

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİ**  
**KONUSUNDAKİ DURUMLARININ İNCELENMESİ**  
**TEKİRDAĞ İLİ ÇERKEZKÖY İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fahrettin Karaman**

**İstanbul**  
**Nisan, 2016**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİ**  
**KONUSUNDAKİ DURUMLARININ İNCELENMESİ**  
**TEKİRDAĞ İLİ ÇERKEZKÖY İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fahrettin Karaman**

**Danışman: Yrd.Doç.Dr.Ertuğrul Oral**

**İstanbul**  
**Nisan, 2016**

T.C.  
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL



Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Zeki ILGAR



Üye : Yrd. Doç. Dr. Hatice VATANSEVER BAYRAKTAR



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Müdür V.

## ÖNSÖZ

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeniden yapılanması ile beraber, eğitim sistemimizde büyük değişim yaşanmıştır. "Her okul müdürü kadardır" sözünden yola çıkacak olursak, okulların belirlenmiş amaçlara ulaşabilmesi, eğitim öğretimde istenilen hedeflere ulaşması için, okul müdürlerinin iyi bir eğitim lideri olması gerekir. Okulun başarısı için öğretmen ve öğrencilerin idareye güvenip, inanması ve idarenin de okullarda öğretmen ve öğrencilerin mutluluğunu yükseltmesi gerekmektedir.

Okul müdürleri okul örgütünü başarıya ulaştıracak, öğretmenleri dinamik tutacak ve öğrencileri de istekli kılacak yeni liderlik rolleri için de her zaman hazır olmalıdırlar. Okullardaki her türlü aktiviteyi ve etkinliği yönlendiren okul müdürüdür. Bu nedenle yeni eğitim anlayışına göre eğitim lideri olması gereken okul müdürüne çok görev düşmektedir.

Bu araştırmanın yapılmasında, araştırma boyunca beni destekleyip yönlendiren Danışman Hocam Yrd.Doç.Dr.Ertuğrul ORAL'a,

"Okul Müdürlerinin Eğitim Liderliği Davranışları Anketi"nin uygulanarak kullanılmasına izin veren Prof. Dr.Mehmet ŞİŞMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Fahrettin KARAMAN

**ÖZET**  
**OKUL MÜDÜRLERİNİN EĞİTİM LİDERLİĞİ KONUSUNDAKİ DURUMLARININ**  
**İNCELENMESİ:**  
**TEKİRDAĞ İLİ ÇERKEZKÖY İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**Fahrettin KARAMAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr.Ertuğrul Oral**

**Nisan 2016,113+IX sayfa**

Eğitim ve öğretim yuvası olarak adlandırdığımız okullarda okul müdürleri ve eğitimcilerin öğrencilere yol gösterme ve yönlendirme sorumlulukları da bulunmaktadır. Eğitim liderliği kavramı bu olguyu açıklamak için kullanılır. Eğitim liderliği; karar verme, planlama, iletişim, değerlendirme ve etkileme olmak üzere 5 boyutta incelenmektedir. Bu şekilde müdürlerin ve eğitimcilerin okulla ilgili bireyleri ve durumları yönetmek ve yönlendirmekte ki güç ve davranış kullanımları ifade edilmektedir.

Bu çalışmada amaç eğitim liderliğini anlamlandırabilmek için okul müdürlerinin eğitim liderliği konusundaki durumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Çalışmada öncelikle liderlik kavramı ve modern liderlik yaklaşımları ele alınmaktadır. Daha sonra ise tezimizde asıl inceleme konusu olan eğitim liderliği kavramı geniş bir çerçevede incelenmiştir. Buna ek olarak saha çalışmasında okul müdürlerinin eğitim liderlik seviyeleri değerlendirilmiştir.

Bu amaçla geliştirilen hipotezler, Tekirdağ ili sınırları dâhilindeki Çerkezköy ilçesindeki okullarında müdür yardımcısı ve öğretmenlerden toplanan 208 adet anket kullanılarak test edilmiştir. Sonuç olarak okul yönetiminde liderliğin yeniliğe ve iletişime açık bir sistem dahilinde uygulanmasının önemine ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Liderlik, Eğitim, Eğitim liderliği.

**ABSTRACT**  
**ANALYSIS of STATUS of SCHOOL PRINCIPALS UPON EDUCATION**  
**LEADERSHIP**  
**ÇERKEZKÖY COUNTY TEKİRDAĞ CITY SAMPLE**

**Fahrettin KARAMAN**  
**Masters Of Education Thesis**  
**Education Of Scienses Head Department**  
**Education Administation And Inspection Department**  
**Thesis Aduisor:Asst.Prof.Ertuğrul ORAL**  
**April 2016, 113 +IX Page**

The responsibility of guiding and directing in order to make schools an education and teaching home is a task burden all educators, particularly school principals. Here we face with the concept, "Education Leadership." Education Leadership means power and behaviors that all education staff, especially school principal, use so as to affect individuals and situations related to school and it is examined with five dimensions. These are making decision, planning, communication, evaluation and affecting.

Hence, in this thesis study, the concept of leadership and modern leadership approaches are discussed, then, the concept of education leadership is extensively adressed and finally the education leadership level of school principals is analyzed by a fieldstudy.

Hypotheses which are made for this purpose were tested by using 208 surveys collected from assistan principals, teachers and school principals in Çerkezköy schools within the border of Tekirdağ City.

**KeyWords:** Leadership, Education, Education Leadership.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT .....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	ix

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problemi .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi .....	2
1.3. Araştırmanın Sınırlılıklarıve Varsayımları.....	3
1.4. Tanımlar .....	3

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2. LİDERLİK KAVRAMI VE EĞİTİM LİDERLİĞİ .....	4
2.1. Lider ve Liderlik Kavramları .....	4
2.2. Tarihsel Süreç İçinde Liderlik.....	5
2.3.Liderlik Yaklaşımları .....	9
2.3.1. Geleneksel Teoriler .....	9
2.3.1.1.Özellikler Teorisi.....	9
2.3.1.2.Davranışsal Liderlik Teorisi.....	12
2.3.1.2.1. X ve Y Teorileri .....	15
2.3.1.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları .....	17
2.3.1.2.3.Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları .....	17
2.3.1.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi.....	18
2.3.1.3. Durumsal Liderlik Teorileri .....	19
2.3.1.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi.....	20
2.3.1.3.2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teori .....	21
2.3.1.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı .....	23
2.3.1.3.4. Yetton ve Vroom'un Karar Verme Modeli .....	24
2.3.1.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Yaklaşımı .....	25

2.3.2. Modern Liderlik Teorisi .....	28
2.3.2.1. İşlemci (Transaksiyonel) Liderlik Teorisi .....	28
2.3.2.2. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik .....	30
2.3.2.3. Karizmatik Liderlik .....	32
2.3.2.4. Öğretimsel Liderlik .....	33
2.3.2.5. Etik Liderlik .....	35
2.3.2.6. Demokratik Liderlik .....	35
2.3.2.7. Kültürel Liderlik .....	36
2.3.2.8. Vizyoner Liderlik .....	37
2.4. Eğitim Liderliği .....	40
2.4.1. Eğitim Liderliği Kavramının Tarihsel Gelişimi .....	42
2.4.2. Eğitim Liderliğinin Önemi .....	42
2.4.3. Eğitimde Liderlik Yaklaşımları .....	44
2.4.3.1. Modern Yaklaşımlar .....	45
2.4.3.1.1. Nesnelcilik .....	45
2.4.3.1.2. Aktarımcılık .....	46
2.4.3.1.3. Didaktiklik .....	46
2.4.3.1.4. Erkçilik .....	46
2.4.3.1.5. Mesafecilik .....	47
2.4.3.2. Postmodern Yaklaşımlar .....	47
2.4.3.2.1. Öznellik .....	48
2.4.3.2.2. Yapılandırmacılık .....	48
2.4.3.2.3. Etkileşimcilik .....	50
2.4.3.2.4. Erksizlik .....	50
2.4.3.2.5. Mesafesizlik .....	51
2.4.4. Eğitim Liderinin Sahip Olması Gereken Özellikler .....	51
2.4.4.1. Vizyon .....	51
2.4.4.2. Okul Kültürü ve İklimi .....	52
2.4.4.3. Kaynakların Yönetimi .....	53
2.4.4.4. İşbirliği .....	53
2.4.4.5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim .....	54
2.4.4.6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim .....	54

2.4.5. Okul Müdürü ve Eğitim Liderliği .....	55
2.4.5.1. Geleneksel Bir Lider Olarak Okul Müdürü.....	56
2.4.5.2. Öğretimsel Bir Lider Olarak Okul Müdürü.....	56
2.4.5.3. Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Müdürü .....	57
2.4.5.4. Kolaylaştırıcı Bir Lider Olarak Okul Müdürü.....	57
2.4.5.5. Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş .....	58
2.5. İlgili Araştırmalar .....	60

### BÖLÜM III

#### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	69
3.2. Evren Örneklem .....	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
3.4. Verilerin Analizi.....	72

### BÖLÜM IV

#### BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Demografik Özelliklerin Dağılım .....	73
4.2.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	75
4.3.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	77
4.4.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	79
4.5.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler .....	81
4.6.Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	83
4.7. Müdür Yardımcıları ve Okul Öğretmenleri Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergilemiş Oldukları Eğitim Liderliği Davranış Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	85

4.8. Cinsiyete Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi.....	86
4.9. Medeni Duruma Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi.....	88
4.10. Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Kruskall Wallis H Testi.....	89
4.11. Öğrenim Durumuna Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Kruskall Wallis H Testi .....	91

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç.....	93
5.2. Öneriler.....	94
5.3. Tartışma.....	95
KAYNAKÇA .....	97

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Güvenilirlik Analizi.....	71
<b>Tablo 3.2.</b> Ölçek Aritmetik Ortalama.....	71
<b>Tablo 3.3.</b> Normal Dağılım Sınaması.....	72
<b>Tablo 4.1.</b> Demografik Özelliklerin Dağılım .....	73
<b>Tablo 4.2.</b> Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	75
<b>Tablo 4.3.</b> Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	77
<b>Tablo 4.4.</b> Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	79
<b>Tablo 4.5.</b> Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	81
<b>Tablo 4.6.</b> Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	83
<b>Tablo 4.7.</b> Müdür Yardımcıları ve Okul Öğretmenleri Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergilemiş Oldukları Eğitim Liderliği Davranış Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	85
<b>Tablo 4.8.</b> Cinsiyete Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi.....	86
<b>Tablo 4.9.</b> Medeni Duruma Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi.....	88
<b>Tablo 4.10.</b> Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi.....	89
<b>Tablo 4.11.</b> Öğrenim Durumuna Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi .....	91

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Hızla değişen ve gelişen dünyada bütün örgütler, değişen şartlara ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayıp yeni rekabet ortamında öne geçebilmek için, yöneticilerin genel yöneticilik davranışlarına ek olarak liderlik yapmaları da beklenmektedir. Bu değişimler ve gelişmelerle beraber, liderlerden beklenen davranışlarda git gide değişmektedir. Bu anlamda lider olan yöneticilerin başlatıcı, risk alıcı, görevlendirici, motive edici, iletişim sağlayıcı, karar alıcı, düşüncelerinde yaratıcı, bir vizyonu oluşturabilmesi, kaynaklara ulaşması, cesaret vermesi, takdir etmesi, uygulama standardı prosedürlerini adapte etmesi ve reformaları izlemesi gibi özelliklere sahip olması istenmektedir (Firestone, 1996: 404).

Bu işlevsel özelliklerin hayata geçirilmesi gereken alanlardan biriside eğitim hizmetleri sektörüdür. İnsanın temel unsur olduğu bu alanda, insanların istenilen davranış kalıplarını geliştirmesini sağlamaya çalışan eğitim kurumlarının yönetimlerinin eğitim liderlerine teslim edilmesi hayati derecede önemlidir. Çünkü okul müdürleri, okul kültürünü oluşturan, temelleri üzerine oturtan ve bu şekilde öğrencilerin istenilen niteliklere doğru yönlendirilmesi için örgütlü eğitim sistemini belirleyen yetkilerin sahibidir.

Okullar, ülkenin geleceği olan çocukların yetiştirildiği kurumlar olarak, bilinçli eğitim liderleri tarafından yönetilirse, yeni yetişen nesiller de çok daha başarılı ve faydalı olabilir. Bireylerin ve toplumun gelişmesi ve ilerlemesi için, kültürel bilincimizin kuşaktan kuşağa aktarılması için okulların verimli eğitim verilen yerler olması çok önemlidir. Bu noktada okul müdürlerinin eğitim liderliği rolünü başarılı ve devamlı bir şekilde sürdürebilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmanın genel amacı okul müdürlerinin bu vasıflara ne kadar sahip olduklarının öğretmen algılarına göre ölçülmesi ve değerlendirilmesidir. Bu bağlamda, çalışmada öncelikle liderlik kavramı ve liderlik yaklaşımları açıklanmış daha sonra eğitim liderliği okul müdürleri kapsamında ayrıntılı olarak incelenmiştir. Yapılan teorik çalışma bir saha araştırmasıyla desteklenip sonuca bağlanmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Problemi**

Eğitim liderliği her geçen gün artan bir popülariteye sahip olduğu için üzerine birçok çalışma yapılmış ve yapılmaktadır. Fakat bu çalışmalar genellikle eğitim liderliğinin boyutları üzerinde durmakta ve öğretmenlerin algıları üzerinde fazla inceleme bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmenlerin okul yöneticisi olan müdürlerin eğitim liderliği seviyeleri hakkındaki algıları ve düşünceleri ele alınarak eğitim liderliği seviyesi arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışacaktır.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin eğitim liderliği konusundaki durumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyete, medeni durumuna, kıdem yılına ,öğrenim durumuna) göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki ana değişkenler incelenmiştir:

- Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması
- Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi
- Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi
- Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi
- Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda, eğitimde kalitenin artırılması en önemli problemlerden birisidir. Bu problemin çözümlerinin başında da okul yöneticileri olan müdürlerin eğitim liderliği davranışlarını başarılı bir şekilde sergileyebilmeleridir. Bu nedenle Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesindeki okul müdürlerinin eğitim liderliğini ne düzeyde yapabildiklerini müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerine dayanarak ortaya koyması çalışmayı önemli kılmaktadır.

Bunun yanında Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesi ölçeğinde bu tarz bir araştırmanın daha önce yapılmamış olması bakımından daha sonraki çalışmalar için de kaynaklık

etmesi, ayrıca okul müdürleri ve milli eğitim müdürlükleri ile de paylaşılacak olması dolayısıyla milli eğitim sistemimizin kendi içinde bir değerlendirme yapabilmelerine imkân sağlayacaktır.

### 1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Varsayımları

Araştırmanın sınırlılıkları,

- Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde yapılmış olması
- Müdürlerin eğitim liderliği düzeylerinin müdür yardımcıları ve öğretmenler algısı ile ölçülmesi
- 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde yapılması
- Müdürlerin eğitim liderliği davranışları düzeyinin belirlenmesi ile çalışmaya son verilmiş olması

Araştırmanın varsayımları,

- Ölçeğin eğitim liderlik düzeyini ölçebilecek yeterlilikte olması
- Katılımcıların soruları tam ve doğru anlaması
- Katılımcıların sorulara samimi ve doğru cevaplar vermesi

### 1.4. Tanımlar

**Lider:** Grup üyelerini saptanan amaçlar doğrultusunda başarılı kılmaya yönlendiren, onların çalışmalarını koordine ve kontrol eden, bu çabaları gerçekleştirmek için gerekli özellik ve yeteneklere sahip olan kişidir (Şişman, 2002).

**Liderlik:** Diğer kişileri ortak hedef çerçevesinde buluşmak üzere harekete geçirmektir (Şişman, 2002).

**Eğitim liderliği:** Okuldaki genel başarıyı artırma amaçlı okul müdürünün sergilediği davranışlar toplamıdır (Gümüşeli, 2005).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2. LİDERLİK KAVRAMI VE EĞİTİM LİDERLİĞİ

##### 2.1. Lider ve Liderlik Kavramları

Bir arada yaşam sürdürmenin ve gruplaşmaların olması, insanların yönetilme gereksinimini beraberinde getirmektedir. İnsanların bireysel amaçlarına ulaşabilmesi, istek ve arzularının bir parçasını gerçekleştirebilmesi için grup şeklinde yaşama gereksinimi hissetmekte ve bundan dolayı da bir gruba ihtiyaç duymaktadır. Liderler yalnızca yeni grup oluşturmak için değil dağılacak konumda olan grupların birleştirilmesi ve bu grupların bir araya gelmesi için uğraş vermektedirler. (Özsalmanlı, 2005: 138). Liderlere ait üç görev bulunmaktadır. Bunları özetlemek gerekirse;

- Çalışanları harekete geçmesini sağlamak
- Performans yetersizliğini yok etmek ve engelleri ortadan kaldırmak
- İzleyicilerin motive olmasını sağlamak

Belirli istek, arzu ve amaçları doğrultusunda oluşturulmuş insan gruplarının hayat bulması, her insanın sahip olmadığı ayrı bir yetenek ve ikna etme becerisini beraberinde getirmektedir. İnsan daima bireysel olarak yerine getiremeyeceği ihtiyaçlarının etkisi altında bulunduğu kişilerle bir araya toplanıp grup oluşturmak için çaba göstermektedir (Eren, 2000: 411). Hiyerarşik bir yapısı bulunan insanın, tarihte her dönemde liderin varlığından ödün vermediği gibi geleceğinde de liderden vazgeçmeyeceğini söylemek mümkün olmaktadır.

Liderlik, diğer kişileri ortak hedef çerçevesinde buluşmak üzere harekete geçirmek olarak tanımlanmaktadır. Liderlikle alakalı incelenen literatürdeliderlik kabiliyetinin sonradan kazanılmış bir beceri değil doğuştan gelmiş olan etkileyebilme yeteneği olduğuna dair düşüncelerin fazla olduğu görülmektedir. Reineck'e ve Schoell'nin düşüncesine göre liderlik, doğuştan kazanılmış bir beceri olup, daha sonrasında ise

bu beceriyi elde edilen bilgi ve deneyimlerle daha kuvvetli hale getirilmektedir (Leblebici, 2008: 63). Liderlik bir etkileme süreci olarak tanımlanacak olursa, liderin etkileme kabiliyeti ve hareketleri üzerinde durulması gerekmektedir.

Liderliğin tek başına düşünülmesi mümkün değildir. Çünkü liderlik başka kişileri etkisi altına alan bir süreçtir. Liderlik etkileşim içinde olduğu insanlarla münakaşa gerektirmektedir. Bundan dolayı liderliği kapsayan süreci kavramak için çalışırken lider kişinin de iletişim kurduğu bireylerin özelliklerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Lider kişilerin sergilemiş olduğu rol ve davranışlar, iletişim içinde olduğu kişilerin değer ve yargılarıyla şekil almıştır. Liderlik kavramını önemli olan dört faktör etkilemektedir. Bunlardan ilki, liderin bireysel özellikleri ve kişisel kabiliyetleri, ikincisi grubun özellik ve beklentileri, üçüncüsü lider ile grup üyeleri arasında olan ilişkinin ortada bulunan durumu, dördüncü ve son olarak iletişim içinde olan lider ve onun izleyicilerinin ortak görülen hedefleridir (Yiğit, 2002: 17). Önemli olan bu dört faktörün birleşmesiyle oluşan liderlik fonksiyonudur. Liderlik anlayışına göre; kişi, etkileme ve hedef kavramlarından ayrı düşünülemezle beraber bu kavramlarla arasında sürekli olarak karşılıklı etkileşimsel bir bağı yansıttığını söylemek yanlış olmayacaktır. Liderlik kavramlarımızı baz alarak liderliği kısaca şöyle tanımlamak mümkündür:

- Liderlik bir süreçtir.
- Liderlik bir etkilemedir.
- Liderlik ortak hedefin varlığında anlam kazanmaktadır.
- Liderlik bir grupla vardır.

## **2.2. Tarihsel Süreç İçinde Liderlik**

İnsanların yetki, görev ve sorumluluklarını beraberce paylaşmaları, toplum olarak yaşamasının doğal bir sonucu olarak düşünülebilmektedir. Fakat bunların paylaşılması yetmemektedir. Bunun düzenli bir şekilde ve belli bir uyum yapılması şarttır. Bireylerin ortak düşünce ve beklentilerine yanıt verebilen bir düzenin oluşturulması gerekmektedir. Bundan dolayı öncelik olarak içlerinden bazıları bu

düzeni kurmak, yaşatmak ve uyumu sağlamak için seçilmektedirler. Toplumda diğer bireylerden farklı olan bu seçilmiş insanlar liderler olmaktadır.

Topluma liderlik etmenin ölçütü, insanlık tarihinin ilk dönemlerinde cesaret ve güç gibi kişiye ait özelliklere bağlı olmaktadır. Liderlik için aranan özellikler günümüzün modern toplumlarında farklılık ve çeşitlik göstermektedir. Cesaret ve güç yerini bilgi ve kabiliyete bırakmıştır (Ekici, 2005: 1). 1900 ve 1950'li yıllar arasında kalan süreçte sanayi devrimi ortaya çıkmış ve beraberinde bilimsel olarak yönetim anlayışından da bahsettirmeye başlamıştır. O döneme ait hiyerarşik kademelenme, iş paylaşımı belirli kurallar ve yöntemlerin uygulanması yönetimin unsurları olarak belirlenmiştir (Dangaç, 2008: 2). Günümüz dünyasında sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş önemli kılınmış ve bu da liderliğin fonksiyonel faaliyetlerinin giderek artış göstermesini sağlamıştır.

Tarihsel süreç incelendiğinde insanların belirli bir düzen içinde toplumsal olarak yaşamlarını ilerletebilmesi için görev ve sorumluklarının bir bölümünü kendilerinden daha iyi bir eğitim almış, zeki ve güçlü gördükleri kişilere devrettikleri görülmektedir.

Liderlik özelliği, bir yönetimin anlayış biçimi olarak milattan önce 4000 ve milattan önce 400'lü yıllar arasında yönetim özellikleri olarak bilinen örgütlenme, yönlendirme ve planlamaya bağlı liderlik faaliyetlerine rastlanmaktadır. Mısırlılarda uygulanan merkezkaç yönetim şekline merkezi yönetim şekline doğru bir geçiş görülmektedir. Thomas More, konu olarak kötü liderliğin etkilerini ve kötü yönetimi ele almıştır.

Bu doğrultudaki faaliyetlere İslam dünyasından bakıldığı zaman milattan sonra 1100'lü yıllarda Gazali'nin yöneticiye ait fonksiyonlardan bahsettiği görülmüş ve beraberinde Farabi liderin sahip olduğu nitelikleri kendine amaç alarak bazı görüşlerde bulunmuştur (Ekici, 2005: 2).

Lideri ilgilendiren özellikler ile alakalı ileri sürülmüş olan görüşler incelendiği zaman, bazı düşünürlerin, bazı yazarların ve bazı devlet adamlarının liderlik özellikleri ve liderlerden beledikleri davranışların farklı düşüncelere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Machiavelli'nin bahsetmiş olduğu lider tarzları, gruplardan güç alması gereken ve dayanışma içinde olmayı öngören şeklinde olmalıdır. Machiavelli'nin "Prens" olarak adlandırılmış eserinde prenslikle alakalı görüş ve düşüncelerinde fazlasıyla derine girmiş, prensliğin tanımını, türlerini, nasıl kazanılabileceğinin, nasıl devam ettirilebileceğinin ve hangi sebeplerden dolayı kaybedilebileceğinin sorularının cevabını aramış, bu soruları tartışmaya açmıştır. (Machiavelli, 2003)

Montaigne yazmış olduğu denemelerinde kralın sahip olduğu gücün toplumdan veya tanrıdan gelmiş olan davranışlarını irdelemiştir. Burke'nin düşüncesine göre (2003: 56) Montaigne'nin savunmuş olduğu anlayışının da monarşist, hükümdarlık ve güç yönünden, kralı üstün saymakta iken, Demokrat ise kralı bir at arabacısı yerine koymuştur. Spinoza'ya ait "Siyaset Üzerine Seçmeler" adlı eser de, yöneticilerin belirlemiş olduğu hedeflerinden, korkutularak halkı engellemek ve otoriteyi sağlamak yerine insanların mümkün olduğunca yaşam şartlarının güvenirliliği için korkudan kurtarılması gerektiğinden bahsedilmiştir. İdeal lideri, 'kendilerinin ve başkalarının zarar görmeden var olması ve çalışmalarından meydana gelen doğal haklarını güçlendirmek' olarak tanımlamaktadır (Spinoza, 2003: 89-91).

Liderliği 'Kutadgu Bilig' adlı yapıtında kaleme alan Yusuf Has Hacib (1985: 414-436, Akt. Deliveli, 2010); insanlar arasında en iyi, yapılan iyiliğe karşılıksız kalmayan şahıstır. Yardımda, adalette ve cömertlikte kişiler içinden güzide, merhametli, insanlara karşı faydası en fazla olan kişidir. İşine içten bağlı, insanların sevincini onlarla birlikte paylaşmayı bilen, utanma duygusuna sahip, insanlar için kendi canını feda edebilir.

Bilimsel olarak yönetim araştırmalarının yapıldığı zamanlarda da liderin nitelikleri ile ilgili farklı görüşlere ve farklı liderlik tanımlamalarına rastlanmaktadır. Örnek

verilecek olursa; Hawthorne araştırmalarına göre, yönetici olan kişinin yönetimde insan ilişkileri yaklaşımının başlangıcı olan yöneticinin; kontrol edebilme, örgütleme, plan yapma gibi özellikleri için gereken akla uygun kabiliyetleriyle beraber yönetimde olmasını gerekli gördüğü grubun etkinliği üzerinde durmuştur(Dangaç, 2008: 2).

1900'l yılların başında çoğalmaya başlayan, liderlik kapsamında yapılan bilimsel araştırmalar, doğal liderlik niteliklerinin üzerinde yoğun çalışmalar yapmıştır. 1930-1940 yıllar arasında liderliğin çeşitli bireysel nitelikleri konusunda yoğun çalışmalar yapan araştırmacılar, 1940-1960'lı yıllarda da liderlik ile ilgili davranışların neler olabileceğini açıklamaya çaba göstermiştir. 1960 ve 1980 yılları arasında yapılmış olan çalışmalar da ise ağdaş çağın gereksinimlerine uygun biçimde, değişmesi beklenen liderlik davranışları konu olarak ele alınmıştır. Günümüz araştırmacıları, yönetici liderlik konusu olarak liderin niteliklerini ve yöneticilerin yapması gereken sorumlulukları ele almıştır (Yüksel, 1981).

Liderin sahip olduğu nitelikler 1920-1950'li yıllarda geliştirilmiş olan psikolojik testler ile bulunmaya çalışılmıştır. 'Büyük İnsanlar Yaklaşımı' olarak da adlandırılan bu kurama göre liderlik kavramının tanımlanmasında, lider olan kişi ile lider olmayan kişileri birbirinden ayıran özellikler, araştırmacılar tarafından saptanmaya çalışılmıştır. Ancak bu kuram da liderlik süresi boyunca sadece lider değişkenini konu olarak inceleyen araştırmacılar okta başarı elde edememişlerdir (Tabak, 2005).

