 4,1’dir. Araştırmanın Verilerin Analizi bölümünde belirtilen aralıklar dikkate alındığında yöneticilerin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını sergileme sıklıkları “Çoğu Zaman” (3,40-4,19 arası) olduğu görülmektedir. Yöneticilerin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarına ait aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$ =4,01) tablo-15’in yüzdelikler bölümünde görüldüğü üzere 3,86-4,5 arasında yer almaktadır. Yöneticilerin kendileri hakkında anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılama düzeyi ise orta düzeydedir.

4.2. Çeşitli Kişisel Özellikler Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yöneticilerin araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu aracılığı ile ortaya konan kişisel özellikleri ile kendi liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla “İlişkisiz Örneklemler T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi” kullanılmıştır. Aşağıda cinsiyet, yaş, kıdem, branş, lisansüstü eğitim durumu, yöneticilik ile ilgili bir kurs alma ve liderlik ile ilgili bir kurs alma gibi özellikler ile yöneticilerin

kendi liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı ait bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Cinsiyet değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yöneticilerin cinsiyetleri ile kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” analiz sonuçları Tablo-16’da verilmiştir.

Tablo-16: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Yöneticiler	Erkek	83	120,59	14,44	-,983	91	,328
	Kadın	10	125,20	9,01			

P<0,05

Tablo-16’da görüldüğü gibi erkek ve bayan yöneticiler arasında kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir fark bulunamamıştır.

4.2.1.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yöneticilerin cinsiyetleri ile kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” analiz sonuçları Tablo-17’de verilmiştir.

Tablo-17: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Yöneticiler	Erkek	83	59,30	6,65	-,693	91	,490
	Kadın	10	60,80	4,26			

P<0,05

Tablo-17’de görüldüğü gibi erkek ve bayan yöneticiler arasında kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir fark bulunamamıştır.

4.2.1.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yöneticilerin cinsiyetleri ile kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” analiz sonuçları Tablo -18’de verilmiştir.

Tablo-18: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Yöneticiler	Erkek	83	61,29	8,82	-1,065	91	,290
	Kadın	10	64,40	7,79			

P<0,05

Tablo-18’de görüldüğü gibi erkek ve bayan yöneticiler arasında kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir fark bulunamamıştır .

4.2.2. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yaş değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.2.1 Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yaş değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo -19’da verilmiştir.

Tablo-19: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	f	P
Yönetici	21–29	10	117,6	15,7	,44 2	,724
	30–39	39	121,6	13,4		
	40–49	30	120,2	12,4		
	50-üstü	14	123,9	18,1		
	Toplam	93	121	14		

$P < 0,05$

Tablo-19’da görüldüğü üzere yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları yaşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.2.2. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yaş değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo -20’de verilmiştir.

Tablo-20: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	21–29	10	57,3	7,1	,661	,578
	30–39	39	59,7	6,06		
	40–49	30	59,1	5,95		
	50-üstü	14	60,9	8,1		
	Toplam	93	59,46	6,44		

$P < 0,05$

Tablo-20’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları yaşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

5.2.2.3. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yaş değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo -21’de verilmiştir.

Tablo-21: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	21–29	10	60,3	9,21	,226	,878
	30–39	39	61,8	9,03		
	40–49	30	61,1	7,46		
	50-üstü	14	63	10,68		
	Toplam	93	61,6	8,73		

P<0,05

Tablo-21’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları yaşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Medeni durum değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.3.1 Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Medeni durum değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo -22’de verilmiştir.

Tablo-22: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	Evli	78	121,4	13,71	,389	,679
	Bekar	11	117,6	15,31		
	Boşanmış	4	122,7	18,87		
	Toplam	93	121	14		

$P < 0,05$

Tablo-22’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları medeni durumları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.3.2. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Medeni durum değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-23’de verilmiştir.

Tablo-23: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	Evli	78	59,5	6,38	,923	,401
	Bekar	11	57,9	7,06		
	Boşanmış	4	63	5,88		
	Toplam	93	59,4	6,44		

$P < 0,05$

Tablo-23’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları medeni durumları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.3.3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Medeni durum değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-24’de verilmiştir.

Tablo-24: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	Evli	78	62	8,48	,413	,663
	Bekar	11	59,7	9,12		
	Boşanmış	4	59,7	14		
	Toplam	93	61,6	8,73		

$$P<0,05$$

Tablo-24’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları medeni durumları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

5.2.4. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Kıdem değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

5.2.4.1. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Kıdem durum değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-25’de verilmiştir.

Tablo-25: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	1-5	6	109,1	17,1	1,604	,194
	6-10	31	122,3	14,08		
	11-15	13	122	9,5		
	15 ve üstü	43	121,5	14,32		
	Toplam	93	121	14		

$$P<0,05$$

Tablo-25’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları kıdemleri açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.4.2. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Kıdem durum değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-26’da verilmiştir.

Tablo-26: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	1-5	6	53,33	8,262	2,059	,111
	6-10	31	60,03	5,953		
	11-15	13	60,38	5,606		
	15 ve üstü	43	59,63	6,525		
	Toplam	93	59,46	6,441		

$P < 0,05$

Tablo-26’da görüldüğü üzere yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları kıdemleri açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.4.3. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Kıdem durum değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-27’de verilmiştir.

Tablo-27: Kıdem Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	1-5	6	55,83	9,725	,963	,414
	6-10	31	62,35	9,611		
	11-15	13	61,69	5,793		
	15 ve üstü	43	61,88	8,666		
	Toplam	93	61,62	8,736		

$P < 0,05$

Tablo-27’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları kıdemleri açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.5. Branş Değişkeni Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Branş değişkeni açısından örnekleme yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir. Bu analizin yapılabilmesi için “N” sayıları az olan Tarih, Din Kültürü, Fen bilgisi, Matematik ve Beden Eğitimi branşında yer alan yöneticiler “Diğer” başlığı altında toplanmıştır.

4.2.5.1 Branş Değişkeni Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Branş değişkeni açısından örnekleme yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-28’de verilmiştir.

Tablo-28: Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	f	P
Yönetici	Sınıf Öğretmeni	65	121,7	14,09	1,639	,172
	Türk Dili	8	124,5	11,07		
	Diğer	11	119,1	9,82		
	Coğrafya	4	126,7	12,31		
	Sosyal Bilgiler	5	107,2	21,25		
	Total	93	121	14		

$P < 0,05$

Tablo-28’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları branşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.5.2. Branş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Branş değişkeni açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-29’da verilmiştir.

Tablo-29: Branş Değişkeni Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	Sınıf Öğretmeni	65	59,3	6,21	1,700	,157
	Türk Dili	8	61,2	6,75		
	Diğer	11	60,5	4,52		
	Coğrafya	4	63	4,08		
	Sosyal Bilgiler	5	53,4	11,19		
	Total	93	59,4	6,44		

$P < 0,05$

Tablo-29’da görüldüğü üzere yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları branşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.5.3. Branş Değişkeni Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Branş değişkeni açısından örnekleme yer alan yöneticilerin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-30 ’da verilmiştir.

