T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Berfu CAN

İzmir
2014

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Berfu CAN

Danışman: Doç. Dr. Semiha ŞAHİN

İzmir
2014

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10044680
Yazar Adı / Soyadı	BERFU CAN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 33418497582
Telefon	5067515184
E-Posta	berfuucan@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ
Tezin Tercümesi	THE RELATİONSHİP BETWEEN THE LEADERSHİP STYLES OF THE SECONDARY SCHOOL PRİNCİPALS AND STUDENTS' SUCCESS
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	104
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. SEMİHA ŞAHİN 18404307052
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

14.07.2014

İmza:.....

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘‘Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki’’ adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14/07/2014

Berfu CAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırma ile ortaokul öğretmenlerinin dönüşümcü, sürdürümcü, öğretimsel liderliğe ilişkin algıları ve bu algıların hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği incelenmiş ve bu liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin katkısı olmuştur. Uygulamaların yapıldığı ortaokullarda gönüllü olarak anketleri yanıtlayan meslektaşlarıma ve uygulamayı yapabilmem için bana kolaylık gösteren okul idarecilerine öncelikle teşekkür ederim. Araştırmamın her aşamasını takip eden, desteğini ve yardımlarını benden esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Semiha Şahin'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca çalışmam boyunca her türlü fedakârlığı göstererek hep yanımda olan eşim Caner CAN'a, beni her zaman destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen babam Gürol CAN, annem Meliha CAN ile biricik oğlum Deniz CAN'a da içtenlikle teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI ..... **i**

YEMİN METNİ ..... **i**

TEŞEKKÜR ..... **ii**

İÇİNDEKİLER ..... **iii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **vi**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **viii**

ÖZET ..... **ix**

ABSTRACT ..... **xi**

BÖLÜM I **1**

1. GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Problem Cümlesi 5

1.3. Alt Problemler 5

1.4. Araştırmanın Amacı 5

1.5. Araştırmanın Önemi 6

1.6. Araştırmanın Sayıltıları 6

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları 7

1.8. Tanımlar 7

BÖLÜM II **9**

2. KONU İLE İLGİLİ ALAN YAZIN TARAMASI 9

2.1. Liderlik 9

2.1.1. Liderlik Kavramı ve Tanımları 9

2.1.2. Liderlik Ve Yöneticilik 11

2.1.3. Liderlik Yaklaşımları 12

2.1.3.1 Özellikler Kuramı 12

2.1.3.2. Davranışsal Kuram 13
2.1.3.3. Durumsallık Kuramı 14
2.1.3.3.1 Fiedler'in Durumsallık Kuramı 15
2.1.3.3.2. Yol Amaç Kuramı……...16
2.1.3.3.3. Hersey ve Blanchet'in Durumsallık Kuramı……...18
2.1.3.3.4. Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Kuramı 19
2.1.3.3.5. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı 21
2.1.3.4 Yeni Liderlik Kuramları 22
2.1.3.4.1. Dönüşümcü Liderlik 23
2.1.3.4.1.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları 24
2.1.3.4.1.2. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik 25
2.1.3.4.2. Sürdürümcü Liderlik 26
2.1.3.4.2.1. Sürdürümcü Liderliğin Boyutları 27
2.1.3.4.2.2. Eğitimde Sürdürümcü Liderlik 27
2.1.3.4.3. Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Karşılaştırılması 28
2.1.3.4.4. Öğretimsel Liderlik 31
2.1.3.4.4.1. Öğretimsel Liderliğin Boyutları 33
2.1.4. Okul Yönetiminde Liderlik 35
2.2. Başarı Kavramı 37
2.2.1. Okul Başarısı 37
2.2.2. Öğrenci Başarısı 38
2.2.2.1 Ortaöğretime Geçiş Sistemi(OGES) 40
2.2.2.2 Seviye Belirleme Sınavı(SBS) 41
2.2.3. Okul Yöneticisi ve Öğrenci Başarısı 41
2.3. İlgili Yayın Ve Araştırmalar 43
2.3.1. Yurtiçi Araştırmalar 43

2.3.2. Yurtdışı Araştırmalar 48
BÖLÜM III 52
3. YÖNTEM 52
3.1. Araştırma Modeli 52
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi 53
3.3. Araştırmanın Verilerinin Toplanması 56
3.4. Ölçeğin Uygulanması 58
3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 58
BÖLÜM IV 60
4. BULGULAR VE YORUMLARI 60
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları 60
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları 63
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları 65
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları 73
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları 79
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları 80
BÖLÜM V 82
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 82
5.1. Sonuç ve Tartışma 82
5.2. Öneriler 89
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler 89
5.2.2. Uygulamacılar İçin Öneriler 89
KAYNAKÇA 91
EKLER 98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Fiedler Önderlik Modeli 16
Tablo 2. Yol Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki 17
Tablo 3. Temel Lider Davranış Türlerinin Etkin veya Etkin Olmayan Durumlara Göre Başkaları Tarafından Algılanış Biçimleri 20
Tablo 4. Vroom ve Yettonun Beş Liderlik Biçimi 21
Tablo 5. Durumsal Liderlik Kuramı Kapsamındaki Yaklaşımların Karşılaştırılması 22
Tablo 6. Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik 30
Tablo 7. Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 53
Tablo 8. Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı 54
Tablo 9. Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı ... 54
Tablo 10. Örneklemde Bulunan Okulların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı 55
Tablo 11. Örneklemde Bulunan Okulların Büyüklüklerine Göre Dağılımı 55
Tablo 12. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları 58
Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerini Gösterme Düzeyleri 61
Tablo 14. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stilini Gösterme Düzeyleri 64
Tablo 15. Cinsiyetlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin t- Testi Sonuçları 66
Tablo 16. Yaşlarına Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 67
Tablo 17. Dönüşümcü Liderlik ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları 68
Tablo 18. Öğrenim Düzeylerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 69
Tablo 19. Dönüşümcü Liderlik ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Öğrenim Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları 70

Tablo 20. Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları..... 71
Tablo 21. Okulların Büyüklüğüne Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları..... 72
Tablo 22. Cinsiyetlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin t- Testi Sonuçları 73
Tablo 23. Yaşlarına Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 74
Tablo 24. Öğretimsel Liderlik ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları..... 75
Tablo 25. Öğrenim Düzeylerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 76
Tablo 26. Öğretimsel Liderlik ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Öğrenim Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları 76
Tablo 27. Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları 77
Tablo 28. Okulların Büyüklüğüne Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları 78
Tablo 29. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stili İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları 79
Tablo 30. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sürdürümcü Liderlik Stili İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları 80
Tablo 31. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stili ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları 81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Liderlik Davranışını Şekillendiren Durumsal Değişkenler..... 14
Şekil 2. Çok Faktörlü Liderlik Modelindeki Boyutlar 29

ÖZET

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÖĞRENCİ BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dönüşümcü, sürdürümcü, öğretimsel liderlik stillerine ilişkin algılarını belirlemek, bu liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi tespit ederek bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler geliştirmektir.

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Denizli'nin merkezinde yer alan 22 ortaokulda görev yapmakta olan 251 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için 'Kişisel Bilgi Formu' ve "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. Veri analizlerinde aritmetik ortalama ($\overline{X}$), standart sapma, *t*-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD Testi, Kruskal Wallis Testi, ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasında ilişki bulunup bulunmadığının belirlenmesinde ise Pearson Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve öğretimsel liderlik stilini gösterme düzeyleri "arasıra" aralığında algılanmıştır.

Öğretmenlerin ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıları onların yaşlarına ve öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken cinsiyetlerine, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve okulların büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim düzeylerine, okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve okulların büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin algıları ise onların yaşlarına ve öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterirken

okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi ve okulların büyüklüğüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre öğretimsel liderliğin mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutunda anlamlı farklılık bulunurken ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümcü ve öğretimsel liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasında düşük, pozitif, anlamlı bir ilişki bulunurken; ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stili ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dönüşümcü Liderlik, Sürdürümcü Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Öğrenci Başarısı

ABSTRACT
THE RELATİONSHİP BETWEEN THE LEADERSHİP STYLES OF THE SECONDARY SCHOOL PRİNCİPALS AND STUDENTS' SUCCESS

The main purpose of this study is to determine perceptions related to transformational, transactional and instructional leadership style of teachers who are assigned in secondary schools. Additionally, to determine the relationship between leadership styles and success of students, and developing new proposals to implementers and researchers parallel to mentioned determination.

Research is applied to 251 teachers who are assigned at 22 different secondary schools that are located in central Denizli at 2012/2013 academic year. In order to gather the data, "Personal Data Form" and "Leadership Styles of School Managers Scale" are used. During the analyse of data, arithmetic average ($\overline{X}$), standard deviation, t- test, one way variance analyse, LSD test, Kruskal Wallis test methods are chosen. On the other hand, to understand whether there is a relationship between the leadership styles of secondary school managers and success of students or not, technique of Pearson correlation coefficient is used.

Findings of research can be listed as follows:

Tendency level of secondary school managers to exhibit transformational, transactional and educational leadership style are perceived to be 'occasionally' according teachers.

Perception of teachers about transformational leadership style of secondary school managers did vary with the age and educational level of teachers, on the contrary it did not vary with respect to gender, socio-economic level of surrounding region of school and majority of school. Perception of teachers about transactional leadership style of secondary school managers did not vary with the age, educational level of teachers, socio-economic level of surrounding region of school and majority of school.

Perception of teachers about instructional leadership style of secondary school managers did vary with the age and educational level of teachers, on the contrary it did not vary with respect to socio-economic level of surrounding region of school and majority of school. On the other hand according to gender variable while there is a significant variation in the meaning of instructional leadership that promotes professional development, in scale-wide, a significant variation is not observed.

On the other hand, it is found out that there was a low, positive and significant relationship between the teachers' perceptions of transformational and instructional leadership style of school principals and students' success. However, there was not a significant relationship observed between teachers perceptions of transactional leadership style of school principals and students' success.

Key Words: Transformational Leadership, Transactional Leadership, Instructional Leadership, Students Success

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda eğitim; bireysel, toplumsal ve evrensel gelişimin temel boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle de; bilgi toplumu olma çabasındaki toplumların hedefi; eğitimin tüm yönleriyle ele alınıp değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir (Arslan ve Eraslan, 2003).

Eğitim okul denilen formal örgütte gerçekleşir (Aydın, 2010: 179). Okulun amaçları, bir anlamda eğitimin amaçlarıdır. Bunlardan iyi vatandaş yetiştirmek, iyi üretici ve iyi tüketici yetiştirmek, politik bilince sahip vatandaşlar ve liderler yetiştirmek okulun uluslararası amaçlarıdır. Okul bu amaçlarına ulaşırsa, bir anlamda yarının yetişkini olan çocukları bedensel, zihinsel ve duygusal yönden geliştirip onları yarınki rollere hazırlayabilirse etkili olacaktır (Balcı, 2001: 213-214).

Etkili okul uygulamalarında ve etkili okulun değişmesinde okul yöneticisi kilit bir role sahiptir (Çelik, 2003: 44). Okul yöneticisinin birinci derecede amacı ve rolü kurumunda var olanlardan daha iyi ve fazlasını sağlamaktır. Kootz'a göre okul yöneticisi bu rolü oynarken beraberinde çalışan insan ve sağladığı kaynakları uygun biçimde kullanmalı, öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptamalıdır (Taymaz, 2003: 57).

Okulun yönetiminde en yetkili kişi olan okul müdürünün sahip olduğu yasal güç ve yetkilerin yanında, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında sahip olması gereken özelliklerden söz edilebilir. Bunlardan biri de okul müdürünün iyi bir lider olmasıdır. Çünkü okul yöneticileri bir eğitim lideri olarak, okulun ve programlarının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleştirilmesinden okulun her yönü ile başarısından ve başarısızlığından birinci derecede sorumlu olarak görülen kişidir (Şişman, 2004).

Yönetici ve lider kavramları yönetim alanında bazen eş anlamlı bazen de farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir. Bir yöneticinin lider olarak olması için ise emir, direktif, kararname gibi örgütsel yol göstericilere mekanik olarak uymanın ötesinde bir etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir (Erdoğan, 2000: 34). Yani yöneticiler; personelinin düşüncelerini, duygularını, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede ve yönlendirmede, alışılmış uygulamaları ve belirli otorite kaynaklarını aşabilirse aynı zamanda lider olarak nitelendirilirler (Aydın, 2010: 320).

Okul yöneticisi okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri olmalıdır. Okul yöneticisi her ne kadar formal yetkilerden güç alan bir üst olsa da okuldaki diğer öğeler tarafında benimsenirse liderlik statüsü kazanacak grubun başarı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları olacaktır (Bursalıoğlu, 2011: 40). Bu yüzden okullarda yöneticinin liderlik davranışları okulun etkililiğinde temel faktörlerden biri olarak görülmüştür. Sonuçta okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir (Şişman, 2004: 140).

Örgütlerin etkili liderlerle başarılı olabileceğine ve hangi durumda hangi tür liderliğin iyi olacağına ilişkin araştırmaların yapılmasıyla çeşitli liderlik yaklaşımları geliştirilmeye başlanmıştır (Şahin, 2003: 3). Bu liderlik yaklaşımlarından dönüşümcü liderlik çalışanlara vizyon kazandırma ve ilham olmayı temel almakta, sürdürümcü liderlik ise lider ve çalışanların arasındaki ödüllerin karşılıklı değişimini öngörmektedir (Şahin, 2003: 19). Eğitim örgütlerine özgü olarak geliştirilen

öğretimsel liderlik ise öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çelik, 2003: 226).

Bu liderlik yaklaşımlarının okullarda uygulanmasına baktığımızda dönüşümcü liderlik örgütsel dönüşümü gerçekleştirerek çok hızlı değişen çevreye uyum sağlamayı temel alır (Çelik, 2003: 238). Dönüşümcü liderler, işgörenlerin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak, kendilerine olan güvenlerini artırarak ve beklenenden fazla sonuç almayı hedefleyerek iş göreni güdülerler (Celep, 2004: 24-25). Ingram'a göre dönüşümcü liderlik okullarda çalışanlarla yöneticiler arasında yeni ilişkiler geliştirme, karar vermeye öğretmen katılımı, okul geliştirme ile öğrenci başarısı üzerine yapılanmakta, öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesini ve güçlendirilmesini sağlamaktadır (akt. Şahin, 2003: 4).

Ingram ve Leithwood, sürdürümcü liderliği hizmet için astlarla ödüllerin karşılıklı değişimi olarak açıklamıştır. Sürdürümcü liderler işlevler, görevler ve davranışlar üzerine odaklanırlar. İşlevler eğer örgütteki diğerlerinin işleriyle başarılacaksa onlarla ilgili süreçler kolaylaştırılır. Sürdürümcü liderler paylaşılan amaçlara odaklanmak yerine çalışanlarıyla pazarlık yapmaya odaklıdırlar. Bu liderlik yaklaşımında öğretmenler sınırlı bilgiye, düşünceye ve sorunlar için çözüme sahiptirler ve dışsal, parasal, iş koşullarının değiştirilmesi gibi ödüllerle güdülenmeye çalışılırlar (akt. Şahin, 2003: 3).

Öğretimsel liderlik ise iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilebilir öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak okulun çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemleridir (Çelik, 2003: 43). Öğretimsel liderlik okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışır (Çelik, 2003: 227).

Okul müdürünün liderlik davranışları öğretmenler üzerinde olduğu kadar öğrenci yaşantıları üzerinde de oldukça etkilidir. Okullarda liderliğin temel rolünün çıktıları etkilemek olduğu göz önüne alındığında, öğrenci başarısı okulların en önemli çıktıları arasındadır. Öğrenci başarısı bir öğrencinin programdaki hedeflenen davranışları sergilemesidir ve okullarda öğrenci başarılarını etkileyen birçok faktör

bulunmaktadır (Demirtaş ve Çınar, 2004: 2; Şişman, 2004: 29). Duignan'a göre okulların örgütsel yapısı, yönetim biçimi, programın içeriği, öğrenme ve öğretme yöntemleri, öğrencilere sağlanan öğrenme fırsatları, öğretmenlerin nitelik ve niceliği, okulun iklimi, sınıf çevresi ve sınıf yönetimi gibi faktörler bunlar arasındadır ve okul müdürünün liderlik davranışları bu faktörleri etkileyerek öğrenci başarısını artırmada oldukça önemli olarak görülmektedir (akt. Şişman, 2004: 30).

Alanyazında, eğitim örgütlerinde liderlikle ilgili birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Son yıllarda sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik alanlarda meydana gelen ve okulların yapı ve işleyişini önemli ölçüde etkileyen gelişmeler, yapılan araştırmaların belirgin bir şekilde artmasına neden olmuştur (Gümüşeli, 2001: 7). Özellikle etkili yöneticilerin liderlik davranışlarına sahip olduğu bilindiği için liderliğin etkili okul oluşumundaki önemi yapılan araştırmalarda incelenmiştir. Karip (1998), Şahin (2003), Eraslan (2003), Cemaloğlu (2007) tarafından okullardaki müdürlerin sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, Tanrıöğen (1998), Aksu, Gemici ve İşler (2006), Şahin (2011) tarafından okullardaki müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri belirlenmiştir. Kul (2010) ve Okçu (2011) tarafından dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılığa ilişkin, Balcı (2009) tarafından öğretimsel liderlik davranışları ile örgütsel bağlılığa ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Buna göre okulda gerçekleştirilecek örgütsel değişme ve reform sürecinde yöneticilerin liderlik davranışlarının kritik bir öneme sahip olduğu araştırmalarla anlaşılmıştır (Şişman, 2004: 49).