Geniş kapsamlı olarakta bilinen Michigan araştırması da gruplarda liderlik kavramını araştırmıştır. 1948'li yıllar arasında Rensis Likert nderliğinde Michigan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü' nün kurulmuş ve sonrasında liderlik ile ilgili araştırma çalışmalarına başlamıştır. Liderlik ile alakalı ilk raporunu da 1950 yılında yayınlamıştır. Yapılan araştırma ortaya çıkarılmak istenen hedef; grup içerisinde düşük verimli ve yüksek verimli bölümlerin yöneticilerinin liderlik niteliklerindeki farklılaştığıdır. Bu araştırmada liderlik niteliklerine sonuç bölümünde değinilmiştir (Başaran, 1998: 44).

1950 ve 1970'li yıllarda araştırmacıların liderliğin davranış kuramlarında yaptıkları çalışmalar sonucunda liderliğin iki çeşit stili üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bunlar; insana dönük liderlik stili ve göreve dönük liderlik stilidir. Araştırmaların sonucuna göre; kişiye dönük liderlik stili göreve dönük liderlik stilinden daha başarılı olduğu doğrulanmış fakat net bir sonuca varılamamıştır. (Dereli, 1981: 238).

Genellikle bu dönemin yazarları liderlik kavramını ortak hedeflerden yola çıkılarak ortaya koyulmuş ilişkiler biçiminde açıklamışlardır. İnsanların tercih edilmiş niteliklere sahip olması, grubu hedeflere veya organizasyonlarına ulaştırmak için grup üyelerini etkilemek, en iyiye ulaşmasını sağlamak ve istediklerini yaptırmak günümüz liderlik davranışı olarak görülmektedir (Dangaç, 2008: 2).

### **2.3.Liderlik Yaklaşımları**

Liderlik yaklaşımları geleneksel ve modern olmak üzere ana başlıklar halinde ikiye ayrılmıştır. Bu ana başlıklar alt başlıklarıyla beraber bu bölümde açıklanmaya çalışılacaktır.

#### **2.3.1. Geleneksel Teoriler**

Liderlerin kişiisel nitelikleri ve özellikleri, liderlik anlayışıyla alakalı yapılan ilk çalışmalarda ele alınmıştır. Bu tür araştırmalarda söz konusu, lideri lider kılan nitelik ve özelliklerin ne olduğudur. Alfred Joeger, William ve Mc Gregor, lideri lider yapan özellikleri araştırırken, Stogil ve Ghiselli gibi araştırmacılar ise lideri lider yapan nitelikler hakkında araştırmalar yapmışlardır.

##### **2.3.1.1.zellikler Teorisi**

Tholas Carlyle (1795-1881), liderin özellikleri ile alakalı ilk çalışmaları yapan kişidir. "The Great Man in History" anlayışıyla tartışmaya açtığı, bazı insanların doğuştan liderlik özelliklerine sahip olduğu ve insanlık tarihini etkileyebildiklerini anlatmaya çalışmaktadır. zellikler kuramının gelişmesine daha sonralarda yapılan bazı çalışmalar katkı sağlamıştır (Akt. Erçetin, 1998: 13).

1950 yılından önce çalışma ve denemelerin büyük bir kısmı yapılmıştır. Lider özellikleri ile alakalı arama araştırmaları, Michigan ve Ohio araştırmalarından sonra gittikçe azalmıştır. 1950 yılı öncesinden itibaren yaklaşık 50 yıllık süre zarfı içinde Charles B. Handy (1976) ve Ralf M. Stogdill (1974), liderin özelliklerini tanımaya çalışmışlar, bu konuyla alakalı birçok çalışma ve denemeleri incelemiştir. Lider ve izleyiciler arasında bu araştırmaların sonucunda bilgili olma, güvenilir olma, yetenek, zeka, aktif olma, sorumluluk alma, önemli bir kademede olma ve iyi bir iletişim kurma gibi özellik ya da niteliklerdeki farklılığın olduğunu bulmuşlardır (Başaran, 1998: 49).

Liderlik ile alakalı yapılan araştırmalara göre liderliğin doğuştan kazanıldığı, sonradan lider olunamayacağı üzerinde durmuşlardır. Liderlik yapmak için doğuştan gelen özelliklerin “Büyük insan kuramı” olarak isimlendirilen bu özellikler kuramı içinde liderlik yapabilecekleri savunulmaktadır. Ayrıca esrarengiz yapı, mistik ve farklı kişilik tarzlarından kaynaklandığı düşünülen bazı liderlere doğuştan bağışlanan bir ayrıcalık olduğu düşünülmektedir (Arslantaş, 2008: 174).

Sanayi Devrimi Özellikler Kuramının geliştirilmesinde önemli derecede bir rol almaktadır. Sanayi Devriminin başlangıcı buhar gücünün bulunması ile beraber olmuş ve ardından bilimsel olarak yönetim kavramlarından konuşmaya başlanmıştır. İş bölümü, uzmanlaşma, standartlaşma, hiyerarşi ve yönetim unsurları o dönemde hakim olan belirli kural ve yöntemlerin uygulamaya geçirilmesi olmaktadır (Gül, 2003: 7).

Geleneksel Teori, özellikler kuramı ile eşdeğer olarak isimlendirilmektedir. Lider olma düşüncesi bu kuramlara göre kişilerin sahip olduğu özel niteliklere dayanmaktadır. Başarılı olan liderler karakterize edilecek olursa, Özellikler Kuramı bunları teşhis etmede yardımcı olmuştur. Başarılı olan liderlerin doğuştan olduğunu ve onları da lider olmayan kişilerden ayrı kılan net özellikler bu kuramda savunulmaktadır (Öztop, 2005: 7).

Doğal liderleri diğer kişilerden ayıran fiziksel özelliklere ve kabiliyetlere sahip oldukları özellikler kuramına paralel olarak yapılan çalışmalarda belirtilmektedir. 1920 ile 1950 yılları arası geliştirilen psikolojik testler bu sebeple geliştirilmiş olup liderlerin barındırdığı bu özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Yukl, 1994: 178).

Fiziksel, kişisel, duygusal ve entelektüel gibi özellikler bu kuramda ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Sağlık durumları, fiziksel olgunluk belirtileri, fiziksel özellikler, boy, kilo, yaş ve güçlülük liderlik ile alakalı olarak belirlenmeye çalışılan fiziksel özelliklerdir. Cesaret, hitabet yeteneği, zeka, riski göze alma, girişimcilik, kendine güven, haberleşme, bireyler arası ilişkiler ve güvenilir olma ise kişisel özelliklerdir (Eren, 2000: 417).

Bir insanın lider olarak öngörülebilmesi için örgüt üyelerin de bulunan özelliklerden daha farklı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Buna göre, liderde bulunması gereken özellikler şu şekildedir (Dilek, 2005: 11):

- **Fiziksel özellikler:** Aktif ve enerjik olma.
- **Zeka ve yetenek:** Akıcı konuşma, yargılama, kesinlik ve bilgi.
- **Kişilik:** Etik davranış, açık sözlülük, yaratıcılık ve dürüstlük.
- **İş ile ilgili özellikler:** Göreve dönüklük, başarı güdüsü, sorumluluk güdüsü, hedeflere ulaşmada sorumluluk üstlenme ve ileride olma arzusu
- **Sosyal özellikler:** Sosyal katılım, işbirliği kabiliyeti, popüler ve sosyal olma, prestij, kişiler arası beceriler, nezaket, ve zarafet şeklinde belirlemek mümkündür.

Lider değişkeni, yalnızca liderlik sürecinde konu alınarak incelenmiş olsa da bu fazla geçerli olmamıştır. Liderlerin belirlenmesinde bu kuramın yetersiz kaldığı görülmüştür (Buono ve Bowditch, 1990: 161).

Liderde bulunması mümkün olmayan bu bulguların hepsinin liderlik potansiyeli ve etkinlikleriyle alakalı olduğu görülmüştür. Vücut şekli çerçevesinde, el yazısı özelliklerinde ve astrolojik işaretler de bazı yazarlar liderlik özelliklerini incelemişlerdir. Teorik olarak önemli sorunları Özellikler Kuramı beraberinde getirmiştir. Kişinin bireysel kalitesi ile liderlik arasında olan ilişkideki öngörüşler başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Fakat başka kuramların araştırılmasında bu bulguların anlaşılması araştırmacılara yol göstermiştir (Keçecioğlu, 1998: 26). Davranışsal Liderlik (Önderlik) Teorisi bunun üzerine liderde bulunan özellikler yerine izleyicilerde bulunan özellikleri ve liderin nasıl davranış gösterdiği konusuna ağırlık vermiştir (Tengilimoğlu, 2005: 14).

### **2.3.1.2.Davranışsal Liderlik Teorisi**

Davranışçı Yaklaşımının, Özellikler Kuramında 'liderlik kavramı' birçok soruyu cevapsız bıraktığı gerekçesiyle liderlik literatüründe yer almaktadır. Davranışsal liderlik kuramını tartışmalara konu edilen çok sayıda araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalardan önemli olanları; Ohio State Üniversitesi liderlik ile ilgili çalışmaları, Mc Gregor'un X ve Y teorileri, Blake Mouton'un yönetim tarzı matrisi, Michigan Üniversitesi çalışmaları ve Likert'in sistem modelidir (Gül,2003: 9).

Liderin sahip olduğu özelliklerden daha çok onun davranış, tutum, performansları ve bunların sonuçlarının izleyiciler tarafından kabul görmesi liderliği ortaya çıkarmaktadır. Bundan dolayı liderin performansına yön veren, durumunu anlatan faktörleri göz önüne getirmek gerekmektedir. Bu durumsal faktörleri, amaçlar, bu amaçların uygulanacağı çevre ve izleyiciler oluşturmaktadır. Davranış kuramında araştırmacıların temel olarak aldığı iki şekil liderlik biçimi bulunmaktadır. İlki; göreve odaklı liderlik biçimi, ikincisi; insan odaklı liderlik biçimidir. Yapılmış olan çalışmalarda başarıya daha çok insana odaklı liderlik tarzında ulaşıldığı görülmüş olmasına karşın kesin bir sonuç çıkarılamamıştır. Bu liderlik kuramı da özellikler kuramı gibi liderlik konusunu lidere bakarak ele almayı tercih etmektedir. Liderlerin sahip olduğu özelliklerini önemsemeyerek, özellikler kuramından farklı bir şekilde, onların yapmış oldukları hususlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu kuram

gereği, etkin ve başarı sağlamış liderler, sergiledikleri davranışlara göre etkin ve başarılı olmayanlardan kolayca ayırt edilebilirler. Liderin etkinliğini belirleyen faktörler, onun kontrol biçimi, astları ile birlikte kurdukları iletişimin biçimi, planlama, yetki verip verememesidir (Eren, 1998: 391).

Davranışsal Teorilerin Özellikler Kuramına göre çok daha önemli görülen özellikleri olduğu varsayılmaktadır. Bu özellikler (Zel, 2001: 101);

- Liderlerin özelliklerini araştırmak yerine, davranışlarının hareket geçirilmesini sağlamak biçimsel liderler ile beraber biçimsel olmayan liderlerin de ortaya çıkmasına imkan sağlamaktadır.
- Eğitim yoluyla liderlik davranışlarının kişilere kazandırılabilmesi için liderin sergilemiş olduğu etkili davranış biçimlerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.
- Lider ile izleyenlerin davranış ilişkileri, liderin sergilemiş olduğu davranış şekilleri sonucunda yakından inceleme fırsatı yaratmaktadır.

Teoriyi kısaca özetlersek; liderlik yaparken ortaya çıkan davranışlar, liderlerin niteliklerinden çok, etkin ve başarılı olmasını sağlayan unsurlardır. Liderliği belirleyen önemli faktörleri, lider kişinin astları ile kontrol ve planlama biçimi etkileşim kurma biçimi, yetki verip verememesi, amaçları belirleme tarzı, vb. gibi davranışlar, arasında yer almaktadır. Diğer üyeler de liderin kendisi kadar önemlidir (Koçel, 2001: 470). Lider kişinin benimsediği belirli davranışlar vardır ve kişi bu davranışların uygun hareket ederse Davranışlar Yaklaşım'a göre liderlik özelliklerini sergilemeye başlamıştır demektir. Liderlik bu yaklaşıma göre liderin sahip olduğu özelliklerinden çok, nasıl davranması gerektiğini, davranışlarının grup içerisinde kabul görmesi, beğenilmesiyle ortaya çıkar ve sürekli hale gelmektedir. Şüphesiz, liderin faaliyetlerini biçimlendiren ve liderin faaliyetlerine etki gösteren ve birkaç değişkeni de görmezden gelmemek gerekmektedir. Buna göre, liderin davranışlarına şu değişkenlerden bazıları yön vermektedir (Dilek, 2005: 12):

**Amaçlar:**Liderin sergileyeceği davranışın belirlenmesindeki en önemli faktörlerden birisi de grubun harekete geçmesini sağlayacak, içinde bulunduğu yaşamın şartlarına uygun hedefler ve amaçlar doğrultusunda yön vermektir. Takipçiler, elde edilebilir yani örgütsel hedeflerin gerçekçi olmasını ve göstermiş oldukları çabaların bunu sağlayacağını belirlemede zorluk çekmektedirler. Lider, gruba ne yapılması gerektiğini anlatmak, onlara amaç ve hedef belirlemek ve bunların ulaşılmaz olmadıklarını fark ettirmek zorundadır. Liderlerin, uyması gereken iki amaç bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bağlı oldukları örgütün gereksinimlerini karşılamak, diğeri ise takipçilerin amaçlarına cevap vermektir.

**Takipçiler:** Çoğu zaman liderin liderlik davranışı, iletişim kurmak istediği grubun amaçlarına ve yapısına göre sergilenmektedir. Takipçilerin grubuna ait farklı özellik ve yapı sahibi olmaları, onların istek ve amaçlarının bazı yönlerde farklılık göstermesine yol açmaktadır. Örneğin, yaş, sosyal ve ekonomik ihtiyaçların karşılanma seviyesi, tecrübe, kültür düzeyi, gibi birçok faktör liderlik şeklini, takipçilerinin isteklerine ve davranışlarına etki göstermektedir.

**Ortam koşulları:** Liderlikte dikkat edilmesi gereken bir başka koşul da sosyal, teknik ortam ile örgütün kendi içerisindeki iletişimi kapsayan yapısal şartlarıdır. Örgütün genel çevre koşulları arasında teknolojik, hukuksal, sosyal, kültürel değişimleri ve gelişmeleri kapsayan, ilişki içinde bulunduğu çıkar gruplarının oluşturduğu yakın çevre şartları yer almaktadır. Bunlar, liderin yapması gereken davranışlarına ve liderlik şekline etki eden önemli şartlardır (Dilek, 2005: 13).

**Liderin bireysel özellikleri:** Bulunduğu ortamın koşullarına bağlı olarak liderlik tarzlarında değişkenlik görülmesine neden olan bazı önemli hususlar bulunmaktadır. Bunlar; liderin ahlaki durumu, sosyal, psikolojik ve fiziksel, teknik bilgi ve becerileri, benimsediği değerleridir.

İki önemli konu kapsamında Davranışsal Liderlik Yaklaşımına karşı eleştiriler ortaya çıkmıştır. Çıkan eleştirileri belirtmek gerekirse (Dilek, 2005: 14):

- Liderlik tiplerinde tam anlamıyla bir görüş birliği sağlanamadığı durum, hangisinin en etkin olup olmadığıdır. Deneysel araştırmalar sonucu elde edilen bazı bulgular, göreve odaklı liderlik tarzından daha etkin sonuçlar elde edildiğini ortaya çıkarırken, bazı bulgular ise insanlara ve aralarındaki ilişkilere odaklı liderlik tarzlarının daha etkin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkılarak, en etkili liderin her iki boyut bakımından da yüksek puana sahip olması gerektiği düşünülmektedir.
- Bir kişinin sergilemiş olduğu davranışlarının değişik tekniklerle ve farklı kişiler tarafından ölçülmesi sayesinde, çeşitli araştırmaların sonucu bunların arasındaki benzerliğin sınırlı ölçüde olduğunu göstermiştir. Bundan dolayı, liderin gerçek davranış şeklini ve yapmış olduğu faaliyetleri belirlemek zorlaşacaktır.

### **2.3.1.2.1. X ve Y Teorileri**

Mc Gregor X ve Y Kuramlarını formüle eden kişidir. Bu kuramlara göre, insanın sergilemiş olduğu davranışları gözlemlenmektedir. Esas olarak bu kuram iş görene nasıl liderlik edileceğini ve davranışlarını incelerken, iş gören kişinin yeni ile eski görüşünü birbirleri ile karşılaştırmaktadır (Başaran, 1998: 51). Mc Gregor, X ve Y Teorileri altında insan doğası ile güdüleme arasındaki ilişkileri toparlamaya çalışmıştır. Mc Gregor'a göre yöneticilerin uygulama alanında bu iki teoriden birisini benimsemesi ile insanları tercih etmiş olduğu teoriye ait bilgiler çerçevesinde bireyleri güdülemeye çalışmışlardır (Şimşek, 1999: 196).

X Kuramına göre; insanlar çoğu zaman işten kaçma arzusu içerisindedir ve çalışmaya karşı soğukturlar. Sorumluluk altına girmekten kaçınırlar, istekli bir şekilde çalışmazlar. Kendilerini güvence altına almak isterler, risk almaktan kaçınırlar. Bundan dolayı yöneticinin prensibi, insanları sürekli kontrol etmek, çalıştırabilmek için zorlamak ve ya cezalandırmak olmaktadır (Koçel, 2003: 594).

Sorumsuz insanın kişisel arzu ve hedeflerine karşı örgütü koruyabilmek için dışarıdan kontrol X Kuramına göre kaçınılmaz olmaktadır. İnsanı çalıştırmak için ceza ya da ödül vermeyi yöntem olarak kullanmayı gerekli görmüşlerdir (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2001: 174).

Çalışanlar değişikliklere karşı dirençli ve yaratıcılıktan yana uzak kalmaktadırlar. En yüksek gelir elde edebilecekleri, yükselme isteği olmadan, güven içerisinde çalışabilecekleri işleri tercih etmektedirler. Geleneksel yönetimler Mc Gregor'ın düşüncesine göre insanı X Teorisinin ışığı altında değerlendirmektedir. Planlama, denetim, örgütlenme ve kontrol gibi teknikler ile insanları güdülemek amacıyla ekonomik araçlara ağırlık verip; bu teknikleri geliştirmişlerdir. Dolayısıyla geleneksel kuramın, insanı basit ekonomik güdümler ve teknik ilkeler ile hareket eden bir robotmuş gibi görmesi katı mantığındandır (Eren, 1996: 33).

Mc Gregor'ın büyük ölçüde Dr. Mayo çalışmalarının etkisi altında kaldığı gözlemlenmiştir. Fayol ve Taylor geliştirdiği geleneksel yönetim teorisinin açıklaması Mc Gregor tarafından yapılmaya çalışılmış ve bunu X Kuramı olarak adlandırmıştır. Fakat bu kuramı sonrasında kesin bir ifade ile geri çevirmiştir. X kuramı karşısında 'Beşeri ilişkiler Kuramını' geliştirerek bunun adına da Y Kuramı demiştir. Bu kuram için kullanılan ifade 'bireysel ve örgütsel amaçların kaynaştırılması' şeklinde olmuştur (Eren, 1996: 33).

Bu ifadeye göre Y Teorisi'nin savı şu şekildedir: Kişi yaşadığı deneyimler nedeniyle tembelleşir, doğuştan tembel değildir. (Koçel, 2003: 595). İnsanlar sorumluluk alıp yükselmek isterler çünkü doğasında yaratıcılık vardır. İnsanların oyun ve dinlenme istekleri kadar doğal ve önemli olan konu zihinsel ve fiziksel çaba harcamaları yani çalışmalarıdır. Kişi hedeflerine ulaşabilmek için çalışmaya başladığı zaman, kendini kontrol edebilecektir. Kişilerin ödülle birlikte başarı ihtiyacının tatmin edilmesi için kişinin hedeflerine ulaşması için kişiyi çalışmaya teşvik eder (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2001: 174).

Diğer teorilerdeki insan anlayışına göre Y Kuramı'nda lider kişinin daha fazla güvene sahip olduğu görülmektedir. Lider, izleyicilerin sahip olduğu güçlerini sergilemesi için engellerini kaldıran onlara kılavuzluk yapan ve imkan sağlayan kişidir (Başaran, 1998: 52).

### **2.3.1.2.2. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları**

1945'li yıllarda başlamış olan Ohio State Üniversitesi liderlik çalışmaları Davranışsal liderlik kuramının gelişmesine katkı sağlayan çalışmalardan birisidir. Birtakım incelemede bulunan bu Üniversitenin araştırmalar şubesi, önderin astlarını grubun amaçlarına yöneltmenin önderlik davranışında temel etmen olduğunu belirtmiştir. Liderin nasıl tanımlandığını tespit edebilmek için askeri ve sivil birçok yönetici üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Daha sonrasında bu tanımlar, liderlik sürecini ve lideri açıklayan faktörleri ortaya çıkarmak için faktör analizine tabi tutulmuştur. Bunun gerçekleştirebilmesi için lider davranışlarını konu alan "Lider Davranışını Tanımlama Soru Karnesi" adı altında bir araç kullanılmıştır (Cinel, 2008: 10).

Liderlik yaklaşımını davranışsal açıdan konu edinen bir sınıflandırma, yöneticinin örgüt içindeki isteklerini içermektedir. Bireylere yönelik ve işe yönelik liderlik modelleri bu sınıflandırmaya göre ele alınmaktadır. Bir yönetici olumlu liderlik davranışları yerine getirmese de üzerinde durması gereken bazı davranışlar bulunmaktadır. Bunlar (Ösalmanlı 2005: 140):

- Astların eleştiri ve şikayetlerini duymamayı tercih etmek.
- Astlardan görüş veya yardım istememek.
- Astların sahip olduğu özellikler yerine kurallarını göz önünde bulundurmamak.
- Dönütler üzerinde yeterince durmamak.

### **2.3.1.2.3. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları**

1947’li yıllarda Rensis Likert yönetiminde Davranışsal Liderlik Kuramı’nın gelişmesine katkı sağlayan bir diğer önemli çalışma da Michigan Üniversitesi’nde yapılmıştır. Bu çalışmanın içeriğinde grubun verimliliğine ve grup üyelerinin doyumuna katkıda bulunan faktörler yer almaktadır. Bu çalışmalarda şikayetler, verimlilik, personelin birim zamanda yaptığı iş, maliyet, iş tatmini ve motivasyon gibi kriterlerden yararlanılmıştır (Cinel, 2008: 10). Ohio State çalışmalarında olduğu gibi, birçok farklı endüstri alanlarında ve kademelerinde çalışmakta olan personeller üzerinde uygulanan çalışmalar sonucunda, lider davranışlarının, iki unsur etrafında yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Gözlemlenen bu iki unsur; işe yönelik liderlik ve kişiye yönelik liderlik davranışları olmuştur. İşe yönelik liderliğin sergilemiş olduğu davranış, büyük ölçüde cezalandırma, grup üyelerinin daha önceden belirlenen ilke ve yöntemler ışığında çalışıp çalışmadıklarını kontrol eden ve mevki olarak resmi otoritesini kullanan bir davranıştır. Astların da kendileri gibi çalışmalarını istemektedir bu tarz olan liderler. Kişi odaklı liderlerin, grupta bulunan üyelerin memnuniyetini artıracak çalışma şartlarının geliştirilmesi için çalışan ve yetki devrini esas alan ve izleyicilerin kişisel ilerleme ve gelişmeleri ile yakından ilgilenme yönünde davranışlar göstermiştir (Tekin, 2008).

Liderin davranışlarını Michigan üniversitesinde şu şekilde tanımlamaktadır: Güven verici olmak, yönetim fonksiyonlarına hakim olmak, işi tanımak, kültür ve değişime yön verebilmektir (Tekin, 2008: 11). Teoriye göre liderlik davranışlarının açıklanıp sınıflandırılarak koşullar geliştirmeyi amaç edinmiştir. Uygulamalı çalışmalara bunu yaparken büyük ölçüde önem vermiştir. Liderlik davranışlarını çalışmanın sonucunda belirlenen faktörler açığa çıkaracaktır, buna bağlı olarak liderlik sürecinin tanımlanabileceği düşünülmüştür. Fakat kavramların genellendiği ve basitleştirildiği için bu teorilerle ilgili olarak kullanılmış olan yöntemlerin geçerliliğine dek değişiklik gösteren eleştiriler ortaya çıkmıştır (Cinel, 2008: 10-11).

#### **2.3.1.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi**

Jane Mouton ve Robert Blake yöneticilerin davranışlarına netlik kazandırmak ve değiştirmek için kullandıkları bu sistem daha sonrasında bir matriks ile tanımlanmıştır. Bu model, örgüt geliştirme eğitimi programlarında kullanılmıştır. Liderin davranışları ağırlık verdikleri faktörlere göre iki boyutta toplanmıştır. Bunların birincisi; kişiler ile iletişime önem verme, ikincisi; üretime karşı önem verme boyutudur (Zel, 2001) .

Ayrıca her iki grup için bu faktörleri ilgilendiren dereceleri 9 bölüme ayırarak matriksi elde etmiştir. Yönetimsel Diyagram Modeli adı altında tanımlanmış olan, “üretime gösterilen ilgi X ve Y eksenleri ile yöneticinin insan ilişkilerine duyulan ilgi bir diyagram şeklinde değerlendirilmiş ve bu ikisinin ayrı yönlerinin bir araya gelmesinden yararlanılarak farklı liderlik biçimlerinin varlığını” yönetim tarzı matriksi ortaya çıkarmıştır (Leblebici, 2008: 64).

Bu modele göre liderler öncelik olarak insanlar arası ilişkileri dikkate almışlar, verimliliği değil. Liderin, öncelikle yapması gereken davranış işten yüksek verim alabilmek için çalışanların moral ve motivasyonunun yüksek olmasını sağlamaktır. Liderler bunun için yapması gereken astlarının planlamalarına, işlerini düzenlemelerine, işlerine karışmadan onlara duygusal destek anlamında yardım etmektir. Lider, astları genel bir denetime almalı, sıkı bir denetimden yana olmamalıdır. Liderin, astların ilgi ve ihtiyaçlarını da önemsemesi gerekmektedir. Modele göre, iş temposunun verimli ve rahat olması bir için tatmin edici iletişim zorunlu olmaktadır (Zel, 2001: 107). Bu şekilde uygulanan bir model de lider ve yöneticilere karşı sergilenen tutumun kavramsallaştırılması olanağının olması en önemli fayda olacaktır. Fakat uygulamalı araştırmalar tarafından bu modelin fazla desteklememesi, onun araştırmacılar ve teorisyenler karşısında tartışmalara açık bir konuma getirmiştir.

### 2.3.1.3. Durumsal Liderlik Teorileri

Liderlik konusunda Özellikler ve Davranışsal Liderlik Kuramları, önemli derecede teorik katkıda bulunmuştur. Durumsal Liderlik Kuramlarının geliştirilmesi bu gelişmeler üzerine planlanmıştır. En iyi lider özelliklerinin belirlenmesi ya da durumsal liderlik teorileri davranışlarının ötesinde bunların ne gibi durumlarda başarı getirdiği konular doğrultusunda yoğunluk göstermiştir. Temel felsefe olarak bu yaklaşımın; başarılı olma olasılığının ve liderlik modelinin etkili olmasının içinde bulunduğu şartlara uyum sağlaması ve uyguladığı durum ile ilgili olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun davranışsal liderlik teorilerinden farklı yönleri, yönetimde tek ve en iyi yönetim biçiminin bulunduğu olarak belirtilmiştir (Gül, 2003: 10-11).