Tablo-30: Branş Değişkeni Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Branş	N	$\bar{X}$	Ss	F	P
Yönetici	Sınıf Öğretmeni	65	62,4	9,08	1,624	,175
	Türk Dili	8	63,2	4,92		
	Diğer	11	58,6	6,60		
	Coğrafya	4	63,7	8,26		
	Sosyal Bilgiler	5	53,8	10,61		
	Total	93	61,6	8,73		

$P < 0,05$

Tablo-30’da görüldüğü üzere yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları branşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.6. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Lisansüstü eğitim durumu açısından örnekleme yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.6.1. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Lisansüstü eğitim durumu açısından örnekleme yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-31’de verilmiştir.

Tablo-31: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Lisansüstü Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	f	P
Yönetici	Yüksek Lisans	6	123,5	11,29	,431	,651
	Doktora	2	129	22,62		
	Hayır	85	120,7	14,1		
	Toplam	93	121	14		

$P < 0,05$

Tablo-31’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları Lisansüstü eğitim durumu açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.6.2. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Lisansüstü eğitim durumu açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-32’de verilmiştir.

Tablo-32: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Lisansüstü Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	f	P
Yönetici	Yüksek Lisans	6	63,1	3,86	1,650	,198
	Doktora	2	64	11,31		
	Hayır	85	59	6,43		
	Toplam	93	59,4	6,44		

$$P<0,05$$

Tablo-32’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları Lisansüstü eğitim durumu açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.6.3. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Lisansüstü eğitim durumu açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-33’de verilmiştir.

Tablo-33: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Lisansüstü Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	f	P
Yönetici	Yüksek Lisans	6	60,33	8,311	,211	,810
	Doktora	2	65,00	11,314		
	Hayır	85	61,64	8,807		
	Toplam	93	61,62	8,736		

$$P<0,05$$

Tablo-33’de görüldüğü üzere yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları Lisansüstü eğitim durumu açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.7. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yöneticilik kursu alma açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.7.1. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yöneticilik kursu alma açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-34’de verilmiştir.

Tablo-34: Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yöneticilik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Yöneticiler	Evet	53	119,81	16,51	-1,011	91	,097
	Hayır	40	122,78	9,68			

P<0,05

Tablo-34’de görüldüğü üzere yöneticilerin genel liderlik davranışlarını algılamaları yöneticilik kursu alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.7.2. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yöneticilik kursu alma açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-35’de verilmiştir.

Tablo-35: Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yöneticilik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Yöneticiler	Evet	53	58,98	7,64	-,828	91	,033
	Hayır	40	60,10	4,39			

$$P<0,05$$

Tablo-35’de görüldüğü üzere yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları yöneticilik kursu alma açısından istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde herhangi bir yöneticilik kursu almayan yöneticilerin lehine manidar bir farklılık göstermektedir.

4.2.7.3. Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yöneticilik kursu alma açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-36’da verilmiştir.

Tablo-36: Yöneticilik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yöneticilik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Yöneticiler	Evet	53	60,83	9,78	-1,008	91	,206
	Hayır	40	62,68	7,10			

$$P<0,05$$

Tablo-36’da görüldüğü üzere yöneticilerin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları yöneticilik kursu alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.8. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Liderlik kursu alma açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.2.8.1. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Liderlik kursu alma açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-37’de verilmiştir.

Tablo-37: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Liderlik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Yöneticiler	Evet	39	119,03	17,22	-1,209	91	,091
	Hayır	54	122,57	11,05			

P<0,05

Tablo-37’de görüldüğü üzere yöneticilerin genel liderlik davranışlarını algılamaları liderlik kursu alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.8.2. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Liderlik kursu alma açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-38’de verilmiştir.

Tablo-38: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Liderlik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Yöneticiler	Evet	39	58,62	7,856	-1,079	91	,089
	Hayır	54	60,07	5,183			

P<0,05

Tablo-38’de görüldüğü üzere yöneticilerin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları liderlik kursu alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.2.8.3. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Liderlik kursu alma açısından örneklemde yer alan yöneticilerin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-39’da verilmiştir.

Tablo-39: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Liderlik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Yöneticiler	Evet	39	60,41	10,485	-1,140	91	,135
	Hayır	54	62,50	7,197			

P<0,05

Tablo-39’da görüldüğü üzere yöneticilerin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları liderlik kursu alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3. Çeşitli Kişisel Özellikler Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Sınıf öğretmenlerinin araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu aracılığı ile ortaya konan kişisel özellikleri ile kendi liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla “İlişkisiz Örneklem T-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi” kullanılmıştır. Aşağıda cinsiyet, yaş, kıdem, lisansüstü eğitim durumu, branş ile ilgili bir kurs alma ve liderlik ile ilgili bir kurs alma gibi özellikler ile sınıf öğretmenlerinin kendi liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı ait bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Cinsiyet değişkeni açısından örneklemde yer alan sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.1.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” analiz sonuçları Tablo-40’da verilmiştir.

Tablo-40: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	p
Sınıf Öğretmenleri	Erkek	300	120,02	9,54	-1,963	619	,050
	Kadın	321	121,47	8,87			

P<0,05

Tablo-40’da görüldüğü gibi erkek ve bayan Sınıf öğretmenlerinin arasında kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak kadın sınıf öğretmenlerinin lehine manidar bir fark bulunmuştur.

4.3.1.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” analiz sonuçları Tablo-41’de verilmiştir.

Tablo-41: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	df	P
Sınıf Öğretmenleri	Erkek	300	59,31	4,74	-2,092	619	,037
	Kadın	321	60,09	4,54			

P<0,05

Tablo-41’de görüldüğü gibi erkek ve bayan Sınıf öğretmenlerinin arasında kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak kadın sınıf öğretmenlerinin lehine manidar bir fark bulunmuştur.

4.3.1.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” analiz sonuçları Tablo-42’de verilmiştir.

Tablo-42: Cinsiyet Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	Df	p
Sınıf Öğretmenleri	Erkek	300	60,71	5,92	-1,430	619	,153
	Kadın	321	61,38	5,75			

P<0,05

Tablo-42’de görüldüğü gibi erkek ve bayan Sınıf öğretmenlerinin arasında kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir fark bulunamamıştır.

4.3.2. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yaş değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.2.1. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yaş değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-43’de verilmiştir.

Tablo-43: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	21–29	247	120,77	8,56	2,588	,052
	30–39	247	120,17	9,88		
	40–49	97	120,97	9,44		
	50–üstü	30	125,10	7,05		
	Toplam	621	120,77	9,22		

$P < 0,05$

Tablo-43’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları yaşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.2.2. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yaş değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-44’de verilmiştir.