Günümüzde eğitimin içinden ve dışından birçok kişi ve kurumun okullardan her geçen gün artan beklentileri eğitimde liderliğin önemini artırmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010: 374). Bu açıdan Türkiye'deki okulların durumu irdelendiğinde yönetici davranışlarının okullardaki durumunu belirlemeye yönelik dönüşümcü, sürdürümcü ve öğretimsel liderlik ile ilgili bağımsız araştırmalara rastlansa bile bu liderlik stillerinin öğrenci başarısıyla olan ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasında ilişki olup olmadığı saptanması sonuçlardan yararlanılarak yorum ve öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Ortaokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve öğretimsel liderlik stillerine ilişkin algıları nelerdir? Öğretmenlerin algıları onların bireysel ve okulların bazı özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü, sürdürümcü ve öğretimsel liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini gösterme düzeyleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilini gösterme düzeyleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim düzeylerine, okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve büyüklüğüne göre önemli bir farklılık göstermekte midir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilli onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim düzeylerine, okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve büyüklüğüne göre önemli bir farklılık göstermekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli bir ilişki var mıdır?
6. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stili ile öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerinin nitelikli olarak sürdürülmesinde okul müdürleri önemli bir sorumluluğa sahiptir. Okul müdürlerinin bilgileri ile becerileri başta öğrenciler ve öğretmenler üzerinde etkili olmaktadır. Günümüzde liderlik

becerileri ile etkili okul yaratmak açısından okul müdürlerine önemli görevler düşmektedir. Araştırmada okul müdürlerinin hedefledikleri öğrenci başarısına ulaşmak için yaptıkları tespitler, aldıkları kararlar, oluşan problemlerde getirdikleri çözüm önerileri incelenmiş okul müdürlerinin hangi liderlik davranışlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu çalışma Denizli ili merkez okullarında görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesine imkân sağlamıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmadan elde edilen bulgularla, eğitim örgütlerinde yaşanan hızlı gelişmelere okul müdürleri ile öğretmenlerin ne düzeyde uyum sağladıkları incelenerek, okul müdürlerinin daha kaliteli bir eğitim öğretim sunmak için sergilemesi gereken liderlik davranışları belirlenmeye çalışılmaktadır. Ayrıca araştırmada, çağın gerekleri doğrultusunda yeni liderlik yaklaşımları olarak ortaya çıkan dönüşümcü, sürdürümcü ve öğretimsel liderliğin öğrenci başarısına olan katkısı belirlenerek ileride yapılacak araştırmalar için kaynak niteliği taşıyacağına inanılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda okulları daha etkili kılabilmek için gerçekleştirdiği değişiklikler göz önüne alındığında okul müdürleri bu değişimin uygulayıcısı olmakta, öğretmenlerin yönlendirilmesi ve öğrencilerin başarısının arttırılmasına yönelik çalışmaların merkezinde yer almaktadır. Bu süreçte ise öğretmenlerin müdürlerine yönelik algılarının eğitimdeki eksikliklerin belirlenmesini sağlayarak bu eksikliklerin giderilmesi için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yöneticiler, öğretmenler, eğitim yönetimi alanında akademik çalışma yapanlar için bilimsel bir kaynak görevi görmesi beklenmektedir.

1.6. Araştırmanın Sayıltıları

1. Ölçekte sorulan soruları, araştırma kapsamına giren öğretmenler doğru ve objektif olarak cevaplayacaklardır.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, Denizli ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinden oluşturulan çalışma evreni ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Denizli ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin ölçek sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

3. Bu araştırmada 2012–2013 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

4. Öğrencilerin başarısı 2011–2012 eğitim öğretim yılında Seviye Belirleme Sınavı'ndan aldıkları puanlarla sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Ortaokul: Öğrencileri genel eğitim yoluyla bir yandan hayata, bir yandan da liseye hazırlayan genellikle üç yıllık ortaöğretim okuludur (Türk Dil Kurumu [TDK], 2006).

Dönüşümcü liderlik: Bass dönüşümcü liderliği; karizmatik, vizyoner, etik olma, rol modeli olma, entelektüel etkiye sahip olma, bireysel destek sağlama niteliklerini taşıyan ve çalışanların üst düzey gereksinimlerini karşılayıp, onları ekstra çaba göstermeye yönelterek okulun etkililiğini sağlamaya çalışan liderlik yaklaşımı olarak tanımlamıştır (akt. Şahin, 2003: 10).

Sürdürümcü liderlik: Bass sürdürümcü liderliği; geleneksel anlayışta okulun mevcut olanaklarını kullanarak ve çalışanların temel gereksinimlerine odaklanarak sınırlı bir biçimde etkililiği sağlamaya çalışan liderlik yaklaşımı olarak tanımlamıştır (akt. Şahin, 2003: 10).

Öğretimsel liderlik: Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Gümüşeli, 2001: 539).

Başarı: Birey için anlamlı olan amaçların yapılmış günlük programlarla adım adım gerçekleşmesidir (Baltaş, 1998: 27).

Seviye Belirleme Sınavı (SBS): İlköğretim kurumlarının 6, 7 ve 8 inci sınıflarında, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda, merkezi düzeyde yapılan sınavdır (SBS e- Başvuru Klavuzu, 2009).

Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
OYP: Ortaöğretime Yerleştirme Puanı
OGES: Orta Öğretime Geçiş Sistemi
SBS: Seviye Belirleme Sınavı

BÖLÜM II

2. KONU İLE İLGİLİ ALAN YAZIN TARAMASI

Bu bölümde, alanyazına dayalı olarak liderlik alanındaki gelişmeler ışığında, sürdürümcü liderlik olgusu, dönüşümcü liderlik olgusu ve öğretimsel liderlik olgusunu açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmektedir.

2.1. Liderlik

2.1.1. Liderlik Kavramı ve Tanımları

Liderlik toplumlarda büyük değer taşımaktadır. Lider ve liderlik konularında yapılan araştırmalar, incelemeler ve benzeri çalışmaların kapsamı, konuya verilen önemin somut göstergeleridir. Liderlik konusuna verilen önemde, insanın önemli özelliklerinden olan yönlendirme ve yönlendirilme gereksiniminin büyük payı olduğu ileri sürülebilir (Aydın, 2010: 277).

Önceleri askeri, politik ve dini alanlarla ilişkilendirilen liderlik olgusu, on dokuzuncu yüz yıl sanayi devrimi ile birlikte örgütsel alanda önem kazanmaya başlamış, örgütlerin ihtiyaçlarındaki değişimle liderlik kavramı da gelişmiştir. Lider kelimesinin ortaya çıkışı 1300'lere kadar uzanmakla birlikte 'liderlik' kavramı ancak 19. yüzyılın başlarında ilk olarak İngiliz Parlamentosunun kontrolünü ve politik etkisini konu alan yazılarda kullanılmaya başlanmıştır (Uzun, 2005: 4).

Liderlik, 20. yy'da yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmaların yapıldığı, başat konulardan birisidir. Bu yüzyılda teorisyenlerin ve uygulayıcıların liderliği

çözümlemek için yaptığı yoğun çalışmalar alanyazına 350'den fazla tanım kazandırmıştır (Erçetin, 2000: 3).

Liderlikle ilgili çalışmalarda çeşitli yaklaşımlar izlenmiştir. 1945 yılına kadar yapılan çalışmalarda liderin nitelikleri ile ilgili tanımlar yapılmıştır. Bu çalışmalar liderler doğarlar ve sonradan yetiştirilemezler varsayımına dayanmaktadır (Aydın, 2010: 277). Liderlikle ilişkili olduğu ileri sürülen kişilik özelliklerinin çoğunluğunun sonradan kazanılmış özellikler olduğu ve liderliğin yalnızca özellikler açısından incelenmesinin sınırlılığı anlaşılınca liderin toplumsal çevresi açısından incelenmesi gerektiği belirlenmiştir (Aydın, 2010: 280). Buna göre lider grupla ve grup üyeleriyle etkileşimi açısından ele alınıp tanımlanmıştır.

Bennis ve Nanus'a (1985) göre liderlik görüşleri, eylemleri, eğilimleri etkileme yönlendirme ve yönetmedir. Bass'a (1985) göre ise grup etkinliklerini, grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (akt. Çelik, 2003: 1).

Liderlik edilgen bir statü konusu değildir ve grupla etkileşim yolu ile liderlik statüsü kazanır. Bu statüyü kazanmada, grupla etkileşim yolu ile gruba amacını gerçekleştirmede yardım edebilecek güce sahip olduğunu göstermek etkili olmaktadır (Aydın, 2010: 278).

Eren'e (2006: 431) göre liderlik bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır. Şişman (2004: 3) için liderlik belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü olarak tanımlanmaktadır.

Tanımlara baktığımızda liderlik insan, etkileme ve amaçlar olmak üzere üç kavram üzerine kuruludur. Liderlik, insanlar arasında gerçekleşir, etkilemenin kullanılmasını içerir ve amaçları elde etmek için kullanılır (Celep, 2004: 3).

2.1.2. Liderlik ve Yöneticilik

Yönetim alanında bazen eşanlamlı bazen de farklı anlamlarda kullanılan iki kavram yöneticilik ve liderliktir. Yönetici bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısı ve prosedürünü kullanan kişidir (Aydın, 2010: 320). Lider ise yol göstericilere mekanik olarak uymanın ötesinde etkileme gücü olan kişidir (Erdoğan, 2000: 34).

Keith Davis'e göre yönetici önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen, başkaları adına çalışan kişidir. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyip davranışa yönelten kişidir (akt. Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 216).

Bennis yönetici ve lider karşılaştırılmasını şu şekilde yapmıştır (akt. Şişman, 2004: 18).

- Yönetici idare eder, lider yenilik yapar.
- Yönetici bir kopya, lider ise orijinaldir.
- Yönetici mevcudu muhafaza eder, lider geliştirir.
- Yönetici sistem ve yapı üzerine, lider ise insanlar üzerine yoğunlaşır.
- Yönetici kontrole güvenir, lider güven telkin eder.
- Yönetici kısa vadeli düşünür, lider ise uzun vadeli düşünür.
- Yönetici "nasıl ve ne zaman", lider ise " ne, niçin " sorularını sorar.
- Yönetici kar- zarar bağlamında düşünür, liderin gözü ufukları tarar.
- Yönetici taklit eder, lider meydana getirir.
- Yönetici statükoyu kabullenir, lider ona meydan okur.
- Yönetici iyi bir askerdir, lider başına buyruk kişidir.
- Yönetici işleri doğru yapar, lider doğru işi yapar.

Lider ve yönetici kavramların aynı olmadığı görülmektedir. Çünkü liderler için ön planda olan grupla etkileşim iken yönetici için ise ön planda olan örgütün işleyişidir.

Sonuç olarak her yöneticinin liderlik yeteneğine sahip olamayacağı gibi yöneticilik rolüne sahip olmayan liderler de olabilir ancak iyi bir yönetici olmak için liderlik özelliklerine sahip olmak gerekmektedir (Koçel, 1999: 424). Çünkü örgütlerdeki biz bilincinin gelişmesi, grubun potansiyelinden en verimli şekilde yararlanılması, yapılan işin heyecan vermesi ve insanı sürekli geliştirmesi lider yöneticilerle gerçekleşecektir (Memişoğlu, 2001: 96).

2.1.3. Liderlik Yaklaşımları

Liderlik konusunda geliştirilen kuramlar bir yandan liderlik kavramına ışık tutarken, bu kuramların esaslarının bilinmesi liderlik kavramına daha kapsamlı bakmamızı sağlayacaktır. Bu kuramlar; özellikler kuramı, davranışsal kuram, durumsallık kuramı olmak üzere gruplandırılabilir (Aydın, 2010: 295).

2.1.3.1. Özellikler Kuramı

Özellikler kuramı adı altında incelenebilen bazı yaklaşımlarda özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bu kuramın hareket noktası "Lider olunmaz, ancak lider olarak doğulur." şeklinde özetlenebilir (Şişman, 2004: 5).

Bu yaklaşımda liderin kişisel özellikleri ile fiziksel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Liderlikle ilgili fiziksel özellikler olarak boy, ağırlık, güçlülük, yaş, fiziksel olgunluk belirtileri, sağlık durumu, yakışıklılık gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır. Kişisel özellikler olarak da zekâ, hitabet yeteneği, bireyler arası ilişkiler ve haberleşme yeteneği, güven verme veya güvenilir olma, girişimcilik ve riski göze alma, cesaret ve kendine güven gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır (Eren, 2001: 433).

Özellikler yaklaşımına göre, kişinin lider olabilmesi için doğuştan gelen bazı özellikleri bulunmalıdır. Liderin doğuştan fiziksel, düşünsel, duyumsal ve sosyal açıdan diğer insanlardan farklı özellikleri vardır (Cemaloğlu, 2007: 75).

Özellikler yaklaşımı bütünüyle değerlendirildiğinde bazı kişilik özellikleri ile kişilerin lider olarak algılanmaları arasında ilişki söz konusu olsa da durum, zaman,

görev vb. değişkenler göz önüne alınarak bu ilişki değerlendirilmelidir. Çünkü liderlik gibi karmaşık bir sürecin sadece özelliklere bağlı olarak açıklanması mümkün değildir (Erçetin, 2000: 31).

Özellik kuramı eğitim örgütleri açısından ele alındığında ise, statüsü ne olursa olsun eğitim öğretim sürecinde yer alan bir eğitimcinin belirli kişisel özelliklere sahip olması gerektiği araştırmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin, insan sevgisinden yoksun sabırlı ve hoşgörülü olmayan bir okul yöneticisi ya da öğretmenin mesleğinde istenilen başarıyı göstermesi olanaklı olmaz (Celep, 2004: 10).

2.1.3.2. Davranışsal Kuram

Özellik kuramının davranışı açıklamada yetersiz kalması ile araştırmacılar liderin davranışlarını araştırmaya yönelmiştir. Davranışçı kuramlar liderin davranışlarını analiz ederek temel yönelimini belirlemeye çalışmıştır (Çelik, 2003: 11).

Bu yaklaşımı şekillendiren, Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi'nin araştırmalarıdır (Erçetin, 2000: 32).

Ohio State Üniversitesi araştırmalarında lider davranışının grup üyelerinin iş doyumu ve başarısı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarla liderin görev ve ilişki yönelimli olmak üzere iki temel davranış boyutu belirlenmiştir. Görev yönelimli liderlik davranışı örgütsel amaçlarla ilgili olup bu boyut örgütleme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma işgörenler arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsar. İlişki yönelimli liderlik davranışı ise liderin izleyenlere saygı, güven ve samimiyetini yansıtır (Çelik, 2003: 12–13).

Michigan Üniversitesi çalışmaları da lider davranışlarını iki boyutta ele almıştır. Bu boyutlar iş görene dönük lider davranışları ve üretime dönük lider davranışlarıdır. İş görene dönük lider insan ilişkilerine önem veren, iş gören ihtiyaçlarına ilgili, iş görenleri arasındaki farklılıkları kabul eden liderdir. Üretime dönük lider ise işin teknik ve güven yönüne önem vermektedir. İş görene yönelik

liderler, üretim yönelimli liderlere göre daha yüksek verimlilik ve iş doyumu oluşturmaktadır (Çelik, 2003: 14).

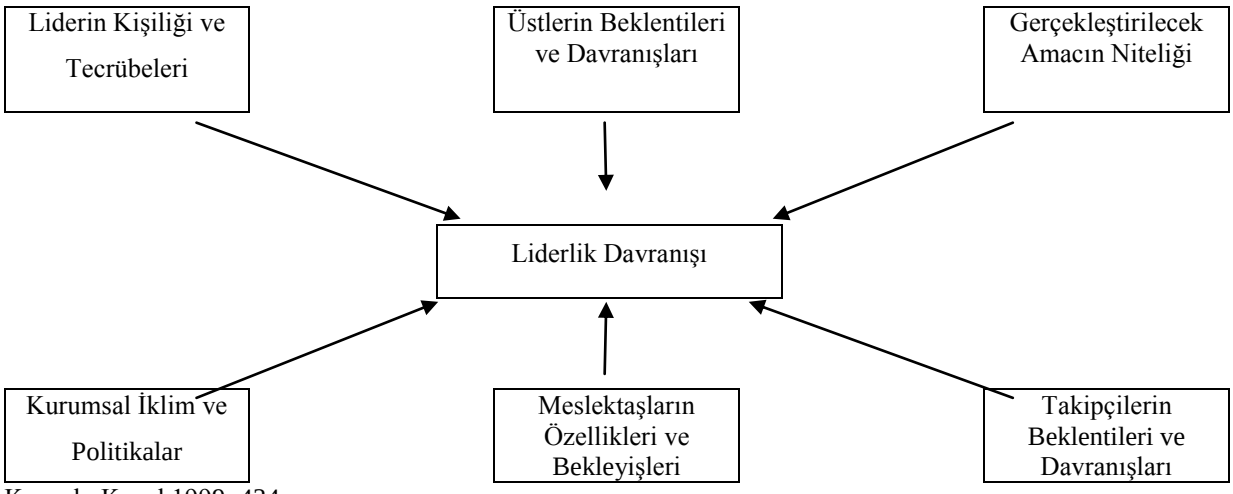
Brestrich'e göre özellik ve davranışsal kuramlarının birbirinden farklı olmasına rağmen birisi liderin özelliği hakkında genellemeler yapmaya, diğeri ise liderin davranışları konusunda genellemeler yapmaya çalışmıştır. Her iki kuramda liderin içinde bulunduğu özel durumu göz ardı etmiştir. Özellik yaklaşımları liderin grubunu ve durumu göz ardı ederek sadece özelliklerini tespit etmeye çalışmıştır. Aynı şekilde davranışsal kuram grubun karakteristiğini, işin çeşidini, grup üyelerinin özelliklerini dikkate almadan belirli davranış tiplerinin başarılı ya da başarısız olacağını iddia etmektedir (akt. Eraslan, 2003: 45).