Bu teoriye göre liderlik sürecinin koşulları dikkate alınarak tanımlanmaya çalışılan liderin başarı şansını ve etkinliğini belirleyen niteliklerden en önemli olanları şu şekildedir (Homeanadolu, 2015):

- Gerçekleştirilmesi istenen amacın niteliğinin belirlenmesi,
- Grup üyelerinin beklentilerinin ve yetenekleri olması,
- Liderliğin etkin olduğu organizasyonun özellikleri,
- İzleyicilerin ve liderin geçmiş tecrübelerini göz ardı etmemek.

#### 2.3.1.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi

Liderliğin durumlara bağlı olarak değişiklik gösterebileceği sorusunu cevapsız bıraktığı varsayımından yola çıkan Fiedler, davranışçı kuramların bazı uygun boyutlarına erişmiş olmaktadır. Bununla birlikte, davranışçı kuramların tespit ettiği boyutlara benzer iki liderlik davranış modeli tanımlanmıştır. Bunlar; insana güdülü, işe odaklı liderlik biçimleri olarak tanımlanmıştır. Fiedler modeli davranışçılardan buraya kadar fikir ayrılığına düşmemiş fakat bu iki liderlik şeklinin, liderliğin yapılacak ortama göre değişebileceği düşüncesini de ilave etmiştir. Fiedler, her bir durumun dört temel boyutta değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. Bu dört boyut (Alkın, 2006: 17):

**İşin yapısı;** eldeki işin kurallara, akış sürecine ve net tanımlara göre ne ölçüde sahip olduğunu içermektedir. Çalışanların neyi nasıl anladıkları, belirli iş tanımları konusunda bulunmaktadır.

**Kontrol gücü;** Liderlerin olumlu ya da olumsuz açıdan çalışanların performanslarına müdahalede bulunma derecesine sahip olup olmadığını içeren boyuttur. Yöneticilik yapan kişi ise, belirli şartlar doğrultusunda performansların gösterilip gösterilmediği, iş bağlantılı ve tanımlanmış olup olmaması gibi durumlarda çalışana somut bir dönüt uygulama imkanları var ise (prim, işe son verme, uyarma, terfi, vs.) kontrol gücü yüksek olduğu belirtilmektedir.

**Lider-izleyici ilişkileri;** liderin çalışma arkadaşları ile arasındaki ilişkilerin şeklini ifade etmektedir. Lider ve izleyiciler arasında sağlam bir dayanışma, saygı ve güven varsa ilişkileri iyi yöndedir, aradaki dayanışma, saygı ve güven az oradaysa ilişkiler zayıf yönde olması beklenmektedir. Güzel ilişkiler atmosferin pozitif olduğunu, zayıf ilişkiler ise atmosferin negatif olduğunu belirtmektedir (Zel, 2006: 144).

**Başarılabacak işin özelliği;** örgütün başarmak istediği iş ile ilgili daha önce bir planın veya yöntemin bulunup bulunmamasıyla alakalıdır. Bazen tamamen işi yapacak olanların kararına bazen de işler son derece kesin olan yöntemlere bağlanmaktadır. Planlanmış olan bir iş genellikle anlaşılır, açık ve net amaçlara sahip olmaktadır. Bunun ise nasıl yapılacağına ayrıntılı bir şekilde belirlenmektedir. Fakat karmaşık ve planlanmamış işlerin hangi amaçlarla ilgili olması ve nasıl başarılması gerektiği konusunda detaylı yöntemler geliştirmek hiç de kolay değildir. Lider de bulunan resmi otorite gücü, liderin makama dayalı otoritesinin derecesini belirtmektedir. Lider, personelini terfi ettirmek, ödüllendirmek, işi tanımlamak, işine son vermek, cezalandırmak, gibi konularda yetkisinin daha fazla olduğunu belirtmektedir. Pozitif olan liderin yetkisinin fazla olması, negatif olan ise daha az yetkisinin olması olarak ifade edilmektedir (Zel, 2006: 146).

### 2.3.1.3.2. House ve Evans'ın Yol-Amaç Teori

Yol-Amaç teorisi olarak, liderin göstermiş olduğu davranışların, astların tatmini, başarı dereceleri ve motivasyonu gibi bazı özellikler üzerindeki etki Martin Evans ve Robert House tarafından tartışmaya çıkarılmış ve konu itibariyle açıklamaya çalışılmıştır. Liderin bu modelde amaca erişme yollarının neler olduğu, grup üyelerinin iş ile alakalı amaçlarının nasıl anlaşıldığı ve nasıl bir etkileme içinde olduklarının üzerinde yoğunlaşmaktadır (Şimşek, 1999: 176).

Yol-Amaç modeli ile iş tatmini ve çalışanları güdülemeyi nasıl yapacağı konusunda bu yöneticilerin başarılacak amaçları ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak yöntemleri açıklığa kavuşturmak temel almaktadır (Can, 1999: 197).

Bu teori liderlik açısından şu anlama gelmektedir: Grup üyelerinin, liderce iki konu hakkında güdülenmesi beklenmektedir (Homeanadolu, 2009):

- **Yol olarak;** İzleyicilerin ve liderin, beklentilerine etkinlik derecesidir.
- **Amaç olarak;** Liderin, izleyicilerin sergilenen davranışı algılama değerini etkileme derecesidir.

İzleyiciler için önemli olacak amaçları belirlemek ve bu amaçları yerine getirebilecekleri yolu bulmalarına imkan sağlamak, liderin en önemli görevlerindedir Bu teorinin açıklamaya çalıştığı, liderin göstermiş olduğu davranışın, tatmini, astların güdülenmesini ve performanslarının üzerine etkisini göstermeye çalışmaktadır.Liderin göstermesi beklenen davranışlardan bazıları bu teoriye göre şunlardır (Northcraft, 1994: 365):

- **Yönlendirici olan liderlik:** Yönlendirici olan liderlik, işin nasıl yapılması gerektiğini belirtir, astlara iş ile alakalı teknik bilgi verir ve onlara beklentilerinin ne olduğunu belirtmektedir. Standartların hayata geçirilmesini ve tam olarak uygulanması yönünde istekte bulunmaktadır.

- Destekleyici olan liderlik: Herkese eşit şekilde davranan, beklentilerine ve astların ihtiyaçlarına önem veren, dostça davranan, ancak bu liderlik tarzı, işin daha uygun ortamlarda yapılmasına özen göstermeyen bir liderlik tarzıdır. Kendisi ile iletişime geçmek hiç de zor değildir.
- Katılımcı olan liderlik: İşi ilgilendiren konularda astlarına danışan, onların fikir ve görüşlerine önem veren liderlik tarzıdır.
- Başarıya yönelik liderlik: İddialı amaçları ortaya koyması ve astlarına bunları başarabilecekleri konusunda, güven duyduğunu belirtmesiyle bilinen liderlik tarzıdır. Yüksek düzeyde ve sürekli performans sergilemelerini beklemektedirler.

### **2.3.1.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı**

Kenneth Blanchard ve Paul Hersey tarafından, Liderlik Çalışmaları Merkezi'nde Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi ile Ohio State Üniversitesi Liderlik Kuramı'nın geliştirilerek birleştirilmesiyle ortaya çıkan yaklaşım şeklidir (Eren, 2001: 453).

Takipçilerin yetenekleri bu yaklaşımda, lider olan kişinin grupla olan ilişkilerinde temel değişken olarak alınmaktadır. İleri sürülen bir teori olarak liderin lider olabilmesi için grup üyelerinin, temel değişkenlerin olgunluk düzeyi olduğunu gösterir. Olgunluğun tanımını yapmamız gerekirse kısaca bir işin tamamlanabilmesi için kabiliyet, istek seviyesi ve bilgi olarak tanımlanmaktadır (Hersey ve Blanchard, 1998: 174-176).

İstek ve kabiliyet, olgunluğun ortaya çıkmasına yardımcı olan iki temel unsurdur. İş açısından olgunluk olarak da bilinen kabiliyet, bir kişinin ya da bir grubun işi yaparken kazanmış olduğu teknik bilgi, tecrübe ve kabiliyetin toplamından oluşmaktadır. Bir kişi ya da bir grubun işi yapabilmek için sahip olduğu bağlılık, güven ve motivasyonun bütünü olarak psikolojik olgunluk olarak bildiğimiz istek açıklanabilmektedir. Blanchard ve Hersey olgunluğu duygusal bir denge ve yaş

olarak değil, başarı için tecrübe, sorumluluk üstlenebilme isteği, kararlı olma ve görevle alakalı yetenek olarak tanımlamaktadırlar (Hersey ve Blanchard, 1998).

Lider için takipçilerin olgunluğunu belirleyen birtakım değişkenler mevcuttur. Bunlar (Vecchio, 1995: 371):

- Yaşantı,
- İş bilgisi,
- Yeterlilik,
- Uzmanlık,
- Lideri algılama biçimleri,
- Liderden beklentiler,
- Makam,
- Kişilik nitelikleri ve niteliklerinin düzeyi,
- Örgüt içindeki bağımsızlık düzeyleri,

İzleyenlerin olgunluk düzeyine uygun biçimde göreve ve çalışanlara yaklaşımını ayarlayıp birleştirebilme yeteneği, lideri aktif yapan durumdur. Liderin bu düzenlemeyi iyi bir derecede dengeleyebilmesi onun etkinliğini de o ölçüde arttırmaktadır (Yukl, 1994: 105).

#### **2.3.1.3.4. Yetton ve Vroom'un Karar Verme Modeli**

1973'li yıllarda Philip Yetton ve Victor Vroom tarafından tartışmalara sunulan bu model liderin karar verme sürecine ağırlık vermektedir. Bundan dolayı "karar ağacı" modeli olarak da nitelendirilmektedir. Bu model, liderlerin davranışlarının kafasındaki soru işaretlerine ve bunlara cevap ararken içinde bulunduğu ortamın hakkında yaptığı yorumlamalardan etkilenmesi modelin, durumsallık modeli olarak görülmesinin başlıca nedeni olmaktadır (Begeç, 1999: 55). Model, beş çeşit karar verme biçimini kapsamaktadır. Bunlar (Zel, 1996: 11);

**Otokratik 1:**Hazır halde bulunan bilgiler çerçevesinde kendi kendine sorunu çözümlleyen lider haline sahiptir.

**Otokratik 2:**Astlarının ek bilgilerinden yararlanarak lider sorunu yine kendisi çözümlendiği biçimdir.

**Danışmacı 1:**Lider öncelikli olarak astlarının tekliflerini ve bireysel düşüncelerini dinler daha sonra da kararı kendisi vermektedir.

**Danışmacı 2:**Lider öncelikli olarak grup şeklinde astlarının teklif ve düşüncelerini dinler daha sonra da kararı kendisi vermektedir.

**Grup:**Lider önce demokratik bir şekilde sorunun çözümü için grup şeklinde bütün astlarını bir araya toplamakta ve kendi düşüncesini ortaya çıkarmadan karar almaktadır.

Yetton ve Vroom'a göre bir kararın etkililiğini belirleyen üç kritik öge bulunmaktadır (Zel, 2001: 161). Bu üç kritik öge;

**Kararın niteliği:**Çalışanların verimliliğinde ve iş başarısında etkisi olan kararlardır. Motivasyonların da çalışanların işe karşı direkt bir etkiye sahip olmaktadır. Alınan bazı kararların organizasyon içinde performans ile yakından ilişkisi mevcut iken, bazı kararların ise ilişkisi çok daha önemsiz görülmektedir. Örnek olarak; İş akışı, organizasyon içinde atamalar, iş amaçları ile alakalı grup performansı için alınan kararlar üzerinde etkisi çok önemli görülmektedir.

**Kararın kabul edilebilirliği:** Çalışanların karar mekanizması ile liderin kullanmış olduğu karar yöntemleri birbiri ile tutarlı olması gerekmektedir. Aksi halde, alınan kararların çalışanların katılımı olmadan teknik olarak doğruluğu bilinse bile uygulama da başarısızlık ile sonuçlandığı belirtilmiştir. Çünkü alınan kararları uygulama aşamasında karşı karşıya gelen söz konusu çalışanlar kararlara karşı direnç gösterebilmektedir.

**Vaktinde davranmak:** Yüksek kalitede ve kabul edilebilir durumdaki kararlara ulaşabilmek için lider olan kişilerin daha fazla kendilerinden ödün verip zaman harcamaları organizasyonlar için etkili bir sonuç olmayacaktır. Buda, karara ulaşabilmek için gerekli olan zamanı minimuma düşürecek karar biçimini seçme gerekliliği tarzın da yorumlanabilmekte ve alınacak olan kararın grup faaliyetleri için son derece önemli bir etki olacağından, lider olan kişide grubu, karar sürecine dahil etmesi gerekmektedir.

### **2.3.1.3.5. Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Yaklaşımı**

Davranışsal liderlik yaklaşımından durumsal liderlik yaklaşımına geçiş sürecinde katkı sağlayan üç boyutlu liderlik kuramı Durumsallık Yaklaşımı içerisinde yer almaktadır. Ohio State Üniversitesi Liderlik Modeli'nin göreve ve ilişkilere dönük olmasını Reddin kendisine temel alarak liderlik kavramı ve biçimi ile birlikte içerisinde bulunduğu çevrenin durumu ile ilgili isteklerini bir arada tutmaya çalışmış ve liderlik üç temel boyutu ile değişkenlik gösterebileceğini ileri sürerek Ohio State Üniversitesi çalışmalarına etkililik kavramını eklemiştir. Bunu da 3-D kısaltması ile kendisini temsil etmesi için sembolleştirmiştir. Reddin' e göre etkililik boyutu, liderliğin biçimlerinin tamamı, her yerde ve her zaman, etkili ve geçerli olamayacağını düşünerek literatüre yeni bir yaklaşımın eklenmesine olanak sağlamıştır. Sonuç olarak; sekiz liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bunların dördü etkili, dördü etkisiz liderlik yaklaşımıdır. Burada bilinmesi gerekli olan nokta, temel olan dört etkisiz liderlik yaklaşımından aşağıda belirtilen sekiz yeni liderlik tarzı türetilmiştir (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005: 91).

Duruma uymakta zorluk gösteren lider etkisiz lider, uyum gösterebilen lider ise etkili lider olarak görülmektedir (Zel, 2001: 155-156).

Etkililik boyutu ile ilgili yeni sekiz çeşit liderlik yaklaşımı özelliklerini özetlersek (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005: 95-96):

**Terkeden Yaklaşım (Etkisiz Kopuk Yaklaşım):** En az çıktı ile yetinerek, kurallara uyararak ve işe müdahale etmemeyi tercih etmektedir. Düşüncelerini gizler, öneri de bulunmaktan kaçınır, yaratıcılıktan yoksundur. Haberleşmeden ve işbirliğinden uzaktır. Engelleyici bir davranış sergilemektedir.

**Bürokrat Yaklaşım (Etkili Kopuk):** Kendisine güvenmeli, dürüst ve eşitlikçi olmayı, komuta ve kurallara uymayı gerektirmektedir. Akla uygun ayrıntılara dikkat edip, otokontrol taraftarı olmaktadır.

**Uzlaştırıcı Yaklaşım ( Etkisiz Birleştirici Yaklaşım):** Kendini etkileyecek çeşitli baskılara açık olan ve kötü kararlar veren bu liderlik yaklaşımına göre; güçlü ani baskıları en alt düzeye indirmeyi tercih etmişler, uzun dönemde üretimi en üst düzeye çıkarmayı uygun görmemişlerdir. Bundan dolayı, katılımı olması gerekenden fazla kullanarak, direnç göstermeden hemen teslim olmaktadır. İlişki ve vazife yaklaşımının zamanını ve yerini yanlış seçmektedirler.

**Yürütmeçi Yaklaşım( Etkili Birleştirici):** Bu yönetici amaçlara bağlılığı sağlar ve ekip çalışmasına fazlasıyla önem vermektedir. Doğal ve gereğinde olmak şartıyla çelişkileri ve anlaşmazlıkları hoş görerek bunların fayda sağlayabileceklerini düşünmektedir. Katılımcılığı, potansiyellerden yararlanmayı, yaratıcılığı imkân sağlama gayreti göstermektedir.

**Görevci Yaklaşım (Etkisiz İlgili Yaklaşım):** Hoş, nazik, benimsenmeye önem veren, huzursuzluk yaratan sürtüşmelerden ve çelişkilerden kaçınan, pasif kişilerdir. İşleri kolaylaştırarak, uyum içinde olmak isteyen bu yönetici kişiler denetim ve çıktılar ile alakadar olmamaktadır.

**Geliştirici Yaklaşım (Etkili İlgili Yaklaşım):** Lider, kişileri bireyler olarak geliştirmeye, onlara güven duymaya, ilgilenmektedir. Dinlemeyi, iletişime açık olmayı tercih etmektedir. Hoşgörü, destek ve iş birliğine yöneliktir. Çalışanların güdülenmesine ve yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

**Otoriter Yaklaşım (Etkisiz Adamış):**Çelişki ve uyuşmazlıkları baskı altında tutan, kendisine boyun eğilmesini isteyen, tüm kararları tek başına veren, eleştirci ve tehditkâr bir lider olup, başkalarına danışmanın gerekli olabileceğine inanmamaktadır.

**Babacan Otoriter Yaklaşım (Etkili Adamış):**Neyi isteyip istemediğini bilen ve bu istekleri karşı koymadan ne şekilde elde edilebilmesi gerektiğini bilen bu liderlik yaklaşımı, girişimci, çalışkan, zaman kaybetmekten ve gereksizlikten kaçınan durumda olup, verimliliğe önem veren liderdir.

Reddin'e göre, etkinlik boyutlarında üç tür nitelik yerine, sınırsız sayıda nitelik alabilme imkânı olmakta ve etkinliği bir ölçü olarak kabul edip göstermektedir. Etkin olmayan ve etkinlik boyutunu dört eşit parçaya bölerek bu dört tür etkinlik boyutundan liderin dört davranışı tercih etmesi grup üyeleri tarafından belirlenmiş olmakla birlikte belli bir durumun fonksiyonu olmaktadır (Yılmaz, 2008: 74).

### **2.3.2. Modern Liderlik Teorisi**

İdare bölümünde gerçekleşmiş olan değişimler sonucunda geleneksel liderlik modellerinin yeterli olmadığı görmüş bu nedenle yeni liderlik kuramlarını geliştirmeyi tercih etmiştir. Bu yeni modern liderlik teorisiyle birlikte geçmişe ve geleneklere bağımlı olan işlemci, geleceğe, değişime ve yeniliğe karşı açık olan dönüşümcü liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **2.3.2.1. İşlemci (Transaksiyonel) Liderlik Teorisi**

İşlemci (transaksiyonel) liderlik, liderlik kavramını, örgütsel, etkileşimci, işlemsel ve eylemsel liderlik olarak tanımlamaktadır. Bu liderlik, II. Dünya Savaşı sonrasında liderlik araştırmalarını inceleyip konuya hakim olmuştur. İşlemci liderliğin temelini, 1978'li yıllarda Burns'un siyasi liderleri konu alarak yaptığı araştırmalar oluşturmaktadır (Gül, 2003: 12).

İşlemci, liderlikte teşvik amaçlı ödülleri ve yaptırımları liderlerin grup üyelerine verilen görevleri yapmaları, sadakat göstermeleri ve örgüte bağlılık için kullanmaktadır. Sosyal alışverişin yapısı gereği lider bir taraftan istek ve ihtiyaçlarını karşılamakta iken diğer taraftan etkinliğini ve yetkisini kullanarak izleyicilerin davranışlarını kontrol etmektedir. Lider örgütsel kaynaklarını izleyicilerinin itaatkar ve işe istekli olmaları için kullanmaya özen göstermektedir. Davranışın düzeltilmesinde ve kontrol edilmesinde üç tip tepki örneği bulunmaktadır (Grundstein-Amado, 1999: 150). Transaksyonel liderlerin sergilediği tepki modelleri (Alkın, 2006: 94-95):

**Koşullu ödüllendirme;** Üstün performans gösteren çalışanlarını ödüllendirmek için liderler yetkilerini kullanmayı tercih etmektedir. Bu ödüller parasal ya da statü belirlemede yer alabilmektedir. Çalışanlar sergilemesi gereken davranışlar hakkında bilgiye sahiptir.

**Aktif biçimde istisnalarla yönetim;** çalışanların verimini arttırmak amacıyla işe başlamadan önce standartlar belirlenmesi liderler için kullanılan bir yöntem olmuştur. Liderler bir sorunla karşılaşmadığı zamana kadar müdahaleyi gerçekleştirmezler. Çalışanların hata yapmalarını kollayan bir örgütte gerilim yaşanır.

**Pasif biçimde istisnalarla yönetim;** çalışanlarla ilgilenilmediği ve hedeflere ulaşılmaması durumunda müdahalenin gerçekleştiği yönetim biçimidir. Otokontrolü olan çalışanlar üzerinde etkinliği tespit edilmiştir. İşlemci lider denildiğinde geçmiş iş yaşamında yarar sağlayan çalışanı ayırt eden ve bu standartları gelecekteki nesile miras bırakan lider anlaşılır. İşlemci liderlerin iş felsefeleri şirketlerin başarı grafiğini yıldan yıla yüksелеceğini vaat eden bir görüşür.

Bass, işlemci liderlerin işleyen niteliği olan örgütlerde var olma olasılığının daha yüksek olduğunu savunmuştur. İşlemsel liderlik ise; gelenekselliyetçi olup, rasyonel

süreçleri baz alarak çalışır. Bu sebeple tepkisel davranış sergiler, mevcut sorunlara yönelik hareket eder. Durumsal faktörler üzerinde durur ayrıca çalışanların beklentilerini gözetir. İşlemsel liderlerin işletmeye bağlılıkları yüksektir ve örgüt kültürünü değiştirmekten çok, sistemi güçlendirmek için çabalarlar (Dilek, 2005: 20).

İşlemci liderler faaliyetlerinde geleneksel kurallara bağlı kalarak karar mekanizması oluşturur. Mevcut durumu değiştirmekle uğraşmazlar. Sadece işletme yararına olacak iyileştirmeler yaparlar. Süregelen durumun savunucusudur. Sistemin içinde doğan işlemci liderler bağlı oldukları konuların organizasyonun ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz oluşları sık sık göz önüne gelir. Teknolojinin hızlı değişen yüzü organizasyonların da değişme ihtiyacını ortaya çıkarmış işlemci liderlerin yerini çok yönlü liderlere bırakması söz konusu olmuştur. Çalışanlar üzerinde etkili olması için vizyonu geniş, farklı beklentileri karşılayacak karakter yapısı olan liderler tercih edilmelidir (Begeç, 1999: 92).

Sonuç olarak çalışan motivasyonunu sağlamada işlemci lider grupla-lider arasında samimi ilişkiler kuran, tatmin mekanizmasını iyi denetleyen pozitif yönlü ilişkiler oluşturan liderdir. Şarta bağlı ödüller vererek aktif ve pasif yönetim modelini oluşturarak başarı sağlar (Gül, 2003: 13).

### **2.3.2.2. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik**

Dawston'un (1973) "Liderlikte İsyân" (Rebel Leadership) eserinde dönüşümcü liderlik tanımı yapılmıştır. 1978 yılına gelindiğinde "Dönüşümcü liderlik" kelimesi James McGregor Burns kaleme almıştır (Erarslan, 2006: 3-4).

Dönüşümcü liderliği Burns'dan sonra Bass geliştirmiş ve yönetim bilimi literatürüne eklemiştir. Dönüşümcü liderlik teorisi modern liderlik teorileri içerisinde çok önemlidir. Burns dönüşümcü liderliği istenen ideal, ulaşılması amaçlanan ve morali yükselten kavramlarıyla çalışan bireylerin motivasyonunun sağlandığı durum olarak tanımlamaktadır. Bass için ise, çalışanların lideri güven ihtiva etmesi gerektiğini, dönüşümcü lideri örgüt için vizyonu saptayan birey olarak betimler (Bass, 1990: 20).

Bu çerçevede dönüşümcü liderler, karizmatik özellikleri ve ilham kaynaklarını bütünleştirip çalışanlar için rol modeli olma özelliği gösterir. Dönüşümcü liderler, çalışanların bireysel ve meslekle ilgili gelişiminde büyük güce sahiptir. Sonuç olarak çalışanlar dönüşümcü liderlere takdir, saygı ve güven duyguları besler ve onları örnek alır (İşcan, 2006: 161).Dönüşümcü liderliğin temel nitelikleri şöyle sıralanabilir (Pielstick, 1998: 20);

**Ortak vizyon oluşturma:** Dönüşümcü liderler, genel olarak, çalışanların gelişim ve değişim ihtiyaçlarına yöneliktir. Bu sebepten ötürü proaktif niteliktedir. Geleceğe dair yeni hedefler belirleme, çalışanların beklenti ve isteklerini büyütme odaklı ve hareketlilik esaslı süreçler izlerler.

**Vizyonu iletme:**Çalışanlara ortak hedefler ve kararlar aşılanır. Bu, çalışanlar üzerinde heyecan etkisi oluşturur, ilham odağını genişletir ve motive eder. Lider ve çalışanları ortak paydada buluşturur. Dönüşümcü liderler samimi, kibar ve içten davranırlar. Beklenti ve isteklere cevap verecek niteliktedirler.

**Destekleyici örgüt kültürü oluşturma:**Dönüşümcü liderler temel prensipleri çalışanlara iletmede açık olmalı ve davranışlarında bu değerler yansımalıdır. Eşitlik, dürüstlük, bireye saygı, adalet asıl prensiplerdir. Örgütte bu politikalar benimsenmelidir.

**Uygulamalarda rehberlik faaliyetinde bulunma:**Dönüşümcü lider iyi bir yönlendiricidir. Çalışanlara yeni ufuklar açma imkanları sunar. Katılım odaklı politika benimsemelidir. Lider ve yönetici arası ilişkilerde ortak kararlar almak önemlidir.

**Bir kişilik (karakter) sergileme:** Kurallar çerçevesinde hareket eden bu liderler ortak değerlere sahiplerdir. Dürüst karakterli, güven veren, bireye saygılı ve eşitliği önemseyen nitelikler barındırır. Ayrıca tutkulu ve hizmet odaklıdır.

**Sonuçlara ulaşma:**Dönüşümcü liderlerle çalışanlar başarıyı kolay elde ederler. Güdülenme oranları daha yüksektir. Fedakarlık gösterirler. Çalışanlara saygı, erdem ve güven gibi özellikler kazandırırılar.

Dönüşümcü liderlik tanımını Bass dört faktöre bağlamıştır. Bunlar (Gül, 2003: 16-17);

**Karizma:** Dönüşümcü liderlikte önemli unsurların başında gelir. Bass bu faktöre “idealize edilmiş etki” tanımını kullanmıştır. Çalışanların liderlerine güven, saygı ve hayranlık beslemesiyle ilgilidir. Karizma faktörü dönüşümcü liderlik için zorunludur. Tek başına yeterli olmaz. Dönüşümcü liderler karizmatik davranışlarını yönlendirme, ilham aşılama, sorumluluk kazandırma ve motivasyon şeklinde ifade ederler.

**Bireysel İlgi:** Liderler çalışanların beklenti ve ihtiyaçları alanında özenli çalışmalıdır. Bireysel ilgi özelliği liderlerin çalışanlarını cesaretlendirerek, onların fikirlerine saygı duyarak, kişisel gelişimlerine katkıda bulunarak davranışlar göstermesidir. Liderler bu davranışlarını sergilerken her bir çalışanın farklı karakteristik özellikleri olduğunu göz önünde bulundurmalıdır.