Tablo-44: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	21–29	247	59,46	5,52	2,801	, 039
	30–39	247	59,64	6,21		
	40–49	97	59,86	5,94		
	50–üstü	30	62,03	4,32		
	Toplam	621	59,72	5,84		

$P < 0,05$

Tablo-44’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları yaşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermektedir.

Yaş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında belirlenen manidar farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe Testi analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo-45’de Scheffe Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo-45: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa Ait Scheffe Testi

	(I)Yaş	(J)Yaş	P
Sınıf Öğretmenleri	21-29	30-39	,982
		40-49	,918
		50-üstü	,042
	30-39	21-29	,982
		40-49	,984
		50-üstü	,068
	40-49	21-29	,918
		30-39	,984
		50-üstü	,169
	50-üstü	21-29	,042
		30-39	,068
		40-49	,169

P<0,05

Tablo-45’ de görüldüğü üzere yaş değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki manidar farklılığın kaynağı 21-29 ile 50-üstü yaş grupları arasında görülmektedir. Bu değişkende ortaya çıkan farklılık 50-üstü yaş grubu lehinedir.

4.3.2.3. Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Yaş değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-46’da verilmiştir.

Tablo-46: Yaş Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	21–29	247	61,30	5,52	2	,113
	30–39	247	60,53	6,21		
	40–49	97	61,11	5,94		
	50-üstü	30	63,07	4,32		
	Toplam	621	61,05	5,84		

$P < 0,05$

Tablo-46’da görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları yaşları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Medeni durum değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.3.1. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Medeni durum değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-47’de verilmiştir.

Tablo-47: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	Evli	415	120,71	9,54	1,269	,284
	Bekar	191	120,88	8,43		
	Boşanmış	7	116,00	5,44		
	Diğer	8	125,25	11,96		
	Toplam	621	120,77	9,22		

P<0,05

Tablo-47’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları medeni durumları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.3.2. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Medeni durum değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-48’de verilmiştir.

Tablo-48: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	Evli	415	59,67	4,82	,432	,730
	Bekar	191	59,76	4,23		
	Boşanmış	7	59,29	3,35		
	Diğer	8	61,50	6,69		
	Toplam	621	59,72	4,65		

P<0,05

Tablo-48’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları medeni durumları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.3.3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Medeni durum değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-49’da verilmiştir.

Tablo-49: Medeni Durum Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	Evli	415	61,05	6,05	1,869	,134
	Bekar	191	61,12	5,36		
	Boşanmış	7	56,71	2,81		
	Diğer	8	63,75	6,43		
	Toplam	621	61,05	5,84		

$P < 0,05$

Tablo-49’da görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları medeni durumları açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.4. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Kıdem değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.4.1. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Kıdem durum değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-50’de verilmiştir.

Tablo-50: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	1-5	199	121,22	8,50	4,020	,008
	6-10	255	119,47	9,60		
	11-15	56	120,70	10,70		
	15 ve üstü	111	122,98	8,34		
	Toplam	621	120,77	9,22		

$P < 0,05$

Tablo-50’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları kıdemleri açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermektedir.

Kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin genel liderlik davranışlarını algılamaları arasında belirlenen manidar farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe Testi analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo-51’de Scheffe Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo-51: Kıdem Değişkeni Açısından Örnekleimde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa Ait Scheffe Testi

	(I) Kıdem	(J) Kıdem	p
Sınıf Öğretmenleri	1-5	6-10	,258
		11-15	,987
		15 ve üstü	,449
	6-10	1-5	,258
		11-15	,845
		15 ve üstü	,010
	11-15	1-5	,987
		6-10	,845
		15 ve üstü	,509
	15 ve üstü	1-5	,449
		6-10	,010
		11-15	,509

P<0,05

Tablo-51’ de görüldüğü üzere kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki manidar farklılığın kaynağı 6-10 yıl ile 15-üstü yıl kıdem grupları arasında görülmektedir. Bu değişkende ortaya çıkan farklılık 15-üstü yıl kıdem grubu lehinedir.

4.3.4.2. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Kıdem durum değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-52’de verilmiştir.

Tablo-52: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	f	P
Sınıf Öğretmenleri	1-5	199	59,70	4,18	3,435	,017
	6-10	255	59,17	4,92		
	11-15	56	60,04	5,21		
	15 ve üstü	111	60,84	4,37		
	Toplam	621	59,72	4,65		

$P < 0,05$

Tablo-52’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları kıdemleri açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermektedir.

Kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında belirlenen manidar farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe Testi analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo-53’de Scheffe Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo-53: Kıdem Değişkeni Açısından Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa Ait Scheffe Testi

	(I) Kıdem	(J) Kıdem	p
Sınıf Öğretmenleri	1-5	6-10	,696
		11-15	,972
		15 ve üstü	,230
	6-10	1-5	,696
		11-15	,660
		15 ve üstü	,019
	11-15	1-5	,972
		6-10	,660
		15 ve üstü	,773
	15 ve üstü	1-5	,230
		6-10	,019
		11-15	,773

P<0,05

Tablo-53’ de görüldüğü üzere kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki manidar farklılığın kaynağı 6-10 yıl ile 15-üstü yıl kıdem grupları arasında görülmektedir. Bu değişkende ortaya çıkan farklılık 15-üstü yıl kıdem grubu lehinedir.

4.3.4.3. Kıdem Değişkeni Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Kıdem durum değişkeni açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-54’de verilmiştir.

Tablo-54: Kıdem Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	f	P
Sınıf Öğretmenleri	1-5	199	61,52	5,63	3,232	,022
	6-10	255	60,30	5,93		
	11-15	56	60,66	6,60		
	15 ve üstü	111	62,14	5,39		
	Toplam	621	61,05	5,84		

$P < 0,05$

Tablo-54’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları kıdemleri açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermektedir.

Kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasında belirlenen manidar farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe Testi analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo-55’de Scheffe Testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo-55: Kıdem Değişkeni Açısından Örnekleimde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılığa Ait Scheffe Testi

	(I) Kıdem	(J) Kıdem	P
Sınıf Öğretmenleri	1-5	6-10	,181
		11-15	,813
		15 ve üstü	,843
	6-10	1-5	,181
		11-15	,982
		15 ve üstü	,050
	11-15	1-5	,813
		6-10	,982
		15 ve üstü	,490
	15 ve üstü	1-5	,843
		6-10	,050
		11-15	,490

Tablo-55’ de görüldüğü üzere kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki manidar farklılığın kaynağı 6-10 yıl ile 15-üstü yıl kıdem grupları arasında görülmektedir. Bu değişkende ortaya çıkan farklılık 15-üstü yıl kıdem grubu lehinedir.

4.3.5. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örnekleimde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Lisansüstü eğitim durumu açısından örnekleimde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını

algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.5.1. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Lisansüstü eğitim durumu açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-56’da verilmiştir.