2.1.3.3. Durumsallık Kuramı

Durumsallık yaklaşımının genel varsayımı değişik koşulların değişik liderlik tarzları gerektirdiğidir. Lider ortamın özellik ve gereksinimlerine göre ortaya çıkar. Bireysel özellikler göz önüne alınmadan sadece ortamsal özellikler dikkate alınır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001: 223). Liderlik olayını koşulları dikkate alarak açıklamaya çalışan durumsallık kuramı belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu belirlemeye ve bu koşullara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir. Bu durum Şekil 1'de görülmektedir (Koçel, 1999: 435).

Şekil 1

Liderlik Davranışını Şekillendiren Durumsal Değişkenler



Kaynak: Koçel,1999: 434

Çağdaş liderlik kuramı olarak kabul edilen durumsallık kuramını temsil eden yaklaşımlar aşağıda sıralanmıştır;

- Fiedler'in Durumsallık Kuramı
- Yol-Amaç Kuramı
- Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Kuramı
- Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı
- Vroom ve Yetton'nun Normatif Kuramı

2.1.3.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Fiedler (1996) liderliğin durumlara bağlı olarak değişebileceği tezinden hareketle işe güdüllü ve insana güdüllü olmak üzere iki liderlik davranış biçimi tanımlamış ayrıca bu iki liderlik biçimlerinin liderliğin yapıldığı ortama göre değişebileceği görüşünü eklemiştir (Celep, 2004: 16).

Bazı liderlerin belli durumlarda en iyi performans sergilemelerine karşılık, diğerlerinin daha farklı durumlarda daha iyi performans göstermesinden hareket eden Fiedler, lidere uygunluk açısından durumları sınıflandırmıştır. Buna göre bir durumun lider için uygun olup olmaması üç etkenle ilişkilidir. Bunlar,

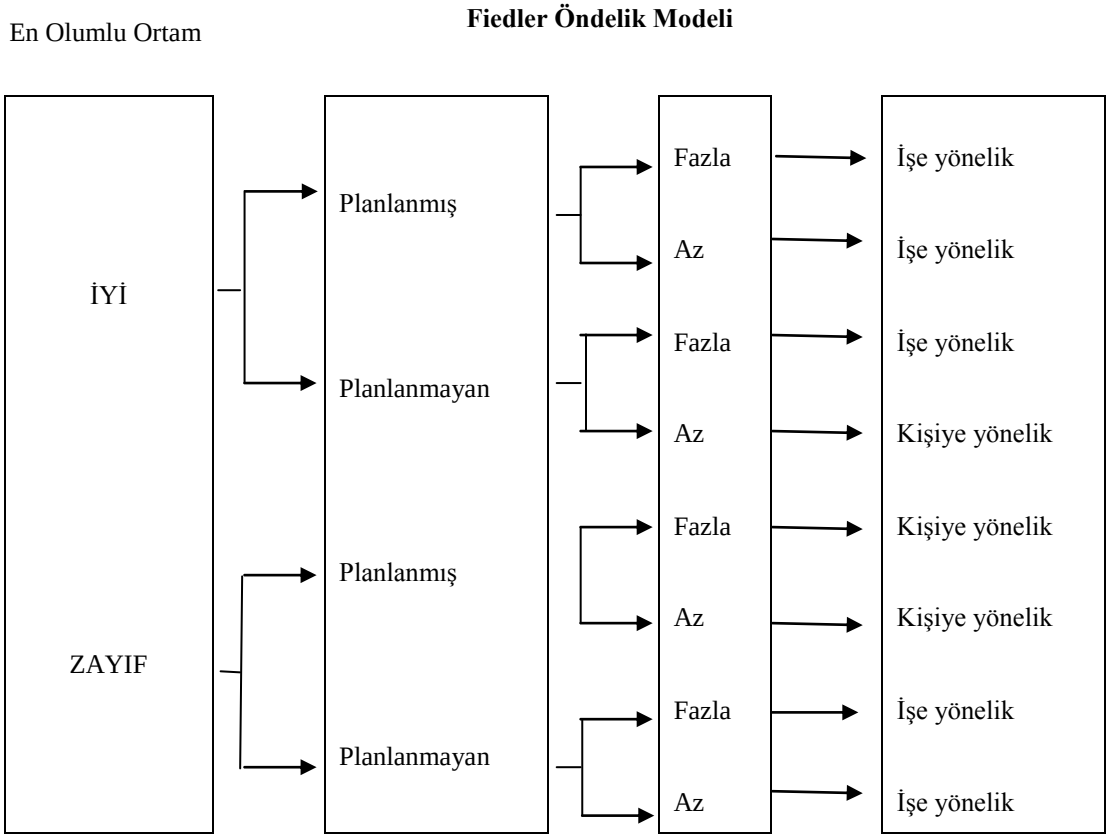
1. Liderle izleyenler arasındaki ilişkilerin niteliği
2. Görevin iyi yapılandırılma derecesi
3. Liderin konumsal gücüdür (Aydın, 2010: 299).

Fiedler'in yaklaşımı üç nedenden dolayı önemlidir. Birincisi temelde etkinliği vurgular. İkincisi hiç bir liderlik tarzının en iyi olmadığını ve yöneticinin duruma adapte olması gerektiğini gösterir. Üçüncüsü ise lideri ve durumu eşleştirir (Eraslan, 2003: 53).

Fiedler'e göre en olumlu ve en olumsuz sayılan durumlarda işe yönelik liderlik davranışı etkin ve uygun iken, nispeten olumlu ve nispeten olumsuz durumlarda kişiye yönelik liderlik davranışı uygun ve etkin olacaktır. Bu durum Tablo 1 'de olduğu gibi gösterilebilir (Koçel, 1999: 437).

Tablo 1

Fiedler Öndelik Modeli



Kaynak: Koçel, 1999: 437

Tablo 1'de görüldüğü gibi Fiedler modeli hangi durumda nasıl bir liderlik davranışının uygun olcağını belirtmektedir ve lider içinde bulunduğu duruma göre uygun davranışı gösterdiğinde grubunda etkili olacaktır.

2.1.3.3.2. Yol-Amaç Kuramı

Yol- amaç kuramına göre lider kişisel ve örgütsel hedefleri elde etmek için izleyenlerin güdülenmesini artırmalıdır. Güdülenmenin artırılması ise; izleyenlerin geçerli olan ödüller için izleyecekleri yolu açıklayarak ve izleyenlerin değer verdikleri ödülleri artırarak sağlanmaktadır (Celep, 2004: 20). Hoy ve Miskel bu kuramda liderin aşağıda belirtilen dört temel liderlik davranışını göstereceğini belirtmiştir (akt. Çelik, 2003: 19):

1. **Emredici (Yönlendirici) Davranış:** Bu liderlik davranışı izleyenlerin kural ve mevzuata ilişkin beklentilerini açıklamaya çalışır.

2. **Başarı Yönelimli liderlik:** Bu liderlik davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, iş görenlere güven verme olarak belirlenebilir.

3. **Destekleyici Liderlik:** Bu liderlik davranışı, dostça bir çalışma ortamı oluşturarak iş görenlerle ileri düzey ilgilenme davranışı gösterir.

4. **Katılımcı Liderlik:** Bu tarzı sergileyen liderler karar verme sürecinde iş görenlerin fikrini alırlar ve onları karar sürecine katarlar.

Bu dört liderlik davranışının uygunluğu ise izleyicilerin kişisel özellikleri, izleyiciler üzerindeki zaman ve çevre baskısı, işin niteliği gibi faktörlerden etkilenecektir.

Lider durumun niteliğine göre her bir dört davranışı da gösterebilir (Çelik, 2003: 19). Yol-amaç kuramının öngördüğü dört liderlik davranış biçiminden destekleyici ile katılımcı liderlik davranışı eğitimsel liderlikte daha kolay uygulanabilir. Çünkü eğitim örgütleri eğitim düzeyi yüksek olan öğretmenlerden oluştuğu için emredici liderlik davranışının etkili olması beklenemezf (Çelik, 2003: 21). Hoy ve Miskel yol-amaç kuramında yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri Tablo 2'de olduğu gibi belirtmiştir.

Tablo 2

Yol-Amaç Kuramında Yer Alan Değişkenler Arasındaki İlişki

Nedensel Faktörler	Etkileyen Değişkenler	Çıktı değişkenleri
Lider Davranışı • Emredici • Başarı yönelimli • Destekleyici • Katılımcı	→ İzleyenlerin özellikleri • Kişisel ihtiyaçlar • Yetenekler • İhtiyaçlar ve güçlükler Çevresel Özellikler • Görev yapısı • Biçimselleştirme • Çalışma gruplarının normları	→ • İzleyenlerin iş doyumu • İzleyenlerin güdülenmesi • Performans • Lideri kabullenme

Kaynak: akt. Çelik, 2003: 20.

Tablo 2 ‘de görüldüğü gibi yol- amaç kuramı, liderlik davranışının işgörenlerin güdülenme, iş doyumu, çaba ve performansına olan etkilerini ve durumsal faktörlerin işgörenler ve iş çevresi üzerindeki etkilerini açıklamaktadır (Çelik, 2003: 21).

2.1.3.3.3. Hersey ve Blanchard’ın Durumsallık Kuramı

Hersey ve Blanchard’ın Durumsallık Kuramı, liderlik biçeminin seçiminde astların özelliklerinin önemini vurgulamaktadır ve bu açıdan yararlı görülmektedir. Kuramdaki önemli nokta, liderlik biçeminin etkililiğinde grup üyelerinin olgunluk düzeyinin kritik bir öğe olmasıdır (Aydın, 2010: 306).

Olgunluk düzeyinde, eğer astlar düşük görev olgunluğuna sahiplerse diğer bir deyimle, az yetenekli veya eğitim düzeyleri düşük ya da kendilerine güvenleri zayıfsa, liderlerinden görmeyi arzuladıkları davranışlar, daha olgun olan yetenek, eğitim, kendine güven ve işgörme arzusu yüksek olan astların liderlerinden görmek istedikleri davranışlardan daha farklı olmaktadır (Eren, 2001: 449).

Zel, olgunluk düzeyini izleyenlerin başarma isteği, görev, yetki ve sorumlulukları üstlenebilme yeteneği olarak tanımlar. Zel’e göre lider, izleyenleri olgunlaştırarak ve onların üzerindeki etkinliğini arttırarak şunları sağlayabilir (akt. Bayram, 2013: 25-26):

1. Amaçlar üzerinde izleyenleri ile birlikte çalışarak onlara erişebilir.
2. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için izleyenlerin gönüllü olmalarını, sorumluluk almalarını temin edebilir.
3. İzleyenlere kendilerini yetiştirme, geliştirme olanağı verebilir, onlara amaçları benimsetip bu amaçları gerçekleştirme yeterliliği kazandırabilir.

Buna göre lider izleyenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayarak kendisi de bu süreçte izleyenlerle yakın ilişki kurmalıdır. Durumsal liderlik kuramı esas olarak iki noktayı vurgulamaktadır. Bunlar örgüt üyelerinin yetkinlik düzeyinin zamanla geliştirilebilir olduğu ve örgüt üyelerinin yetkinlik düzeyi geliştikçe, etkili liderlik

biçemi görev yönelimli davranıştan ilişki yönelimli davranışa doğru bir değişme gösterdiğidir (Aydın, 2010: 307).

2.1.3.3.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı

Liderliğe ilişkin geliştirilen davranışsal kuramlar, liderliğin iki temel davranış boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır. William J. Reddin liderlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu eklemiştir. Reddin'in 3-D kuramında dört temel liderlik biçimi belirlenmiştir (Çelik, 2003: 35).

1. Düşük görev düşük ilişki
2. Düşük görev yüksek ilişki
3. Yüksek görev ve düşük ilişki
4. Yüksek görev ve yüksek ilişki

Reddin'in geliştirdiği üç boyutlu liderlik kavramı Tablo 3' de yer almaktadır. Reddin farklı durumların farklı liderlik biçemi gerektirdiğini ve bir liderlik biçeminin etkililiğinin kullanıldığı duruma bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Reddin bu durumdan hareketle liderlik biçemlerini etkili ve etkisiz olarak iki grupta toplamıştır. Reddin'in modelinde dört tür etkili liderlik biçemi bulunmaktadır. Bunlar yönetici, geliştirici, iyi niyetli otokrat ve bürokrat olarak; etkisiz liderlik biçemleri ise uzlaştırıcı, misyoner, otokrat ve ilgisiz olarak adlandırılmaktadır (Aydın, 2010: 304-305).

Tablo 3

Temel Lider Davranış Türlerinin Etkin veya Etkin Olmayan Durumlara Göre Başkaları Tarafından Algılanış Biçimleri

Davranış Türleri	Etkin	Etkin Olmayan
Yüksek Görev ve Düşük İlişkiler	Genellikle; ne istediğini bilen ve kırıcı olmadan bunu gerçekleştirecek yöntemler meydana getiren biri olarak görülür	Genellikle; başkalarının güveni olmayan, beğenilme-yen ve kısa süreli verimle ilgili olan biri olarak görülür.
Yüksek Görev ve Yüksek İlişkiler	Genellikle, hedefler saptama ve işleri örgütlemede grubun gereksinimlerini doyuran ancak aynı zamanda astlarına yüksek düzeyde sosyo-duygusal destek sağlayan biri olarak görülür.	Genellikle; grup tarafından istenilenden çok biçimsel yapı ve görevlerle ilgilenen ve sosyo-duygusal desteklere gereğinden çok zaman ayıran biri olarak görülür.
Yüksek İlişkiler ve Düşük	Genellikle; yeteneklerin gelişmesi ile ilgili olarak insanlara tam bir güvenin bulundu biri olarak görülür.	Genellikle; uyumlu iyi kişi olarak tanınma ve bir görevi tamamlamak için riskleri ilişkileri üstlen-meme arzusunda olan biri olarak görülür.
Düşük Görev ve Düşük İlişkiler	Genellikle; sosyal etkileşimlerde çok az rol oynayarak, astlarını işin yapılmasında serbest bırakan biri olarak görülür.	Genellikle; insanlar ve görev üze-rinde az duran, pasif ve ilgisiz biri olarak görülür.

Kaynak: Eren, 2001: 448

Tablo 3'de görülen etkin ve etkin olmayan tipler arasındaki ayrım genellikle liderin davranışının kendisi değil, davranışın kullanıldığı duruma uygunluğudur. Liderlin benimsediği davranış türü onu etkinlik konusunda harekete geçiren uyarıcıdır. Etkinlik veya etkinsizliğin bu uyarıcıya karşı gösterilen tepki olduğu da söylenebilir. Bu önemli bir noktadır. Çünkü tek bir en iyi liderlik davranışı tipolojisinin olduğunu savunan kuramcı ve uygulayıcılar, uyarıcı üzerinde değer yargılamalarında bulunurlarken; liderliğe durumsal bir yaklaşımla yaklaşanlar ise uyarıcıdan çok, tepki ve sonuçları değerlendirmektedirler (Eren, 2006: 451-452).

2.1.3.3.5 Vroom ve Yetton'nun Normatif Kuramı

Bu kurama göre çağdaş liderlikte temel sorun karar verme sürecine katılmadır. Çağcıl örgütlerin karmaşıklığı karar verme sürecinin dikkatle seçilmesini zorunlu kılmaktadır. Seçim, söz konusu ortamın koşulları açısından etkililiği dikkate alınarak yapılmalıdır. Belli durumlarda otokratik biçem etkili olurken, başka durumlarda ileri ölçüde katılımcı yaklaşım en etkili sonucu vermektedir (Aydın, 2010: 301).

Vroom ve Yetton liderin astlarını karar verme sürecine katma durumuna göre uygun liderlik davranış biçimlerini geliştirmiştir. Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Vroom ve Yetton'un liderlik biçimleri Tablo 4' de yer almaktadır (Çelik, 2003: 26–27).

Tablo 4

Vroom ve Yetton'un Beş Liderlik Biçimi

Liderlik	Liderin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
	Düşük(Otokratik)
Lider, mevcut verileri kullanarak karar verir.	1
Lider, astlarının görüşünü alır ve kararı tek başına kendisi verir.	2
Lider sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider, sorunu grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleri ile birlikte verir.	5
	Yüksek(Demokratik)

Kaynak: Çelik, 2003: 27

Tablo 4'te görüldüğü gibi Vroom ve Yetton otokrotik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş liderlik biçimi belirlemiştir. Etkili liderlik, duruma en uygun liderlik davranışının gösterilmesine bağlıdır.

Çağdaş liderlik kuramı olarak kabul edilen durumsallık kuramını temsil eden yaklaşımlar Hellrieger, Slocum, Woodman ve Eraslan tarafından Tablo 5'te olduğu gibi özetlenmiştir.

Tablo 5

Durumsal Liderlik Kuramı Kapsamındaki Yaklaşımların Karşılaştırılması

Model	Liderlik Davranışı	Durumsal Değişkenler	Lider Etkililiğin Ölçütü
Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı	-Görev Yönelimli -İlişki Yönelimli	-Grup İklimi -Görev Yapısı -Liderin Konumsal Gücü	-Performans
House'un Yol-Amaç Yaklaşımı	-Destekleyici -Emir Verici -Katılımcı -Başarı Yönelimli	-İşgörenlerin Özellikleri -Görevin Özellikleri	-İş Görenlerin İş Doyumu ve İş Performansı
Hersey ve Blachard'ın Durumsallık Yaklaşımı	-İnsan Merkezli -Görev Merkezli	-Çalışanların Olgunluğu	-Performans ve İş Tatmini
Reddin'in Üç Boyutlu(3D) Liderlik Yaklaşımı	-Görev Yönelimli -İlişki Yönelimli -Etkililik	-Etkili-Etkisiz Liderlik Biçimleri	-Etkililik
Vroom-Yetton'un Karar Verme Yaklaşımı	-Otoriter -Danışmacı -Yetki Göçeren -Grup Temelli	-Kararın Kalitesi -Kararın Kabulü	-Kararın Çalışanlarca Kabulü

Kaynak: akt. Eraslan, 2003: 72.