**Entelektüel Teşvik:** Dönüşümcü liderlikte entelektüel teşvik denildiğinde çalışanların fikir olarak katılımını, bilinç düzeylerini aktif olarak liderle aynı yönde kullanmaları gerektiren bir süreç tanımı yapılmaktadır. Bu özellikte çalışanların sorun çözümü konusunda öneriler sunması ve yeni bakış açısı kazandırılması hedeflenir.

**İlham Kaynağı Motivasyon:** Bu faktörde çalışanlar liderlerinin değerlerine güvenmeleri ve beklentileri konusunda açık iletişim oluşturmasına dayanmaktadır. Lider çalışanlarının motivasyonunu sağlamak için bir takım imgeler ve imaj unsurlarını kullanır. Bu sayede liderler çalışanları amaçlarda ortak paydada buluşmayı hedefler.

Sonuç olarak; dönüşümcü liderlik değişim odaklı liderlik türüdür. Dönüşümcü liderler değişim süreci ile ilgilenirler. Bu sebeple liderler kriz ortamlarında, istikrarın sağlamadığı durumlarda, kurumsallaşmanın gerçekleşemediği koşullarda ve insan merkezli yönetimlerde değişim sürecini yönetmeleri ve oluşumu izlemeleri daha mümkün görülmektedir.

### **2.3.2.3. Karizmatik Liderlik**

Karizmatik lider denildiğinde çalışanları hedeflediği yöne çeken ve onları yöneten kişi olarak tanım yapılmaktadır (Koçel, 2001: 483). MaxWeber karizma kavramını yönetim bilimine ve sosyal bilimlere kazandıran kişi olarak yer almıştır. Psikolojik özellikleri kapsar ve karakterler üzerinde etkisi vardır. Karizmatik liderlik bünyesinde barındırdığı hakimiyet ve meşrutiyetle birlikte liderlik gücünü kullanır. Aynı zamanda sosyolojik bir kavramdır (Aslantürk ve Amman, 1999: 161). Bu liderlik kavramı geçmiş yıllarda dini motiflerde görülmüştür. Fakat Weber din dışı motiflerde de karizma faktörünün uygulanabileceğini savunmuştur. Paksoy (2002: 192) karizmatik lider tanımı yaparken “çalışanların istek, beklenti ve ihtiyaçlarında değişik yapan lider” kavramını kullanmıştır.

Karizma kelimesi liderine sonsuz güvenin oluşması, ona tam bağlılık gösterilmesi ve çalışan-lider arası ilişkilerde ortak bağın oluşması anlamlarını ifade eder. Karizma liderlerin kişisel özelliğidir. Karizmatik liderlerin özgüveni yüksektir, kendi fikirlerinde kararlıdırlar ve toplumun birçok kesimine hitabet edebilirler (Kırel, 1998: 197).

Karizmatik liderler karizmatik otorite kullanırlar. Bu çeşit otorite, geleneklere sıkı sıkıya bağlıdır. Geleneklerdeki düzene ve tam bağımlılığa esas teşkil eder. Karizmatik otoritenin özü liderlerin bireysel niteliklerdir. Karizmatik otorite bir çağrı niteliğindedir. Karizmatik otorite alışkanlıklara karşı çıkıp, radikal davranmayı belirler. Karizmatik otorite bireysel maddiyatı reddeder. Nihayet karizmanın için en

önemli unsur lidere karşı olan tam bağlılık, kahramanlığını örnek almak ve lidere inanmak olgusunu taşır (Dönmezer, 1999: 274).

Karizmatik liderler, yüksek performans amacına çalışanları sevk eder. Bu liderler, çalışanların sorunlarını çözümleyip, onları kendi amaçlarına yönlendirir. Bu nedenle çalışanlar ve karizmatik liderler arasında güven ilişkisi, sevgi oluşumu başlar ve örgüt adına isteyerek çaba sarf ederler (Carrell vd., 1997:470).

#### **2.3.2.4. Öğretimsel Liderlik**

Öğretim liderliği ile ilgili davranışları araştıran Hallinger göre öğretim liderliği davranışlarını eğitim programı ve öğretimi yönetme, okulun misyonunu tanımlama ve olumlu öğrenme iklimi geliştirme olarak üç boyutta ele almıştır. Öğretim liderliği paylaşma merkezli bir öğrenme ve okul kültürü oluşturulmasına öncülük edebilecek eğitim ortamına özgü bir liderlik olan, okul kültürü için vazgeçilmez bir gereksinim olarak görülmektedir (Çelik, 2002: 2). Öğretim liderliğinin bir gerçeği de, okul yöneticisinin, okulun var olma nedeninin yani öğrencilerin kurumsal amaçlar doğrultusunda gelişip, yetişmesini sağlamaktır. Diğer bir anlamda öğretim liderliği, okul yöneticilerine ait asıl yerlerin koridor ve sınıfların olması gerektiği görüşünü yaygınlaştırmaktır (Özden, 2002: 139).

Öğretimsel liderlik, eğitim-öğretim sürecine katılanlarda gelişmeye isteği yaratarak, süreci geliştirmeyi hedefler. Sürecin geliştirilmesinin en etkili yolunun, öğretmenin geliştirilmesi ve etkili kılınması olduğu kabul edilmektedir (Aydın, 1986). Hallinler ve Murphy'e (1987, Akt: Gümüşeli, 1996: 201) göre öğretim liderinin görev ve fonksiyonları üç boyutta toplanmaktadır;

##### 1. Okulun misyonunun tanıtılması

- Okul hedeflerinin belirlenmesi
- Okul hedeflerinin benimsenmesi

##### 2. Öğretim programları yönetimi

- Öğretimin denetlenmesi ve değerlendirilmesi
- Programlar arasında koordinasyon sağlanması
- Öğrenci gelişimine önderlik etmesi

### 3. Olumlu öğrenme ortamının geliştirilmesi

- Öğretim zamanının yerinde kullanmak
- Görsel unsurlara önem vermek
- Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirmek
- Öğrenme için teşvikler sağlanması
- Akademik standartların güçlendirilmesi ve geliştirilmesi
- Öğretmenlere özendiriciler sağlanması (Akt: Gümüşeli, 1996: 201).

Öğretim lideri olan okul müdürlerinden öğretmenin gelişimi için şu davranışları göstermesi beklenmektedir. Teknolojisindeki gelişmeleri yakından takip etmek, eğitim ve öğretim alanındaki yenilikleri ve bu ortamlarda karşılaştıkları eğitim sorunlarının çözümünü sağlayacak yeni yöntemler hakkında öğretmenlere bilgi kazandırmak ve bu suretle öğretmenin daha etkili daha güvenle çalışmasına yardımcı olmaları (Karagözoglu, 1977: 30). Hizmet içi eğitimle öğretmenlerin güncel kalabilmeleri ve kendilerini yenileyebilmeleri sağlanabilir öğretmenlerin kariyerleri boyunca yaşadıkları evreler, personelin kariyer gelişimini sağlamak ile görevli olan okul yöneticileri için bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Öğretimsel liderlerin temel sorumluluklarından biri, okullardaki tüm bireylerin mesleki yönden geliştirilmesine, en önemlisi de öğretmenlerin öğretim becerileri yönünden gelişmelerine katkıda bulunmaktır.

#### **2.3.2.5. Etik Liderlik**

Küreselleşmenin Dünyamıza etkisiyle eğitimde, iş hayatında, medyada, politikada ve sağlıkta bazı etik sorunların ortaya çıkmasına sebep olmasıyla beraber vergi kaçırma, siyasal kirlenme, işi yavaşlatma, rüşvet ve çalışanların değerlendirilmesinde taraf tutma gibi konularla tartışmalara yol açmıştır. Bundan dolayı, okul yöneticileri

ve öğretmenlerin yaşadığı ahlaki karmaşa aile, öğrenci ve toplumun da aynı ahlaki karmaşa sorununu yaşamasına neden olmaktadır (Çelik, 2000: 89).

Liderliğin ön koşulları ahlaklı olmak ve bir mesaja sahip olmaktır. Okulun ahlaki boyutu diğer gruplara göre fazla önem taşıdığı görülmektedir. Diğer mesleklere göre okul yöneticiliği ve öğretmenliğin, ahlaki sorumluluğunun daha fazla olduğu bir meslektir. Çünkü okul yöneticisi öğretmenlerin daha uygun ortamda çalışabilmesi ve öğrencilerin daha iyi eğitilmesi gerekçesiyle kuvvetli bir etik liderlik davranışı sergilemesi şarttır, eğitim hizmeti çok kutsal bir hizmettir (Çelik, 2000:106).

### **2.3.2.6. Demokratik Liderlik**

Demokratik lider yönetim yetkisini çalışanlarla paylaşma eğiliminde olan liderdir. “Ben” değil, "biz" yaklaşımına önem verilerek çalışanların karar alma işine katılmasını, böylelikle kararların görüş birliği içinde alınmasına olanak sağlar. Gerçek şu ki; demokrasi iyi bir liderin elinde olursa grup içinde barış ve güven sağlanır. Yapılan çalışmalarda demokrat bir liderin altı özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir: Demokratik lider; eleştiriye açıktır, birlikte karar vermeyi amaçlar, sorumluluğu paylaşır, başkalarının hakkına saygı duyar, karşı tarafı aktif olarak dinler, zor kullanarak fikir değiştirmeye çalışmaz (Eren, 2001).

Demokratik bir lider tarafından yönetilen örgütte lider önerilere ve fikirlere açık olduğundan olumlu bir çalışma atmosferi yaratılmıştır. Grup üyelerinin tatmin ve motivasyon düzeyleri yüksektir. Kararlara katılım oranı da fazla olduğu için çalışanlar daha etkin ve verimli çalışmaktadırlar. Demokratik liderlik biçiminin en önemli sakıncası; tüm karar sistemi yavaş ilerlediği için zaman kayıplarına neden olmasıdır

Araştırmacılar demokratik liderlerle çalışanların birbiriyle yakın ilişkiler kurduklarını, örgüt çıkarlarına önem verdiklerini, lider yerini terk etse dahi çalışmalarını ve birlikteliklerini devam ettirdiklerini gözlemlemiştir. Ayrıca çalışanların, hakkında bilgiye sahip olup olmadıkları konularda fikir beyan etmesi

istenildiğinden hem çalışanlar zor duruma düşebilmekte hem de yanlış bazı fikirler ortaya atılıp savunulmaktadır (Eren, 2001: 119).

### **2.3.2.7. Kültürel Liderlik**

Schein kültürün bir lider tarafından oluşturulup yönetilebileceğini ve bir kontrol aracı olarak kullanılabilirliğini belirtmektedir. Bazı bilim adamlarına göre de kültür paylaşılan inançlarla ve değerlerle sosyal olarak kurulan doğal bir sistemdir. Bu sebeple kontrol edilemez. Ancak özellikle yönetim bilimcilerin görüşü kültürün yönetilebileceğinde birleşmektedir. Bu görüşe göre kültürün öğeleri değiştirilebilir niteliklerdir ve değiştirilebilen özellikler de yönetilebilir. Kültür yönetimi, bir kültürün değiştirilmesi, yeniden oluşturulması ve yaşatılması sürecini kapsar. Kültürel liderlik, lider tarafından, örgütün misyon, amaç ve hedeflerinin oluşturulması ve sürdürülmesidir. Kültürel liderlik, liderin personelin sorumluluklarını, rollerini net olarak anlaması, bir toplum duygusunun oluşturulması ve sürdürülmesinde personele yardım etmesi sürecidir. Kültürel liderlik örgütteki bireyler tarafından paylaşılan, ideolojiler, inançlar, değerler ve normlarla çalışanların etkilenmesi sürecidir. Kültürel liderlik kültürel ve sembolik süreci kullanmayı içerir. Bu süreç işgörenler için ortak anlamlar oluşturur, akademik işgörenlerin doğasını tanımlar. Kültürel liderliği bir cümle ile tanımlamak güçtür. Ancak örgütsel aktörlerin etkileri, dinamik kültürel değerlerin etkisi ve bireylerin düşüncelerinin etkisiyle oluşan örgütsel kültürün lider tarafından işletilmesi olarak ifade etmek mümkündür. Kültürel liderlik işlerin kolaylaştırılması, liderin daha çok diyalog ortamını oluşturması sürecidir (Çelik, 2000).

### **2.3.2.8. Vizyoner Liderlik**

Vizyon “videre” kelimesinden gelen Latince kökenli bir kelimedir. Anlam olarak; uyanık olmak ve anlamak anlamlarına gelmek ile birlikte; sezme, düş görme, fark etme anlamları ile de kullanılmaktadır. Vizyonun bir başka tanımı ise, gelecekte olabileceği tahmin edilen bir durumun, önce düşüncede oluşmasını sağlamak yani bilinenden bilinmeyene doğru bakış açısı oluşturmaktır. Kısacası vizyon, gelecekle ilgili kurulan senaryonun sanki geçmişmiş gibi hareket etmek de diyebiliriz.

Vizyonun, “Sınır çizilemeyen düş gücü” olarak idrak edilmesi, görünen anlamları dışında algılanması söz konusu olabilmektedir. Vizyonun bu yaklaşımından yola çıkılarak kuruluşunun amaç ve hedeflerinden daha fazla özellikleri ifade etmesi gerektiğinin düşüncesine varılmaktadır (Yeniçeri, 2004).

Bir kuruluşun üyeleri, bir vizyonu ya da ortak bir amacı paylaştıklarında, kendilerini sistemin bir parçası olarak gördüklerinde ve kurulusu geliştirmek azmiyle birlikte çalıştıklarında, artık “onlar” zamirini kullanmazlar. Aksine gelişimi sağlamak amacıyla birlikte çalışan öğretmenler, yöneticiler ve diğer personel, kendilerini “biz” olarak tanımlarlar (Langford ve Cleary, 1999:205).

Lideri zor, güçlü, inatçı, dayanıklı ve enerjik kılan en etkin yol gösterici vizyondur. Aynı zamanda vizyon bir takım değerlere sahip olma imkanını da grup çalışanlarının tamamına vermekte ve çalışanlar ile lider arasında rehberlik eden, onların grup ve kendilerini kontrol etmelerini sağlayan, ilham veren, değerler bütünüdür (Yeniçeri, 2004).

Vizyon, adeta grubun geleceğine temel bir yasa oluşturmak ile birlikte yol göstericidir. Bunların yönetim faaliyetlerini yönlendirmesi, gelecek için bir çok düzenlemenin bu doğrultuda gerçekleştirilmesine imkan sağlamakta ve rehber görevi görmektedir. Vizyon sayesinde amaçlara ulaşılması konusunda yöntem ve ilkeler ortaya konulur. Vizyon kavramı anlamının sadece geleceği tahmin olduğu düşünülmemelidir. Doğru bir vizyon, personeli eyleme geçirir ve aralarında takım ruhunun oluşmasını sağlar. İnsanlar temel olarak yapabildiklerinin en iyisini, önemli gördükleri bir amaç için yapmaya hazırdırlar (Gümüş, 2002:350).

Kurumun gelecekteki uygulamalarının şekillenmesinde vizyonun etkisi vardır. Dolayısıyla bir kurumun geleceğini oluşturan temel yönlendiricilere sahip olması, vizyonu geniş olmayan veya vizyon sahibi olmayan yöneticilerin de bulunduğu kurumların, ciddi sorunlar ile karşılaşabileceklerini ifade etmek gereklidir. Vizyon sahibi olmayan kurumu bir benzetime tabi tutacak olursak, anayasası olmayan bir ülkeye benzetilmesi hiçte yanlış bir ifade olmayacaktır. Bu durum, kurumun varlığını

tehdit edebilecek eksiklik, ortaya çıkabilecek bir yetersizliktir de diyebiliriz (Yüksel, 2004: 72).

Vizyon, kişilerin kendi geleceklerini yatmasıdır. Vizyonun güç kazanabilmesi için insanın, düşünce ve eylemleriyle kendi geleceğini biçimlendirebileceğine inanması gerekmektedir. Bir örgüt vizyonu somut verilere dayanmaz; vizyon gerçek değil, mümkün olan arzulanır bir gelecek ile ilgilidir (Gümüş, 2002:351).

Vizyon ile liderliğin bütünlük sağladığı günümüzde, liderlik kavramı tanımlarında, vizyonu oluşturma, liderin karizmatik özelliği ve vizyonu sürdürme kavramlarıyla da arka çıkmaktadır. Tüm düzenlemelerde liderler, vizyonu organizasyonların bütünü içinde paylaşılacak bir vizyon haline getirmek ve bu vizyona sahip çıkmak durumundadır. Belirli bir düzeye gelmiş işletmelerin bu düzeyini koruyabilmeleri için düzenlemelerin tamamı içinde yoğun olarak paylaşılan, görev, değer ve amaç duyguları bulunduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Ertürk, 2000:276). Vizyoner liderlik süreci, ayrı bir liderlik süreci olarak ele alındığı gibi, dönüşümcü liderlik ve karizmatik liderlik süreçleriyle özdeşleştirildiği görülmektedir.

İzleyenlerin çabalarına semboller kullanarak yoğunlaşma, vizyonu iletme ve uygun davranışlar için model olma, vizyon oluşturma sürecini oluşturmaktadır. Vizyon ile ilgili çeşitli çözümlenmeler yapılmıştır (Erçetin, 2000: 59):

Çözümlenmelerden birisi vizyonun öğelerini şöyle sıralamaktadır:

- Çok değişik kapsamda sosyal görüntüleri algılamak,
- Örgütü ilgilendiren hayal edilen bir geleceği geliştirme, tasarlama, paylaşma yetisi, ümitleri, mevcut olan ile olması öngörüleni sade bir gerçeklik içinde dengeleyebilme gücü,rüyaları, bilinenden-bilinmeyene yönelip gerçekleri koruyarak gelecek oluşturabilme yeteneği,
- Riske girme cesareti olması,
- Grupsal bir çevre oluşturma yetisine sahip olmak,
- Kendi kişisel değerleri doğrultusunda çevresini harekete geçirebilmek.

Paylaşılan vizyonlar kişisel vizyonlardan ortaya çıkar. İnsanların kişisel vizyonları, normal olarak, aile, organizasyon içlerinde yaşadıkları topluluk ve hatta dünyaya ilişkin boyutları da kapsar. Paylaşılan bir vizyona gösterilen gerçek ilginin kökeni, kişisel vizyonlardır. Bu vizyonu oluşturmayı önemseyen organizasyonlar, gruplarını sürekli bir şekilde kendi bireysel vizyonlarını geliştirmeleri için cesaretlendirmektedir (Senge, 1998: 232).

Vizyon, örgüt çalışanlarının ortak değerlerin paylaşılması olarak tanımlanabilir. Eğer örgütlerde paylaşılmış vizyon olursa, çalışan bireyler kendilerini geliştirip yeni bilgiler öğrenme yoluna gidebilir. Vizyon temel olarak, işletmelerin geleceğini belirler, değişimin ana hatlarını oluşturur, insanları aynı amaç uğrunda harekete yöneltir, aktif bir çalışma oluşturur. Sengevizyon ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkiyi şöyle ifade eder: “Paylaşımı yapılan vizyon öğrenen örgüt olmak için çok büyük önem taşır, çünkü örgütün ihtiyaç duyduğu merkezi bakış açısı ve güç kaynağı bulunmuş olur.” Bu düzende okul yöneticilerinden, çalışanlarını bir takım hedefler doğrultusunda harekete geçirmeleri beklenmektedir. Liderlikte ön koşullardan biri, insanları heyecanlandıracak vizyon oluşturmak ve bunu hayata geçirebilecek politikaları belirlemektir (Balay, 2004:74).

Başarıyı yakalamış okul yöneticisi, okulundaki yönetici kadrosu ve öğretmenleri asıl vizyonu aşlamış yöneticidir. Çalışmalar, öğretmenlerin diğerlerinden bağımsız hareket ettiklerini, her birinin bireysel bir alan belirleyip o çerçevede yaşadığını, mesleki bilgilerin paylaşılması ve geliştirilmesinin diğer iş gruplarına göre oldukça alt seviyede izlediğini tespit etmiştir. Eğitim sadece öğretmen-öğrenci etkinliklerinin toplamından oluşmaz. Daha kapsamlı ve geniş bir bütünden oluşur. Yöneticilerin bu bütünü koruması başlıca sorumluluğudur. Her bir öğretmeni özgürce bireysel eğitim fikirlerini de içine alan bir eğitim felsefesi çevresinde birleştirmek yöneticinin liderliğiyle ilgilidir (Özden, 2002: 38).

Okulun vizyonu yönetici-öğretmen kadrosuyla oluşturulmalıdır. Her öğretmen vizyonun ifade edilmesine katkıda bulunmalıdır. Öğretmen ve öğrencileriyle okuldaki herkesi katılıma pay edecek bir çizgi belirlemek yöneticinin sorumluluğundadır. Paylaşılan vizyon bireysel değil ortak çıkarlara hitap etmelidir ve bu yöneticinin görevidir (Özden, 2002: 42).

Okulların öğrenen okullara dönüştürülmesi için, ortada bir vizyonun belirlenmesi şarttır. Bu vizyon yöneticinin/liderin bireysel görüşleri değil, okulda tüm öğretmen, öğrenci ve yöneticiler tarafından ortaklaşa belirlenen bir vizyondur. Vizyon okulda çalışanlar üzerinde pozitif duygular beslerken, yönetici ve çalışanlara enerji verir ve okulun geleceği hakkında bir plan belirler. Vizyon, okul için uzun dönemli kararlar alıp uygulamaya geçmeyi sağlar. Okullar, paylaşılan bir vizyona sahip olduklarında sorunların çözümü kolaylaşır (Erdoğan, 2002: 99).

#### **2.4. Eğitim Liderliği**

Öğretmen, denetçiler ve okul müdürü, okul ile alakası bulunan kişileri ve durumları etkilemek için kullandıkları güç ve davranışlar genel olarak eğitim liderliği olarak ifade edilir. Okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmak, liderlik kavramlarının diğerlerinden ayıran eğitim liderliğinin en önemli yönü olmasıdır. Eğitim liderliği buna göre, okulda öğrenci ve öğretim programı, öğretmen, öğretim ve öğrenme süreçleriyle ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüseli, 2001: 531-548).

De Bevoise'e (1984) Eğitim liderliği olarak, okulunda bulunan öğrencilerin başarılarını artırmak için müdür olan kişinin bizzat kendisinin göstermiş olduğu ya da başka kişiler tarafından gösterilmesini istediği davranışlardır.

Pankake ve Burnett (1990, Akt. Öztaş, 2010), Eğitim liderliği, okuldaki eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul içinde sürdürmedir.

Krug, (1992) Eğitim liderliği, sorun çözmeye uygulanan bilginin, başka birilerinin aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır.

Farklı uzmanlık alanlarına mensup öğretim kadrosu okulların yönetimi ile birlikte çalışmayı gerektirir. Bütün alanlarda okul müdürünün uzman olması gerekmemektedir. Okulun temel işleri ile alakalı olmak, okul müdürlerinin asıl görevi durumundadır. Öğrenmeyi gerçekleştirmek, okulun temel işlevi olarak tanımlanırsa, bu işleve bağlı olarak okul müdürlerinin temel görevinin de okulda öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğrenme ve öğretim konusunda liderlik yapmak olduğu söylenebilmektedir.

Sonuç olarak, eğitimde liderlik ancak yetki, görev, yürütme ve kitlelere hitapla olur. Günümüzde eğitim liderleri kişilikleri, bilgi dolu ve çok yönlü olmalıdır. Lider yönetici eğitim kurallarını oluştururken insan kaynağını nitelikli kullanan ve insan kaynağını iyi yönetebilen kişi olarak görevini sürdürmelidir. Eğitimin kalkınması liderler için önemli bir sorundur. Liderlik özellikleri olan yöneticilerin yetiştirilmesi ve görev başındaki liderlerin geliştirilmesi modern eğitim anlayışı içinde bir kuraldır. Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri tarafsız şekilde görebilmeyi ve onları çözüme ulaştıracak bazı yöntemleri oluşturmayı gerektirir. Çatışmacı ortamdan korkan, üstlerine danışmadan hiçbir adım atmayan yöneticinin liderlikle ilgili yeteneği sorgulanmaya açıktır.

#### **2.4.1. Eğitim Liderliği Kavramının Tarihsel Gelişimi**

Eğitim yönetiminde liderlik, yönetim alanında olduğu gibi, yeni bir konu olmamaktadır. Bazı yeterlilik ve özellikler, geçmişte eğitimde liderlik ile alakalı olarak sıralanmıştır. Fakat yakın zamanlarda başarılı ve etkili okullarda eğitim yönetimi alanında, okul müdürlerinin rollerine bağlı olarak yapılan tartışmalar, eğitimde liderlik konusunu tekrar gündeme gelmesine sebep olmuştur.

Bununla birlikte eğitim liderliği kavramının batı ülkelerinde başarılı okullar üzerinde yapılmış olan araştırmalarla beraber 1970'li yılların sonundan itibaren gündeme gelen bir konu olduğu görülür. Mükemmel ve etkili okullar olarak nitelendirilen

okullarda yapılan araştırmalarda liderliğin, bu okullardaki yöneticilerinin ne gibi liderlik özelliklerinin olduğunu belirlemek için bununla alakalı birçok araştırma yapılmıştır (Şişman, 2002: 24-59).

Yönetim alanındaki ağdaş tartışmaların merkezinde yer alan liderlik, özellikle eğitim liderliği ile alakalı bir boyut olarak görülebilecek eğitim liderliğinin kavramlaştırması, 1980’lerden itibaren git gide önem kazanan bir konu olmuştur. Okul ve eğitim ile alakalı ağdaş olan tartışmalar ve araştırmalara bakıldığında, okul liderliği ile alakalı olarak geliştirilen çoğu görüşler, okul müdürlerinin okuldaki ğretim ile alakalı konulara verdikleri önem üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yakın geçmişte okul liderliği ile alakalı temel davranışları belirlemek için bazı araştırmalar da yapılmış, bu kapsamda eğitim liderliği ile alakalı çeşitli modeller geliştirilmeye çalışılmıştır (Şişman, 2002: 25). Dünyada ve ülkemizde eğitimin önemi anlaşıldığıa eğitim liderliği üzerine yapılan araştırmalar da çoğalmıştır. Çünkü okulların etkili olabilmesi için eğitim liderlerine ihtiyaç olduğu herkes tarafından kabul edilmiştir.

#### **2.4.2. Eğitim Liderliğinin nemi**

“Beyaz atlı şövalye” beklentisi, yıllardan beri sürdürülen ve değişmek zorunda olan eğitim sistemi için umut olmaktan çıkmıştır. Türkiye’deki eğitim sistemindeki kurtuluşun ancak ve ancak okuldan olacağı git gide daha çok kabul görmeye başlamış ve bir yaklaşım olarak algılanmaya başlanmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri bu nedenle ön plana çıkmaktadır.

Var olanı korumak ve sürdürmek yöneticilerin görevidir. Liderlerin takdir görebilmeleri için, örgüte yenilikler getirmeleri ve bu eylemleri ile liderlik yaptıkları takımları tarafından kabul edilebilmektedirler. “Başöğretmen” terimi, bu anlamda “okul müdürü” teriminden daha anlamlı ve kapsam olarak daha geniştir (Şişman, 2002).

Öğretmen, yönetici ve okul açısından, okul müdürünün eğitim lideri olmasının önemi çok büyüktür. Eğitim liderliği için okul müdürü, ğretmen ve okul için önemi şu Şekilde sıralanabilmektedir (Stimson, 1999: 16-17):

Okul müdürü için önemi:

- Personele görev verirken yerine getirip getiremeyeceği konusunda emin olur.
- Daha üretken ve başarılı bir okula sahip olur.
- Kendilerini geliştirmeye vakit ayırabilir ve başkalarının eksiklerini tamamlamaktan kurtulabilirler.
- Kendi yönetim becerilerini geliştirebilmektedir.