Tablo-56: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Lisansüstü Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	f	P
Sınıf Öğretmenleri	Yüksek Lisans	33	121,67	7,43	,380	,684
	Doktora	2	125	7,07		
	Hayır	586	120,70	9,32		
	Toplam	621	120,77	9,22		

$P < 0,05$

Tablo-56’da görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları Lisansüstü eğitim durumu açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.5.2. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Lisansüstü eğitim durumu açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-57’de verilmiştir.

Tablo-57: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Lisansüstü Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	Yüksek Lisans	33	59,55	3,92	,161	,851
	Doktora	2	58,00	7,07		
	Hayır	586	59,73	4,69		
	Toplam	621	59,72	4,65		

P<0,05

Tablo-57’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları Lisansüstü eğitim durumu açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.5.3. Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Lisansüstü eğitim durumu açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi” sonuçları Tablo-58’de verilmiştir.

Tablo-58: Lisansüstü Eğitim Durumu Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Lisansüstü Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	f	p
Sınıf Öğretmenleri	Yüksek Lisans	33	62,12	4,942	1,646	,194
	Doktora	2	67,00	,000		
	Hayır	586	60,97	5,888		
	Toplam	621	61,05	5,844		

P<0,05

Tablo-58’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları Lisansüstü eğitim durumu açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.6. Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Branş ile ilgili kurs alma açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.6.1. Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Branş ile ilgili kurs alma açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-59’da verilmiştir.

Tablo-59: Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Branş Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Sınıf Öğretmenleri	Evet	516	120,64	9,01	-,791	619	,429
	Hayır	105	121,42	10,18			

$P < 0,05$

Tablo-59’da görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin genel liderlik davranışlarını algılamaları Branş ile ilgili kurs alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.6.2. Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Branş ile ilgili kurs alma açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-60’da verilmiştir.

Tablo-60: Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Branş Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	P
Sınıf Öğretmenleri	Evet	516	59,65	4,51	-,822	619	,411
	Hayır	105	60,06	5,30			

$P < 0,05$

Tablo-60’da görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları branş ile ilgili kurs alma açısından istatistiksel olarak $p < 0,05$ manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.6.3. Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Branş ile ilgili kurs alma açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-61’de verilmiştir.

Tablo-61: Branş İle İlgili Kurs Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Branş Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Sınıf Öğretmenleri	Evet	516	60,99	5,80	-,594	619	,553
	Hayır	105	61,36	6,04			

$$P < 0,05$$

Tablo-61’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları branş ile ilgili kurs alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.7. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Liderlik kursu alma açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutları davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.7.1. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Liderlik kursu alma açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-62’de verilmiştir.

Tablo-62: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Liderlik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Sınıf Öğretmenleri	Evet	134	122,08	8,2	1,864	619	,063
	Hayır	487	120,41	9,46			

P<0,05

Tablo-62’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin genel liderlik davranışlarını algılamaları liderlik kursu alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.7.2. Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Liderlik kursu alma açısından örneklemde yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-63’de verilmiştir.

Tablo-63: Liderlik Kursu Alma Açısından Örneklemde Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Liderlik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	T	Df	P
Sınıf Öğretmenleri	Evet	134	59,90	4,31	,523	619	,601
	Hayır	487	59,67	4,74			

P<0,05

Tablo-63’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları liderlik kursu alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.3.7.3. Liderlik Kursu Alma Açısından Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

Liderlik kursu alma açısından örnekleme yer alan Sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklemler T-Testi” sonuçları Tablo-64’de verilmiştir.

Tablo-64: Liderlik Kursu Alma Açısından Örnekleme Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasındaki Farklılık

	Liderlik Kursu	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Sınıf Öğretmenleri	Evet	134	62,18	5,12	2,530	619	,012
	Hayır	487	60,74	5,99			

P<0,05

Tablo-64’de görüldüğü üzere Sınıf öğretmenlerinin anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları liderlik kursu alma açısından 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak liderlik kursu alan sınıf öğretmenlerinin lehine manidar bir farklılık göstermektedir.

4.4. Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık

Okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik, yapıyı kurma ve anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklemler T-Testi” sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.4.1. Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık

Örnekleme yer alan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin kendi genel liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-65’de verilmiştir.

Tablo-65: Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Genel Liderlik Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık

	Görev	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Genel Liderlik	Öğretmen	621	120,77	9,22	-,285	712	,775
	Yönetici	93	121,09	14			

Tablo-65’de görüldüğü üzere yönetici ve sınıf öğretmenlerinin kendileri hakkında genel liderlik davranışlarını algılamaları 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.4.2. Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık

Örnekleme yer alan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin kendi yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-66’da verilmiştir.

Tablo-66: Örnekleme Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Yapıyı Kurma Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık

	Görev	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	p
Yapıyı Kurma	Öğretmen	621	59,72	4,656	,464	712	,643
	Yönetici	93	59,46	6,441			

Tablo-66’da görüldüğü üzere yönetici ve sınıf öğretmenlerinin kendileri hakkında yapıyı kurma alt boyutu davranışlarını algılamaları 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

4.4.3. Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık

Örneklemde yer alan yönetici ve sınıf öğretmenlerinin kendi anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan “İlişkisiz Örneklem T-Testi” sonuçları Tablo-67’de verilmiştir.

Tablo-67: Örneklemde Yer Alan Yöneticilerin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Anlayış Gösterme Alt Boyutu Davranışlarını Algılamaları Arasında Farklılık

	Görev	N	$\bar{X}$	Ss	T	df	P
Anlayış Gösterme	Öğretmen	621	61,05	5,844	-,815	712	,415
	Yönetici	93	61,62	8,736			

Tablo-67’de görüldüğü üzere yönetici ve sınıf öğretmenlerinin kendileri hakkında anlayış gösterme alt boyutu davranışlarını algılamaları 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak manidar bir farklılık göstermemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'deki ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerinin liderlik davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada aşağıda özetlenen sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerle kurdukları ilişkilerde ideal liderlik davranışlarını "çoğu zaman" gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin kendilerini kusursuz olmasa da ideale yakın liderler olarak gördükleri söylenebilir.

Yöneticilerinde sınıf öğretmenleri gibi "çoğu zaman" ideal liderlik davranışları gösterdiklerini düşünmektedirler. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin kendilerini ideale yakın liderler olarak gördükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri yapıyı kurma boyutunda da genel liderlik boyutunda olduğu gibi bu boyuta ilişkin ideal liderlik davranışlarını çoğu zaman gösterdiklerini düşünmektedirler. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerle;

- İlişkilerini yapısal ve sistematik bir temele dayandırdıklarını,
- İletişim kanallarını sağlıklı olarak kurduklarını,
- Beklentilerini net olarak ortaya koyduklarını,
- Kural ve normları açıkça belirttiklerini

düşünmektedirler.