Tablo 5'te liderin etkinliğini belirleyen durumsal değişkenler yer almaktadır. Bu yaklaşımlara göre tek bir liderlik biçimi her durumda etkili olmamakta, liderin davranışları durumsal değişkenlere göre ortaya çıkarak iş görenlerin performansını, iş doyumunu ve etkililik düzeyini belirlemektedir.

2.1.3.4. Yeni Liderlik Kuramları

Gelişen teknoloji, değişen çevresel koşullar, artan bilgi düzeyi ile sosyo-kültürel ve ekonomik devrimler liderlik olgusunun da değişmesine, 21. yüzyıl gereklerine uygun liderlik rol ve davranışlarının oluşmasına yol açmıştır. Bilgi çağının özelliklerine uygun bir liderlik anlayışının oluşturulması çalışmaları ise yeni liderlik kuramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Eraslan, 2003: 77-78). Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve öğretimsel liderlik kuramları bu süreçte ortaya çıkan kuramlardır.

2.1.3.4.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik; etkin olarak bir değişimi yürürlüğe koyma, bu değişime kılavuzluk edecek ileri görüşlülüğü yaratma ve değişim için duyulan ihtiyacı tanımlamada lidere olanak tanıyacak yeteneklerin oluşturmuş olduğu bir kümedir (Keçecioğlu, 1998: 34).

Dönüşümcü liderlik süreci, hem liderin hem de izleyenlerin dönüşümlerini olanaklı kılmaktadır. Bu süreç liderin ve izleyenlerin kendilerini bireysel olarak geliştirmelerini ve örgütsel gelişmeye katkıda bulunmalarını sağlamaktadır. İzleyenlere liderlik yeteneği kazandırırken, lidere daha üst düzeyde bir liderlik yeteneği kazandırmaktadır. Bunu izleyenleri bireyler olarak bir bütün içinde düşünerek, dikkate alarak, onların gizil güdülerini harekete geçirerek başarmaktadır (Aydın, 2010: 309).

Dönüşümsel liderlik tarzı, günümüzün belirsiz ve çalkantılı ortamındaki değişimlere uyum sağlamakta gerek duyulan özellikleri kapsayan bir liderlik tarzıdır. Dönüşümcü liderler; kendilerine bağımlı astlar yaratmak değil, bağımsız, eleştirisel düşünebilen ve böylece işletmeye önemli katkıları olabilecek, yenilikçi astlar yaratmayı hedeflemektedirler. Riskleri göze alabilir, hata yapmaktan korkmazlar. Hataların kendileri için bir gelişme fırsatı olduğunun farkındadırlar (Tengilimoğlu, 2005: 6). Dönüşümcü liderlikte çalışanlara bir vizyon kazandırmak ve bir yeniliğin ve değişimin gerekliliğini ilham etmek ve inanç aşılamak önemlidir. Böylece çalışanların gayretleri, çalışma arzu ve istekleri kamçılanmış olarak olağanüstü çalışma ve orijinal fikirler ortaya çıkacaktır (Eren, 2006: 461).

Bass ve Avolio (1993) dönüşümsel liderlikte güven, saygı ve işgörenlerin beraber çalışarak istenilen amaçlara ulaşıldığını ve bunun iş gören doyumunu artırdığını savunurlar. Buna bağlı olarak dönüşümsel liderlik, bir gelişim ve öğrenme aracı olarak örgütsel ve bireysel gelişmeyi sağlar. Dönüşümsel liderlik, güdülemeyi üst düzeye çıkarmak için liderin ve işgörenlerin birbirini desteklemesiyle ortaya çıkar (Celep, 2004: 24).

Dönüşümcü liderler örgüt çalışanlarının tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak

beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece, örgüt çalışanları görevlerinin öneminin daha çok farkına varmakta, örgütsel görevler bireysel çıkarların üstüne çıkmaktadır (Eren, 2001: 456- 457).

2.1.3.4.1.1. Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Bass ve Avolio (1995) dönüşümcü liderliğin dört davranışsal öğesi olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destektir (Çetinkaya, 2011: 59).

İdealleştirilmiş Etki: Liderin rolleri ile ilgili konularda model davranış göstermesidir. Lider örgütsel amaçların izlenmesinde ve gerçekleştirilmesinde büyük bir ısrar ve azim gösterir. Kendi kazanımlarını izleyenlerin kazanımları için feda eder, başarı ve liderliği paylaşır (Celep, 2004: 75). Hunkin ve Tracey' e göre sonuç olarak lider saygı duyulan ve güvenilen kişi olur ve işgörenler bunlarla özdeşleşerek lideri taklit ederler (akt. Celep, 2004: 75).

Telkinle Güdüleme: Bass'a göre lider, işgörenleri güdüleyerek ve onlara ilham vererek, onların işlerine karsı meydan okumalarını, onu kavramalarını sağlar böylece takım ruhu harekete geçirilir (akt. Cemaloğlu, 2007: 80). Lider işgörenler için moral kaynağıdır. Sembolleri, sloganları ve basit duygusal öğeleri kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturur (Karip, 1998).

Entelektüel Uyarım: Bass'a göre entelektüel uyarımda lider, işgörenleri yaratıcı ve yenilikçi olmaları konusunda teşvik eder (akt. Cemaloğlu, 2007: 81). Lider astlarını işlerin şu anki yapılış biçimlerini, işlemleri, eylemleri, kendi düşünce ve değerlerini, kurumun ve liderin düşünmesini yönlendiren değerleri sorgulamaya teşvik eder (Karip, 1998).

Bireysel Destek: Lider, astların bireysel gereksinmelerini dikkate alır ve astların temel gereksinmelerinden daha üst düzeyde gereksinmelerini karşılamak için çaba gösterir (Karip, 1998). Bannon'a göre bireysel destek iyi yapılmış bir iş için değer ifadesidir ve bireysel ilgi gösteren lider bireysel farklılıkları benimseyerek

kabul etmiş olur. İşgörenle etkileşimler bireyselleştirilerek işgören sadece bir çalışan değil bir birey olarak düşünülür (akt. Celep, 2004: 79).

2.1.3.4.1.2. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Leithwood ve meslektaşları (1994) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, dönüşümcü liderliğin sürekli olarak üç temel amacı gerçekleştirmeye çalıştığını ortaya koymuştur. Bunlar aşağıda sıralanmış ve açıklanmıştır (Kurt, 2009: 85- 86).

1. İşbirlikçi okul kültürünü geliştirme ve sürdürmede personele yardım etme: Bu amaç, okul müdürünün okuldaki öğretmenler ve diğer personelle sık sık konuşması, onları gözlemlemesi ve eleştirmesi gerektiğini işaret etmektedir. Dönüşümcü liderlerin başlıca görevleri işbirlikçi hedef belirleme, öğretmenlerin yalıtılmışlığını azaltma, kültürel değişimleri desteklemek için bürokratik mekanizmaları kullanma ve gücü aktararak liderliği diğerleriyle paylaşmadır.

2. Öğretmenlerin gelişimini destekleme: Leithwood, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik güdülenmelerinin artması için onların bunun gerekli olduğunu içselleştirmelerinin gerektiğini belirtmektedir.

3. Sorunları daha etkili bir şekilde çözmede öğretmelere yardım etme: Dönüşümcü okul liderleri sorunları öğretmenlerle işbirliği içinde çözer. Lider, üyelerin grup olarak, müdürün yalnız başına geliştireceğinden daha iyi çözümler geliştirebileceği inancını paylaşır.

Dönüşümcü liderler çalışanlarının her birini ayrı bir değer olarak gören, onlara sergiledikleri davranışlar ile örnek olan ve çalışanlarını güdüleyen kişilerdir. Bu nedenle bu liderlik davranışlarını sergileyen yöneticilerin, örgüt içerisinde adaletli bir çalışma ortamının oluşması ve insanlarda yönetime karşı güvenin artmasına önemli derecede katkı sağlayacakları düşünülmektedir. Bu liderlerle birlikte eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de bir arada uyumlu şekilde çalışmaları, yüksek düzeyde performans sergilemeleri ve kurumlarına karşı bağlılık göstermeleri örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için son derece önemli olmaktadır (Güneş ve Buluç, 2012: 414).

2.1.3.4.2. Sürdürümcü Liderlik

Sürdürümcü liderlik teorilerinin tamamı, lider-izleyici ilişkilerinin bir takas dizisi olduğu fikri üzerine kurulmuştur. İzleyicinin işi ve çevresi gerekli motivasyon, yönlendirme ve doyumu sağlamakta başarısız olduğu zaman, lider, davranışları aracılığıyla, eksiklikler için bedel tazmin ederek etkili olmaya çalışacaktır (Kul, 2010: 30).

Champoux'a göre sürdürümcü liderlik, lider ve izleyicisi arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşmıştır. Lider, rolü ve görevi tanımlar, işin yapılması için astına yeterli güveni verir. Sürdürümcü liderler, eğer astlarından istenilen yapılırsa, astların ihtiyaçlarının nasıl tatmin edileceğini gösterirler. Eğer izleyen amaca ulaşırsa, lider işi tamamladığı için, astına pozitif bir geri bildirim ve ödüller verir. Eğer amaca ulaşamazsa lider yaptırımlar kullanır (akt. Kültür, 2006: 44).

Sürdürümcü liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirerek ve daha çok çaba göstermeleri için para ve statü vermek şeklinde kullanırlar (Eren, 2001: 456). Starratt'a göre sürdürümcü liderliğin moral değerleri, dürüstlük, doğruluk, sadakat, bütünlük ve sorumluluk olarak görülmektedir. Sürdürümcü liderlik vasıtasıyla, üyelerin hakları ve ihtiyaçları dikkate alınır, liderle hilesiz ve açık bir şekilde anlaşma yapılır. Sürdürümcü liderlik yönetimden farklı bir etkinliktir. Bu liderlik biçimi, insan değerleriyle özdeşleşmeye önem vermektedir. Yönetimin kendisi ne bir moraldir ne de moral düşüklüğüdür. Yönetim rasyonel karar verme, etkililik, verimlilik, düzenlilik ve geleceği kestirmeyle ilgilidir. Yönetim bir yok etme kampı ya da manastır değildir. Sürdürümcü olma doğruluk, sorumluluk alma, bağlılık gibi yönetim değerlerine bağlılığı gerektirir. Çünkü bu değerler, insan yaşamında var olan yönetimin yararlandığı faydacı değerlerdir (akt. Çelik, 2003: 150).

Yukarıda belirtilen özellikler dikkate alındığında sürdürümcü liderlik yaklaşımının insan kaynağını kullanmaya, ondan yararlanmaya odaklandığını ileri sürebiliriz (Aydın, 2010: 310).

2.1.3.4.2.1. Sürdürümcü Liderliğin Boyutları

Sürdürümcü liderliğin boyutları; koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve tam serbesti tanıyan liderliktir.

Koşullu Ödül: Liderle ast arasında pozitif pekiştireçlerin takası şeklinde gerçekleşir. Lider amaçları belirler ve bu amaçları gerçekleştiren astların karşılığında nasıl bir ödül alacaklarını açıklar. Lider asta daha önceden belirlenen ve üzerinde anlaşılmış amaçları gerçekleştirmenin karşılığı olarak uygun ödüller sağlar (Karip, 1998).

İstisnalarla (Aktif-Pasif) Yönetim: Bass ve Avolio' ya göre bu boyutta lider yalnızca hatalar ve problemler ortaya çıktığında müdahale eder. "Bozuk değilse dokunma" anlayışı egemendir. Liderin birincil amacı olağan dışı ya da istisna olarak olağan performansın altına düşülen, hata yapılan ve problemlerin olduğu alanları belirlemek ve bunları düzeltmektir. İstisnalarla yönetim "aktif yönetim" ve "pasif yönetim″ olmak üzere iki ayrı alt boyutta incelenebilir (akt. Karip, 1998). Aktif yönetimde lider doğabilecek sorunlardan dolayı görevlerin yerine getirilip getirilmediğini izleme ve geçerli performans düzeylerini sağlamak için sorunları çözmeye dikkatini yoğunlaştırır. Lider kural ve standartlardan sapmaları takip eder, araştırır ve düzeltici tedbirler alır. Pasif yönetimde lider düzeltici faaliyete geçmek için sorunlar önemli duruma geldikten sonra tepki gösterme eğilimindedir ve izleyiciler standartlara ulaşmadığında müdahale eder (Ceylan, Keskin ve Eren. 2005: 36).

Tam Serbesti Tanıyan Liderlik: Lider sözde vardır ve astları kendi haline bırakır. Liderin astlarla herhangi bir takas ve anlaşması yoktur. Bu durum genellikle liderlik özelliklerinden yoksun atanmış yöneticilerde görülür (Karip, 1998).

2.1.3.4.2.2. Eğitimde Sürdürümcü Liderlik

Bateman, verimliliği artırıcı liderlik tarzı olarak benimsenen sürdürümcü liderlikte, lideri izleyenlere yol gösteren, onları güdüleyen, örgütün amaçlarını,

işgörenlerin rollerini ve görevlerini açıkça ortaya koymaya çalışan kişidir olarak açıklamıştır (akt. Cemaloğlu, 2007: 81).

Sürdürümcü liderlikte lider ve izleyenler arasındaki ilişki, bireysel gelişmeyi ve dönüşümü sağlayıcı güce ve özelliğe sahip değildir. İlişki işlemleri tamamlamaya ve sonuç almaya odaklıdır (Aydın, 2010: 309- 310). Ingram'a göre sürdürümcü liderlikte liderler ödül ve ceza üzerine yoğunlaşırlarken astların tutum, norm ile düşünme becerileri ile uğraşmazlar. Onlar daha düşük düzeydeki güvenlik, güven ve bağlılık gibi gereksinimleri karşılama eğilimindedirler (akt: Kültür, 2006: 45).

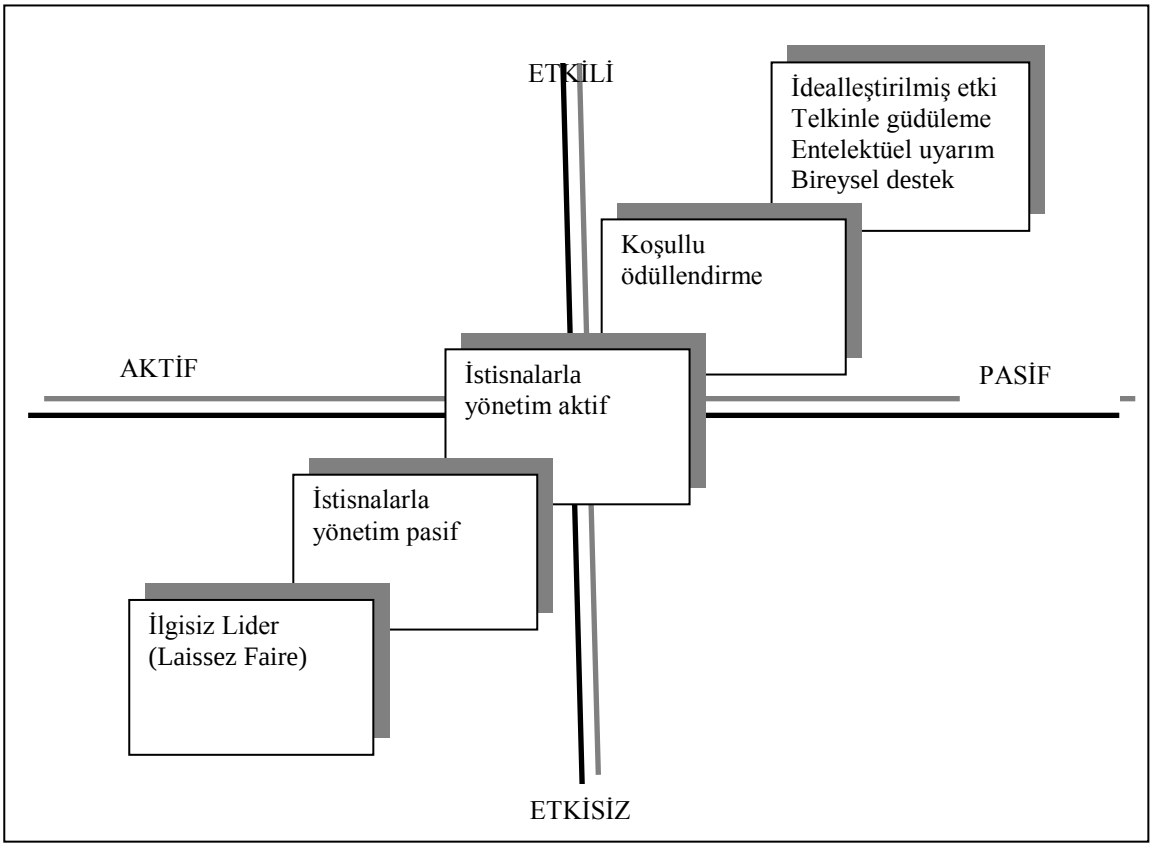
Sürdürümcü liderler mevcut yapıyı korurlar. Çalışanları etkilemek ve daha çok başarılı olmak için fazladan bir çabaya girmezler dolayısıyla öğretmenler üzerinde dönüşümcü liderlik kadar etkili değildirler (Şahin, 2003: 33).

2.1.3.4.3. Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderliğin Karşılaştırılması

Bass ve Riggiro'ya göre dönüşümcü liderlik, bazı açılardan sürdürümcü liderliğin bir genişletilmesidir ve liderler Şekil 2'de yer alan yer alan çok faktörlü liderlik modelindeki liderlik stillerinin her birini belirli bir miktarda gösterir (akt. Kurt, 2009: 78–79).

Şekil 2

Çok Faktörlü Liderlik Modelindeki Boyutlar



Kaynak: akt. Kurt, 2009: 78.