Öğretmen için önemi:

- Becerilerini artırır ve geliştirirler.
- Öğretmenler kendilerini okul için önemli olduklarını hissederler.
- Görevlerine daha çok ilgi ve alaka gösterirler.
- Başka işleri başarmanın çok daha büyük değer taşıdığı konusunda görevleri üstlenmeye hazır olurlar.
- İşlerinde daha fazla sorumluluk ve bağımsızlık kazanırlar.

Okul için önemi:

- Amaçları gerçekleştirmeye istekli ve gelişime açık yöneticilere sahip olurlar.
- Gelişmeye açık ve istekli personele, bunun sonucunda ise daha kaliteli sürece ve çıktıya ulaşılabilirler.

Okul müdürünün oluşturduğu temel değerler ve ilkeler, yıllar boyunca öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkisini göstermektedir (Çelik, 2000: 54). Bu nedenle okul müdürlerinden beklenen, okulunu mükemmelleştirmek için öğretimin etkililiğini artırmaktır. Yapılacak olan iş ve işlerin teknik olan tarafını bilmekle yetinmeyip bununla birlikte bireylerle, etkili bir şekilde nasıl birlikte çalışabileceğini de bilmesi gereken, eğitim liderlerinin; okulla ilgili olan yönetim süreci, yönetmelik, yasa, grup dinamiği ve uygulamaları gibi konularda da olduğu kadar geliştirme, program değerlendirme ve öğretim programının içeriği gibi konularda da bilgilerinin olması eğitim liderliğinde başarıya ulaşmak için bir zorunluluktur (Şişman, 2002: 25).

Yaşanan hızlı değişim süreci karşısında eğitimimizin bir kaos ortamına sürüklenmemesi için okul müdürlerimizin geleneksel yönetim anlayışını terk ederek, kurumlarında istikrarlı bir denge sağlayarak, düzeni ve düzensizlikleri idare edebilmeleri, geleceği görebilmeleri için değişimin aktif uygulayıcısı eğitim liderliğine soyunmaları bir zorunluluk olmuştur.

### **2.4.3. Eğitimde Liderlik Yaklaşımları**

Eğitim yönetimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde son zamanlarda iki önemli yaklaşımın çok sık gün yüzüne çıktığı fark edilmiştir. Bunların ilki, davranışçı yaklaşımdır. Bu yaklaşım modern aklın, bilime, bilgidaki nesnellığe ve evrenselliğe olan önemini ortaya çıkaran bir görüş barındırır. Bu yaklaşım aynı zamanda nesnelci ve pozitivist yaklaşım olarak da adlandırılır (Yüksel, 2003: 97). İkincisi, post modernizm yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bilgede öznellik, yerellik, bilginin inşasını ön plana çıkarır.

Bu yaklaşım, süreçsel yaklaşım ya da öznel yaklaşım olarak da tanımlanır. Her iki yaklaşımın da, az çok birbirinden farklı özellikleri vardır. İki yaklaşımda da alt versiyonlarının felsefi zeminleri bir model çatısı altında bütünleştirilmelidir. Nitekim felsefi hareket noktaları dikkate alındığında, “*modern model*” ve “*post modern model*” olarak iki ayrıma gidilebilir (Aydın, 2006: 31).

Modern modelde öğretim, nesnel bilgilere dayanır. Öznelci bir bakış açısı vardır. Post modern modelde, çocuklar kendi deneyimlerini kendileri edinir ve roller ve kalıplara sığdırılmaz. Bu bakımdan modern modele göre daha karmaşık bir yapısı vardır. Genel olarak modern model, otoriter anlayışı, bilginin kalıplaşmasını ve bunları benimseyen öğrenci modelini temsil eder. Buna karşın post modern model modern model gibi değildir, bilginin yeniden inşası, işbirliği, esnek yapılar, karakterlere saygı, özgünlük gibi temel niteliklerle tanımlanır.

### **2.4.3.1. Modern Yaklaşımlar**

Davranışçı yaklaşım ya da modern model, “bilgide nesnellik ve evrensellik temeldir”, “öğrenmek, bilgiyi almaktır” , “eğitim oldukça öğreticidir”, “öğretmen bilgi kapsamlı otoriteyi ifade eder”, “öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişki sosyoloji temellidir” gibi kimi temel felsefeler ışığında oluşur (Aydın, 2006: 32).

Modern modele yönelik çözümlenmeyi daha da netleştirmek için, bu model içinde dile gelen temel ilkeler şu şekilde açıklanabilir (Aydın, 2006):

#### **2.4.3.1.1. Nesnelcilik**

Modern model kapsamında öğrenme, var olan bilgiyi belli materyallerden (öğretmen, ansiklopedi ve kitap vb.) alıp, belleğe kaydetmek ve korumaktır. Bu sebeple nesnellikte bilginin, öğrenmeyle işe yarar olması ve bireylerin kişisel gelişiminde ortak bağı oluşur. Zira çocuğun zihin gelişimi, dış dünya ile bağlantılı somut deneyimlerden, soyut kalıplara doğru bir değişim gösterir. Eğitimdeki başarı, süreç zarfında disiplinin sağlanmasıyla, ön görülen kaynakların zihinlere resmedilmesiyle ve davranışa dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Değerlendirme davranış çevresinde odaklanmıştır. Bu yüzden nesnelidir; çünkü davranışların ölçümü nicel olarak tespit edilebilir(Aydın, 2006).

#### **2.4.3.1.2. Aktarımcılık**

Modern modelde, nesnel, geçerliliği olan bilgiye ulaşma vardır. Bu modele göre, doğru bilginin ölçümü, o bilgilerin nesnel gerçekliğine bağlıdır ya da nesnel dünyasını yansıtmaktadır. Bu açıdan aktarımcılık modelinde bellek, nesnel dünyanın kendisine yansıdığı bir ayna, izdüşümü özelliği taşır (Yüksel, 2003)

Bu model, gerçekçi dünya görüşüdür. Çünkü nesnel dünyanın insanlardan ve onların düşüncelerinden ayrı oluşunu savunur. Nesnel dünyanın gerçekliği vardır. Bizim onu algılayıp algılamamızla ilgisi yoktur. Nesnel gerçekliğin kabulü ve doğru bilginin nesnelliğe uygunluğu bu aktarımcılık görüşünde yer alır. Bu bağlamda bilginin doğruluk payı test edilebilir. Bu sınanabilme özelliği metafizik

yargıların ve öznel kabullenişlerin bilgi statüsüne çıkarılmasını önlemek için etkilidir. Eğitim bilimce incelendiğinde inançlar, ön yargılar ve metafizik tezler eğitim programlarında yer almaması olağandır (Yüksel, 2003).

#### **2.4.3.1.3. Didaktiklik**

Modern modelde, öğretmen demek donanımlı bilgi demektir. Öğretmene ait varsayılan nitelik, eğitim kavramının öğretici eylem olduğunun ispatıdır. Bu açıdan öğretmen, kendisine ait olduğu, nesnel, genel geçerliliği olan ve zamanla değişmeyen bilgi kalıplarını aynı şekilde öğrenciye sunmalıdır. Bu anlayışla birlikte eğitimin odağına öğretmen konumlanmakta ve onu etkin, öğrenciyi ise edilgin olarak konumlandırmaktadır. Çünkü öğrenci sunulan bilgileri alarak, tekrarlamak ve belleğe yerleştirip, davranış olarak dönüşüm sağlar. Bu nedenle modern model öğrenciyi içi boş bir küp olarak imgelelendirilip öğretmeni de o küplerin içini bilgiyle doldurulmasını sağlayan yetkili olarak görür (Aydın, 2006).

#### **2.4.3.1.4. Erkçilik**

Modern modelde, eğitim ortamında öğretmen otoritenin temsili resmidir. Çünkü öğretmen kavramının evrensel ve nesnel bilgi donanımlı olmasıdır. Öğretmenin otoritesi, bilgiyi aktarmada ve öğrencilerin belleklerine bilgiyi almalarında uygun yöntemleri kullanmasıyla ve değerlendirmesiyle gerçekleşir. Modern modelde, öğretmen bilgiyi aktardığında, öğrenci ise o bilgiyi kapasite kapsamında aldığı için, öğrencinin kişisel fikirleri önemli değildir; zira öğretmen tüm özverisiyle eğitim ve öğretim için çaba gösterir (Yüksel, 2003).

#### **2.4.3.1.5. Mesafecilik**

Modern modelde, öğrenci ve öğretmen ilişkisinde sosyoloji içerikli mesafe vardır. Temel neden öğretmenin elinde bulundurduğu güçtür. Bu mesafe öğrenci ile öğretmenin kaynaşmasında, bütünleşmelerinde ve özdeşim kurmalarında çoğu kez engel oluşturur. Çünkü kaynaşma, bütünleşme ve özdeşim kurma, kabullenme ve benimsemenin temel basamağıdır. Açık güç uyumluluğu zorlaştırdığı için öğrencilerin kişiliklerini oluşturmada ve özgün gelişimlerinde sıkıntılar çıkarabilmektedir. Bu sebeple modern modelin en temel özelliği kişisel gizliliği tetiklemesidir. Burada,

öğrenmede somuttan soyuta doğru ilerleme yaşanır. Ayrıca mesafecilikle birlikte belli bir aşamadan sonra, eğitimin yapıldığı ortamla dış çevre arasında büyük bir bağımsızlık ve kopukluk meydana getirir. Soyut becerinin giderek artmasıyla, duyguların eğitim ortamıyla ilgisi yokmuş gibi algılanmasına sebebiyet verir. Bu, hem bireysel bütünlüğün sağlanmasında hem de eğitim kurumlarının sosyalleşme faktörü olmasında engel teşkil eder. Çünkü sosyalleşme, duygu içeriklidir ayrıca empati kurmayı gerektirir. Oysa modern modelde, öğrenci ile öğretmen arasındaki sosyolojik mesafe ilişkilerin samimiyetten uzaklaşmasına sebep olur ve dışavurumculuğu ortadan kaldırmaktadır (Aydın, 2006).

#### **2.4.3.2. Postmodern Yaklaşımlar**

Yapılandırmacılığı ve alt versiyonlarını bütünleştirip tanımladığımız postmodern model davranış odaklı ve modern görüşün tamamen zıt görüş ve önerileri içinde barındırır. Bilgide öznellik, yerellik ve kuramsal nitelikli bilginin yapıyla oluşan post modern modelin eğitimle ilgili başlıca tezleri şu şekildedir: “Öğrenmek bilgiyi yapılandırmaktır ve onu yapılandıran ise öğrencidir”, “Bilgi nesnel değil öznedir”, “Öğrenmede etkileşim oldukça etkisi artar”, “Eğitim sürecinde gücün açıkça kullanılmasından kaçınmak gerekir”, “Öğretmenler ve öğrenciler otoriteyle değil samimi ilişkiler oluşturmalıdır” olarak tanımlanabilir (Aydın, 2006: 37). Bu temel ilkelerin post modern model içinde ne anlama geldiğini görebilmek için şu şekilde açıklamalar yapılabilir (Aydın, 2006):

##### **2.4.3.2.1. Öznelcilik**

Post modern modelde, çocuk en başından beri öznedir. Bu öznellikte çocuk, bilgi edinerek, imgeler oluşturarak, kavramları ve deneyimleriyle kendisi inşa eder ve kendisini geliştirir. Bu bağlamda öğrenmek, çocuğun kendi bilgi yapısıyla, deneyimlerinde öznel bir resim oluşturmasıyla ve diğer deneyimlerde karşılaştırmalar yapmasıyla, onlara dair yorumlamalarla oluşur. Ön bilginin yapı taşları, öğrencinin hem algıladığı bilgileri yorumlamasına hem de dikkatini o tür bilgilere yönlendirmesine olanak sağlar. Bu durumda, post modern modelde öğrenme, öğrencinin-çocuğun deneyimlerini yeniden inşasını içermektedir. Bu

modelde, eğitimin başarısı, çocuğun başladığı noktayla ulaştığı gelişim aşaması noktası arasındaki mesafeye bağlıdır. Bu koşulda, özne olan öğrenci odaktır. Zira post modern modelde, çocuğu kendi kendine iç denetimini yapabilen bir birey olarak bakılır. Öğrenci ya da çocuk iç denetimle ilgili tüm düzenlemeleri kendi başına halleder. Süreç odaklı, iç denetime bağlı yaklaşımda öznel nitelik olacağı aşikardır. Çünkü öğrencilerin bireysel incelemeleri eğitim koşullarında değerlidir ve belirleyici özelliği bulunmaktadır (Aydın, 2006).

#### 2.4.3.2.2. Yapılandırıcılık

Post modern modelde, gerçeklik bilinemez ve tespit edilemez. Bilgi, ön bilgilere ve fikir kalıplarına dayalı olarak öğrencilerce oluşturulur. Bu sebeple, dış dünyanın nesnel bilgisine ulaşmak, yani gerçekliği bilmek imkansızdır. Çünkü ön bilgiler, zihinsel kalıplar, dilsel kavramlar, içinde yaşanılan toplum ve beceriler bilginin yapılandırılmasında son derece etkilidirler. Nitekim bu duruma dikkat çeken Michael Devitt, şöyle demektedir:

*“Kendince bağımsız gerçeklik, bizim bilgimizin erişemeyeceği kadar uzaktadır. Bilinen dünya, kavramların baskısıyla oluşmaktadır. Bukavramlar, bir gruptan (dil, toplum, bilim vb.) diğer bir gruba göre farklılaşır. Şu durumda, farklı bireylerin meydana getirdiği dünyalar, göreceli bir varlığa sahiptir.”* (Devitt, 1991, Akt. Aydın, 2006: 40).

Mathewstezi mantık çerçevesinde şu şekilde tanımlamaktadır:

*“Bilgi, deneyimlerin bir düzen içinde sıralanmasıdır; kendisine ulaşmada ki tek yol deneyimlerdir”* (Matthews, 1993, Akt. Aydın, 2006: 41).

Post modern modelde, Ericsson’un deyişiyle, *“Bilen kişi koşullar ya da kuramlarca şartlanmıştır; bu sebeple bilgi, tarafsız olarak bulunamaz”* (Erickson, 1998, Akt. Aydın, 2006: 41).

Başka bir deyişle, bu gözlemler, kuramsal bir nitelik taşır. Bilgiye dair bir nesnellik yoktur. Bu sebeple bireyler, birbirinden farklı bilgi kalıpları oluşturur. Bu bilgilerin geçerliliği, dış dünyaya uyumlarıyla ilgili değildir. Tam tersine bilginin geçerliliği,

onu yaratanların hedeflerine hizmet etmesiyle ilgilidir. Şu durumda, bireylerce yapılandırılmış bilgilerde kuramsal geçerlilik, o bilgilerin fayda sağlamasına bağlıdır. Bireyler sosyal çevreleriyle oluşturduğu deneyimlerden anlamlar bütünü oluşturup, nesnel dünyasını kavrarlar. Kısacası kendi yarattıkları kişisel dünyalarında yaşamaya devam ederler. Bu duruma göre, farklı bakış açılarından oluşan dünyalar karşılaştırılmaz ve kıyaslanamaz. Richard Tarnas şöyle demektedir:

*“Gerçeklik, bellekçe basit olarak algılanmaz, bellek tarafından oluşturulur; gerçekler değişik türler ihtiva eder ve her birisi farklı amaçlar barındırır. Aşağıda ya da yukarıda gibi niceliksel tanımlamalar yapılamaz. Bu nedenle gerçeklikte radikal bir belirsizlik söz konusudur.”* (Tarnas, 1991 Akt: Aydın, 2006: 42).

Post modern modelde dile getirilen tezler, bilgi ile bilgi olmayan arasında nesnel bir ayırım yapılamadığı için, eğitimbilimsel açıdan, inançların, ön kabullerin ve metafizik savların, işe yaramaları gerekçesiyle, eğitim sürecinde yer almalarına gerekçe sağlamaktadır. Çünkü bilgi ile bilgi olmayan arasında bir fark oluşturulamıyorsa bu, bilim de dahil her şeyin ideolojik olduğu, din, bilim, felsefe ve metafizik vb. arasında ayırım yapılamayacağı olgusunu oluşturmaktadır.

#### **2.4.3.2.3. Etkileşimcilik**

Post modern modelde, bilginin bireysel yapılandırmayla gerçekleşmesi ve özneliği olması, etkileşim merkezli eğitim oluşturulmasında aracı olarak görev almaktadır. Buna göre, çocuğun eğitimiyle bağlantılı özelliği merakıdır. Bu sebeple eğitim verenlerin sorumluluklarından bir tanesi, öğrencileri motive edecek, meraklarını arttıracak çözümler sunmak ve onları yakın çevreleriyle iletişim halinde olmalarını sağlamaktır. Eğitim sürecinde başarıyı yakalamak için; öğretmen öğrencilerin meraklarını uyandıracak faaliyetler üretmeli ve uygulamaya geçirmelidir. Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri ve özgünlüklerini kazanmaları için bu şarttır. Şu halde, post modern modelde, öğrenmede iletişim ve motivasyon çok önemlidir (Aydın, 2006).

#### **2.4.3.2.4. Erksizlik**

Post modern model, her türden güce ve otoriteye, öğretmenin gücüne karşıtarafta yer alır. Bunu ise, baskının ve şiddetin çözüm olamayacağı tezine dayanarak savunur. Aynı zamanda erk/otorite ya da güç çocuklar üzerinde cezalandırılma ya da ödül alma umudunu tetikler. Oysa ceza-ödül yöntemi, çocuklarda doğallık, özgünlük ve bireysellik özelliklerinin önünde engel teşkil etmektedir. Post modern model, nesnel bilgi savunucusu için, öğretmenin bilgisel olarak otorite olduğu düşüncesine de karşı çıkar. Zira burada öğretmen, kendi bilgi oluşumunu, tecrübelerine, bireysel şartlara ve öz algılamasına göre yapılandırır. Bu sebeple, öğretmenin kendi bilgi yapısını ve dünya kanaatini öğrenci için aktarması, bir nevi baskı yaratmaktadır. Bu yüzden öğrenci, çevresini ve deneyimlerini bağımsız, özerk bir biçimde algılamalıdır. Bu kapsamda öğretmenin görevi, kendi bilişsel erkini/otoritesini genelleştirerek öğrencilere bireysellik sağlayacak bir ortam oluşturmaktır. Bu kapsamda iki sorun bulunmaktadır. İlki, öğrencilerin ön bilgileri yanlış olduğundan doğru olanlarıyla yer değiştirilmeleri şarttır. Bunları düzeltmeye imkan tanınması, ikincisi ise, öğrencilerin kişisel fikirleri doğru bildiği için, doğrular çokluğunun oluşmasıdır(Aydın, 2006).

#### **2.4.3.2.5. Mesafesizlik**

Post modern model, modern modelin ortaya koyduğu sosyolojik mesafeye karşı çıkar. Olması gereken öğrenciyle öğretmen arasında sıcak ve samimi ilişkiler yaratılmasıdır. Bu sebeple, bireysel gizlilik çok azdır ve bu durumu pek fazla denetleyemez. Eğitim koşulları, günlük yaşamla iç içedir; çünkü post modern model öznellikten uzaklaşmayı gerektirmez. Ayrıca mesafesizlikte, çocuk kendi beklentilerini, ihtiyaçlarını ve tercihlerini özgürce ifade edebilir. Bu durumda oluşan açıklık ve samimiyet, öğretmene öğrencinin kişiliğini tanıması için fırsat verir. Ayrıca post modern modelin uygulandığı okullarda, samimi ve açık iletişim sağlanır (Yüksel, 2003).

Bu açık ve samimi ilişki, okul ve ailebağlarını kuvvetlendirir. Post modern model güven ilişkisine dayalı olduğu için toplumsallaşma özelliği vardır. Zira güven

ilişkinin kurulması benimsemeyi kolaylaştırmaktadır. Çocuk etrafındakilerle bu şekilde bağ kurabilir(Aydın, 2006).

#### **2.4.4. Eğitim Liderinin Sahip Olması Gereken Özellikler**

Eğitimde liderlik denildiğinde yetki, görev ve kitlelere hitap önemli özellikler arasında yer alır. Günümüzde eğitim liderleri gelişen teknolojiye ayak uydurmalı ve bilgi depolarına devamlı yenilikler doldurmalıdır. Lider okul müdürü denildiğinde insan kaynağını verimli ve aktif kullanabilmelidir (Izgar, 2002:266).

Eğitim lideri olarak bir okul müdürünün, başarılı bir örgüt kurabilmek ve devamını sağlayabilmek için aşağıdaki özellikleri barındırması gerekir (Andersen ve Pigford, 1987:67-68, Akt. Öztaş, 2010):

##### **2.4.4.1. Vizyon**

Eğitim lideri, okuldaki yönetim kadrosu ve öğretmen kadrosunun birbiriyle uyumlu ve ortak katılımlı olmasını sağlamalı, okulla ilgili hedeflerini öğrenme ve öğretme amaçlı planlamalı, koordine etmeli, birleştirici olmalı ve öğrencide başarı için çabalamalıdır (ISLLC, 1996, Akt. Gündoğar, 2010).

Okullar aktif ve dinamik bireyleri olan eğitim yerleridir.Öğretimzordur ve sabırlı olmayı gerektiren bir iştir. Türkiye’de okulların çoğundavizyon belirlenmemiştir. Bu türlü uygulamayla, okullarda öğretim gayreti olan müdür-öğretmen bilinci tamamen ortadan kalkacaktır. Okul müdürleri, okulla ilgili alınan kararlarda konunun ilgililerinden fikir almalı ve ortak vizyon oluşturmalıdır.

Eğitim liderleri başlangıçta geleceğe dair plan ve program hazırlayabilen bir vizyon belirleyip herkesçe kabulü gerçekleştirebilecek bir imaj oluşturmalıdır. Kritik nokta, vizyonun realist, güven sağlayan, organizasyon için çekici tarafı olan, geleceğe dair iyi bir hedefi belirleyen yönlerinin açık bir şekilde ifade edilmesidir (Şişman, 2002: 37).

#### **2.4.4.2. Okul Kültürü ve İklimi**

Öğretmenin mesleki gelişimini hedefleyen bir okul kültürü ve öğrencinin öğrenmesini sağlamak için, eğitim lideri eğitim programları geliştirmelidir (Arslan ve Beytekin, 2004: 35).

Okullarda öğretmen ve öğrenciler için yüksek seviyede öğrenme ortamı yaratmak adına okul müdürlerinin kapsamlı bir biçimde değişimlere açık olması ve ilgili olan bütün tarafları bu değişimlerin ne denli gerekli olduğuna inandırıp, bahsi geçen sürece dahil etmelidir. Değerlendirme, müfredat, eğitim, öğrencilerin öğrenimi ve çalışanların mesleki gelişimi gibi değişimler okulun sorumluluğunda bulunan tüm alanlarda birbirlerini tamamlayacak biçimde olmalıdır. Öğrenciler bilgi edinerek, değişim süreci vasıtasıyla öğrendiklerini, kendi yaşamlarında da kullanmakta ve kendilerini daha fazla geliştirmeye odaklanarak, anlamlı öğrenmeyi etkin olarak gerçekleştirebilirler. Öğretmenler öğrencilerle işbirliği içinde olarak bu süreç içerisinde, öğrenmeyi destekleyen ve yol gösterici ortamlar yaratmada yeni roller üstlenebilirler. Yöneticilerin ele alması gereken, öğrenme ortamlarını destekleyen uygulamaların oluşmasında liderliği ele almaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve işbirliği içinde yaratıcı öğrenme, okul toplumunun ortaklığında sağlanabilir (Arslan, 2003: 27).

#### **2.4.4.3. Kaynakların Yönetimi**

Eğitim lideri, okul toplumunun tüm kaynaklarını iyi bir şekilde kullanarak, tüm öğrencilerin başarısını desteklemek için yeterli, etkili ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (ISLLC, 1996, Akt. Gündoğar, 2010).

Eğitim lideri, okul toplumunda bulunan kaynakları; ebeveynlerin, iş çevrelerinin, öğrencilerin sosyal, akademik, duygusal çıkarları ve sosyal servislerin uzmanlıkları için kullanılmalıdır. Eğitim liderlerin yapması gereken, öğrencilerin tümüne kaliteli bir eğitim ortamı sağlamalı, öğrencilerin tamamı için katılımcı eğitim imkanı geliştiren programlara önderlik yapmak için tüm kaynakları seferber etmelidir. Grup şeklindeki çalışmaların önemini, eğitim liderleri takdir ederek okulda bulunan tüm kaynakları çalışma gruplarının yararlanması için kullanıma açmalıdır (Arslan, 2003: 28).

#### **2.4.4.4. İşbirliği**

Eğitim liderinin öğrencilerin başarısını desteklemede, ailelerle, toplum üyeleriyle, toplumun ihtiyaç, ilgi ve isteklerini göz önüne alarak, işbirliği içinde tüm öğrencilerin başarısını destekler (ISSLC, 1996, Akt. Gündoğar, 2010).

Başarılı bir okul-ev ilişkisi yaratmak ve aileler, toplumun üyeleri, aileler ve çocukları adına okul liderleri doğru işbirliğinde oluşturmak için seferber olmalıdır. Toplum da bulunan tüm kaynakları seferber etme kabiliyetlerine sahip olan ve bu yönde hareket eden müdürler, ortaklıklar ve işbirliği, ailelerin ve öğrencilerin ihtiyaçları yönünde tüm toplumunki kaynakların üzerine kurulmalıdır. Sağlık kurumlarını, sosyal hizmet kurumlarını, aileleri, üniversiteleri, iş alanlarını, sivil toplum kuruluşlarını, eğitim fakültelerini ve diğerlerini içeriyor olmalıdır. Ailelerin, okul içerisinde birer program koordinatörü, birer lider, birer eğitmen, birer gönüllü, birer halkla ilişkiler sorumlusu olarak bulunmasına olanak vermek, okuldaki eğitim ve öğrenme atmosferini için çok önemlidir.

#### **2.4.4.5. Dürüst ve Adil Bir Yönetim**

Eğitim lideri, adil, dürüst ve ahlaki davranış sergileyerek bu davranışlarını tüm öğrencilerin başarısına katkı sağlamak için kendi yönetimine de yansıtmalıdır (ISLLC, 1996, Akt. Gündoğar, 2010).

Eğitim liderleri tüm yetkilerini kullanırken okul içindeki ve okul dışındaki ilgililerle paylaşırken eşitlikçi ve adil olmalıdır. Bununla birlikte kişisel kararlar verirken destekleyici ve güvenilir olmalı aynı zamanda bunları icra ederken gerektiğinde risk altına girebilmelidir. Okul toplumu paydaşlarına, birçok değişimi cesaret veren bir kültürü oluşturma da eşit mesafede olmalıdır. Adil ve sağduyulu olarak okul yönetimi ve gelişimi, sürekli öğrenen okul toplumunun gücü olan bir yönetimden uzaklaşmamalıdır.

#### **2.4.4.6. Toplumsal Değişkenlere Göre Yönetim**

Tüm öğrencilerin başarısına destek olmak için, daha geniş, daha sosyal, daha politik, daha ekonomik, daha kültürel ve yasal çerçeveyi anlayabilen bir okul yöneticisi, bu kapsamda etkili ve bunlara cevap verebilen nitelikte olan bir eğitim lideridir (ISSLC, 1996, Akt. Gündoğar, 2010).