Yöneticiler de öğretmenler gibi yapıyı kurma boyutundaki ideal liderlik davranışlarını çoğu zaman gösterdiklerini düşünmektedirler. Buna göre yöneticiler öğretmenlerle olan ilişkilerini;

- Mevcut mevzuat hükümleri çerçevesinde yürüttüklerini,
- Beklentilerini net olarak ortaya koyduklarını,
- İletişim kanallarını sağlıklı olarak kurduklarını,
- Kural ve normları açıkça belirttiklerini,
- İlişkilerini yapısal ve sistematik bir temele dayandırdıklarını,

düşünmektedirler.

Sınıf öğretmenleri anlayış boyutunda da yapıyı kurma boyutunda olduğu gibi bu boyuta ilişkin ideal liderlik davranışlarını çoğu zaman gösterdiklerini düşünmektedirler. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerini; arkadaşlık, saygı ve güven temeline dayalı olarak yürüttükleri inancında oldukları söylenebilir.

Yöneticiler de anlayış boyutunda öğretmenler gibi bu boyuta ilişkin ideal liderlik davranışlarını çoğu zaman gösterdiklerini düşünmektedirler. Buna göre yöneticilerin öğretmenlerle sıcak ilişkiler kurabildikleri, ilişkilerini; arkadaşlık, saygı ve güven temeline dayalı olarak yürüttükleri inancında oldukları söylenebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin, yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarına ilişkin ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak ele alındığında gerek öğretmen gerekse yöneticilerin kendilerini her iki boyutta da başarılı olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Bu sonuç rol davranışı açısından okul müdürü ile öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu Aydın (1994) ve Uluğ'un (1988) araştırmasının bulgularıyla çelişmektedir.

Daha önceki araştırmalarla çelişen bir diğer bulgu ise ağırlıklı olarak gösterilen davranış boyutuna ilişkindir. Kabadayı (1982) ve Alıç'ın(1985) araştırmalarında da yöneticilerin daha çok yapıyı kurma boyutunda davranış sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlar ise yöneticilerin her iki boyuta da eşit derecede ağırlık verdiklerini göstermektedir.

Yine Aydın'ın araştırmasında müdürlerin kendi davranışlarıyla ilgili olarak öğretmenlerden çok fikir birliği gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmamızın bulguları ise her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Erkek ve kadın yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının cinsiyetten bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkek ve kadın yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda

gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının cinsiyetten bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkek ve kadın yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının cinsiyetten bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çemberci (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yapıyı gösterme boyutunda erkek ve kadın yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak anlayış gösterme boyutunda erkelerin liderlik puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş ve buna bağlı olarak kadınların ikili ilişkilerde daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yaşlardaki yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının yaştan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yaşlardaki yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının yaştan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yaşlardaki yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının yaştan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çembercinin (2003) bulguları ise yöneticilerin yaşları arttıkça liderlik özelliklerinin güçlendiğini göstermektedir.

Yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları medeni durumları baz alınarak incelendiğinde evli, bekar ve dul yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının medeni

durumlarından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları medeni durumları baz alınarak incelendiğinde evli, bekar ve dul yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının medeni durumlarından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları medeni durumları baz alınarak incelendiğinde evli, bekar ve dul yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının medeni durumlarından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı kıdemlerdeki yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının kıdemden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı kıdemlerdeki yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının kıdemden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı kıdemlerdeki yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının kıdemden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çemberci'nin (2003) araştırma sonuçları da liderlik özellikleri ile kıdem arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla her iki araştırmada ulaşılan sonuçların birbiriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

Farklı branşlardaki yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan

hareketle yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının branştan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı branşlardaki yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının branştan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı branşlardaki yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının branştan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları eğitim durumları baz alınarak incelendiğinde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının eğitim düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları eğitim durumları baz alınarak incelendiğinde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının eğitim düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları eğitim durumları baz alınarak incelendiğinde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının eğitim düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan

hareketle yöneticilik kursunun, yöneticilerin genel liderlik davranışlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu fark yöneticilik kursu almayanların lehine bir farktır.

Yöneticilik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yöneticilik kursunun, yöneticilerin anlayış gösterme boyutundaki liderlik davranışlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan yöneticilerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle liderlik kursunun, yöneticilerin genel liderlik davranışlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan yöneticilerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle liderlik kursunun, yöneticilerin yapıyı kurma boyutundaki liderlik davranışlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan yöneticilerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle liderlik kursunun, yöneticilerin anlayış gösterme boyutundaki liderlik davranışlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Erkek ve kadın öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarında cinsiyetin etkili olduğu söylenebilir.

Erkek ve kadın öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark kadın öğretmenlerin lehinedir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarında cinsiyetin etkili olduğu söylenebilir.

Erkek ve kadın öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının cinsiyetten bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yaşlardaki öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının yaştan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yaşlardaki öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark 50 yaş üstü lehine bir farktır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının yaş üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı yaşlardaki öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının yaştan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları medeni durumları baz alınarak incelendiğinde evli, bekar ve dul yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının medeni durumlarından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları medeni durumları baz alınarak incelendiğinde evli, bekar ve dul yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu

bulgudan hareketle öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının medeni durumlarından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları medeni durumları baz alınarak incelendiğinde evli, bekar ve dul yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının medeni durumlarından bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark 15 yıl üstü lehine bir farktır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının kıdemin artmasıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark 15 yıl üstü lehine bir farktır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının kıdemin artmasıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark 15 yıl üstü lehine bir farktır. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının kıdemin artmasıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branşla ilgili kurs alma açısından öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının branşla ilgili kurs almaktan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branşla ilgili kurs alma açısından öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yapıyı kurma

boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının branşla ilgili kurs almaktan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Branşla ilgili kurs alma açısından öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının branşla ilgili kurs almaktan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları eğitim durumları baz alınarak incelendiğinde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışlarının eğitim düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları eğitim durumları baz alınarak incelendiğinde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının eğitim düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları eğitim durumları baz alınarak incelendiğinde lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimine sahip yöneticiler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışlarının eğitim düzeylerinden bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan öğretmenlerin gösterdiklerini düşündükleri genel liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle liderlik kursunun, öğretmenlerin genel liderlik davranışlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan öğretmenlerin yapıyı kurma boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan

hareketle liderlik kursunun, öğretmenlerin yapıyı kurma boyutundaki liderlik davranışlarına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Liderlik kursu alan ve bu tür bir kurs almayan öğretmenlerin anlayış gösterme boyutunda gösterdiklerini düşündükleri liderlik davranışları karşılaştırıldığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu fark liderlik kursu alan sınıf öğretmenlerin lehine bir farktır. Bu bulgudan hareketle liderlik kursunun, öğretmenlerin anlayış gösterme boyutundaki liderlik davranışlarına etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle ileriye sürülebilecek öneriler aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- İlköğretim okulu müdürlerinin seçim ve atamalarında teknik bilgidan ziyade liderlik özelliklerinin dikkate alınması gerektiği, bu kapsamda okul yöneticilerini öğretmenlikte başarılı olan kişilerden seçmek yerine, onları hizmet öncesi yönetici olarak yetiştirmenin gerekli olduğu,

- İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet içi eğitim yöneticiliği ve liderlik kurslarından geçirilmesinin yararlı olacağı,

- İlköğretim okullarında öğretmen yönetici ilişkilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu,

- İlköğretim okullarında yöneticilerin liderlik davranışlarına ilişkin anket çalışmaları yapılarak sonuçların yöneticilere sunulmasının kendilerini daha sağlıklı değerlendirmelerine imkan sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle bundan sonraki araştırmalara yönelik olarak;

- İlköğretim okullarında benzer araştırmaların yapılmasının gözlenen problemlerin çözümü için önem taşıdığı,

- Yüksek performans gösteren okullarla, normal başarı düzeyine sahip okulların yöneticilerinin liderlik özelliklerinin karşılaştırılabileceği ve bu şekilde okul yöneticilerinin başarıya olan etkilerinin daha sağlıklı bir şekilde belirlenebileceği,

- Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin yanı sıra okul aile birliği ve koruma derneği üyelerine yapılacak anketlerle değerlendirilebileceği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S.,(2000), “Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler”, **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:12, s. 25-28
- Akçay, A.,(2003), “Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor mu?”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 157, s. 10-12
- Alıç, M., (1985), Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler, **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atasoy, R., (1985), İlköğretim Okullarındaki, Öğretmen ve Yöneticilerin, Yönetici Rolüne İlişkin Algı ve Beklentileri, **Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Aydın, M., (1994), **Eğitim Yönetimi**, 4. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınları,
- Aydın, M., (1993), **Çağdaş Eğitim Denetimi**, 3. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Başar, H., (1997), **Sınıf Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E., (1992), **Örgütsel Davranış**, 2. Baskı, Ankara.
- Bayrak, S., (1997), “Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği”, **21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu**, Deniz Harp Okulu, Cilt I, s.355-358, İstanbul.
- Bennis W., (1999), **Bir Lider Olabilmek**, (Çeviren: Utku Teksöz), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Brengelmann, J., (1995), **Davranışçı Psikoloji Açısından Vizyoncu ve Karizmatik Yönetim**, (Çeviren: Veli Karagöz), İstanbul, Evrim Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z., (2002), **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, 12. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncıları
- Chapman, Elwood N. ; Pat H., (1990), **Learning to Lead: An Action Plan for Success**, California: Crisp Publications.
- Clemmer, J, (2000), “Knowing Thyself Clarifying Your Core Values”, **CMA Management**, Vol:74, s.15-19
- Çelik, V., (2003), **Eğitimsel Liderlik**, 3. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Çemberci, Y., (2003), Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çubukçu, Z.; Döndar, İ., (2003), Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 157, s. 36-38

Decrane, A., (1998), “Gelecek İçin Liderlik”, **Executive Excellence**, Sayı:21.s.22-23

Demir, İ. N., (1995), Ağrı Milli Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bilgileri Hakkında Bir Araştırma, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duke, D. L., (1998), The Normative Context of Organizational Leadership, **Educational Administration Quarterly**, Vol: 34, No:2, s.180-183

Erdoğan, İ., (1991), **İşletmelerde Örgütsel Davranış**, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul.

Erdoğan, İ., (2004), **Eğitimde Değişim Yönetimi**, 2. Baskı. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Erdoğan, İ., (2003), **Okul Yönetimi Öğretim Liderliği**, 4. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Eren, E., (1993), **Yönetim Psikolojisi**, 4. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Eren, E., (1998), **Yönetim ve Organizasyon**, 4. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Ergene, T., (1990), The Leadership styles of the high school administrators and relations with their type A-Type B Behavior Patterns, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Ergun, T., (1981) “Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı”, **Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü** , No: 191, s.7-21, Ankara.

Erkuş, R., (1997), İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Greenfield, W. D., (1995), Toward A Theory Of School Administration: The Centrality Of Leadership, **Educational Administration Quarterly**, Vol: 31, No:1, s.61-85

Gümüşeli, A.İ., (1996), İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, **Doktora Tezi**, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Gümüşeli, A. İ., (1996), İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları, **Doçentlik Araştırması**, Yıldız Teknik Üniversitesi.

Halphin, W.; Ve Winer, B. J., (1995), **A Factorial Study of The Leader Behavior Description in R. M. Stogdill ve A. E. Coons (Eds.) Leader Behavior in Description and Measurement, Colombus, OH: Burean of Business Research, The Ohio State University.**

Helriegel, D. Slocum, S. W. ve Woadman, R. W., (1986), **Organization Behavior**, St. Paul: West Pupliching Company.

Hemphill, J.K. ve Coons, M., (1950), **Leader Behavior Description Questionnaire Columbus**, Ohio: Personel Research Board, Ohio State University.

Hesapçioğlu, M; A. Bakioğlu, (1999), “Düşünmeyi Öğretmekte Öğretmen ve Okul Yöneticisinin Rolü: Düşünmek!”, **M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:9, s.38-45

Hoy, W. K. & C. G. Miskel, (1991), **Education Administration**, Mc Draw - Hill Inc, New York.

İlgar, L., (1996), **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, Beta Basım Yayın Dağıtım A. Ş., İstanbul.

Kabadayı, R., (1982), Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin GÜdülenmesi, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Karamürsel, Y., (1997), Toplam Kalite Yönetiminde Liderlik Anlayışı, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Marmara Üniversitesi.

Karasar, N., (2004), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 12.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Karip, E., (1998), “Dönüşümcü Liderlik”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi** , Sayı: 16, s.443-465

Kaya, Y. K., (1996), **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’ deki Uygulama**, 6. Baskı, Bilim Yayınları, Ankara.

Koçel, T., (2003), **İşletme Yöneticiliği**, 9. Baskı, Beta Yayınları,İstanbul.