Şekil 2'de görüldüğü gibi Bass ve Riggiro dönüşümcü ve işlemci liderliği oluşturan boyutları aktiften pasife doğru ve etkiliden etkisize doğru sıralamıştır. Burada liderliğin en pasif ve etkisiz türünün ilgisiz liderlik olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutları ise liderliğin en aktif ve etkili boyutlarını oluşturmaktadır. Ayrıca koşullu ödüllendirmenin aktif ve etkili liderlik davranışlarının en alt boyutunda yer aldığı görülmektedir (Kurt, 2009: 78–79).

Tablo 6

Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik

	Sürdürümcü	**Dönüşümcü**
Zaman yönetimi	Kısa, bugün	Uzun gelecek
Eşgüdüm mekanizması	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey, yukarıdan aşağıya	Çok yönelimli
Odaklanma	Finansal hedefler	Müşteri (iç ve dış)
Ödül sistemi	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Güç kaynağı	Makam	İzleyenler
Karar verme	Merkezileştirilmiş, yukarıdan aşağıya	Katılım sağlanmış, Aşağıdan yukarıya
İşgören	Mal yerine konma	Geliştirilebilir kaynak
İtaat	Emir	Rasyonel açıklama
Değişmeye ilişkin tutum	Kaçınma, direnme ve statükoyu koruma	Kaçınmama, benimseme
Yönlendirme mekanizması	Kazanç	Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış açısı	İçsel	Dışsal
Görev tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel	Zenginleştirilmiş, grupsal

Kaynak: akt. Çelik, 2003: 163.

Tichy ve Devenna'ya göre Tablo 6'da dönüşümcü liderlik ile sürdürümcü liderlik arasındaki farklılıklar görülmektedir. Sürdürümcü liderlik, liderlik konumunda veya işgören konumunda bir kişiyi içermesine karşın, dönüşümsel liderliğin temeli konum değildir. Sürdürümcü liderlik; amaçların, iş standartlarının, iş görevlerinin üzerinde durur ve işgörenlerin kişisel gereksinimlerine hitap etmek için, ödüller ve özendiricilere dayanan kurallar ile işi sonuçlandırmaya ve işgörenleri kontrol etmek için standart ödül, ceza ve özendirme edici düzenlemelere dayanır (Celep, 2004: 58).

Dönüşümcü liderlik karşılıklı bir değiş tokuşu (örneğin bir projenin zamanından önce bitirilmesi karşılığında bir ödül gibi) gerektirmediğinden dolayı, işgörenlerden birinin, diğerlerinin ödüllerini ellerinden akmak veya onları ödüllendirmek için güce yani statüye sahip olmasını gerektiren bir durum yoktur. Bu yüzden dönüşümcü liderlik bir örgütün veya toplumun bütün düzeylerindeki kişiler arasında gerçekleşebilir. Dönüşümcü liderlik tepeden aşağıya doğru değildir.

Dönüşümcü liderlik, bir örgüt veya gruptaki kişilerin kişilerin liderlik sürecine katılımını da içerir (Celep, 2004: 59).

2.1.3.4.4. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik kuramı eğitim alanına özgü bir liderlik kuramıdır ve temel hareket noktası öğretimin geliştirilmesidir. Bu liderlik yaklaşımında okul çevresinin tamamen öğretime yönelik olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır (Çelik, 2003: 224).

Burnett ve Pankake öğretimsel liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleşmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürme olarak tanımlamıştır (akt. Şişman, 2004: 58). Daha basit olarak King ise, liderlerin okullarında ve bölgelerinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için yaptıkları herşey olarak belirtmiştir (akt. Aksu, Gemici ve İşler, 2006: 55).

Öğretimsel liderlik, bir anlamda okul yöneticisinin, okulun varlık nedeninin 'öğrencinin başarılı bir şekilde yetişmesini sağlamak' olduğu gerçeğini hatırlamasıdır. Öğretim liderliği yöneticinin görev yerinin makam odası dışında sınıf ve koridorlar olduğu düşüncesine dayanır (Erdoğan, 2000: 165).

Findley ve Findley'e göre öğretimsel liderlik diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır. Bir okulu şekillendiren ve tanımlayan üç önemli güç vardır. Bunlar öğrenciler, öğretmenler ve toplumdur. Okulun etkili olması bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda etkileşim içinde çalışmasına bağlıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticilerinin temel görevi de öğretimin niteliğini yükseltmek için bu güçleri okulun amaçları doğrultusunda ustalıkla koordine edebilmektir (akt. Işık ve Aksoy 2008: 236).

Smith ve Andrew'e göre öğretimsel liderlik davranışları şunlardır (akt. Çelik, 2003: 39- 40):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,

2. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesine kendini adama,

3. Okulun amaçlarının gerçekleştirebilmesi için gerekli kaynakları sağlama ve kullanma yeterliğine sahip olma,

4. Öğretmenler, öğrencileri veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,

5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirmek amacıyla; öğretmenlerle iletişim kurma, personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme, yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme, değişik öğretim materyalleri sağlama,

6. Sürekli olarak öğrencileri okul başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretme etkililiğini sağlama,

7. Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,

8. Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,

9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,

10. Kıt bir kaynak olarak zaman etkili bir şekilde yönetme ve öğrenme sürecini bozucu faktörleri en aza indirerek düzen ve disiplin oluşturma.

King'e göre liderlerin eylemleri ve davranışları, öğretimsel liderliğin varlığını ortaya koyan çok önemli bir göstergedir. Öğretimsel liderliğin özgün varoluşu için, bütün okul toplumu içinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için sorumluluk alan bireylerin etkinlikleri kanıt olarak gösterilebilir. Onların etkinlikleri öğrenci başarısının ölçülebilen bir türü içinde ortaya çıkacaktır (akt. Aksu, Gemici ve İşler, 2006: 58).

2.1.3.4.4.1. Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Öğretim liderliğinin boyutları birçok araştırmaya konu olmakla birlikte 1980 yılına kadar genellikle dağınık bir boyut sergilemiştir. Ancak Hallinger bunları müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını ölçecek bir araç geliştirebilmek için, üç boyutta özetlemiştir. Bunlar okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimi yönetme, olumlu okul iklimi geliştirmedir (Gümüşeli, 1996: 36).

Okul misyonunu tanımlama, Hallinger ve Murphy'e göre bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisidir. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak bu misyonu iş görenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir (akt. Gümüşeli, 1996: 37).

Eğitim programı ve öğretimini yönetme, özellikle eğitim programı ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenler ile birlikte çalışmayı içerir. Eğitim programı ve öğretimi yönetme boyutu birbiriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdümleme ve öğrenci ilerlemesini izlemedir (Gümüşeli, 1996: 40).

Olumlu okul iklimi geliştirme, öğretim lideri olmayı yeğleyen okul müdürleri öğretim zamanını dikkatli kullanarak, yüksek nitelikli iş gören geliştirme programlarını seçerek ve uygulayarak, öğrenci ve iş görenler ile sık sık karşılaşma fırsatları yaratarak, öğrencilerden beklentilerin ne olduğunu biçimlendiren açık ve kesin standartlar belirleyerek, akademik başarıyı ve verimli çabaları destekleyen bir ödül yapısı yaratarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını etkileyebilirler. Bir başka ifadeyle öğrenme iklimini doğrudan veya dolaylı olarak etkilerler (Gümüşeli, 1996: 44).

Öğretimsel liderliğin boyutları yukarıdaki bilgilerle paralel olarak araştırmamızda kullanılan ölçekte de üç boyutta incelenmiştir. Bunlar; amaçları

tanımlama ve iletme, mesleki gelişmeyi sağlama, geri bildirim sağlama ve denetlemedir ve aşağıdaki gibi açıklanmaktadır (Şahin, 2011a, 2011b: 1913):

Amaçları tanımlama ve iletme, işbirlikli liderler paylaşılan amaçları tanımlarlar, açıklayıp iletirler ve bu doğrultuda tüm etkinlik ve işlemleri yürütürler. Burada ana tema misyon ve vizyondur.

Mesleki gelişmeyi sağlama, yaşam boyu öğrenmeye ve öğrenci başarısını artırmaya dayalıdır. Buna göre araştırma verilerinden yararlanarak öğretmenlere gelişim fırsatları sunulur.

Geribildirim sağlama ve denetleme, programla ilgilidir. Görülür olmayı, öğrenci ve öğretmenlerle konuşmayı, onlara takdir ve geribildirim sağlama ve denetlemeyi ilke edinir. Akademik toplantıların ve öğretim zamanın kesintiye uğramasını önler.

Araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin olarak yapılan sınıflamalarda birbirine benzer boyutlar söz konusu olduğu gibi birbirinden farklı boyut ve davranışlar üzerinde de durulmaktadır (Şişman, 2004: 72). Chell'e göre öğretim lideri olan okul müdürlerinin her şeyden önce sahip oldukları eğitim felsefesinin farkında olmaları, yönetim alanındaki değişmeler başta olmak üzere toplumsal değişmenin doğası ve mahiyetini anlayıp bilmeleri, program geliştirme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir. Diğer taraftan yöneticilerin, yönetimle ilgili konular olarak insan, iletişim, insanlar arası ilişkiler, karar süreci, amaç belirleme, planlama, araştırma ve değerlendirme, problem çözme, çatışma yönetimi vb. gibi konularda beceri ve yeterliklere sahip olmaları gerekir. Okul müdürlerinin bunların dışındaki yönetsel bazı görevlerinin yanında öğretimin denetimi ve değerlendirmesi, okul kadrosunun geliştirilmesi, olumlu okul iklimi oluşturma, okul çevre ilişkilerini geliştirme vb. faaliyetleri de gerçekleştirmeleri beklenmektedir (akt. Şişman, 2004: 73).

2.1.4. Okul Yönetiminde Liderlik

Edmonds, 21. yüzyıl okul müdürlerinin eğitim ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, kendini sürekli güncelleyen, teknolojiyi takip eden, okulun her açıdan gelişimi için çaba gösteren, çevreyle ve çalışanlarıyla iyi ilişkiler kuran ve sorumluluk sahibi birer lider olmaları gerektiğini, başarılı bir okul ortamının güçlü bir liderin varlığı ile hayati öneme sahip olacağını belirtmiştir (akt. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013: 169).

Sergiovanni'ye göre okul yönetiminde liderlik, kısaca, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçlerdir (akt. Şişman,2004: 24).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır. Gerçekte müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir. Gerçek liderin gruptan geldiği kabul edilmiş bulunmaktadır. Buna karşılık liderin grubun başarısı ve sürekliliğini sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Bunları yapabilmesi için, grup üyeleri ile etkileşmesi, değerlerini koruması ve problemlerini çözmesi gerekir. Okul müdürünün liderliği ile öğretmenin bu liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuşursa öğretmenin işe karşı olan tutumu o kadar olumlu olacaktır. Bu bakımdan okul müdürünün liderlik görevi, meslekleşmenin getirdiği çatışmaların etkisi altında, geleneksel liderlikten uzlaştırıcı liderliğe dönüşmektedir (Bursalıoğlu, 2011: 40).

Holmes okul liderinin okulda dikkat etmesi gereken noktaları şu şekilde sıralamaktadır (akt. Şahin, 2003: 21):

1. Okul lideri için statü çok tehlikelidir. Okul lideri tartışma ve toplantılarda statüsü ile hareket etme yerine üstün nitelikleriyle hareket etmelidir.

2. Politikaları gözden geçirme ve işlemleri değerlendirme gibi yüksek statülü görevlere alt düzey çalışanlar dâhil edilmelidir.

3. Orta düzey yönetici veya takım liderleri şatafatlı unvanlardan kaçınmalıdırlar.

4. Öğretmenlerin soğuk ve konforsuz sınıf, atölye ve odalarda, yöneticilerin konforlu ofislerde çalışmaları bir statü farkı oluşturur, bu fark giderilmelidir.

5. Öğretmenlerin kendi iş yükleri ile diğerlerinin iş yüklerini karşılaştırıp buna göre bir değerlendirme yapabileceklerinden hareketle iş yükleri izlenmelidir

Okul müdürü okulu yönetirken statüsünün sağladığı güç ile öğretmenler arasında dayanışmayı sağlamalı, eğitim öğretim için gerekli olan çevresel şartları oluşturmalı, öğretmen, öğrenci ve velilerle sürekli iletişim içinde olmalıdır.

Okul müdürü atama ile geldiğinden başlangıçta sadece statü lideridir. Diğer bir anlamı ile baştır yahut üsttür. Bu statünün verdiği formal yetkinin, sosyal ve teknik yetkilerle desteklenmesi gerekir. Sosyal yetki müdürün etrafındaki gruptan, yani okulun iç ve dış öğelerinden gelecektir. Teknik yetkiyi ise müdürün yönetim bilgisi ve becerisi sağlayacaktır. Bu yetkiler sayesinde müdür gerçek bir lider rolüne girebilecek etrafındaki öğeleri, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak yönde eyleme geçirebilecektir (Bursalıoğlu, 2011: 40).

Gümüşeli'ne (2001) göre okul müdürlerinin çağın gereklerini karşılayabilecek biçimde yöneticilik yapabilmeleri için okul toplumu ile sürekli işbirliği içerisinde olmaları, okullarının geleceğini sekilendirecek, toplumun yeni yapısının isteklerini karşılayacak plan ve programları hazırlayarak uygulamaları; okullarının örgüt ve yönetim yapısını değişen toplumun istek ve beklentilerine göre sürekli gözden geçirerek yenilemeleri; okul etkinliklerini öğrenme ve öğretme ilkelerine uygun olarak ve öğrenci başarısını merkeze alarak düzenlemeleri; çalışmalarında etik ilkeleri ve yasal mevzuatı kendilerine rehber edinmeleri gerekir.

Hesapçıoğlu'na göre eğitim ve öğretim süreci, örgüt ve yönetim yapıları ve okul çevre ilişkilerinde görülen değişme ve gelişmelere paralel olarak da günümüzün çağdaş okul müdürlerinin artik her şeyi önceden bilen ve astlarının talimatlarına uyup uymadığını kontrol eden kişiler değil, aksine öğrenim süreçlerini başlatan ve astların

yeteneklerini, yaratıcılıklarını optimal gelişme ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için destekleyen bir kişi olması beklenmektedir. Kısaca klasik yöneticiler olmak yerine, birçok alanda lider olmaları beklenmektedir (akt. Gümüşeli, 2001).

2.2. Başarı Kavramı

Toplumsal bir varlık olan insan doğumundan itibaren hem topluma uyum sağlamak hemde kendi isteklerini gerçekleştirmek için bir çaba içerisindedir. Çünkü insan toplumun beklentilerini gerçekleştirerek ve belirlediği hedeflere ulaşarak doyum sağlayacaktır.

Wolman'a göre istenilen hedeflere ulaşma yönündeki ilerlemeler ise başarı olarak kabul edilmekte başarı kavramı her alanda karşımıza çıkmaktadır (akt. Erdoğdu, 2006: 97). Başarı bireyin isteyerek, arzu ederek yapabileceğine kendisini inandırarak, motivasyon sağlayarak ve çaba göstererek istediği hedefe varması olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2001: 116). Başarı uyumlu ve doyumlu yaşamaktır, başarılı birey ise belirlediği amaçlarına belirli bir zaman dilimi içinde ulaşmış olan kişidir (Baltaş, 1998: 27).

Günümüzde başarı kavramı tek bir alanda kalıcı ürünler vermenin ötesinde hayatın her alanına yayılmıştır ve çok yönlü ilgilerle başarı kavramına ulaşılmaktadır. Bu sebeple çağdaş başarı çok alanda kendini geliştirmekle mümkün olmaktadır (Baltaş, 1998: 34). Carter ve Good ise eğitimde başarı denildiğinde genellikle okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedildiğini belirtmişlerdir (akt. Erdoğdu, 2006: 97).

2.2.1 Okul Başarısı

Etkili ya da başarılı okul kısaca amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştiren okuldur (Şişman, 2004: 38). Etkili okul, ayrıca öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun biçimde desteklendiği, optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak tanımlanabilir. Etkili okul

açık ve belirgin amaçlar üzerine odaklanmış, öğrencinin ilerlemesini takip eden zengin akademik programları olan, uygun okul iklimine sahip ve okulun temel kaynaklarını öğrenci başarısını geliştirmeye yönlendiren okuldur (Özdemir, 2000: 36).

Günümüzde okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir (Keskin ve Yapıcı, 2008: 21). Griffin'e göre ise etkili ya da başarılı okullar için standart başarı testleri kullanılması önemli ancak yetersizdir. Çünkü okul hem öğrenci başarısı boyutunda hem de öğrenci başarısı ile ilgili koşulları hazırlama da etkili olabilir. Etkili okullarda ders başarısının yanında okulun diğer önemli hedefleri de vardır. Bunlar akademik olmayan yaşam koşulları niteliğindedir. Bunlar mutluluk, benlik saygısı, iyilik duygusu, işbirliği içinde çalışma, demokratik tavır gösterme, bilinçli vatandaş olma gibi özelliklerde okul etkililiğinde hesaba katılmalıdır (akt. Balcı, 2001: 86).

2.2.2. Öğrenci Başarısı

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerde istenen yönde davranış değişikliklerini sağlamak olduğuna göre, bu etkinliklerin odak noktasını öğrenciler teşkil etmektedir (Erdoğdu, 2006: 97). Öğrenci başarısı bir öğrencinin programdaki hedeflenen davranışları sergilemesidir (Demirtaş ve Çınar, 2004: 2).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde öğrenci başarısı için aşağıdaki ifadeler yer almaktadır (MEB, 2013).

- Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır.
- Ölçme ve değerlendirmede okul, il ve ülke genelinde birlik sağlanır.
- Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir.
- Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.

Duke göre ise öğrenci başarısı ile ilgili ifadelere baktığımızda öğrenci başarısı sadece akademik başarı ile sınırlı olmayıp geniş anlamda söz konusu başarı, öğrencilerin sorun çözebilme yeteneği, yaratıcı çalışmaları, yazılı ve görsel ifade becerileri, kişilik gelişimleri, öğrenmeye ilişkin tutumları gibi hususları da kapsayacak biçimde tanımlanabilir (akt. Şişman, 2004: 30).