Okuldaki müdürünün konumu, geniş bir açıdan bakarak, yasal çerçevede, sosyal, politik ve kültürel olarak okul yöneticisi, okuluna ve karşılaştığı sorunları değerlendirmeye alıp etkili çözüm yolları bulan konumunda olmalıdır. Bu bakış açısıyla karmaşık şekilde görünen birçok sorunun daha kolay bir biçimde çözülmesini ve irdelenmesini sağlamaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin temel dayanaklarından biri, toplum içerisindeki adalet kavramıdır. Okul içinde ve dışında ahlaki, adaletli, güvenilir ve dürüst yönetim anlayışını her zaman göz önünde tutan eğitim liderlerinin bir göstergesidir (Şişman, 2002: 71). Okullarda diğer gruplar gibi politik, ekonomik, sosyal, kültürel, bir çevre tarafından çevrelenmiş haldedirler. Okullar aynı zamanda bu çevrenin bir parçası olmaktadır. Okullarda içinde buldukları toplumun ufak bir örneği olarak diğer örgütler gibi görülebilmektedirler. Çevreyi iyi bir şekilde tanıma, etkilenme ve yön verme işlevini bu görüş çerçevesinde eğitim liderleri yüklenmektedir.

#### **2.4.5. Okul Müdürü ve Eğitim Liderliği**

Okulun misyonunu tanımlama, öğrenciyi merkeze alan, eğitim liderliği için olumlu bir okul ortamı yaratma, öğretimi yönetme ve eğitim programı gibi işlevler ve bunlar ile alakalı yetkilerden ortaya çıkmış olan bir liderlik çeşididir (Gümüseli, 2005:59). Okul yönetimi açısından yaklaşıldığında, kendisinin yerine getirmek ile yükümlü olduğu durumun, kendi dışında kalan çevreyi etkilemesi ve bu çevre aracılığı ile okulda olabilecek sonuçlara erişebilmesi, okul müdürünün, yerine getirilmesini gerektiren davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2002:21). Yeni öğretim stratejilerini denemeye, personelin niteliğini, öğretmenleri cesaretlendirmesi, yeni programları geliştirmesi ve personel tutumlarını değiştirmesi eğitim lideri olan bir okul yöneticisinden beklenen davranışların başında gelmektedir. Okul müdürlerinin, tüm bunları yerine getirebilmeleri için müdür olduğu kadar eğitim lideri olmaları gerekmektedir (Pehlivan, 1996:33).

Öğretmen, yönetici ve denetçiler tarafından okul ile alakalı olay ve durumları etkilemek için kullanılacak güçler, okul yönetiminde liderlik olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2002: 24-26).

Okul müdürlüğünde liderlik; problemleri gerçekçi olan bir gözle görebilmeyi, daha sonra onları çözecek bazı kabiliyetlere sahip olmayı gerektirmektedir. Çünkü lider, büyük planların başlatıcısı ve mimarı olmaktadır. Bu planların gerçekleşmesini ancak ve ancak liderler sağlar (Kaya, 1979: 101). Unutmamak gerekir ki her şeyden önce, okul müdürü, belirli özel donanımlarla donandıktan sonra eğitim lideri olabilir.

Öğretmen ve okul bakımından, okul müdürünün eğitim lideri ve yönetici olmasının önemi çok büyüktür (Stimson, 1999: 16-17). Okul müdürünün oluşturduğu temel değerler ve ilkeler, yıllar boyunca öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkisini göstermektedir (Çelik, 2007:54). Bu nedenle okul müdürlerinden beklenen, okulunu mükemmelleştirmek için öğretimin etkililiğini artırmaktır (Şişman, 2002:25).

Yaşanan hızlı değişim süreci karşısında eğitimimizin bir kaos ortamına sürüklenmemesi için okul müdürlerimizin geleneksel yönetim anlayışını terk ederek, kurumlarında istikrarlı bir denge sağlayarak, düzeni ve düzensizlikleri idare edebilmeleri, geleceği görebilmeleri için değişimin aktif uygulayıcısı eğitim liderliğine soyunmaları bir zorunluluk olmuştur.

#### **2.4.5.1. Geleneksel Bir Lider Olarak Okul Müdürü**

Emir komuta zinciri şeklinde, karar alma süreçlerini, geleneksel lider stratejileri, karşılaşılan sorunlarda çözüm odaklı stratejiler geliştirirken yukarıdan aşağıya uygulama yöntemini uygulamışlar fakat demokratik yöntemler geliştirememişlerdir. Peterson ve Deal (1994), geleneksel olarak liderin üç strateji uygulamasının olduğu bunların da ussal analizden yararlanan, karar verme sürecinde ve kararların uygulanmasını da biçimsel otoriteye dayandıran bir yöntem olduğunu bu yöntemin de işe ya da okula adanmayı yok ettiğini, hiyerarşinin yaratıcılığı ve

okul ile çalışan ilişkisini sadece ekonomik bir alan içerisinde kapsadığını vurgulamaktadırlar.

#### **2.4.5.2. Öğretimsel Bir Lider Olarak Okul Müdürü**

1970’li yılların sonlarına doğru, öğretim liderliği ortaya çıktığında çalışanlardan açık beklentilerini ortaya koyarak, okul müdürlerinin etkili yönetim uygulayabilmesi için yüksek öğrenme standartlarına ulaşmalarını bekleyen ve disiplini sürekli bir şekilde ön plan da tutan bir yaklaşım sergilemeleri istenmiştir.

Farklı beklentilerin açıkça ortaya konması, başarılı öğrenme ortamının geliştirilmesi için öğretim lideri tarafından yönlendirilmesi, uzmanlıkları içinde barındıran okulun öğretim kademesini ve bu sürecin öğretim lideri tarafından denetim altına alınması öğretim liderliğinin en önemli görünen taraflarından birisi olarak da bahsedilebilir. Sürekli olarak öğretmenlerin, okul müdürü tarafından gözlemlenmesi, dönüt vermesi geleneksel liderliği hatırlatabilir fakat yöneticilerin alt gruplarına otoritesini yönelterek idare etmeye çalışması öğretim liderliğinde, öğrencinin öğrenmesini ve başarıyı vurgularken, geleneksel liderlikte ise okulun biçimsel işlerini ön plana çıkarmaktadır. Okul müdürü, bu biçim liderliğe göre her şeyi tek başına sahip olduğu bilgi ve güç ile yapmaya çalışmaktadır.

#### **2.4.5.3. Dönüşümcü Bir Lider Olarak Okul Müdürü**

Dönüşümcü stratejilere dayanarak çalışanları, entelektüel, idealizm, ikna edebilme, sembol, heyecan, değerler ve ortak paylaşılan bir vizyon aracılığı ile motive edebilmeyi içermektedir. Okul kültürünün biçimlendirilmesi için okul müdürleri sürekli örgüt üyelerini dinleyip gözlemlerler ve daha anlamlı olan yaklaşımlar için okul topluluğunu dinç tutmaktadırlar. Dönüşümcü lider bu süreçte Peterson ve Deal (1994)’a göre bir şair, tarihçi, gerektiğinde bir dedektif ve çevresine şifa dağıtan bir kimse rolünü oynamaktadır. Aynı zamanda, dönüşümcü olan lider gruba ait ortak hedeflerin kabulünü destekleyip ayrıca onlara daha yüksek performans göstermeleri için beklentilerini de anlatarak ve kendi davranışları aracılığı ile uygun modelleri öne çıkarıp entellektüel heyecan yaratmaktadır.

Liontos (1992)'a göre, dönüşümcü olan eğitim liderleri, öğretmenler ile birlikte işbirliği yaparak hedef oluşturmalarına yardımcı olurlar, liderliklerini yetki devri yaparak paylaşırlar, öğretmenlerin izolasyonunu azaltırlar. Dönüşümcü liderlik stratejilerini kendine yöntem olarak tercih eden okul müdürleri, okuldaki öğretmenlerin değişim ve dönüşümün bir parçası haline dönüştürmek için çaba göstermektedir. Bunu yaparken, öğretim kadrosunun mesleki tatmin olarak daha üst seviyelere ulaştırmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar.

#### **2.4.5.4. Kolaylaştırıcı Bir Lider Olarak Okul Müdürü**

Okul müdürünün kolaylaştırıcı lider olarak rolü sorunların çözüldüğünü görmektir, oluşan sorunların çözümünü tek başına sağlamak değildir. Çalışanların sorunları çözmesinde uygun ortamı sağlamak onları aktif olarak karar sürecine katarak olur. Okulun ortak sorun çözme kabiliyetini geliştirmeyi okul müdürü, kolaylaştırıcı liderlik stratejisini seçtiğinde amaçlamalıdır. Okul, bu yöntemle performans geliştirme ve sorun çözmeyi amaçlar. Dönüşümcü stratejilerde olduğu gibi kolaylaştırıcı stratejileri seçen eğitim liderleri Lashway (1998)'e göre, fiziksel enerjilerini ve çabalarını ortak hedefler için okul toplumu ile birleştirmektedirler. Fakat dönüşümcü lider odak noktası olurken kolaylaştırıcı yaklaşımda lider arka planda çalışmaktadır.

Okul müdürünün görevleri Goldman ve Conley (1994)'a göre; takımlar oluşturmak, sorunlarını çözmek, dönüt vermek, kaynak ve eşgüdüm sağlamak, yönetimi uygulamak, çatışma iletişim ağları oluşturmak, okul vizyonunun şekillenmesini, birlikte çalışma politikaları belirlenmesi için imkan ve gereken ortamı sağlamaktır.

Okul müdüründen vizyon ve misyon belirleme yetkisini alan kolaylaştırıcı liderlik, öğrencilerin, ailelerinin, öğretmenlerin, ve diğer grup üyelerinin katılımına katkıda bulunarak, ortak paylaşılan bir vizyon geliştirilmesinde kolaylık sağlayacak bir ortamın oluşmasını öngörmektedir. Wallace (2001), okul müdürlerinin, örgütte devamlı bir dönüşümü desteklemesinin, okulun vizyonunu gerçekleştirmeye uygun bir örgüt kültürü oluşturduğunu savunmaktadır. Bu dönüşüm öğretmenlerin kişisel

ihtiyaçları ve mesleki ilerleyişi ile okul hedeflerinin bir parkurda birleşmesiyle olmaktadır. Okul müdürü bunu yaparken okulun ortak olarak paylaşılan bir vizyonuna ulaşılmasını ve öğretmenlere amaçlarını göstermesini sağlayabilir.

#### **2.4.5.5. Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş**

Liderlik ve yöneticilik kavramları çoğu kez birbirine karıştırılır. Oysa bu iki kavram birbirinden çok farklıdır. Olması gereken ise yöneticilik ve liderlik özelliklerinin harmanlandığı lider yöneticiliktir (Kotter, 1999:83). Lider yöneticilik özelliklerini sergileyebilen yöneticilerin diğerlerine göre daha yüksek performans sergiledikleri gözlenmektedir. Bu sebeple yöneticiler, liderlik özellikleri göstererek performanslarını yükseltmelidir.

Eğitim kurumlarında başarı, insanlara bağlıdır. İnsanların başarıya ulaşması için de eğitim liderlerine ihtiyaç vardır. Eğitim liderlerine olan ihtiyaç, 21. yüzyılda kendisini daha çok hissettirmektedir. Eğitim liderliği için ise yöneticilikle sınırlı kalmayan bir beceri gereklidir. Yöneticilik bir bilim ve sanat ise liderlik bir vasıftır. Lider, ülkü; yönetici ise ilke sunar. Yöneticiler gerekli, liderlerse vazgeçilmezdir. Bir kurumu, iş mükemmelliği yolculuğuna ancak liderler çıkarabilir. (Aytaç, 2001:53-57).

Hemen hemen eğitim yönetimi ve bütün yönetim tanımlamalarında dikkat toplayan yer, öncelik olarak yönetimin insanlar ile çalışma süreci olması gerektiğidir. Örgüt denildiği zaman akla ilk gelen şey insandır (Gülşen, 2009:5).

Eğitim kurumlarında insan ilişkilerinin ve bu ilişkilerin yönetiminin çok önemli olduğu, insanı temel girdi ve çıktı olarak ele almalarından anlaşılabilir. Eğitimin içine aldığı insan ilişkileri, bir kurumdaki insanların bir araya getirilip aralarında ahengi temin ederek onları çalışma ortamına sokmayı amaç edinen birer yönetim faaliyetidir (Başaran, 2004:72).

Tartışmalara bakılacak olursa eğitim sürecinin merkezinde her zaman olduğu gibi, bundan sonra da okul olacağı görülmektedir. Yarının okullar öyleyse bilgi çağı insanını yetiştirecek özellikte, öğrenen nitelikte örgütler olmak zorundadır. Öğreten okullardan, modern eğitim sistemlerinin öğrenen okullarına geçmenin zorunluluğu klasik eğitim sistemlerinin artık tüm eğitim bilimcilerince kabul edilmektedir. Öğrenen örgütlerin müdürleri, okul iklimini geliştirdiği gibi, öğretmenlerle etkileşime girerek öğretmenin yeterlilik duygularını da pozitif yönde etkileyerek okulun verimliliğini artırmayı temel olarak görev bilmeyi öğrenmekle yükümlüdürler (Balcı, 1996:7). Okul müdürlerinin kalitesi, okulların kalitesiyle eşdeğer olarak kabul edildiği günümüzde, okul müdürlerinin demokratik ve çağdaş yönetim yaklaşımı sergileyebilmeleri, yöneticilik kalitesini yükseltebileceği gibi okulların başarısını ve kalitesini de artırabilecektir (Okutan, 2003:153).

Günümüz okullarında okul müdürlerinden eğitimsel liderlikte yapmış oldukları hedeflerin ortaya konması, disiplinin sağlanması ve sonuçların değerlendirilmesi daha çok yapılacak işleri kolaylaştırmaya yarayan lider statüsünde davranış göstererek takımlar oluşturma, çalışma ağları yaratma ve karşılaşılan sorunların çözümüne daha uygun ortam hazırlamaları beklenmektedir. Liderlik yaklaşımlarında okul müdürlerinin uygulayacakları her strateji, uygulama önceliğinde farklı noktalara önem verip okula değişik bir açıdan bakar ve birbirlerinden farklı hareket biçimlerini benimsemektedir (Arslan ve Beytekin, 2004:2).

Eğitim liderliği ile eğitim yöneticiliğini birleştirebilenler ender kişilerdir. Oysa; toplumsal sistemin bir parçası olan okulda, çalışanların eylemlerini, davranışlarını, inançlarını ve duygularını liderlik rolü oynamadan etkilemek ve işbirliği yapmaya razı etmek mümkün değildir (Kaya, 1979:102).

Sonuç olarak, öğrencilerin psikomotor, duyuşsal, bilişsel, estetik ve sosyal gelişmelerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme ikliminin oluşturulduğu

etkili okullar oluşturmak için okul müdürlerinin geleneksel okul yöneticiliğinden eğitim liderliğine geçişleri yeni eğitim anlayışının en önemli ayağını oluşturmaktadır.

### **2.5. İlgili Araştırmalar**

Taşdemir ve Turan (2001)'in ,“Cinsiyet ve Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmasında eğitim yönetiminde liderlik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Eskişehir’den seçilen ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre bayan yöneticiler erkek yöneticilere göre daha çok aldıkları hatalı kararları kabul etmektedirler. İletişim kurma, hoşgörülü olma, vizyon sahibi olma, heyecan oluşturma, güvenilir olma, örnek olma, pozitif ve tutarlı olma boyutlarında bayan ve erkek okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bayrak (2001)'in ,“İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri” adlı tezinde, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olma derecelerini araştırmıştır. Kendi geliştirdiği “Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerini Ölçme Anketi” ni tüm Eskişehir yönetici ve öğretmenlerinden oluşan evrene uygulamıştır. Sonuç olarak, ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik boyutlarında, okul yöneticisi ve branş öğretmeni arasında okul yöneticisinin lehine, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark bulunmuştur. İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik ve öğrenen lider özelliklerine ilişkin sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark bulunmuştur. Araştırmada, okul yöneticilerinin, bir liderde aranan özellikler açısından kendilerini değerlendirmeleri, örgüt ve çevre öğelerinin lideri olarak belirlenmelerini kolaylaştırmak amacıyla var olan potansiyellerini aranan özellikler oranında geliştirmeleri, okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasında liderlik özellikleri dikkate alınarak düzenlemelere gidilmesi, okul yöneticilerinin okulda çalışan personele her yönden model olması gibi öneriler geliştirilmiştir.

Gürsel ve Doğar (2001)'ın Ankara'da yaptığı “Resmi Lise ve Özel Dershane Yönetici Davranışlarının Örgütsel Açıdan Karşılaştırılması” adlı çalışmaya toplam 293 öğretmen ve yönetici katılmıştır. Resmi lise ve özel dersane yöneticilerinin göstermesi gereken ve göstermekte oldukları davranışları karşılaştıran bu çalışmada, kaynak grupların değerlendirmelerine göre her iki eğitim kurumunda da insan boyutunun önemi vurgulanmakta ve bu iki farklı eğitim kurumu türünün yöneticilerinin benzer davranışlar sergiledikleri bulunmuştur.

Oran (2002)'ın gerçekleştirdiği “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri” adlı tezin örneklemini Edirne'de görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonunda okulların kendilerine özgü belirli bir amaçlarının olmadığı, okul müdürlerinin var olan yapının değiştirilmesinden uzak durdukları, bununla ilişkili olarak model olma, destekleme, teşvik etme, birlikte çalışma ve yetkilendirme gibi dönüşümsel önderliğin uygulamalarının okullarda olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dönüşümsel önderlik davranışlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında fark ortaya çıkmıştır. Araştırmada okulların esnek bir yapıya sahip olması ya da yeniden yapılandırılması için okul müdürlerinin dönüşümsel önderlik davranışları sergilemelerinin özendirilmesi önerilmiştir.

Özcan (2003)'ın,“Lise ve Dengi Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Müdür ve Öğretmen Algısı Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, kendi geliştirdiği veri toplama aracını Konya'da 105 okul yöneticisi ve 200 öğretmene uygulamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin algısına göre müdürler “liderlik ve üyeliğin korunması”, “liderlik ve yapıyı harekete geçirme”, “liderlik ve örgütün temsili” “liderlik ve amaçların bütünleşmesi” boyutlarında gerekli liderlik davranışlarını göstermektedirler. Kadın öğretmenler erkeklere göre “hükmetme, yapıyı harekete geçirme, örgütleme ve tanıma” boyutlarında okul yöneticilerinin düşük liderlik davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir. Resmi okullarda görev yapan öğretmenler “örgütün temsili ve amaçların bütünleştirilmesi boyutlarında

kendi okul yöneticilerinin daha düşük liderlik davranışı sergilediklerini ifade etmişlerdir.

Büyükdoğan (2003)'ın ,“Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi” konulu yüksek lisans tezinde, Öğretim Liderliği Ölçeğiyle 27 müdür ve 201 lise öğretmeninden tesadüfi örnekleme yoluyla veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin algılamalarının, okul türüne göre karşılaştırılması sonucu, özel okul müdürlerinin devlet okulu müdürlerine göre, bütün boyutlarda daha fazla öğretim liderliği sergiledikleri ileri sürülmüştür. Performans değerlendirmelerinde öğretim liderliği ile ilgili bir madde de konularak, özellikle okul müdürü atamalarında öğretim liderliği puanının da ölçüt alınan unsurlardan biri olabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Eraslan (2003)'ın“Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Kırıkkale ili örneği)” adlı yüksek lisans tezinde il merkezinden 30 ilköğretim okulu müdürü ve 300 öğretmenden “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” ile veri toplamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen ve yönetici olma değişkenine ve cinsiyet değişkenine göre görüşler arasında farklılık bulunmuştur. Okul müdürleri dönüşümcü liderlik davranışları açısından kendilerini çok yeterli düzeyde değerlendirirken, öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini “katılıyorum” düzeyinde değerlendirmiştir. Kadın öğretmenlerin okul müdürlerini erkek öğretmenler kadar yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerine etkin iletişim teknikleri ve motivasyonel süreç özellikleri, dönüşümcü liderlik gibi konularda hizmet içi eğitim çalışmaları, seminerler, bilgilendirici kurslar düzenlenmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Gökçe (2004) tarafından, eğitim sisteminde karşılaşılan değişimle ilgili sorunların çözümüne yardımcı olmak için Nevşehir’de 89 ilköğretim okul yöneticisinden anketler yoluyla, değişme sürecindeki davranışları sergileme sıklığına ilişkin veriler toplanmıştır. Çalışmada kullanılan anket, Everard ve Morris (1996) tarafından değişim yönetimi için yazılan bilgi-beceri ve kişisel nitelikleri içeren 28 maddeden

oluşmaktadır. Bu anketten elde edilen bulgularda okul yöneticilerinin değişme yöneticiliği yeterlik düzeyleri ile değişimin yönetimi sürecindeki davranışları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Buradan okul müdürlerinin yeterlik düzeylerine davranış gösterdikleri yargısına ulaşılmıştır.

Tengilimoğlu (2005)'nin yaptığı, kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmada işgörenlere sorularak yöneticilerinin liderlik tarzı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma evrenini Ankara'da Maliye Bakanlığına bağlı bir Vergi Dairesi Müdürlüğü ile Bilgisayar Programcılığı alanında faaliyet gösteren özel bir şirkette görev yapan çalışanlar oluşturmaktadır. Her iki örgütteki eşit sayıda işgörene uygulanan anketlerle veriler toplanmıştır. Anketler her iki örgütte çalışanların tamamına dağıtılmış ancak vergi dairesinde çalışan 142 kişiden 42 işgören ile özel şirkette çalışan 85 kişiden 42 işgören olmak üzere toplam 84 işgörenden anket formları geri alınabilmıştır. Araştırmada, kamu ve özel sektör örgüt liderlerinin davranış özelliklerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yöneticilerin liderlik davranışları arasındaki fark anlamlı olup, özel sektör lehinedir: Özel sektörde çalışanlar yöneticilerini daha fazla insan ilişkilerine, iş ortamına önem veren çalışana yönelik bir lider olarak görmektedir. Buna karşın vergi dairesinde çalışanların ise yöneticilerini iş odaklı olarak algıladıklarını söyleyebiliriz. Kamu ve özel sektör örgüt liderlerini arkadaşça bir tutum ve davranış gösterme, çatışmadan uzak arkadaşça bir ortam yaratma değişkenleri ayırmaktadır.

Terzi ve Kurt (2005), "İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi" adlı araştırmasında, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde 155 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Öğretmenlere kendi geliştirdikleri "Yönetici Davranışları Anketi" ve Balay (2000) tarafından geliştirilen "Örgütsel Bağlılık Ölçeği"ni kullanmışlardır. Yönetici davranışlarını algılamada öğretmen görüşleri arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Büyük çoğunlukla öğretmenler yöneticilerini demokrat bulmuşlardır.

Yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerinde etkili olduğu ve demokrat yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir diğer çalışmanın uygulama kısmında, çalışanların örgütsel bağlılık seviyelerinin tespiti için Lyman W. Porter ve diğerleri tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği (1974), astlarının bakış açıları ile yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarının belirlenmesi için ise Ohio Eyalet Üniversitesi liderlik çalışmaları üyeleri tarafından geliştirilen Lider Davranışlarını Betimleme Ölçeği (1957) kullanılarak bir anket formu oluşturulmuştur. Hazırlanan anketler, Malatya ilinde bulunan bir kamu kuruluşunun çeşitli görev ve bölümlerindeki 188 çalışanına uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen veriler, çeşitli istatistiksel yöntemler ile incelenmiştir. Sonuçlar, bağımlı değişken olarak ele alınan çalışanların örgütsel bağlılık duyguları ile bağımsız değişken olarak yöneticilerin insana odaklı ve işe/yapıya yönelik olarak belirlenen iki temel lider davranış boyutları arasında pozitif yönlü, doğrusal bir etkileşimi ortaya çıkarmıştır. Her iki lider davranış boyutunun çalışanların bağlılığı üzerindeki etkisi incelendiğinde ise insan odaklı lider davranışının görece olarak daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Erceylan, 2010).

Cemaloğlu (2007a) tarafından , okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlere yönelik işyeri yıldırmasını yordayıp yordamadığını araştırmak için 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde 25 resmi ilk ve ortaöğretim okulunda 500 öğretmene random teknik ile ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin en fazla “telkinle güdüleme” en az da “laissez-faire” liderlik alt boyutlarını gerçekleştirdiği, dönüşümcü liderlik davranışlarını işlemci liderlik davranışlarına göre daha çok gerçekleştiriyor gibi göründüklerini bulunmuştur. Okul yöneticilerinin sürekli dönüşümcü ya da işlemci özellikler göstermedikleri, bu davranışların duruma, zamana ve olaylara göre değiştiği sonucuna varılmıştır. Laissez-faire liderlik davranışlarının gerçekleştirme düzeyi arttıkça öğretmenlere yönelik yıldırma gerçekleşme düzeyinin arttığı, diğer alt boyutlar ile yıldırma arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlere yönelik yıldırma düzeyinin “orta” seviyede olduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Cemaloğlu (2007b) tarafından, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, 500 öğretmene Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Değerlendirme Formu (5x Kısa)” ve Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Anketi” olmak üzere iki ölçme aracını uygulanmıştır. Çoklu regresyon analiziyle elde edilen bulgular doğrultusunda, okulun sağlığı üzerinde okul yöneticisinin liderlik stillerinin önemli olduğu, dönüşümcü liderlik stiline okul sağlığını pozitif etkilediği sonucuna varılmıştır.

Korkmaz (2008)’in ,okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğrenen örgüt özellikleri üzerinde ne kadar etkili olduğu üzerine yaptığı araştırma, Ankara ili merkez ilçelerindeki 269 lise öğretmen ve yöneticisi üzerindedir. Araştırma sonuçlarına göre, dönüşümsel liderlik öğrenen örgütlerin özellikleri üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Etkileşimci liderlik, güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon özelliklerinin bir yordayıcısı iken, Laissez-faire liderlik ise risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin bir yordayıcısıdır.

Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi üzerine yapılan bir çalışmada Bass’ın durumsal liderlik teorisinde yer alan dönüşümcü, sürdürümcü ve serbestlik tanıyan liderlik stillerinin yetki devri üzerindeki etkisi, öğretmen algılarına dayalı olarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada evren 2007– 2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy, Şişli ve Kâğıthane ilçelerindeki 178 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 6506 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem, ilçelerin sosyo-ekonomik durumuna göre tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenen 312 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve Okul Paydaşları Yetkilendirme Ölçeği yardımıyla toplanıp Pearson Çarpım Momentler Korelasyon, Çoklu Doğrusal Regresyon ve Path Analizi teknikleri yardımıyla çözümlenmiştir. Bulgular, müdürlerin dönüşümcü

liderlik stillerinin, yetki devri üzerinde 0.73 düzeyinde direkt bir etkiye sahip iken; sürdürümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik stillerinin yetki devri düzeyine olan etkilerinin dolaylı olduğunu göstermektedir (Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, 2009).