- Kurt, T. ; Terzi, A.R, (2005), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa Etkisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:33, s.159-169
- Law, S. ; Derek G., (2000), **Education Leardership and Learning: Practice, Policy and Research**, Philadelphia: Open University Pres.
- Luthans, F., (1995), **Organizational Behavior**, New York: Mc Grew – Hill Inc.
- Manz, C. C. & Sims, HP. (1991), “Superleadership: Beyond the Myth of Heroic Leadership”, **Organizational Dynamics**, Vol:4, s. 18-35
- Mcneil D. J., (1995), “21. Yüzyılın Öğretmen Eğitimi”, **Uluslararası Dünya Eğitimi Konferansı**, 27 Ağustos – 2 Eylül, Ankara.
- Mergen, E., (2001), **Yükseköğretimde Kalite Yönetimi**, (Çeviren: E. Nemli), KalDer Forum, Temmuz-Ağustos-Eylül.
- Merih, K., “Liderlik”, Kasım 2005 tarihinde [http:// www.eylem.com/liderlik](http://www.eylem.com/liderlik) adresinden alınmıştır.
- Monahan,W.G.;Hengst, H.R., (1982), **Contemporary Educational Administration**, New York: Macmillan Pub. Co., Inc .
- Nahavandi, A., (1997), **The Art & Science of Leadership**, Arizona State University – West, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Owens, R. G., (1987), **Organization Behavior in Education**, Prentice Hall International Inc..
- Önal, A., (1979), Kara Harp Okulunda 1978-1979 Akademik Yılında Seçilmiş Bir Subay ve Öğrenci Örnekleme Üzerinde Liderlik Beklenti ve Uygulamaları Konusunda Yürütülen Bir Bilimsel Araştırma, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. ; İ. Yalın., (1998), **Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y., (1998), **Eğitimde Dönüşüm**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y., (1999), **Eğitimde Yeni Değerler**, 2. Baskı, Ankara.
- Özyurt, S., (1999), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Değişim Yayınları, Adapazarı.

Pehlivan, H., (1995), “Öğretmen Davranışlarının Etkililiği”, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Ekim, Cilt: 19, Sayı: 98, s.20-24, Ankara.

Robbins, S. P., (1994), **Örgütsel Davranışın Temelleri** (Çev: S. A. Öztürk), ETAM Basım ve Yayım, Eskişehir.

Sencan, H., Çağdaş Liderlik Kuramları 12 Mart 2006 tarihinde

[http: // www.hunersencan.com/çağdaş liderlik kuramları](http://www.hunersencan.com/çağdaş_liderlik_kuramları) adresinden alınmıştır.

Senge, P., (1996), **Beşinci Disiplin Öğrenen Organizasyonlar Düşünüşü ve Uygulaması** (Çev: Ayşegül İlideniz, Ahmet Doğukan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Sergiovanni, T. J. ; Starratt, R. J., (1988), **Supervision Human Perspectives**, Mc Graw – Hill, Inc.

Sergiovanni, T. J., (1992), **Moral Leadership**, San Fransisco: Jossey – Bass.

Sergiovanni, T.Burlingame, Coombs and Thurston. P. W, (1980), Educational Governance and Administration, Prentice – Hall, Englewood Cliffs.

Sezal İ;Erkan S., (1997), “21. Yüzyıl Öğretmeni”, **Uluslararası Dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı**, 27 Ağustos – 2 Eylül 1995, M:E:B: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Şişman M., (1994), **Örgüt Kültürü**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 732, Eskişehir.

Tabancalı, E., (1995), İlköğretim Okulu Müdürlerinin "Yapıyı Kurma" ve "Anlayış Gösterme" Boyutlarına İlişkin Liderlik Davranışları Hakkında Öğretmen Görüşleri (İstanbul ili Şişli İlçesi Örneği), **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Taylor, P., (1994), “Leardership In Education – A review of literature”, **Emergency Librarian**. Vol: 21, No:3, s. 9–17.

Tevrüz S. ; İ. Artan; İ.Bozkurt, (1999), **Davranışlarımızdan Seçmeler**, Beta Basım Yayım ve Dağıtım, İstanbul.

Tezer, F., (1998), İdeal Öğretmenin Kişilik Özellikleri, **M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı**, İstanbul.

Thomas, Peter and Robert H. Waterman, (1987), **Yönetme ve Yükseltme Sanatı – Mükemmeli Arayış** (Çev: Selami Sargut), Altın Kitapları, İstanbul.

Uluğ, F., (1988), Anadolu ve İmam Hatip Liseleri Müdürlerinin Önderlik Davranışları, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ünal, S; Ada, S, (2000), **Sınıf Yönetimi**, İstanbul.

Üstündağ, M., (1975), Ticaret Lisesi Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Liderlik Davranışları, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Wayne, K. H. ; Cecil, G. M., (1982), **Educational Administration**, New York: Random House.

Werner, I., **Liderlik ve Yönetim**, (Çev: Vedat Üner), İstanbul, 1993.

Yıldırım, R., (1998), **Öğrenmeyi Öğrenmek**, İstanbul Sistem Yayıncılık.

Yumurtacı, K., (1984), Ankara Merkez Liseleri Yönetici ve Velilerinin Okul Yöneticilerinden Bekledikleri Liderlik Davranışları, **Yayınlanmamış Doktora Tezi**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1984.

ELEKTRONİK ADRESLER

www.yayim.meb.gov.tr

[www.hunersencan.com/çağdaş liderlik kuramları](http://www.hunersencan.com/çağdaş_liderlik_kuramları)

www.eylem.com/liderlik

Değerli Yöneticim;

“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması” konulu araştırma yapmaktayım ve bunun için yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım.

Elinizdeki form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Bilgi Formu”, ikinci bölümde ise “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği” bulunmaktadır.

Araştırma tamamen bilimsel amaçla yapılmakta olup isim belirtmenize gerek yoktur. Bundan dolayı, istenen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı ve doğru sonuçlar vermesi açısından çok önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

a) Bayan b) Bay

2. Yaşınız

a) 21-29 b) 30-39 c) 40-49 d) 50 ve üstü

3. Medeni haliniz

a) Evli b) Bekar c) Boşanmış d) Diğerleri

4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11- 15 yıl d) 15 yıl ve daha fazla

5. Branşınız:

6. Yönetici olarak göreviniz

a) Müdür b) Müdür yardımcısı

7. Yüksek lisans / doktora yaptınız mı ya da yapmakta mısınız?

a) Yüksek Lisans yaptım / yapmaktayım.
b) Doktora yaptım / yapmaktayım.
c) Hayır

8. Yöneticilikle ilgili ders, kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?

a) Evet b) Hayır

9. Liderlikle ilgili ders kurs seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?

a) Evet b) Hayır

Aşağıda bir yönetici olarak kendi davranışlarınızı nasıl algıladığınızla ilgili ifadeler bulacaksınız.

Bu ifadelerin herkes için doğru ve ortak bir cevabı yoktur. Her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun olanı “ X ” şeklinde belirtiniz.

Sizden isim alınmayacağı ve araştırma sonuçları kişisel anlamda kullanılmayacağını göz önünde bulundurarak , lütfen içtenlikle cevaplayınız.