Türkiye'de öğrenci başarısı sınavlarla ölçüldüğünden dolayı öğrenciler, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren sınavlara hazırlanmak zorunda kalmaktadırlar. Çevre ve aile baskısı, standart sınavlardan yüksek puanlar almak doğrultusunda öğrenciler üzerinde önemli bir baskı oluşturmaktadır. Söz konusu baskı, öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde de oluşmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin başarısı çoğu zaman öğrencilerin standart sınavlardan aldıkları puanlara göre değerlendirilmektedir. Şüphesiz, okulların ya da öğrencilerin başarısı sadece standart sınavlardan alınan puanlara göre değerlendirilemez. Ancak, günümüzde standart sınavların öğrenci başarısını değerlendirmede neredeyse tek ölçüt olarak kullanıldığı görülmektedir (Demirtaş ve Kaya, 2009: 58).

Yapılan seçme ve yerleştirme sınavlarına yönelik birçok eleştiri bulunsa da gerek öğrenciler açısından gerekse ortaöğretimin kalitesi açısından seçme ve yerleştirme sınavları büyük bir önem taşımaktadır. Bu sınavların sonuçlarına dayanarak verilecek kararların doğru ve yerinde olması öğrencilerin başarı ve yeteneklerine göre eğitim almalarını sağlayarak, ülkemizin kaynaklarının verimli kullanılmasını sağlayacak ve uzun vadede ülkemizin gelişmesine katkıda bulunacaktır (Güzeller, 2005: 135). Türkiye'de ortaöğretimde yapılan seçme ve yerleştirme ise ortaöğretime geçiş sistemi (OGES) kapsamında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile yapılmaktadır.

Bu nedenle, araştırmamızda öğrenci başarısı için okullarda öğretmenler tarafından uygulanan sınavlardan alınan puanlar yerine, ortaöğretime geçiş sistemi (OGES) kapsamında bütün öğrenciler için uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) kullanılmıştır.

2.2.2.1. Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)

Türk millî eğitim sistemi, okul öncesinden yükseköğretime kadar birbirini takip eden ve etkileyen kademelerden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinin her biri bir diğerinin işleyişini doğrudan etkiler. Bu nedenle, sistem yaklaşımının gereği olarak okul öncesinden ilköğretime, ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerin ve bağlantıların işlevsel olması şarttır (MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, 2010: 2).

Türkiye'de öğrenci sayısının fazla olması ve nitelikli okul sayısının az olması nedeniyle bütün öğrencilerin istedikleri okulda eğitimini devam ettirmesi mümkün görülmemektedir. Bunun içinde ülkemizde ortaöğretime geçiş sistemi (OGES) kapsamında sınavlarla öğrenciler okullara yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Kasım 2007 tarih ve 2602 sayılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi ile yürürlüğe konulan Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES)'nin bir parçası ve sistemin değerlendirme öğesi olarak Seviye Belirleme Sınavı (SBS) tanımlanmıştır. OGES' de öğrencileri ortaöğretime yerleştirirken SBS puanı ve yılsonu başarı puanlarının dikkate alındığı bir geçiş modeli öngörülmektedir. Bu amaçla 2008 yılında 6 ve 7. sınıfların, 2009 yılından itibaren ise 6, 7 ve 8. sınıfların katılımıyla SBS uygulamaları başlatılmıştır (Metin, 2013: 68). Bu uygulamaya göre ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirilme puanlarının, %70'ini 6., 7. ve 8. sınıf SBS puanları, %25'ini öğrencilerin yıl sonu başarı ortalamaları ve %5'ini ise öğrencinin davranış puanı oluşturmaktaydı (Metin, 2013: 68). Ayrıca bu üç sınıftaki performansa dayalı olarak elde edilecek sınıf puanlarından 6. sınıfın yüzde 25'i, 7.i sınıfın yüzde 35'i ve 8. sınıfın da yüzde 40'ı alınarak "Ortaöğretime Yerleştirme Puanı" elde edilecektir (SBS e- Başvuru Klavuzu, 2009).

Bu uygulama 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından SBS uygulamasının kademeli olarak yürürlükten kaldırılması ve OGES kapsamında 8. sınıf sonunda uygulanacak tek bir sınava dayalı bir değerlendirme modeline geçilmesi kararı ile yürürlükten kaldırılmıştır (Metin, 2013: 68).

Yapılan araştırmada ise 2011- 2012 Eğitim ve Öğretim yılında Denizli ilindeki okulların Seviye Belirleme Sınavı'ndaki puan ortalamaları öğrenci başarısını ölçmek amacıyla kullanılacaktır.

2.2.2.2. Seviye Belirleme Sınavı (SBS)

Seviye Belirleme Sınavları; ilköğretimin 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıflarında; görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi, rehberlik/sosyal etkinlikler dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda yapılan merkezî sistem sınavlarıdır (SBS e- Başvuru Kılavuzu, 2009).

SBS'de öğrencilere yöneltilen sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte hazırlanmaktadır (Metin, 2013: 68).

2.2.3. Okul Yöneticisi ve Öğrenci Başarısı

Okul müdürünün, okulu oluşturan bütün insanların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantısı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Ancak bu etkinin mahiyeti ve derecesi tartışmaya açık olup esas itibari ile de çok boyutlu bir özellik taşımaktadır. Geçmişte okullar üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda okul müdürlerinin bazı özellik ve davranışlarıyla, okulun çıktıları ve bu bağlamda öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır (Şişman, 2004: 29).

Okul liderliği konusunda yapılan araştırmaların büyük kısmında, okul liderinin temel rolünün, okulun çıktılarını etkilemek olduğu noktasından hareketle araştırmalarda bu etkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Okulun çıktılarına baktığımızda, geniş anlamda okulun çıktıları, öğrencilerin okulu terk etme oranı, öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin mezuniyetten sonraki yaşamdaki durumları gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır. Ancak çoğu kez okul çıktısı denince öğrenci başarısı anlaşılmaktadır (Şişman, 2004: 29).

Duignan'a göre okul çıktılarını bu bağlamda öğrenci başarılarını doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen okul içi ve okul dışı çevreyle ilgili faktörler söz konusudur. Okul içi çevreyle ilgili olarak okulun örgütsel yapısı, yönetim biçimi, programın

içeriği, öğrenme ve öğretme yöntemleri, öğrencilere sağlanan öğrenme fırsatları, öğretmenlerin niteliği ve niceliği, okulun iklimi, sınıf çevresi, sınıf yönetimi gibi bir dizi faktör öğrenci başarısını da etkileyebilir. Bu faktörler içinde, okuldaki karar sürecinin yapısı ve yöneticinin liderliği, gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin davranış ve başarılarını etkileyen en önemli etkenler arasında görülmektedir (akt. Şişman, 2004: 30).

Araştırmalara göre öğrencinin iyi öğrenmesinde yöneticinin doğrudan etkisi söz konusu olmasa da dolaylı etkisi görülebilir. Bu etki uygun öğrenme ortamının yaratılmasına yardımcı olmadır. Uygun örgüt iklimi ve araç-gereç sağlayarak yönetici bu katkıyı sağlayabilir (Balcı, 2001: 128). Leithwood ve Jantzi'ye göre de, etkili okul liderliği dolaylı, ancak okul etkililiği ve öğrenci başarısı üzerinde güçlü bir etki kullanmayı gerektirir (akt. Demirtaş, 2010: 210).

Etkili okul yöneticisi davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen Gretchko ve Roger'a göre öğrenci başarısı yüksek olan okullarda okul yöneticisi; düzenli biçimde zamanını sınıflarda harcamakta, program ve öğretim konularına çok ilgi göstermekte, personeliyle birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adamakta, okulda disiplini etkin şekilde sürdürmekte ve öğretmen performansını ve amaçlarını değerlendirici bir sistem geliştirebilmektedir (akt. Balcı, 2001: 122).

Etkili okulların etkili liderlerinin bulunduğu; okul yöneticisinin asıl işinin etki etme ve kontrol etme gücü içinde öğrenci başarısının artırılması olduğunu saptayan Howard ve Arnez'e göre etkili okul yöneticisi; iletişim etkinlik ve araçları ile öğrenci başarısını vurgular, öğretime ilişkin karar alır ve problem çözme etkinliklerine aktif katılım sağlayıcı öğretim stratejileri geliştirir, okulda yapıcı bir hava yaratır, öğrenci gelişiminin sıkça değerlendirilmesini sağlar ve okulda olup bitenleri personele duyurur (akt. Balcı, 2001: 124).

Wellish ve diğerleri tarafından 1976'da yapılan, yönetsel özelliklerle öğrenci başarısı ilişkisini araştıran çalışmada ise, matematik puanı yükselen okullarda okul yöneticisinin birinci önceliği temel öğretim materyallerini seçmeye verdiği ve bu konudaki kararlarda büyük sorumluluk aldığı bulundu. Etkili yöneticinin okulunda öğretmenler, yöneticinin öğretim normlarını doğru algılamakta ve onunla görüş

birliği içinde bulunmaktadır. Okulun uzun dönemli amaç ve politikaları konusunda yönetici ile personeli arasında görüş birliği bulunmaktadır (Balcı, 2001: 123).

2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.3.1. Yurtiçi Araştırmalar

Cemaloğlu'nun (2007) ''Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi'' adlı çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin liderlik stillerini yerine getirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında seçilen Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde devlete bağlı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerine göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullara, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte iken branşlarına göre farklılık göstermemektedir. Dönüşümcü liderlik stilini benimseyen okul yöneticileri öğretmenlerin daha fazla ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağlamaktadır. İşlemci liderlik stilinin ise koşullu ödül alt boyutu, öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum elde etmesini sağlamaktadır.

Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç (2011) tarafından yapılan, "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırma Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında 2010- 20 11 öğretim yılında çalışmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretim liderliğinin bütün alt boyutları ile öğretmen öz yeterliğin alt boyutları ve kolektif öğretmen yeterliği arasında anlamlı ilişkiler göze çarpmaktadır. Bu bulgu öğretim liderinin öğretmenlerin kolektif ve öz yeterliklerini artırabileceği şeklinde yorumlanabilir. Böylece okulda öğrencilerin öğrenme kabiliyetlerine dönük daha olumlu düşüncelere sahip ve eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklar karşısında daha ısrarlı bir öğretmen takımı oluşturulmuş olacaktır.

Eraslan (2003), "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale il Örneği)" konulu araştırmasında ilköğretim okul

müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 2002- 2003 öğretim yılında Kırıkkale merkezinden 30 ilköğretim okulu müdürü ve 300 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerine 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 değerlendirdikleri belirlenmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin değerlendirilmesinde erkek öğretmenlerin okul müdürlerini yeterli buldukları, kadın öğretmenlerin ise okul müdürlerini erkek öğretmenler kadar yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerine dönüşümcü liderlik konusunda hizmet-içi eğitim çalışmaları, seminerler, bilgilendirici kurslar düzenlenmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Gümüşeli (1996), "İstanbul İlindeki ilköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" konulu araştırma İstanbul'da bulunan 110 okul müdürü ile her okuldan iki öğretmen olmak üzere 220 öğretmene uygulanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları okul misyonunu tanımlama, eğitim programı ve öğretimini yönetme, olumlu öğrenme iklimini geliştirme olmak üzere toplam üç boyutta ve 11 maddeden oluşmaktadır. Okul müdürleri araştırmadaki 11 görevden okulun amaçlarını açıklama, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğrencileri öğrenmeye özendirme olmak üzere dört görevi her zaman; bunların dışında kalan, okulun amaçlarını geliştirme, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama gibi yedi görevi çoğunlukla yaptıklarını algılamışlardır. Bununla birlikte; öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ile öğretimi denetleme ve değerlendirme görevlerinin en az yapılan görevler olarak algılanması, ilköğretim okulu müdürlerinin bu görevleri diğerlerine göre daha az benimsediklerini açığa kavuşturmaktadır.

Kültür (2006), "Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri Ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması" adlı araştırmasında ortaöğretim

kurumlarındaki yöneticilerin liderlik tarzları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlamıştır. Araştırma verilerine göre, Okul yöneticileri öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamayla kendilerinin dönüşümcü lider davranışları gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili, öğretmenlerin kıdemlerine, eğitim durumlarına göre farklılık gösterirken cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere göre daha düşük bir ortalamayla kendilerinin sürdürümcü liderlik stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stili, öğretmenlerin kıdemlerine, eğitim durumlarına, cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Şahin (2003), "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" konulu araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleriyle okul kültürü arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Tarama modelinde yapılan araştırma İzmir ilinde yer alan 50 İlköğretim okulunda yer alan okul müdürlerine ve öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırma verilerine gore, okul müdürleri yüksek bir ortalamayla kendilerini dönüşümcü liderlik, bu ortalamaya göre düşük bir puanla sürdürümcü liderlik özelliklerine uygun olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ise okul müdürlerini daha çok dönüşümcü ve sonra sürdürümcü liderlik stiline uygun olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Şahin (2006), "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği)" adlı araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini, ilköğretim okulu müdürü ve öğretmenlerin algılarına göre ve okulların bazı özellikleri bakımından incelemiştir. Araştırma 2002-2003 öğretim yılında İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan 43 okul müdürü ve 836 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma verilerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin kendi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin yaşları, branşları, yöneticilik eğitimi alma durumları, okullarındaki görev süreleri, okulların yaşı ve büyüklüğüne göre algıları arasında

önemli bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen algılarına bakıldığında ise öğretmenler EYD lisans ve lisansüstü mezunu olan okul müdürlerini hem dönüşümcü hem de sürdürümcü liderlikte yöneticilik kursu sertifikalı okul müdürlere göre daha olumlu değerlendirmiştir. Ayrıca Türkçe, sosyal bilgiler ve yabancı dil dersine giren öğretmenler, sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerini daha dönüşümcü ve sürdürümcü bulurken okullarında daha uzun süre görev yapmış olan okul müdürlerinin de daha dönüşümcü olduğu görülmüştür. Sürdürümcü liderlikte ise 11 ve daha çok yıl hizmet süresi olan okul müdürleri öğretmenler tarafından daha sürdürümcü olarak değerlendirilmiştir. Yine bulgulara göre okullar büyüdükçe okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeylerinin düştüğü görülmektedir.

Şahin (2011a) tarafından yapılan "Öğretmen Algılarına Göre Amerika ve Türkiye'deki Öğretimsel Liderlik" adlı araştırma 2005-2006 öğretim yılında ABD' de 150, Türkiye'de ise 157 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada ABD ve Türkiye'deki müdürlerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışları, öğretmenlerin algılarına göre ve okulların bazı özelliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ABD ve Türkiye'deki öğretmenler müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını olumlu algılamalarına rağmen geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda Türkiye'deki öğretmenler müdürlerini orta düzey olarak değerlendirmişlerdir. Okuların başarı durumuna göre ABD'deki ve Türkiye'deki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarında akademik başarısı yüksek okullar ile akademik başarısı düşük okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur ve her iki ülkede de akademik başarısı yüksek okullardaki öğretmen algıları, akademik başarısı düşük okullardaki öğretmen algılarına göre daha yüksek ortalama ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre ABD'deki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algılarında anlamlı farklılık bulunmazken, Türkiye'de lisansüstü eğitim gören öğretmenler müdülerinin öğretimsel liderlik davranışlarını lisans mezunu ve eğitim enstitüsü mezunlarına göre daha yüksek algılamışlardır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre ise hem ABD hem Türkiye'deki öğretmenlerin algılarında anlamlı farklılık bulunmuş, Türkiye'de orta düzey okullardaki öğretmenler üst düzey ve alt düzey okullara göre müdürlerini daha öğretimsel lider olarak algılarken, ABD'de ise alt düzey okullardaki öğretmenler orta

düzey ve üst düzey okullara göre müdürlerini daha öğretimsel lider olarak algılamışlardır.

Şişman (2004), " Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" konulu araştırma kapsamına Eskişehir il merkezindeki 18 ilköğretim okulu alınmıştır. Öğretim liderliği davranışları; 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 olmak üzere beş boyutta toplanmıştır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının, okullar genelinde, ortalama olarak "öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi" boyutunda yer alan davranışları "arasıra", diğer boyutta yer alan davranışları ise "çoğunlukla" göstermektedir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının müdürün yöneticilik kıdemine göre karşılaştırılması sonucu söz konusu davranışların gösterilmesi yönünden genelde kıdemli müdürler lehine anlamlı bir fark vardır. Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının, okulun bulunduğu çevre yönünden karşılaştırılması sonucu müdürlerin öğretim liderliği davranışları yönünden okul kümeleri arasında genelde anlamlı bir fark yoktur. İlköğretim okullarının akademik başarı düzeyi yönünden sınıflandırılarak, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmen algılamalarının söz konusu okul kümelerine göre karşılaştırılması sonucu "okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması" boyutunda yer alan öğretim liderliği davranışları dışında, diğer boyutlar arasında anlamlı fark yoktur.

Tanrıöğen'in (1998) yaptığı, "Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları" konulu araştırmanın amacı temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını belirlemektir. Bu araştırma 1997–1998 öğretim yılında İzmir il merkezinde görev yapan merkezinde görev yapan 444 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada, temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları; öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme seklinde altı boyuttan oluşmaktadır. Cinsiyet değişkeni

öğretmenlerin öğretimsel liderlik davranışlarının konusundaki beklentilerini etkileyici bir etken olarak ortaya çıkmamıştır. Ancak öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri de artmaktadır.