Bildik (2009)'in araştırmasında örgütsel sessizliğin, liderlik tarzları ve örgütsel bağlılıkla ilişkisinin bulunması amaçlanmıştır. Geniş bir alana ulaşılmaya çalışılmış; özel bankalar, kamu bankaları, sağlık, eğitim, sanayi ve diğer çeşitli hizmet sektörlerinde olmak üzere geniş bir alanda uygulanan ankette kullanıma uygun 1051 anket formu değerlendirilmeye alınmıştır. İş görenler, konuşmanın olası risklerini değerlendirerek sessiz kalmayı tercih ediyor, yöneticilerin olumsuz geri bildirim karşısında hoşgörülü davranmadıklarını belirtiyorlar. Bu durumun yeni fırsatların kaçırılmasına ve iş görenlerin bu ortamda yaşadıkları stresin performanslarını olumsuz etkilemesine neden olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda örgütsel sessizlik ile dönüştürücü liderlik, firma performansı ve örgüte bağlılık arasında negatif, etkileşimli ve tam serbesti tanıyan liderlikle pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kocaeli'nin dört ilçesinden seçilen 30 ilköğretim okulunda 575 öğretmen üzerinde Budak (2009) tarafından yapılan bir başka çalışma, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi üzerinedir. Araştırma bulgularında, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının istihdam, cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; medeni durum, öğrenim durumu, branş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir başka çalışmanın evrenini Sakarya ve Bartın illerinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan 291 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında okul yöneticilerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stillerini belirlemek için Multifactor Leadership Questionnaire 5-x (MLQ) anketi kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılığını ölçmek için Balay'ın geliştirdiği Örgütsel Bağlılık Ölçeği

kullanılmıştır (Balay, 2000). Tanıtıcı İstatistikî Analizler, Varyans Analizi, Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışlarını “genellikle” sergiledikleri ve işlemci liderlik davranışlarını “ara sıra” sergiledikleri görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarına ait bulgularda; uyum alt boyutunda düşük düzeyde, özdeşleşme alt boyutunda orta düzeyde ve içselleştirme alt boyutunda ise yüksek düzeyde bağlılık yaşadıkları görülmüştür (Kul ve Güçlü, 2010).

Özen ve Kılıç (2012) ,“Eğitim yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stillerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında , Doğu Anadolu bölgesinde bulunan özel eğitim kurumlarındaki özel eğitim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stillerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi amacı ile 131 öğretmenden oluşan örneklem grubuna “Çoklu Faktör Liderlik Envanteri (MLQ) ölçeği uygulamış, Mann Whithney U ve Kruskal-Wallis H testi ile analizlerini yapmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyet ve yaşın kişiye dönük liderlik ve serbest bırakıcı liderlik algılamalarında, medeni durumun serbest bırakıcı liderlik algılamasında ve mezuniyet faktörünün de kişiye dönük liderlik faktörünün algılamasında anlamlı farklılık ortaya çıkardıkları, işe dönük liderlik algılamasında anlamlı bir farklılığa sebep olan faktör bulunmadığı ortaya konulmuştur.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Mersin’in Tarsus ilçesindeki ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin birlikte çalıştığı okul müdürlerinin liderlik stillerini ve kendi okullarına bağlılıklarını algılamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin okula karşı bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Kılınc (2013) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile kendi örgütsel bağlılıkları (duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken; sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile kendi örgütsel bağlılıkları arasında yalnızca duygusal bağlılık alt boyutuyla pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ülkemizde giderek dikkatleri üzerine çeken bir liderlik türü ise “paylaşılan liderlik” tir. Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi adlı çalışmada, Bakır (2013) karma yöntem uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, paylaşılan liderliğin tüm alt boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Aynı şekilde, özel ilköğretim okullarındaki örgütsel bağlılık düzeyi de resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin, bir bütün olarak paylaşılan liderliğin geneline yönelik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, aynı okullarda görev yapan kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Nicel veriler özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin hem paylaşılan liderlik hem de örgütsel bağlılık algılarının resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç nitel verilerle de tamamen desteklenmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin eğitim liderliği düzeylerini ortaya koymak amaçlı yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modellerinde amaç var olan mevcut durumu hiçbir değişikliğe uğratmadan olduğu gibi ortaya koyarak mevcut ilişkileri belirlemektir.

#### 3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evreni Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde yer alan ortaöğretim okullarda görev yapan müdür yardımcısı ve öğretmendir. Evrende yer alan kişi sayısı 433 kişidir bu kişilerin 28'i müdür yardımcısı, 405 kişisi ise öğretmendir.

Evreni temsil edebilecek uygun örneklem sayısını belirlemek için aşağıda yer alan ve evrendeki denek sayısının bilinmesi durumunda kullanılan denklem vasıtası ile örneklem sayısı hesaplanmıştır.

$$n = \frac{NZ_a^2 pq}{d^2(N-1) + Z_a^2 pq}$$

$$n = \frac{433x(1.96)^2 x0.5x0.5}{(0.05)^2 x433 + (1.96)^2 x0.5x0.5}$$

$N$  : Evrende yer alan birey sayısı

$n$  : Örnekleme Alınacak Birey sayısı

$p$  : İncelenen olayın görülüş sıklığı)-(gerçekleşme olasılığı)

$q$  : İncelenen olayın görülmeme sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

$Z_a$  :  $\alpha$  anlamlılık düzeyinde, standart normal dağılım tablo değeri

$d$  : Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen  $\pm$  örneklem hatasıdır.

Bu çalışmada; Evrende yer alan birey sayısı 433, %95 güven düzeyi için standart normal dağılım tablo değeri 1.96 ve  $d=0.05$  örnekleme hatası için bulunan örneklem sayısına ilişkin alt sınır 204 olarak tespit edilmiştir. (Baş, 2003:43-44).

Yapılan bu araştırmada Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde görev yapan 208 kişiye ulaşılmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu oluşturulan demografik özelliklerin olduğu kısım yer alırken ikinci bölümde Mehmet Şişman tarafından geliştirilen ve Öztaş (2010) tarafından uyarlanarak kullanılan “Okul müdürleri eğitim liderliği davranışları” anketi kullanılmıştır.

Ölçekte okul müdürlerinin eğitim liderliğini ölçmek üzere 50 ifade yer almaktadır. Ölçekte “Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması”, “eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi”, “Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi”, “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi”, “düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma” olmak üzere 5 boyut yer almaktadır. Her boyutta 10 madde bulunmaktadır. Cevaplar hiçbir zaman ile her zaman sıklığı aralığında 5’li likert derecesine sahiptir.

Ölçeğin güvenilirliğini Şişman 0.92, Öztaş ise tüm boyutların güvenilirliğini 0.70 üzeri bulmuştur. Öztaş, 2010 yapmış olduğu çalışmada elde edilen verilerden hareketle faktör analizi uygulamış ve 5 boyuttan ve 50 maddeden oluşan ölçeğin toplam varyansın 75.929’unu açıkladığını tespit etmiştir. Öztaş, 2010 çalışmasında elde etmiş olduğu faktör yapısının ölçeğin dayandırıldığı eğitim liderliği ölçeği boyutları ile benzerlik gösterdiğini tespit etmiştir. Öztaş, 2010 tarafından uyarlanan ölçeğin faktör analizinin yapılmış olması ve güvenilirlik katsayılarının güvenilir düzeyinde bulunması ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yapılan bu araştırmada ise ölçek geneli ve boyutların güvenilirlikleri 0.80 üzeri olduğu tespit edilmiştir. Ölçek boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizi detayları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 3.1. Güvenilirlik Analizi**

	Cronbach Alpha	N
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	.933	10
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	.881	10
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.906	10
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.922	10
Düzenli öğretim-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	.947	10
Ölçek Tamamı	.976	50

Kullanmış olduğumuz ölçeklere ilişkin güvenilirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde, ölçeğimizin tüm alt boyutlarında ve ölçek genelinde yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Özdamar, 1999).

**Tablo 3.2. Ölçek Aritmetik Ortalama Dağılımı**

Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
Çok düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok yüksek
$1 \leq x \leq 1,79$	$1,80 \leq x \leq 2,59$	$2,60 \leq x \leq 3,39$	$3,40 \leq x \leq 4,19$	$4,20 \leq x \leq 5$

### 3.4. Verilerin Analizi

Yapılan bu çalışmada demografik özelliklerin ve anket maddelerine katılım düzeylerinin tespiti için frekans, yüzde, ortalama gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ölçek güvenilirliği için Crobach Alfa katsayısı hesaplanmış ve değişkenlerin normal dağılım sınaması Kolmogorov Smirnov testi ile sınanmıştır. Değişkenler normal dağılım sergilemediği için İkili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi ve iki gruptan fazla karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tüm analizler 0.05 hata payı anlamlılığında yapılmıştır.

**Tablo 3.3. Normal Dağılım Sınaması**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Test İstatistiği	Sd	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	.090	208	.000
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	.118	208	.000
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	.069	208	.017
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	.070	208	.015
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	.111	208	.000

Değişkenlerimizin normal dağılım sergileyip sergilemediğini test etmek için yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda değişkenlerimizin normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde okul yöneticilerin eğitim liderlik özelliklerini, öğretmen ve müdür yardımcılarının algısından hareketle ne düzeyde sergileyip sergilemediklerini tespit etmek amaçlı yapılan bu çalışmanın bulguları yer almaktadır.

#### 4.1.Örnekleme Grubunun Demografik Verilerine Ait Bulgular

**Tablo 4.1. Demografik Özelliklerin Dağılımı**

		n	%
Cinsiyet	Kadın	112	53.8
	Erkek	96	46.2
	Total	208	100.0
Medeni Durum	Bekar	81	38.9
	Evli	127	61.1
	Total	208	100.0
Görev	Müdür yardımcısı	16	7.7
	Öğretmen	192	92.3
	Total	208	100.0
Kıdem	1-5 yıl	90	43.3
	6-10 yıl	57	27.4
	11-15 yıl	27	13.0

	16-20 yıl	22	10.6
	21 yıl ve üzeri	12	5.8
	Total	208	100.0
Öğrenim durumu	Lisans	161	77.4
	Yüksek Lisans	45	21.6
	Doktora	2	1.0
	Total	208	100.0
Bulduğunuz Okulda çalışma süreniz	1-5 yıl	182	87.5
	6-10 yıl	21	10.1
	11-15 yıl	3	1.4
	16-20 yıl	2	1.0
	21 yıl ve üzeri	0	.0
	Total	208	100.0

Okul yöneticilerin eğitim liderlik özelliklerini, öğretmen ve müdür yardımcılarının algısından hareketle ne düzeyde sergileyip sergilemediklerini tespit etmek amaçlı yapılan bu çalışmaya toplamada 208 kişi katılmıştır. Bu katılımcıların %53.8'inin kadın, %61.1'inin evli, olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların %92.3'ü öğretmen ve geriye kalanları ise müdür yardımcısıdır. Katılımcıların kıdem incelemesinde en yüksek frekansa sahip kıdem yıl aralığının %43.3 ile 1-5 yıl olduğu ve %27.4'ünün 6-10 yıl aralığında olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu incelendiğinde katılımcıların %77.4'ünün lisans, %21.6'sının

yüksek lisans mezunu ve %1'inin doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %87.5'i 1-5 yıldır aynı okulda çalıştığı tespit edilmiştir.

## B) Ölçek Maddelerine Olan Katılım Düzeylerine İlişkin Frekans, Yüzde Ve Ortalama Değerleri Değerleri

**Tablo 4.2.Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Arasına		Çoğu Zaman		Her Zaman		$\bar{X}$	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama,	2	.96	11	5.29	36	17.31	78	37.50	81		
Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme,	3	1.44	10	4.81	40	19.23	71	34.13	84	40.38	4.07	.96
Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme,	6	2.88	12	5.77	39	18.75	66	31.73	85	40.87	4.02	1.04
Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek,	1	.48	17	8.17	31	14.90	91	43.75	68	32.69	4.00	.92
Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma,	7	3.37	11	5.29	36	17.31	79	37.98	75	36.06	3.98	1.03
Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme,	6	2.88	12	5.77	37	17.79	79	37.98	74	35.58	3.98	1.01
Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme,	4	1.92	10	4.81	45	21.63	78	37.50	71	34.13	3.97	.96

Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme,	1	.48	16	7.69	42	20.19	82	39.42	67	32.21	3.95	.94
Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma ,	1	.48	17	8.17	45	21.63	90	43.27	55	26.44	3.87	.92
Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme,	7	3.37	14	6.73	52	25.00	83	39.90	52	25.00	3.76	1.01
Toplam											$\bar{X}=3.97$	$ss=.77$

Katılımcı öğretmen ve müdür yardımcıları yöneticilerinin bu boyutta en çok yerine getirdiği eğitim liderliği davranışlarının  $\bar{X} =4.08$  ( yüksek düzeyde) ortalama ile “Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama”  $\bar{X} =4.07$  ( yüksek düzeyde) ortalama ile “Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme” ve  $\bar{X} =4.02$  ( yüksek düzeyde) ortalama ile “Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme” olduğu tespit edilmiştir.

Bu boyutta katılımcılara göre yöneticilerinin en az yerine getirdikleri Eğitim liderliği davranışı ise  $\bar{X} =3.76$ ( yüksek düzeyde) ortalama ile “Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme” ve  $\bar{X} =3.87$  ( yüksek düzeyde) ortalama ile “Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma” davranışı olduğu tespit edilmiştir.

Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin katılım düzeyi genel ortalaması  $\bar{X} =3.97$  olarak tespit edilmiştir. Bu ifadeye katılım düzeyinin yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.3.Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Arasıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		$\bar{X}$	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama,	3	1.44	6	2.88	22	10.58	69	33.17	108		
Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma,	5	2.40	10	4.81	31	14.90	66	31.73	96	46.15	4.14	1.00
Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme,	2	.96	9	4.33	27	12.98	91	43.75	79	37.98	4.13	.87
Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama,	5	2.40	13	6.25	33	15.87	73	35.10	84	40.38	4.05	1.02
Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme,	3	1.44	14	6.73	45	21.63	60	28.85	86	41.35	4.02	1.02
Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme,	2	.96	22	10.58	26	12.50	79	37.98	79	37.98	4.01	1.01
Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme,	5	2.40	15	7.21	41	19.71	82	39.42	65	31.25	3.90	1.00

Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağrılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme,	13	6.25	15	7.21	31	14.90	80	38.46	69	33.17	3.85	1.15
Programla ilgili materyallerin( kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma,	8	3.85	22	10.58	46	22.12	71	34.13	61	29.33	3.75	1.11
Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme,	16	7.69	30	14.42	46	22.12	56	26.92	60	28.85	3.55	1.26
Toplam										$\bar{X} = 3.97$	$ss = .72$	

Katılımcı öğretmen ve müdür yardımcıları yöneticilerinin bu boyutta en çok yerine getirdiği eğitim liderliği davranışlarının  $\bar{X} = 4.31$  (çok yüksek düzeyde) ortalama ile “Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama,”  $\bar{X} = 4.14$  (yüksek düzeyde) ortalama ile “Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma,” ve  $\bar{X} = 4.13$  (yüksek düzeyde) ortalama ile “Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme,” olduğu tespit edilmiştir.

Bu boyutta katılımcılara göre yöneticilerinin en az yerine getirdikleri Eğitim liderliği davranışı ise  $\bar{X} = 3.55$  (yüksek düzeyde) ortalama ile “Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme,” ve  $\bar{X} = 3.75$  (yüksek düzeyde) ortalama ile “Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma,” davranışı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.4.Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Arasına		Çoğu Zaman		Her Zaman		$\bar{X}$	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenci.ödüllendirme,	2	.96	13	6.25	39	18.75	70	33.65	84		
Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme,	8	3.85	11	5.29	33	15.87	83	39.90	73	35.10	3.97	1.04
Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma,	6	2.88	11	5.29	46	22.12	77	37.02	68	32.69	3.91	1.01
Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma,	6	2.88	15	7.21	40	19.23	80	38.46	67	32.21	3.90	1.03
Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme,	7	3.37	22	10.58	40	19.23	66	31.73	73	35.10	3.85	1.12
Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme,	7	3.37	11	5.29	56	26.92	67	32.21	67	32.21	3.85	1.04
Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme,	10	4.81	17	8.17	42	20.19	79	37.98	60	28.85	3.78	1.10
Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama,	7	3.37	22	10.58	40	19.23	81	38.94	58	27.88	3.77	1.07

Sınıfıçı öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme,	6	2.88	21	10.10	49	23.56	77	37.02	55	26.44	3.74	1.05
Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma,	8	3.85	26	12.50	44	21.15	76	36.54	54	25.96	3.68	1.11
Toplam											$\bar{X} = 3.85$	$ss = .77$

Katılımcı öğretmen ve müdür yardımcıları yöneticilerinin bu boyutta en çok yerine getirdiği eğitim liderliği davranışlarının  $\bar{X} = 4.06$  (yüksek düzeyde) ortalamaile “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenci ödüllendirme,”  $\bar{X} = 3.97$  (yüksek düzeyde) ortalamaile “Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme,” ve  $\bar{X} = 3.91$  (yüksek düzeyde) ortalamaile “Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma,”

Bu boyutta katılımcılara göre yöneticilerinin en az yerine getirdikleri Eğitim liderliği davranışı ise  $\bar{X} = 3.68$  (yüksek düzeyde) ortalama ile “Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma,” ve  $\bar{X} = 3.74$  (yüksek düzeyde) ortalamaile “Sınıfıçı öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme,” davranışı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.5. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Arasına		Çoğu Zaman		Her Zaman		$\bar{X}$	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme,	8	3.85	15	7.21	43	20.67	64	30.77	78		
Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme,	12	5.77	23	11.06	41	19.71	63	30.29	69	33.17	3.74	1.20
Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme,	13	6.25	25	12.02	42	20.19	61	29.33	67	32.21	3.69	1.22
Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma,	13	6.25	25	12.02	49	23.56	57	27.40	64	30.77	3.64	1.21
Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme,	11	5.29	30	14.42	49	23.56	59	28.37	59	28.37	3.60	1.19
Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi çalışmaları düzenleme,	18	8.65	37	17.79	47	22.60	60	28.85	46	22.12	3.38	1.25

Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma,	23	11.06	40	19.23	44	21.15	51	24.52	50	24.04	3.31	1.32
Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma,	34	16.35	39	18.75	46	22.12	46	22.12	43	20.67	3.12	1.37
Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme,	35	16.83	43	20.67	47	22.60	41	19.71	42	20.19	3.06	1.37
Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma,	35	16.83	50	24.04	42	20.19	39	18.75	42	20.19	3.01	1.38
Toplam											$\bar{X}=3.45$	ss=.97

Katılımcı öğretmen ve müdür yardımcıları yöneticilerinin bu boyutta en çok yerine getirdiği eğitim liderliği davranışlarının  $\bar{X} =3.91$ (yüksek düzeyde) ortalama ile “Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme,”  $\bar{X} =3.74$ (yüksek düzeyde) ortalama ile “Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme,” ve  $\bar{X} =3.69$  (yüksek düzeyde) ortalama ile “Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme,”

Bu boyutta katılımcılara göre yöneticilerinin en az yerine getirdikleri Eğitim liderliği davranışı ise  $\bar{X} =3.01$  (orta düzeyde) ortalama ile “Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma,” ve  $\bar{X} =3.06$  (orta düzeyde) ortalama ile “Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme,” davranışı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.6. Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	Hiçbir zaman		Çok seyrek		Arasıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		$\bar{X}$	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme,	7	3.37	16	7.69	26	12.50	77	37.02	82		
Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama,	8	3.85	15	7.21	33	15.87	72	34.62	80	38.46	3.97	1.09
Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama,	6	2.88	11	5.29	45	21.63	71	34.13	75	36.06	3.95	1.03
Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma,	4	1.92	18	8.65	45	21.63	62	29.81	79	37.98	3.93	1.06
Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme,	7	3.37	15	7.21	34	16.35	82	39.42	70	33.65	3.93	1.04
Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama,	9	4.33	16	7.69	35	16.83	75	36.06	73	35.10	3.90	1.10
Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme,	9	4.33	16	7.69	39	18.75	75	36.06	69	33.17	3.86	1.10
Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme,	8	3.85	17	8.17	48	23.08	65	31.25	70	33.65	3.83	1.10

Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme,	11	5.29	19	9.13	34	16.35	74	35.58	70	33.65	3.83	1.15
Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme,	14	6.73	20	9.62	45	21.63	55	26.44	74	35.58	3.75	1.23
Toplam										$\bar{X}=3.90$	$ss=.90$	

Katılımcı öğretmen ve müdür yardımcıları yöneticilerinin bu boyutta en çok yerine getirdiği eğitim liderliği davranışlarının  $\bar{X} =4.01$  (yüksek düzeyde) ortalamaile “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme”  $\bar{X} =3.97$  ile (yüksek düzeyde) ortalama “Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama,” ve  $\bar{X} =3.95$  (yüksek düzeyde) ortalamaile “Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama,”

Bu boyutta katılımcılara göre yöneticilerinin en az yerine getirdikleri eğitim liderliği davranışı ise  $\bar{X} =3.75$  (yüksek düzeyde) ortalamaile “Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme,” ve  $\bar{X} =3.83$  (yüksek düzeyde) ortalamaile “Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme,” davranışı olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4.7. Müdür Yardımcıları ve Okul Öğretmenleri Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergilemiş Oldukları Eğitim Liderliği Davranış Düzeylerinin Karşılaştırılması Gösteren Mann Whitney U Testi**

	Görev	n	Sıra Ortalamaları	z	p
	Müdür yardımcısı	16	119.44		.301
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Öğretmen	192	103.26	-1.034	
	Total	208			
	Müdür yardımcısı	16	110.22		.692
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Öğretmen	192	104.02	-.396	
	Total	208			
	Müdür yardımcısı	16	110.56		.675
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Öğretmen	192	103.99	-.420	
	Total	208			
	Müdür yardımcısı	16	106.47		.892
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Öğretmen	192	104.34	-.136	
	Total	208			
	Müdür yardımcısı	16	116.97		.387
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Öğretmen	192	103.46	-.865	
	Total	208			

Okullarda çalışan öğretmen ve müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin değişip değişmediğinin tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre,

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda ( $p=.301$ ,  $p>.05$ ), Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda ( $p=.692$ ,  $p>.05$ ), Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda ( $p=.675$ ,  $p<.05$ ), Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ( $p=.892$ ,  $p>.05$ ), Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda ( $p=.387$ ,  $p>.05$ ) müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Müdür yardımcıları ve öğretmenler okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarını bu boyutlarda benzer düzeyde sergilediklerini düşünmektedirler.

Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda ise müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur. ( $p=.387$ ,  $p>.05$ )

**Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi**

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalamaları	z	p
	Kadın	112	117.28		
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Erkek	96	101.26	-2.83	.003
	Total	208			
	Kadın	112	124.44		
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Erkek	96	104.57	-3.82	.000
	Total	208			
	Kadın	112	105.42		
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Erkek	96	103.42	-.239	.811
	Total	208			

	Kadın	112	123.88		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Erkek	96	105.22	-2.51	.011
	Total	208			
	Kadın	112	106.16		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Erkek	96	102.57	-.430	.667
	Total	208			

Katılımcıların algılarına göre okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerinin değişip değişmediğinin tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda ( $p=.003$ ,  $p<.05$ ) bayan katılımcıların lehine, Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda ( $p=.000$ ,  $p<.05$ ), Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda ( $p=.011$ ,  $p<.05$ ) bayan katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Müdür yardımcıları öğretmenlere göre okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarını bu boyutlarda daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutunda ( $p=.811$ ,  $p>.05$ ) ve Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda ise müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur. ( $p=.667$ ,  $p>.05$ ). Müdür yardımcıları ve öğretmenler okul müdürlerinin bu boyutlarda sergilemiş oldukları eğitim liderliği hakkında benzer düşünce ve algılara sahiptirler.

**Tablo 4.9. Medeni Duruma Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Mann Whitney U Testi**

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalamaları	z	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Bekar	81	105.94	-.276	.783
	Evli	127	103.58		
	Total	208			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Bekar	81	107.73	-.620	.535
	Evli	127	102.44		
	Total	208			
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Bekar	81	107.06	-.491	.624
	Evli	127	102.87		
	Total	208			
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Bekar	81	108.94	-.851	.395
	Evli	127	101.67		
	Total	208			
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Bekar	81	107.90	-.651	.515
	Evli	127	102.33		
	Total	208			

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ( $p=.783$ ,  $p>.05$ ), Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ( $p=.535$ ,  $p>.05$ ), Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ( $p=.624$ ,  $p>.05$ ), Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ( $p=.395$ ,  $p>.05$ ), Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ( $p=.515$ ,

p>.05) boyutunda bekar ve evli olan katılımcılar arasında okul müdürlerinin eğitim liderliği davranışlarını sergileme düzeyi açısından anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

**Tablo 4.10. Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algularında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi**

	Kıdem	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	p	Anlamlı Fark
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	1-5 yıl	90	115.22	18.010	.000	1-5 yıl kıdem >11-15 yıl kıdem, p=.002, p<.05
	6-10 yıl	57	101.24			
	11-15 yıl	27	91.78			
	16-20 yıl	22	103.75			
	21 yıl ve üzeri	12	107.08			
	Total	208				
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	1-5 yıl	90	103.40	.151	.997	
	6-10 yıl	57	106.64			
	11-15 yıl	27	104.07			
	16-20 yıl	22	102.52			
	21 yıl ve üzeri	12	107.17			
	Total	208				
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	1-5 yıl	90	107.02	1.160	.885	
	6-10 yıl	57	104.76			
	11-15 yıl	27	100.30			

	16-20 yıl	22	94.20		
	21 yıl ve üzeri	12	112.71		
	Total	208			
	1-5 yıl	90	117.81		
	6-10 yıl	57	106.04		
	11-15 yıl	27	95.41		
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	16-20 yıl	22	92.55	15.425	.001
	21 yıl ve üzeri	12	114.75		
	Total	208			
	1-5 yıl	90	107.03		
	6-10 yıl	57	96.25		
	11-15 yıl	27	103.48		
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	16-20 yıl	22	108.48	2.115	.715
	21 yıl ve üzeri	12	119.75		
	Total	208			

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ( $p=.00$ ,  $p<.05$ ), öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ( $p=.001$ ,  $p<.05$ ), boyutlarında kıdem yılına göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit edebilmek amaçlı yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda;

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar 11-15 yıl kıdeme sahip olanlara göre okul

müdürlerinin bu boyutlarda eğitim liderliği davranışını daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda anlamlı farkın 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl kıdeme sahip olanlar arasında olduğu tespit edilmiştir. 1-5 yıl kıdeme sahip olanlar 16-20 yıl kıdeme sahip olanlara göre bu boyutta okul müdürlerinin eğitim liderliğini daha fazla sergilediklerini düşünmektedirler.

Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ( $p=.997$ ,  $p>.05$ ), Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ( $p=.885$ ,  $p>.05$ ), Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ( $p=.715$ ,  $p>.05$ ) boyutlarında anlamlı fark bulunamamıştır. Kıdem yılına göre bu boyutlarda katılımcıların okul müdürlerinin Eğitim liderliği davranışlarını sergileme düzeylerini benzer düzeyde algılamaktadırlar.