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Kişisel tutumlarımı açıkça ortaya koyarım.	()	()	()	()	()
2. Yeni fikirlerimi öğretmenlerle birlikte denerim.	()	()	()	()	()
3. Tek söz sahibi kendimi görürüm.	()	()	()	()	()
4. Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm.	()	()	()	()	()
5. Fikirlerimi tereddüte yer bırakmayacak biçimde ifade ederim.	()	()	()	()	()
6. Okuldaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine ben karar veririm.	()	()	()	()	()
7. Plan yapmaksızın çalışırım.	()	()	()	()	()
8. Yapılacak işlerin belirle standartlara uygun olmasına dikkat ederim.	()	()	()	()	()
9. İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösteririm.	()	()	()	()	()
10. İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların yapılmasına teşvik ederim.	()	()	()	()	()
11. Yönetici olarak okuldaki yerimin, rolümün öğretmenlerce anlaşılmasını sağlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
12. Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymasını isterim.	()	()	()	()	()
13. Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğimi açıkça belirtirim.	()	()	()	()	()
14. Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yaparım.	()	()	()	()	()
15. Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yaparım.	()	()	()	()	()
16. Öğretmenlerime kişisel yardımda bulunurum.	()	()	()	()	()
17. Öğretmenlerin okulumuzda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
18. Kolay ve anlaşılır bir yönetici olduğuma inanırım.	()	()	()	()	()
19. Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırıyorum.	()	()	()	()	()
20. Okulu yönetirken öğretmenlere herhangi bir açıklama yapma gereği duymam.	()	()	()	()	()
21. Öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenirim.	()	()	()	()	()
22. Hareketlerimin nedenlerini açıklamam.	()	()	()	()	()
23. Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçebilirim.	()	()	()	()	()
24. Yeni fikirleri kolay kabullenmem.	()	()	()	()	()
25. Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranırım.	()	()	()	()	()
26. Değişiklikler yapmaya istekliyimdir.	()	()	()	()	()
27. Diğer insanların benimle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkınım.	()	()	()	()	()
28. Görüşmelerimde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım.	()	()	()	()	()
29. Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
30. Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onaylarını alırım.	()	()	()	()	()

Değerli Branşdaşım;

“İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması” konulu araştırma yapmaktayım ve bunun için yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım.

Elinizdeki form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “Bilgi Formu”, ikinci bölümde ise “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği” bulunmaktadır.

Araştırma tamamen bilimsel amaçla yapılmakta olup isim belirtmenize gerek yoktur. Bundan dolayı, istenen bilgileri içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sağlıklı ve doğru sonuçlar vermesi açısından çok önemlidir.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederim.

BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz

a) Bayan b) Bay

2. Yaşınız

a) 21-29 b) 30-39 c) 40-49 d) 50 ve üstü

3. Medeni haliniz

a) Evli b) Bekar c) Boşanmış d) Diğerleri

4. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11- 15 yıl d) 15 yıl ve daha fazla

5. Yüksek lisans / doktora yaptınız mı ya da yapmakta mısınız?

a) Yüksek Lisans yaptım / yapmaktayım.

b) Doktora yaptım / yapmaktayım.

c) Hayır

6. Branşınızla ilgili ders, kurs, seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?

a) Evet b) Hayır

7. Liderlikle ilgili ders kurs seminer vb. etkinliklere katıldınız mı?

a) Evet b) Hayır

Aşağıda bir Sınıf Öğretmeni olarak kendi davranışlarınızı nasıl algıladığınızla ilgili ifadeler bulacaksınız.

Bu ifadelerin herkes için doğru ve ortak bir cevabı yoktur. Her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun olanı “ X ” şeklinde belirtiniz.

Sizden isim alınmayacağı ve araştırma sonuçları kişisel anlamda kullanılmayacağını göz önünde bulundurarak , lütfen içtenlikle cevaplayınız.

	Her Zaman	Çoğu Zaman	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Kişisel tutumlarımı açıkça ortaya koyarım.	()	()	()	()	()
2. Yeni fikirlerimi öğrencilerimle birlikte denerim.	()	()	()	()	()
3. Tek söz sahibi kendimi görürüm.	()	()	()	()	()
4. Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm.	()	()	()	()	()
5.Fikirlerimi tereddüte yer bırakmayacak biçimde ifade ederim.	()	()	()	()	()
6. Sınıfta görevleri kimlerin yapması gerektiğine ben karar veririm.	()	()	()	()	()
7. Plan yapmaksızın çalışırım.	()	()	()	()	()
8. Yapılacak işlerin belirle standartlara uygun olmasına dikkat ederim.	()	()	()	()	()
9. İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösteririm.	()	()	()	()	()
10. İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların yapılmasına teşvik ederim.	()	()	()	()	()
11. Sınıf Öğretmeni olarak okuldaki yerimin, rolümün öğrenci ve öğretmenlerce anlaşılmasını sağlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
12. Öğrencilerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymasını isterim.	()	()	()	()	()
13. Öğrencilere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğimi açıkça belirtirim.	()	()	()	()	()
14. Öğrencilerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yaparım	()	()	()	()	()
15. Öğrencilerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yaparım.	()	()	()	()	()
16. Öğrencilerime kişisel yardımda bulunurum.	()	()	()	()	()
17. Öğrencilerin okulumuzda öğrenim görmekten memnun olmalarını sağlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
18. Kolay ve anlaşılır bir Sınıf Öğretmeni olduğuma inanırım.	()	()	()	()	()
19. Öğrencileri dinlemeye zaman ayırırım.	()	()	()	()	()
20. Sınıfta etkinlikler yaparken öğrencilere herhangi bir açıklama yapma gereği duymam.	()	()	()	()	()
21. Öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenirim.	()	()	()	()	()
22. Hareketlerimin nedenlerini açıklamam.	()	()	()	()	()
23. Eğitimle ilgili konularda öğrencilere danışmadan faaliyete geçebilirim.	()	()	()	()	()
24. Yeni fikirleri kolay kabullenmem.	()	()	()	()	()
25. Bütün öğrencilere arkadaş gibi davranırım.	()	()	()	()	()
26. Değişiklikler yapmaya istekliyimdir.	()	()	()	()	()
27. Diğer insanların benimle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkınım.	()	()	()	()	()
28. Görüşmelerimde, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlarım.	()	()	()	()	()
29. Öğrenciler tarafından yapılan önerileri uygulamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
30. Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğrencilerin onaylarını alırım.	()	()	()	()	()

UYGULAMA YAPILAN OKULLAR

50.Yıl Adnan Ötügen İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Aşık Veysel İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Aşkaleli İbrahim Polat İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Atatürk İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Bağcılar İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Dr. Cemil-Fevziye Özkaya İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Gaspıralı İsmail İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Güneşli İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Hasan Kağnıcı İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Hızırreis İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
İnönü İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
İstiklal İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Karacaoğlan İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Kirazlı İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Bağcılar Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Mahmutbey İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Malazgirt İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Mil. Eğt. Vakfı 60. Yıl Uçanevler İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Peyami Safa İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Ragıp Akın İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Sancaktepe İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Şükrü Savaşeri İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Tiryaki Hasan Paşa İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Vali Cahit Bayar İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Yıldıztepe İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi
Zeynep Bedia Kılıçoğlu İlköğretim Okulu	Bağcılar İlçesi