2.3.2. Yurtdışı Araştırmalar

Andrews ve Soder'in (1987) araştırmasında okul müdürünün liderlik davranışlarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma, 67 ilkokul ve 20 ortaokul üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci başarı ölçütü olarak da dil ve matematik derslerine ilişkin olarak California Başarı Testi Sonuçları kullanılmıştır. Araştırmada okullar yüksek, orta, düşük olmak üzere üç kümede toplanmıştır. Öğrenci başarısı yönünden üç okul kümesi arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda güçlü liderlik davranışlarına sahip müdürlerin bulunduğu okulların başarı ortalamaları, liderlik davranışı yönünden zayıf olan müdürlerin bulunduğu okullardan daha yüksek çıkmıştır. Başarı düzeyi yüksek okullarda müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin puanlarda yüksek bulunmuştur. Ayrıca bu okullarda, yüksek beklentilerin bulunduğu, öğrenci gelişiminin sık değerlendirildiği, olumlu öğrenme iklimi olduğu ve açık amaçlar bulunduğu belirlenmiştir. Araştırma sonunda yöneticilerin hizmet öncesi öğretim liderliği konusunda eğitilmeleri, yönetici seçim ve değerlendirilmesinde başarılı öğretim liderliği davranışlarının bir ölçüt olarak kullanılması gereği üzerinde durulmuştur (akt. Şişman, 2004: 116).

Cormier (1997) tarafından yapılan ve "Okulu Yeniden Yapılandırma, Dönüşümcü Liderlik ve Karar Vermeye Öğretmen Katılımı " adını taşıyan araştırmanın amacı; bölgeye dayalı yönetilen okullarda yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışı ve karar verme ile öğretmen katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın bazı sonuçları şunlardır: Dönüşümcü liderlik ve karar vermeye öğretmen katılımı ararsında önemli bir ilişki bulunmuştur. Dönüşümcü liderliğin yüksek düzeyde olduğu okullarla düşük düzeyde olduğu okullar arasında öğretmen katılımında önemli bir farklılık bulunmuştur. Yüksek düzeyde dönüşümcü

liderliğin uygulandığı okullarda öğretmenlerin kararlara daha çok katılmalarının özendirildiği görülmüştür (akt. Şahin, 2003: 79).

Daresh ve Ching Jen'in (1985) araştırmasında okulların müdürlerinin ve seçilen bölüm başkanlarının, kendileriyle ilgili öğretim liderliği davranışlarını nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir. ABD'de Ohio Bölgesinden tesadüfi yöntemle 200 lise örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada okullar etkili, orta derecede etkili ve etkili olmayan okullar olarak gruplandırılmıştır. Söz konusu okulların yöneticileri, öğretim liderliği davranışları yönünden birbiriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu davranışlarla okulun büyüklüğü, yöneticilerin yöneticilik kıdemi, okulun müdür yardımcısı sayısı gibi değişkenler arasında ilişkiler aranmıştır. Öğretim liderliği ile doğrudan ilişkili davranışlar; denetim, değerlendirme, hizmet içi eğitim alanlarıyla ilgilidir. Dolaylı olarak ilgili davranışlar ise öğretimi kolaylaştırma, kaynak sağlama, sorunların çözümü, risk alma gibi başlıklar altında toplanmıştır. Bütün yöneticiler bazında en yüksekten en düşüğe doğru gösterilen davranışlar ise, öğrenci sorunlarının çözümü, kaynak sağlama, öğretimi kolaylaştırma, öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmesi, kadronun geliştirilmesi davranışları olmaktadır. Araştırma sonunda lise müdürlerinin, öğretim liderliği ile ilgili doğrudan davranışlardan çok dolaylı davranışları gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Sonuçlar yönünden etkili okullarla diğer kümelerde yer alan okullar karşılaştırıldığında yöneticilerin öğretim liderliği davranışları, etkili okullar lehine daha yüksek çıkmış ve öğretim liderliğinin okul etkililiğinde kritik bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Okul büyüklüğü, yöneticilik kıdemi, müdür yardımcısı sayısı gibi değişkenlerle müdürlerin öğretim liderliği davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (akt. Şişman, 2004: 110-111).

Floyd (1999) yapılan "Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Algısına Göre Onun Okul Misyonu ve Öğrenci Başarısıyla İlişkisi Üzerine Bir Araştırma" adını taşıyan araştırmada okul misyonunu başarmak, öğrenci başarısını artırmak ve etkili liderlik davranışlarını geliştirmek için dönüşümcü liderliğin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın bazı sonuçları şunlardır:(1) Dönüşümcü liderlik ile "paylaşılan okul misyonu" arasında önemli bir ilişki vardır.(2) Dönüşümcü liderlik ve "paylaşılan okul misyonu" ile

öğrenci başarısı arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır.(3) Yöneticilerin kendilerine yönelik algılarıyla öğretmenlerin yöneticilik davranışlarını algıları arasında aksi yönde bir farklılık vardır (akt. Şahin, 2003: 79).

Gunigundo (1998), yöneticilerin liderlik biçemleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma Philippines'de 36 ilkokulda uygulanmıştır. Öğretmenlere yöneticilerin liderlik biçemlerini belirlemek için MLQ uygulanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik biçemleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilşki bulunamamıştır. Gunigundo'nun (1998) çalışmasının sonuçları çalışmadaki yöneticilerin öğretmeleri tarafından dönüşümselden çok durumsal veya lidersiz olarak değerlendirdiklerini göstermektedir (akt. Celep, 2004:150).

Hallinger ve Murphy (1985), öğretim liderliği konusunda yaptıkları ın araştırmada 10 ilkokulda okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada kullanılan ölçme aracında öğretim liderliği davranışlarıyla ilgili 10 boyut belirlenmiştir. Araçta yer alan boyutlar şunlardır: (1) Okul amaçlarının belirlenmesi, (2) iletişimde okul amaçlarının paylaşılması, (3) öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi, (4) programların eşgüdümü, (5) öğrenci gelişimine öncülük, (6) öğretim zamanını etkin kullanma, (7) üst düzeyde görünürlüğü sürdürme, (8) öğretmenlere teşvikler sağlama, (9) mesleki gelişmeyi yükseltme ve teşvik etme, (10) akademik standartlar geliştirme, güçlendirme ve öğrenme için teşvikler sağlama.

Araştırma sonunda ulaşılan bilgilere göre, müdürlerin öğretim liderliği davranışının değerlendirilmesinde, yöneticilerin kendileri hakkında algıları ile öğretmen ve denetçilerin algıları arasında çoğu durumda farklılıklar çıkmıştır. Araştırmanın çeşitli sınırlılıklarına karşın bazı konularda şu genellemeler yapılmıştır:

- Genel olarak yöneticiler, programın ve öğretimin yönetimine aktif olarak katılmaktadır.
- Önceki araştırmaların bulgularından farklı olarak yöneticiler, genelde öğretimin denetimine ve değerlendirilmesine katılmaktadır.
- Okul yöneticileri, öğrencilerle yakın ilişki kurma ve sürdürme konusunda fazla çaba göstermemektedir.

- ❖ Okulların çoğu, öğretim zamanının kesintisiz kullanılmasına ilişkin politika ve uygulamalara sahip değildir.
- ❖ Genel olarak müdürler, öğrenci çaba ve performansını ender olarak pekiştirmektedir.

Araştırmada, yöneticilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, yöneticilik kıdemi, aldığı yöneticilik eğitimi, son çalıştığı okulda geçen meslek süresi, öğretmenlik kıdemi, sınıfta geçen öğretmenlik süresi gibi değişkenler, yöneticilerin öğretim liderliği davranışları üzerinde çok güçlü bir etkiye sahip bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından bayan müdürlerin erkeklere oranla öğretim liderliği davranışlarını kısmen daha çok gösterdikleri belirlenmiştir. Yaş değişkeni açısından ise genç yöneticiler daha etkin bulunmuş, ancak buna bir yorum getirilememiştir. Öğretimsel liderlikle ilgili davranışlarda çevresel faktörlerin (okul ile çevre) etkili olabileceği düşünülerek bazı ilişkiler aranmıştır. Araştırmada okulun büyüklüğü, çevrenin ve öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, bölge eğitim birimiyle ilişkiler yönünden öğretim liderliği davranışları arasında ilişki aranmıştır. Küçük okullarda yöneticilerin, büyük okullara oranla programın ve öğretimin yönetimine daha çok katıldıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu ise ayırt edici bir faktör olarak bulunamamıştır (akt. Şişman, 2004: 123-124).

Stone (1992), ilköğretim ve ortaöğretim müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarını incelemiştir. Bu çalışmada dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarıyla örgütsel çıktılar, etkililik ve is doyumu arsındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. 482 öğretmen ve 27 okul müdürünün davranışları incelenmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından en çok işbirliğini bireyselleştirme ve entelektüel uyarım davranışı gösterdikleri, sürdürümcü liderlik davranışlarından ise en çok koşula bağlı ödüllendirme ve olağanüstü yönetimde etkili olma davranışları gösterdikleri saptanmıştır (akt. Çelik, 2003: 159).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, veri toplama araçlarının özellikleri, veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucu, araçların uygulanması ve elde edilen bulguların istatistiksel çözümlemesinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler yer almıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde betimsel (ilişkisel) bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2011: 82).

Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak nicel yöntem kullanılmıştır. Nicel yöntem, önceden hazırlanmış bir soru formuna bağlı kalınarak, sayısal yorum ve genelleme yapılabilen araştırma türüdür. Nicel araştırma yönteminde, araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemden sayısal sonuçlar elde edilmekte, elde edilen sonuçlar üzerinde gerekli istatistikî ve matematiksel analizler yapılabilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 1999: 4). Araştırmada, nicel yöntem kapsamına uygun olarak veriler “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ile

“Kişisel Bilgiler Formu” kullanılarak elde edilmiş ardından gerekli istatistiksel ve matematiksel analizler yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde bulunan ve 2011-2012 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’na girmiş 62 ortaokulda görev yapmakta olan 1781 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi yansızlık kuralına sadık kalınarak seçilmiştir. Yansızlık, belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her ünitenin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur (Karasar, 2011: 112). Tabakalı rasgele örnekleme yöntemi kullanılan bu araştırmada, örnekleme alınan okulların en az iki yıldır öğretim yapıyor olması ve uygulama yapılacak okul müdürleri ile öğretmenlerin de çalıştıkları okullarda en az iki yıldır çalışıyor olması göz önünde bulundurulmuştur.

Denizli il merkezinde yer alan resmi ortaokullar, okul büyüklüklerine göre küçük, orta ve büyük okullar olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Okul büyüklüğü öğrenci sayılarına göre belirlenmiş olup, 400’e kadar öğrenci sayısı olan okullar küçük, 400- 1000 arası öğrenci sayısı olan okullar orta büyüklükte, 1000 ve üstü öğrenci sayısı olan okullar ise büyük okul olarak gruplandırılmıştır.

Okulların sosyo-ekonomik durumları ise Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan eğitim denetmenlerinden alınan bilgiye göre belirlenmiş olup okullar alt düzey, orta düzey ve üst düzey olarak gruplanmıştır.

Bu gruplamadan sonra tesadüfî örnekleme yapılmış, her gruptan okul sayıları dikkate alınarak evreni oluşturan rakamlar doğrultusunda okullardan en az %10’u tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.Öğrenci başarısını belirlemek üzere ise okulların 2011- 2012 yılı 8. sınıf Seviye Belirleme Sınavı puanları kullanılmıştır. Örneklemi oluşturan ortaokul isimleri EK-3’te verilmiştir.

Değerlendirmeye alınan ölçme araçlarında cinsiyete göre dağılım Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	145	57,8
Erkek	106	42,2
Toplam	251	100

Tablo 7'de örneklemi oluşturan öğretmenlerin %57,8 ini bayan, %42,2 'unun erkek olduğu görülmektedir. Bu durum örneklemde yer alan bayan öğretmenlerin sayıca erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucunu vermektedir.

Ankette öğretmenlerin yaşları 30 yaş altı, 30-39 yaş arası, 40-49 yaş arası, 50 yaş ve üstü olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	n	%
30 yaş altı	58	23,1
30-39 yaş arası	117	46,6
40-49 yaş arası	59	23,5
50 yaş ve üstü	17	6,8
Toplam	251	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi örneklemi oluşturan öğretmenlerin yaş gruplarına bakıldığında 29 yaş ve altı öğretmen sayısı 58 ile %23,1 oranındadır. 30- 39 yaş grubundaki öğretmenlerin sayısı 117 ile öğretmenlerin %46,6'sını oluşturmaktadır. 40-49 yaş grubundaki öğretmenlerin sayısı 59 ile öğretmenlerin %23,5'ini oluşturmaktadır. 50-59 yaş grubundaki öğretmenlerin sayısı 17 ile öğretmenlerin %6,8'ini oluşturmaktadır.

Ankette öğretmenlerin öğrenim düzeyleri lisansüstü, lisans, ön lisans, eğitim enstitüsü olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre dağılımı Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Örneklemde Bulunan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrenim Düzeyi	n	%
Lisansüstü	14	5,6
Lisans	210	83,7
Ön Lisans	17	6,8
Eğitim Enstitüsü	10	4,0
Toplam	251	100

Tablo 9'da örneklemi oluşturan öğretmenlerin %5,6'sının lisansüstü, %83,7'sinin lisans, %6,8'inin ön lisans, %4'ünün ise eğitim enstitüsü mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin büyük bir bölümünün 4 yıllık lisans mezunu olduğu görülmektedir. Lisansüstü mezun sayısı 14 ile öğretmenlerin %5,6' sını oluşturmaktadır. Bu veri öğretmenliğe başladıktan sonra üst öğrenime devam eden öğretmen sayısının oldukça az olduğunun göstergesidir.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin çalıştığı okullar sosyo-ekonomik düzeyine göre alt düzey, orta düzey ve üst düzey olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Örneklemde Bulunan Okulların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyleri	n	%
Alt Düzey	73	29,1
Orta Düzey	72	28,7
Üst Düzey	106	42,2
Toplam	251	100

Tablo 10'da örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyine bakıldığında öğretmenlerin %29,1'i alt düzey okullarda, 28,7'si orta düzey okullarda, %42,2'si ise üst düzey okullarda görev yapmaktadır.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre dağılımları Tablo 11'de verilmektedir. Ankette okul büyüklüğü öğrenci sayılarına göre belirlenmiştir ve 400 ve daha az öğrenciye sahip okullar küçük, 400 ile 1000 arasında öğrenciye sahip okullar orta, 1000 ve daha çok öğrenciye sahip okullar büyük olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 11. Örneklemde Bulunan Okulların Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Okulların Büyüklükleri	n	%
Alt Düzey	71	28,3
Orta Düzey	85	33,9
Üst Düzey	95	37,8
Toplam	251	100

Tablo 11'de örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yaptıklar okulların büyüklüğüne bakıldığında öğretmenlerin %28,3'ü küçük okullarda, 33,9'u orta büyüklükte okullarda, %37,8' i büyük okullarda görev yapmaktadır.

3.3. Araştırmanın Verilerinin Toplanması

Ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırmada veriler, "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği"nden oluşan "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Envanteri" ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır;

Kişisel Bilgiler Formu: Kişisel Bilgiler Formunda uygulama kapsamında yer alan ve öğretmenlerin bireysel özelliklerini ele alan kapalı uçlu üç soru bulunmaktadır. Bu bölümde yer alan kişisel özellikler araştırmanın problemine uygun bir biçimde titizlikle seçilmiş anket formu bütünlüğü içinde bu konuda uzman görüşü alınmıştır.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği, Şahin (2009) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" ile Alig-Meilcarek (2003) tarafından geliştirilen ve Şahin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" nin birleştirilerek tek form haline getirilmesi ile , "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" adıyla uygulanmıştır (EK-2).

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik ile ilgili ölçek maddeleri, Şahin (2003) tarafından "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" isimli doktora tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde Bass'ın Multi Faktör Ölçeği'nin ileri bir değerlendirilmesi olan ve Bycio, Hackett ve Allen (1995) tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Şahin (2003) tarafından doktora tezinde kullanılan ölçek 2009 yılında Şahin tarafından revize edilmiştir. Ölçek maddelerinin 8'i sürdürümcü liderliğe 24'ü de dönüşümcü liderliğe ait olmak üzere toplam 32 maddedir. Ölçekte bulunan 8 sürdürümcü liderlik maddesinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan 24

dönüşümcü liderlik maddesinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise, .95 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktör çözümlemesi sonucunda ise sürdürümcü liderlik 2 boyuta ayrılmıştır. Sürdürümcü liderlikte 1. alt boyut beklentiye göre yönetim (aktif) boyutudur ve 4 maddeden oluşmaktadır, 2. alt boyut ise beklentiye göre yönetim (pasif) boyutudur ve 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha Katsayısı 1. boyutta .89, 2. boyutta .92 bulunmuştur.

Ölçeğin faktör çözümlemesi sonucunda dönüşümcü liderlik de 2 boyuta ayrılmıştır. Dönüşümcü liderlikte 1. alt boyut gelişme boyutudur ve 14 maddeden oluşmaktadır, 2. alt boyut ise güdülenme boyutudur ve 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha Katsayısı 1. boyutta .65, 2. boyutta .59 bulunmuştur.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nin öğretimsel liderlik ile ilgili ölçek maddeleri ise Alig-Meilcarek (2003) tarafından geliştirilen ve Şahin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretimsel Liderlik Ölçeği" nin maddeleridir. Öğretimsel liderlikle ilgili olarak toplam 23 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin faktör çözümlemesi sonucunda ise öğretimsel liderlik 3 boyuta ayrılmıştır. Mesleki gelişmeyi sağlama 1. alt boyuttur ve 7 maddeden oluşmaktadır, amaç tanımlama ve iletme 2. alt boyuttur ve 8 maddeden oluşmaktadır, geribildirim sağlama ve denetleme ise 3. alt boyuttur ve 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha Katsayısı 1. boyutta. 87, 2. boyutta .88, 3. boyutta .81 bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenirliği ise .95'tir.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği'nde yer alan liderlik davranışlarının ortaokul müdürleri tarafından hangi sıklıkla yapıldığını belirleyebilmek için oluşturulan beşli likert tipi ölçek derecelendirilmesi ve puan aralıkları Tablo 12'de verilmektedir.