**Tablo 4.11. Öğrenim Durumuna Göre Katılımcıların Okul Müdürlerinin Eğitim Liderlik Algılarında Farklılık Olup Olmadığının Tespiti İçin Yapılan Kruskal Wallis H Testi.**

	Öğrenim durumu	n	Sıra Ortalamaları	Ki-Kare	p
Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması	Lisans	161	108.11	3.291	.193
	Yüksek Lİsans	45	93.71		
	Doktora	2	56.75		
	Total	208			
Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi	Lisans	161	106.52	4.373	.112
	Yüksek Lİsans	45	101.09		

	Doktora	2	19.00		
	Total	208			
	Lisans	161	107.03		
	Yüksek Lİsans	45	97.07	1.700	.427
Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi	Doktora	2	68.25		
	Total	208			
	Lisans	161	107.07		
	Yüksek Lİsans	45	97.86	2.655	.265
Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi	Doktora	2	47.25		
	Total	208			
	Lisans	161	107.72		
	Yüksek Lİsans	45	95.00	2.725	.256
Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma	Doktora	2	59.25		
	Total	208			

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ( $p=.193$ ,  $p>.05$ ), Eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ( $p=.112$ ,  $p>.05$ ), Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ( $p=.427$ ,  $p>.05$ ), Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ( $p=.265$ ,  $p>.05$ ), Düzenli öğretme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma ( $p=.256$ ,  $p>.05$ ) boyutunda eğitim düzeyine göre katılımcılar arasında okul müdürlerinin Eğitim liderliği davranışlarını sergileme düzeyi açısından farklılık tespit edilememiştir.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **5.1.Sonuç**

Eğitim liderliği kavramı ve bunun önemi açıklandıktan sonra çalışmamızda, örnek okullarda gerçekleştirilen saha araştırmasıyla müdürlerin eğitim liderliklerinin seviyeleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirme için müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algıları baz alınarak oluşturulan analizlerden elde edilen bazı sonuçlar şunlardır;

Bu çalışmaya toplamada 208 kişi katılmıştır. Bu katılımcıların %53,8'inin kadın, %61,1'inin evlidir. Katılımcıların %92,3'ü öğretmen ve geriye kalanları ise müdür yardımcısıdır. Katılımcıların kıdem yoğunluğunun %43,3 ile 1-5 yıl öğretmenlerin %87,5'i 1-5 yıldır aynı okulda çalıştığı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim durumu incelendiğinde katılımcıların %77,4'ünün lisans, %21,6'sının yüksek lisans mezunu ve %1'inin doktora mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması başlığından elde edilen sonuçlara göre müdürlerin eğitim liderleri davranışlarını sergilerken amaçların belirlenmesi ve anlatılması açısından başarılı olduğu ancak bu süreçlere öğrencileri dahil edemedikleri ve motive etmekte eksik kaldıkları görülmektedir.

Eğitim program ve öğretim sürecinin yönetimi boyutunda, müdürlerin derslerin zamanlarına uygun olarak gerçekleştirilmesi için çaba harcarken, ders sürecinin etkin olarak gerçekleştirilmesinde yeterli olmadıkları, öte yandan etkin öğretim için kaynak çeşitlendirmesini teşvik etmekle beraber bu sürece de dahil olmadıkları anlaşılmaktadır.

Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi açısından, başarılı öğrencileri ödüllendirerek, başarıyı motive ettikleri ancak okulun başarı durumunu diğer eğitimcilerle paylaşmalarına rağmen, başarının artırılması için eğitim programı ve

öğrencilerin çalışmaları üzerinde değerlendirmeleri yeterince yapmadıkları görülmektedir.

Okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması konusunda, öğretmen ve öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için yol gösterme ve teşvik etme konusunda oldukları ancak bu alanda öğretmen ve öğrencilere pozitif etki edecek somut aktiviteleri yeterince yerine getiremedikleri gözlemlenmiştir.

Düzenli öğretme ve öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda, genel olarak disiplini sağlayarak okulun zarar görmesini engelledikleri, fakat yeniliklere açık olmadıkları gibi, aile-öğretmen-öğrenci ve diğer personelin birbiriyle uyumlu şekilde çalışmalarını sağlamaya yeterince uğraşmadıkları anlaşılmaktadır.

## **5.2. Öneriler**

Güvenilirlik testleri sonucunda çalışmanın yüksek güvenilirliğe sahip olması sonuçların anlamlı olduğunu ve ciddi şekilde değerlendirilmesi gerektiğini göstermiştir. Ancak bazı sonuçlarda müdür yardımcılarının, öğretmenlere göre, müdürlerin eğitim liderliğini daha başarılı olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebinin, müdür yardımcılarının da kısmen karar verme süreçlerinin içinde yer almaları dolayısıyla eğitim liderliğinde yapılması gerekenlerin içinde bulunulan durumda yapılabilirliğini daha iyi değerlendirebildikleri ya da öğretmenlerin dışarıdan bakarak daha objektif değerlendirdikleri ileri sürülebilir. Ayrıca Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutlarında, kıdem seviyesi düşük öğretmenler ile kıdem seviyesi yüksek öğretmenler arasında farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlar kıdemli öğretmenlerin yeni öğretmenlere göre liderlik davranışlarında daha yüksek beklentiye sahip oldukları, olarak yorumlanabilir.

Elde edilen sonuçlar; incelemeye konu olan müdürlerin eğitim liderliği boyutlarında genel olarak verimli olmaya çalıştıkları ancak birçok alanda eğitim ve öğretim süreçlerinin paydaşları olan öğretmenler ve öğrencilerin sürece dâhil edilmesini

sağlayamadıkları, amaçları ve bu amaçlara yönelik stratejilerin öğretmen, öğrenci fikirleri ve güncel başarı- başarısızlık durumlarına göre yenileyemedikleri anlaşılmaktadır. Bu noktada eğitim liderliği davranışlarını başarılı şekilde göstermelerinin eğitim, öğretim süreçlerinin nitelikli olacağını düşündüğümüz müdürlerin, daha katılımcı ve paylaşımcı süreçlere imkân vermeleri gerektiğini söyleyebiliriz.

Aynı şekilde öğretmen, öğrenci, veliler ve personelin aynı amaçlar ve hedefler etrafında toplanmasını ve bu doğrultuda uyumlu çalışmalarının faydası göz ardı edilemez durumdadır. Müdürlerin, iyi bir lider olarak bu grupların hem bireysel hem toplu olarak verimli ve uyumlu çalışmalarını sağlamak için daha çok özveri göstermeleri gerekmektedir.

Bu çalışması sonuçlarının gösterdiği üzere müdürlerin birçok konuda yüzeysel ve söylemsel tedbirler aldıkları görülmektedir. Ancak eğitim liderliği yol göstermek kadar, sürekli gelişme ve yenilenmek için pratik adımlar da atmak gereklidir. Yani destek olmak ve teşvik etmekle beraber, öğrenci ve öğretmenlerin durumlarını daha iyi anlayabilmek için eğitim ve öğretim süreçlerine zaman zaman dâhil olmak ve bunlarla beraber somut aktiviteler ile öğretmen ve öğrencilerin kişisel ve örgütsel gelişimlerine katkı sunmaya çalışmaları faydalı olacaktır.

### **5.3. Tartışma**

Günümüz toplumunda önem kazanan liderlik olgusu, bu çalışmada eğitim liderliği açısından incelenmiştir. Okullarda yönetici yetkisini ve gücünü elinde bulunduran müdürlerin, eğitim liderliği konusundaki başarıları ve eksiklikleri öğretmen ve müdür yardımcılarının algıları üzerinden değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Liderlik kavramı genel olarak belirli amaçlar etrafında insan gruplarının oluşturulması ve bu grubun amaçlara ulaşabilmesi için harekete geçirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda eğitim liderliği de okuldaki eğitim kadrosunun öğrencilerin doğru ve iyi bir eğitim alabilmesi buna bağlı olarak kendilerini

geliştirebilmeleri için lider tarafından yönlendirme, koordinasyon ve imkânların sağlanması olarak tanımlayabiliriz. Lider vasıflı müdürler de, okullarda görev yapan ve çevresini eğitim ve öğretimin amaçları doğrultusunda etkileyip, yönlendiren ve sorumluluk alan bireyler olarak açıklamak mümkün olabilir.

Bu değerlendirmeler doğrultusunda eğitim ve öğretimin verimli yapılabilmesi için bu tarz bir liderlik olgusunun önemi her geçen gün artmaktadır. Bunun yanında eğitim liderliği öğrencilerin değer yargıları, hayat sahip oldukları başarı, ve hayatta edindikleri amaçları da belirleyeceği gibi okulun başarısını dolayısıyla ülkenin kalkınmışlığına etki edecektir.

### KAYNAKÇA

- Alkın, M. C. (2006). *Liderlik Özellik Ve Davranışlarının Belirlenmesi Ve Konuyla İlgili Olarak Yapılan Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Arslan, H. (2003). Demokrasi ve Pragmatik Liberal Eğitim. *Liberal Düşünce*, 21, 26-33.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması. Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartları, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Arslantaş, H. A. (2008). *Örgüt Kültürü, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, firat.edu.tr, (Erişim Tarihi: 24.04.2015).
- Aslantürk, Z. ve Amman, T. (1999). *Sosyoloji*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin Eğitimdeki Uzantısı: Felsefi Yapılandırmacılık. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 29, 27-38.
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin Eğitimdeki Uzantısı: Felsefi Yapılandırmacılık. *Bilim ve Ütopya Dergisi*, 29, 27-38.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:37, Sayı:2, Ankara.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: Ofset Matbaası
- BALCI, A. (1996). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri.

- Baloğlu, N., Karadağ, E. & Gavuz, Ő. (2009). Okul m¼d¼rlerinin çok fakt¼rl¼ liderlik stillerinin yetki devrine etkisi: Bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme alıŐması. *Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 22(2), 457-479. <http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2009-22%282%29/M9.pdf> (Erişim Tarihi: 24.02.2016).
- BaltaŐ, A. (2001). *Krizde Liderlik. Kaynak Dergisi*, Sayı:6 <http://www.baltas-baltas.com> (Erişim Tarihi: 01.03.2015)
- Baransel, A. (1993). *ađdaŐ Y¼netim D¼Őuncesinin Evrimi: Klasik ve Neo-Klasik Y¼netim ve ¼rg¼t Teorileri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayımevi.
- Bass, M. B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership Learning to Share to Vision. *Organizational Dynamics*, Vol: 18.
- Başaran, İ. E. (1998). *Y¼netimde İnsan İlişkileri, Y¼netsel Davranış*. Ankara: Aydan Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1998). *Y¼netimde İnsan İlişkileri, Y¼netsel Davranış*. Ankara: Aydan Yayınevi.
- Başaran. İ. E. (2004). *Y¼netimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bayrak, N. (2001). *İlk¼đretim okul y¼neticilerinin liderlik ¼zellikleri*. Y¼ksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu ¼niversitesi Eğitim Bilimleri Enstit¼Ő¼, Eskişehir.
- Bayraklı, B. (1993). *Farabi'de Devlet Felsefesi*. İstanbul: DođuŐ Yayınevi.
- Begeç, S. (1999). *Modern Liderlik Yaklaşımları Ve Uygulaması*. Y¼ksek Lisans Tezi, Gebze Y¼ksek Teknoloji Enstit¼Ő¼, M¼hendislik ve Fen Bilimleri Enstit¼Ő¼, Gebze.
- Bildik, B. (2009). *Liderlik tarzları, ¼rg¼tsel sessizlik ve ¼rg¼tsel bağlılık ilişkisi*. Y¼ksek Lisans Tezi, Gebze Y¼ksek Teknoloji Enstit¼Ő¼ Sosyal Bilimler Enstit¼Ő¼, İstanbul.
- Blase, J. and Blase, J. (2000) *Effective Instructional Leadership, Teachers Perspectives On How Principals Promote Teaching and Learning In*

- School*. The Universty of Georgia, Athens, Georgia, USA, (38). Akt. :Özdemir ve Sezgin, 2000 s.130-141.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Buono, A. F. and Bowditch J.L. (1990). *A Primer on Organizational Behavior*. New York: WilleyBook.
- Burke, P. (2003). *Düşüncenin Ustaları*, Montaigne, Çev. Cemal Atila, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Burke, P. (2003). *Düşüncenin Ustaları*, Montaigne. Çev. Cemal Atila, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Büyükdoğan, B. (2003). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cafoğlu, Z. (1992). Başarılı Okul Yönetiminde Liderlik. *Eğitim Dergisi*, Sayı:1, 48-58.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Can, H. (1999). *Organizasyon Ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Carrell, R. M., Jennings, D. F. and Heavrin C. (1997). *Fundamentals of Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Carroll, S. and Tosi, J. L. (1977). *Organizational Behavior*. Chicago: St. Clair Pres.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:153-154. <http://yayim.meb.gov.tr> (Erişim Tarihi: 03/04/2015)
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.

- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 165-194.
- Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Unsurları Üzerindeki Etkileri Ve Bir Araştırma*, Kocaeli Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik Liderlik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Unsurları Üzerindeki Etkileri Ve Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı, Kocaeli.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dangaç, G. (2008). *Liderlik ve Yöneticilik*, BİYMED Makaleler, [http://www.biymed.com/makaleler/Gönül\\_Dangaç](http://www.biymed.com/makaleler/Gönül_Dangaç), (Erişim Tarihi: 13.02.2015)
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. *Educational Leadership*, 41-5,14-20.
- Deal, T. ve Peterson, K. (1994). *The Leadership Paradox*, Eric Digest, 371- 455.
- Deliveli, Ö. (2010). *Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Dereli, T. (1981). *Organizasyonlarda Davranış*. İstanbul: Ar Yayın Dağıtım.
- Dilek, H. (2005). *Orduda Uygulanan Liderlik Tarzlarının Ve Adalet Algısının Örgütsel Bağlılık, İş Tatmini, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine*

*Etkilerine Yönelik Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Gebze.

Dönmezer, S. (1999). *Toplum Bilim*. İstanbul: Beta Yayınları.

Ekici, M. K. (2005). Günümüz İş dünyasında En Çok Karıştırılan İki Temel Kavram: Liderlik ve Yöneticilik. *Polis Eğitim Dergisi*, 43. [http://www.egm.gov.tr/egitim/dergi/eskisayi/43/web/makaleler/Kenan\\_Mehmet\\_Ekici\\_16.02.2015](http://www.egm.gov.tr/egitim/dergi/eskisayi/43/web/makaleler/Kenan_Mehmet_Ekici_16.02.2015).

Erarslan, L. (2006). Liderlikte Post-Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Erceylan, N. (2010). *Yöneticilerin liderlik davranışlarının çalışanların örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Erçetin, S. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Erçetin, Ş. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eren, E. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.

Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Eren, E. (2000). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Eren, E. (2001). *Yönetim ve Organizasyonda Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Ertürk, M. (2000). *İşletmede Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- Firestone, William, A. (1996). *Leadership: Role sor Functions? International Handbook of Educational leadership and Administration*. Kluwer Academic Publisher, Dordrecht, Boston, London.
- Goldman, P. ve Conley, D. (1994). Facilitative Leadership:How principals lead without dominating?,*OSSC Bulletin Series*, Oregon School Study Council.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişmenin yönetimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 211-226.
- Grundstein, R. A. (1999). *Bilateral Transformational Leadership: An Approach For Fostering Ethical Conduct In Public Service Organization*. Administration&Society.
- Gül, H. (2003). *Karizmatik Liderlik Ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Aksaray Ve Karaman Emniyet Müdürlüklerinde Yapılan Bir Araştırma*, Doktora tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Gebze.
- Gül, H. ve Çöl, G. (2003). *Atıf Teorisinde Belirtilen Karizmatik Lider Özelliklerinin Üçlü Örgütsel Bağlılık Modeliyle İlişkileri Üzerine Bir Araştırma*. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 3-4, 17.
- Gülşen, C. (2009). Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş. *Gönüllü Eğitim*, 13, 4-6.
- Gümüş, M. (2002). *Yönetimde Başarı için Altın Kurallar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gümüş, M. (2002). *Yönetimde Başarı İçin Altın Kurallar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler.*Eğitim Yönetimi Dergisi*. 2, 2, 201-209.
- Gümüşeli, A. İ. (2005). Eğitim Liderliği. *artı@eğitim Dergisi*, 8, 6.
- Gümüşeli, A. İ. (2006). *Okul Müdürleri İçin Geliştirilen Liderlik Standartları ve Bu Standartlarla İlgili Türk Eğitimcilerinin Görüşleri*. [http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/okul\\_mudurleri\\_liderlik\\_standart.pdf](http://www.agumuseli.com/dokumanlar/makale/okul_mudurleri_liderlik_standart.pdf)

- Gündoğar, D. (2010). *Özel İlk Öğretim Okullarında Okul Müdürlerinin Eğitim Liderliğinin Veli Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Gürsel, M. & Doğar, Ü. (2001). Resmi lise ve özel dersane yönetici davranışlarının örgütsel açıdan karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 2-3, 64-69.
- Hacip, Y. H. (1985). *Kutadgu Bilig*. Çev. R. Rahmeti Arat, Ankara: TTK Yayınları.
- Heintel, P. (1995). *Vizyon ve Öz Yapılanma, Vizyon Yönetimi: Önceden Düşürülmüş Başarı*, I. B., (Der.) Ullrich Sollmann ve Roderich Heinze, (Çev.) Veli Karaöz. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Hinkin, R. T. ve Tracey, J. B. (1999). The Relevance Of Charisma For Transformational Leadership In Stable Organizations, *Journal Of Organizational Change Management*, 12-2.
- Howell J.M., ve Avolio B. J. (1995). Charismatic Leadership: Submission or Liberation. *Business Quarterly*, Autumn.
- <http://changingminds.org>, Erişim Tarihi: 13.03.2015.
- <http://home.anadolu.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 15.02.2015.
- <http://www2.aku.edu.tr/>, Erişim Tarihi: 23.02.2015.
- Işık, H. ve Aksoy, E. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 235-249.
- Izgar, H. (2002). *Eğitime Yeni Bakışlar-I*. Ankara: Mikro Basım Yayım Dağıtım.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı Ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11, Antalya.
- Karagözoğlu, G. Ü. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Ankara.

- Kaya, Y. K. (1979). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Keçecioglu, T. (1998). *Lider Ve Liderlik*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kenneth, P. and Blanchart H. (1988). *Management Of Organizational Behavior*. New Jersey.
- Kılınç, T. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algılamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algılamaları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kırel, Ç. (1994). *Stresin Bireysel Sonuçları, Stres Yönetimi*. Eskişehir: AÜ AÖF Yayınları.
- Kırel, Ç. (1998). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: AÜ AÖF Yayınları.
- Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği: İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd.
- Koçel.T. (1984). *İşletme Yöneticiliği: Yönetici Geliştirme, Organizasyon Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü 30. Yıl Yayınları.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 75-98.
- Kotter, J. P. (1999). *Liderlik: Liderler Gerçekte Ne Yapar?* Çev. Mustafa Tüzel.
- Krug, S. E. (1992). *Instructionla Leadership, School Instructional Climate, and Student Learning Outcomes*. Eric No: ED359668

- Kul, M. & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038. <http://asosindex.com/journal-article-fulltext?id=13722&part=1> (Erişim Tarihi: 24.02.2016).
- Langford, D. P. and Cleary B.A. (1999). *Eğitimde Kalite Yönetimi*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Lashway, L. (1998). The Strategies of a Leader, *Educational Management*, 105, 112-117.
- Leblebici, D. N. (2008). 21.Yüzyılın Liderlik Anlayışına Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32-1, 61-72.
- Liontos, L. B. (1992). Transformational Leadership, *Eric Digest*, 72.
- Lütfi Paşa, (1982). *Asafname*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Machiavelli, N. (2003). *Prens*. Çev. Işitan Gündüz, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Metin, M. (2009). Liderlik Ve Kurum Kültürü Etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8-29, 198-213.
- Nizamülmülk. (1998). *Siyasetname*, Çev. Nurettin Bayburtlugil, İstanbul: Dergah Yayınları.
- Northcraf, G. (1994). *Organizational Behavior*. Orlando: The Dryden Pres.
- Okutan, M. (2003). Okul Müdürlerinin İdari Davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 153, 27-28.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Ömürgünüşen M. ve Sevim L. (2005). *Reddin'nin Üç Boyutlu Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İrdelenmesi Ve Ampirik Bir Araştırma*. Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 12-2, 91-104.

- Özcan, Ö. (2003). *Lise ve dengi okul müdürlerinin liderlik davranışlarının müdür ve öğretmen algısı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdemir, S. ve Sezgin, F. (2000). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Sosyal Bilimler Dergisi*, 3-16, 266-282.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem AYayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özen, Y. & Kılıç, Y. (2012). Eğitim yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik stillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 234-240.
- Özsalmanlı, A. Y. (2005). Türkiye’de Kamu Yönetiminde Liderlik Ve Lider Yöneticilik. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 137-146.
- Öztaş, N. (2010). *Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş Ve Karaman İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Karaman.
- Öztop, İ. (2005). *Liderlik Tarzları Ve Örgüt Tipleri Arasındaki İlişki Ve Bu İlişkinin Nitel Performans Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Bölümü, Gebze.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Pehlivan, İ. (1991). Örgütsel Stres Kaynakları ve Verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24-2, 791-802.
- Pielstick, C. D. (1998). The Transforming Leader: A Meta-Ethnographic Analysis. *Community College Review*, winter, 26-3, 15-35.
- Quigley, J. V. (1998). *Vizyon Oluşturulması Geliştirilmesi ve Korunması*. Çev. Berat Çelik. İstanbul: Yeni Çizgi Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2001). *İşletme*. Bursa: Ezgi Yayınevi.

- Senge, P. (1998). *Besinci Disiplin*. Çev. Ayşegül İldeniz-Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Spinoza, B. (2003). *Siyaset Üzerine Seçmeler*. Çev. Avşar Timurçin. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Stimson, N. (1996). *Eğitici Önderlik*. Çev. A. Ünver. İstanbul: Rota Yayınları.
- Stimson, N. (1999). *Eğitici Önderlik*. (A. ÜNVER, Çev.), İstanbul: Rota yay.
- Stoner, J. A. F. and Freeman R. E. (1992). *Management*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Sullivan, R.G. ve Harper, M. V. (1997). Görmek ve Yapmak. *Executive Excellence Dergisi*, 1-7.
- Şimşek, M. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Damla Yayınları.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim Ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler Ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Taşdemir, İ. & Turan, S. (2001). *Cinsiyet ve okul yöneticilerinin liderlik özellikleri üzerine bir araştırma*. X. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Tekin, S. (2008). *Sihirli Liderler*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16.
- Terzi, A. R. & Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Tosi, H. L., Rizzo, J. R. ve Carroll, S. J. (1990). *Managing Organizational Behavior*. Newyork: Harper Collins Publishers.
- Transformational Leadership. *Journal of Organizational Change Management*, 12-2.

- Vecchio, R. (1995). *Organizational Behavior*. Fourth Worth: The Dryden Press.
- Wallace, M. (2001). Sharing Leadership Of Schools Through Teamwork, *Educational Management & Administration*, 29(2), 153-167.
- Wess, R. (1993). *Attila'nın Liderlik Sırları*. Çev. Yakut Eren. İstanbul: İlgi Yayıncılık.
- Yeniçeri, Ö. (2004). *Liderlerin Stratejik Sorumlulukları*. Ahmet Yesevi Stratejik Araştırma Merkezi. <http://www.aysam.gen.tr> Erişim Tarihi: 01.05.2015
- Yılmaz, H. (2008). *Vizyon, Misyon, Kariyer Ve Daha Ötesi Stratejik Liderlik*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Yiğit, R. (2002). İyi Bir Lider Olmanın Yolları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6-1, 16-21.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*, Third Edion, Prentice Hall International.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in Organizations*. Prentice Hall International.
- Yüksel Ö. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Yüksel, F. (2004). *Çağdaş Kent Yönetimi ve Yönetici Vizyonu*. Ankara: Detay Yayınları.
- Yüksel, Ö. (1981). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Zel, U. (1996). *Liderlik Teorileri Ve Araştırmaları*. Ankara: Beta Yayınları.
- Zel, U. (2001). *Kişilik Ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zel, U. (2006). *Kişilik Ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

## EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET

Değerli Meslektaşlarım,

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında, yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapmakta olduğum alan çalışması için hazırlanan bu anketin amacı okul yöneticilerinin eğitim liderliği konusundaki durumlarının incelenmesidir. Anketten elde edilecek bilgiler sadece akademik amaçlı kullanılıp kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Ankete katılımınız zorunlu olmayıp sadece gönüllük esasına dayanmaktadır.

Ankette yer alan ifadelere samimi ve doğru cevaplar vermeniz çalışmanın başarılı olması ve güvenilirliği için yüksek düzeyde önem taşımaktadır. Ankete ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Fahrettin Karaman

1- Cinsiyetiniz?

( ) Kadın ( ) Erkek.

2. Medeni durumunuz?

( ) Bekar ( ) Evli

3- Göreviniz?

( ) Müdür Yardımcısı ( ) Öğretmen

4- Kıdeminiz?

( ) 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve üzeri,

5- Öğrenim durumunuz?

( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

6- Bulduğunuz okulda çalışma süreniz?

( ) 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 21 Yıl ve üzeri,

Değerli Öğretmenler,

Aşağıda, okul yöneticilerini görev alanları içinde düşünülen bazı davranışlar sıralanmıştır. Her davranışın karşısında da beşli bir seçenek verilmiştir. Sizden istenen, her bir davranışı dikkatle okuyarak kendi okulunuzdaki okul müdürünün bu davranışı ne ölçüde gösterdiğini bugüne kadar ki gözlemlerinize göre cevaplandırmanızdır.

<b>EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET SORULARI</b>		<b>Hiçbir</b>	<b>Çok Seyrek</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Her Zaman</b>
<b>A</b>	<b>OKUL AMAÇLARININ BELİRLENMESİ VE PAYLAŞILMASI</b>					
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklama,					
2	Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük etmek,					
3	Okulun amaçlarını gözden geçirme ve günün koşullarına göre yeniden belirleme,					
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma					
5	Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme,					
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açma,					
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme,					
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirleme,					
9	Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme,					
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik etme,					
<b>B</b>	<b>EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİM SÜRECİNİN YÖNETİMİ</b>					
11	Okulun eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planı hazırlama,					
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verme,					
13	Okulda etkin öğretim için yeni kaynak ve imkan arayışı içerisinde olma,					
14	Programla ilgili materyallerin( kitap, dergi, gazete, internet vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılma,					
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret etme,					
16	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik etme,					

<b>EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET SORULARI</b>		<b>Hiçbir</b>	<b>Çok Seyrek</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Her Zaman</b>
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engelleme,					
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlama,					
19	Okuldaki zamanının çoğunu eğitim ortamında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirme,					
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önleme					
<b>C</b>	<b>ÖĞRETİM SÜRECİ VE ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ</b>					
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapma,					
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşme,					
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirme ve gerektiğinde değişiklikler yapma,					
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirleme,					
25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirme,					
26	Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirme,					
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrenci ,ödüllendirme,					
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama,					
29	Sınıfiçi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirme,					
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olma,					
<b>D</b>	<b>ÖĞRETMENLERİN DESTEKLENMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ</b>					
31	Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etme,					
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunma,					
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir etme,					
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmetiçi çalışmaları düzenleme,					
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar etme,					
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmetiçi eğitim, Lisansüstü eğitim vb. katılma) öğretmenleri destekleme,					
37	Gazete, dergi ve internette, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma,					
38	Öğretmenlere konferanslar vermek için okul dışından konuşmacılar çağırma,					

<b>EĞİTİM LİDERLİĞİNE YÖNELİK ANKET SORULARI</b>		<b>Hiçbir</b>	<b>Çok Seyrek</b>	<b>Ara Sıra</b>	<b>Çoğu Zaman</b>	<b>Her Zaman</b>
39	Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapma,					
40	Hizmetiçi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme,					
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında “takım ruhu” oluşmasına öncülük etme,					
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekleme,					
43	Etkili bir öğretim ve öğrenme için gerekli düzen ve disiplini sağlama,					
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışma,					
45	Okulda öğretmen ve öğrencilerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlama,					
46	Öğretmen ve öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük etme,					
47	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekleme,					
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme,					
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırmada öğretimle ilgili konulara öncülük verme,					
50	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin desteğini sağlama,					