Tablo 12. Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin Beşli Puanlama Biçimi ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Puan	Puan Aralığı
Her zaman	5	4.20 - 5.00
Çoğu zaman	4	3.40 - 4.19
Arasıra	3	2.60 - 3.39
Çok seyrek	2	1.80 - 2.59
Hiçbir zaman	1	1.00 - 1.79

Tablo12'de görüldüğü üzere Okul Müdürlerinin liderlik Stilleri Ölçeği'nde yer alan ifadelere ilişkin yanıtlara "hiçbir zaman"dan "her zaman"a ve 1'den 5'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında (5–1=4) (4/5=.80) katsayısı esas alındığında; ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı Tablo 12'deki gibi oluşmuştur.

3.4. Ölçeğin Uygulanması

Verileri toplamak amacıyla birleştirilerek oluşturulan ölçme aracının uygulanması için Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden anket uygulama izni alınmıştır (EK-1). Ölçekler, Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısıyla birlikte, araştırma yapılan okullara elden götürülmüştür. Gidilen okullarda, idarecilerle görüşülüp öğretmenlere ölçme aracının açıklamaları yapılarak gönüllü öğretmenlerin araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda, katılımı arttırmak amacıyla araştırmacı tarafından okullara ölçek bırakılmıştır. Ölçme araçları belirtilen süre sonunda araştırmacı tarafından o okullara gidilerek teslim alınmıştır.

2012-2013 eğitim öğretim yılında, Denizli ilinin merkez ilçelerinde bulunan 21 resmi ortaokulda görev yapan 300 öğretmene uygulanan ölçekten geriye dönen 282 ölçek incelenmiş, ölçeğin bir kısmını boş bırakan 31 kişinin ölçekleri çıkartılmış sonuçta 251 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) istatistik paket programı kullanılmıştır. Aritmetik ortalama ($\overline{X}$), standart sapma, ilişkisiz iki ayrı grup arasındaki farkın manidar olup olmadığını

belirleyebilmek için t Testi, ilişkisiz iki ya da daha çok grup arasındaki farkın anlamlılığını test edebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi, Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde Anova sonrası Post Hoc Tests LSD istatistiksel testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca grupların normal dağılım göstermediği durumlarda parametrik önemlilik testleri uygulanamamış; Tek Yönlü Varyans Analizi yerine ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. İki değişken arasında ilişkinin bulunup bulunmadığının belirlenmesinde ise basit doğrusal korelasyon tekniklerinden sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan Pearson Momentler Çarpımı, kısaca Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70- 1.00 arasında olması yüksek; . 0,70 - 0,30 arasında olması orta; 0,30 - 0,00 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011: 32). Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemede anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinden, Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenlere ilişkin bulgular verilirken, araştırma alt problemlerinin düzenlenişindeki sıra göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Birinci alt problem "Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini gösterme düzeyleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Birinci alt probleme ait dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'de verilmektedir.

Tablo 13. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerini Gösterme Düzeyleri

Ölçek Maddeleri			n	$\overline{X}$	Ss
Dönüşümcü Liderlik	**Gelişme**	2. Öğretmenlerle eğitim öğretime yönelik tartışma	251	3.28	1.12
		4. Farklı bakış açısı geliştirme	251	3.11	1.10
		5. Bireysel yeteneklere dikkat etme	251	3.14	1.12
		9. Sorunları görmeyi sağlama	251	3.14	.98
		14.Öğretmenlerle amaç belirleme	251	3.15	1.12
		15. Başarıya ilişkin yüksek inanç	251	3.38	1.09
		17. Uzun dönemli planlara öğretmenleri ianandırma	251	3.12	1.18
		20. Ortak düşünce geliştirme	251	3.16	1.12
		23. Eleştirileri hoş karşılama	251	3.00	1.20
		26. Uzun dönemli tasarılar oluşturma	251	3.06	1.13
		27. Göreve ilişkin düşünceleri zenginleştirme	251	3.10	1.17
		28. Yaratıcılığ takdir etme	251	3.37	1.22
		29. Yetenekleri geliştirmeye çaba gösterme	251	3.26	1.11
		31. Başarının sembolü olma	251	2.97	1.26
		Toplam	**251**	**3.16**	**.95**
	Güdülenme	3. Takdir etme	251	3.19	1.16
		7. Geleceğe iyimser bakma	251	3.68	1.02
		10. Öğretmenlerle birlikte bir amaç uğruna çalışma	251	3.29	1.13
		11. Öğretmenlerle ilgilenme	251	3.03	1.24
		13. Öğretmenlerin müdürle çalışmaktan mutlu olması	251	3.34	1.19
		16. Başarıya ilişkin şevkle konuşma	251	3.45	1.14
		18. Öğretmenlerin isteklerini karşılama	251	3.11	1.21
		21. Yüksek çalışma azmi ve enerjisi	251	3.06	1.26
		24. Öğretmenlerde okula bağlılık duygusu geliştirme	251	3.09	1.22
		32. Saygın olma	251	3.30	1.24
		Toplam	251	3.25	.97
Dönüşümcü Liderlik Toplam			**251**	**3.20**	**.95**
Sürdürümcü Liderlik	**Beklentilere Göre Yönetim Aktif**	1.Mevcut durumdan memnun olma	251	3.16	1.12
		6.Yalnız fiziksel eksikliklerle ilgilenme	251	3.24	1.25
		12. Nadiren sınıf ziyareti	251	2.65	1.07
		25. Günlük sorunları çözme	251	3.12	1.11
		Toplam	**251**	**3.04**	**.73**
	Beklentilere Göre Yönetim Pasif	8.Zamanı odada geçirme	251	2.81	1.16
		19.Klasik yollarla öğrenciye yaklaşım	251	2.87	1.02
		22. Derslerin geleneksel işlenişinden memnun olma	251	2.75	1.13
		30.Sorunlar ciddi hale gelince ilgilenme	251	2.85	1.24
		Toplam	**251**	**2.82**	**.85**
Sürdürümcü Liderlik Toplam			**251**	**2.93**	**.64**

Tablo 13'de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri gelişme ve güdülenme alt boyutu ile ölçek genelinde "Arasıra" aralığında algılanmıştır.

Gelişme alt boyutu $\overline{X}$ = 3.16, güdülenme alt boyutu ise $\overline{X}$ = 3.25 ortalamaya sahiptir. Buna göre öğretmenler müdürlerini dönüşümcü lider olarak algılamalarına rağmen müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini yüksek bulmamışlardır.

Dönüşümcü liderliğin gelişme alt boyutunda $\overline{X}$ =3.38 ile 15. madde "Başarıya ilişkin yüksek inanç", $\overline{X}$ =3.37 ile 28.madde "Yaratıcılığı takdir etme" maddeleri en yüksek ortalama ile algılanmıştır. Güdülenme alt boyutunda ise $\overline{X}$ = 3.68 ile 7. madde "Geleceğe iyimser bakma", $\overline{X}$ =3.45 ile 16. madde "Başarıya ilişkin şevkle konuşma" en yüksek ortalama ile algılanmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının en düşük olduğu maddeler ise gelişme alt boyutunda $\overline{X}$ = 2.97 ile 31. madde "Başarının sembolü olma", $\overline{X}$ =3.00 ile 23. madde "Eleştirileri hoş karşılama" olmuştur. Güdülenme alt boyutunda ise $\overline{X}$ = 3.03 ile 11. madde " Öğretmenlerle ilgilenme", $\overline{X}$ =3.06 ile 21. madde "Yüksek çalışma azmi ve enerjisi" en düşük ortalama ile algılanmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerinin sürdürümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri beklentilere göre yönetim (aktif) ve beklentilere göre yönetim (pasif) alt boyutu ile ölçek genelinde "Arasıra" aralığında algılanmıştır. Beklentilere göre yönetim (aktif) alt boyutu $\overline{X}$ = 3.04, beklentilere göre yönetim (pasif) alt boyutu ise $\overline{X}$ = 2.82 ortalamaya sahiptir. Buna göre öğretmenler, okul müdürlerinin sürdürümcü liderlikte beklentilere göre yönetim (aktif) boyutunu, beklentilere göre yönetim (pasif) boyutuna göre daha yüksek ortalama ile algılamışlardır.

Sürdürümcü liderliğin beklentilere göre yönetim (aktif) alt boyutunda $\overline{X}$ =3.24 ile 6. madde "Yalnız fiziksel eksikliklerle ilgilenme", beklentilere gore yönetim (pasif) alt boyutunda ise $\overline{X}$ = 2.87 ile 19. madde "Klasik yollarla öğrenciye yaklaşım" en yüksek ortalama ile algılanmıştır. Okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algılarının en düşük olduğu maddeler ise beklentilere göre

yönetim (aktif) alt boyutunda $\overline{X}$ = 2.65 ile 12. madde "Nadiren sınıf ziyareti" ve beklentilere gore yönetim (pasif) alt boyutunda $\overline{X}$ = 2.75 ile 22. madde "Derslerin geleneksel işleyişinden memnun olma" olmuştur.

Ölçek genelinde dönüşümcü liderlik $\overline{X}$ = 3.20, sürdürümcü liderlik ise $\overline{X}$ =2.93 aralığında algılanmıştır. Buna göre öğretmenler müdürlerini dönüşümcü liderliğe göre daha düşük bir ortalama ile sürdürümcü lider olarak değerlendirmişlerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

İkinci alt problem "Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilini gösterme düzeyleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir. İkinci alt probleme ait dağılımı gösteren ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te verilmektedir.

Tablo 14. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stilini Gösterme Düzeyleri

		Ölçek Maddeleri	n	$\overline{X}$	Ss
Öğretimsel Liderlik	Mesleki Gelişmeyi Sağlama	3. Öğretmenlerin işbirliği için zaman planlama	251	3.25	1.11
		6. Öğretmenler için araç ve kaynak sağlama	251	3.41	1.14
		9. Hizmet içi mesleki gelişim planlama	251	3.12	1.05
		12. Bireysel gelişim planlarını destekleme	251	3.26	1.15
		15. Mesleki gelişimde öğretmen gereksinimini bilme	251	3.13	1.08
		18. Mesleki gelişim fırsatları sağlama	251	3.13	1.12
		21. Mesleki gelişme etkinliklerine katılmaya özendirme	251	3.19	1.06
		Toplam	**251**	**3.21**	**.93**
	Amaç Tanımlama ve İletme	2. Öğrenciler için standart belirleme	251	3.23	1.05
		5. Beklentilere yönelik okul amaçları geliştirme	251	3.25	1.06
		8. Akademik kararlarda okulun amaçlarını dikkate alma	251	3.44	1.09
		11. Verileri yorumlamada öğretmenlerle çalışma	251	3.16	1.10
		14. Hedeflerle ilgili olarak öğretmenleri bilgilendirme	251	3.31	1.12
		17. Öğretmenlerle akademik amaçlar geliştirme	251	3.02	1.15
		20. Öğretmenleri veri analizi kullanmaya özendirme	251	3.04	1.05
		23.Başarı durumunu gösteren verileri kullanma	251	3.07	1.08
		Toplam	**251**	**3.19**	**.90**
	Geribildirim Sağlama ve Denetleme	1. Öğrencilere geri bildirim sağlama	251	3.40	.98
		4. Öğretmenlere geri bildirim sağlama	251	3.24	1.11
		7. Öğretmenleri değerlendirme	251	3.27	1.04
		10. Öğretmenlerin gelişimi için gözlem yapma	251	3.36	1.05
		13. Zamanını odada geçirme	251	3.36	1.23
		16. Akademik etkinliklerde öğrencilerle çalışma	251	2.91	1.11
		19. Sınıf etkinliklerini değerlendirme	251	3.14	1.08
		22. Sınıfları ziyaret etme	251	2.94	1.16
		Toplam	**251**	**3.20**	**.82**
Öğretimsel Liderlik Toplam			**251**	**3.20**	**.87**

Tablo 14'te görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre müdürlerinin öğretimsel liderlik stilini gösterme düzeyleri mesleki gelişmeyi sağlama, amaçları tanımlama ve iletme, geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutları ile ölçek genelinde "Arasıra" aralığında algılanmıştır. Mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutu $\overline{X}$ = 3.21, amaç tanımlama ve iletme alt boyutu $\overline{X}$ = 3.19, geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutu ise $\overline{X}$ =3.20 ortalamaya sahiptir. Buna

göre öğretmenler müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamalarına rağmen müdürlerinin öğretimsel liderlik stilini yüksek bulmamışlardır.

Öğretimsel liderliğin mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutunda $\overline{X}$ =3.41 ile 6. madde "Öğretmenler için araç ve kaynak sağlama", amaç tanımlama ve iletme alt boyutunda $\overline{X}$ = 3.44 ile 8. madde "Akademik kararlarda okulun amaçlarını dikkate alma", geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda $\overline{X}$ = 3.40 ile 1. madde "Öğrencilere geribildirim sağlama" en yüksek ortalama ile algılanmıştır.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stillerine ilişkin mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutunda $\overline{X}$ = 3.12 ile 9. madde "Hizmet içi mesleki gelişim planlama", amaç tanımlama ve iletme alt boyutunda $\overline{X}$ = 3.02 ile 17. madde "Öğretmenlerle akademik amaçlar geliştirme", geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda $\overline{X}$ = 2.91 ile 16. madde "Akademik etkinliklerde öğrencilerle çalışma" en düşük ortalama ile algılanmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Üçüncü alt problem "Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim düzeylerine, okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve büyüklüğüne göre önemli bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin cinsiyete göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 15'de verilmektedir.

Tablo 15. Cinsiyetlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	SD	*t*	p
Gelişme	Kadın	145	3.09	.92	249	-1.51	.13
	Erkek	106	3.27	.97			Fark Önemsiz
Güdülenme	Kadın	145	3.20	.95	249	-1.14	.25
	Erkek	106	3.34	.99			Fark Önemsiz
Dönüşümcü Liderlik Genel	Kadın	145	3.13	.92	249	-1.37	.17
	Erkek	106	3.30	.97			Fark Önemsiz
Beklentilere göre yönetim (aktif)	Kadın	145	3.01	.70	249	-.91	.36
	Erkek	106	3.10	.76			Fark Önemsiz
Beklentilere göre yönetim (pasif)	Kadın	145	2.84	.90	249	.49	.62
	Erkek	106	2.79	.78			Fark Önemsiz
Sürdürümcü Liderlik Genel	Kadın	145	2.93	.64	249	-.19	.84
	Erkek	106	2.94	.66			Fark Önemsiz

Tablo 15'de görüldüğü gibi ortaokul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları, alt boyutlarda ve ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin yaşa göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da gösterilmektedir.

Tablo 16. Yaşlarına Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	P
Gelişme	GA	3	12.78	4.26	4.92	.00*
	Gİ	247	213.81	.86		Fark önemli
	GN	250	226.60			
Güdülenme	GA	3	14.64	4.88	5.34	.00*
	Gİ	247	225.38	.91		Fark önemli
	GN	250	240.03			
Dönüşümcü Liderlik Genel	GA	3	13.52	4.50	5.21	.00*
	Gİ	247	213.41	.86		Fark önemli
	GN	250	226.94			
Beklentilere göre yönetim (aktif)	GA	3	2.06	.68	1.28	.28
	Gİ	247	132.27	.53		Fark önemsiz
	GN	250	134.34			
Beklentilere göre yönetim (pasif)	GA	3	1.34	.44	.61	.60
	Gİ	247	181.07	.73		Fark önemsiz
	GN	250	182.41			
Sürdürümcü Liderlik Genel	GA	3	.17	.05	.13	.93
	Gİ	247	105.12	.42		Fark önemsiz
	GN	250	105.29			

*p<.05

Tablo 16'da görüldüğü gibi ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algılarında, alt boyutlarda ve ölçek genelinde yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Dönüşümcü liderlik stilinde ise gelişme alt boyutu (F= 4.92 ve p= .00), güdülenme alt boyutu (F= 5.34 ve p= .00) ve ölçek genelinde (F= 5.21 ve p= .00) yaşa göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testinin sonuçları Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17. Dönüşümcü Liderlik ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort Fark (i-j)	p
Gelişme	29 yaş altı	40-49	.50	.00
	29 yaş altı	50-59	.72	.00
	30-39	40-49	.36	.01
	30-39	50-59	.59	.01
Güdülenme	29 yaş altı	40-49	.54	.00
	29 yaş altı	50-59	.82	.00
	30-39	40-49	.35	.02
	30-39	50-59	.63	.01
Genel	29 yaş altı	40-49	.52	.00
	29 yaş altı	50-59	.76	.00
	30-39	40-49	.36	.01
	30-39	50-59	.61	.01

*p<.05

Tablo 17 incelendiğinde ölçek genelinde ve alt boyutlarda 29 yaş altı öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile 40-49 ve 50-59 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. Buna göre 29 yaş altı öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir.

Ayrıca 30–39 yaşlarındaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. 30–39 yaşlarındaki öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin öğrenim düzeyine göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de gösterilmektedir.

Tablo 18. Öğrenim Düzeylerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
Gelişme	GA	3	10.23	3.41	3.89	.01
	Gİ	247	216.36	.87		Fark önemli
	GN	250	226.60			
Güdülenme	GA	3	13.17	4.39	4.78	.00
	Gİ	247	226.85	.91		Fark önemli
	GN	250	240.03			
Dönüşümcü Liderlik Genel	GA	3	11.41	3.80	4.36	.00
	Gİ	247	215.52	.87		Fark önemli
	GN	250	226.94			
Beklentilere göre yönetim (aktif)	GA	3	2.17	.72	1.35	.25
	Gİ	247	132.16	.53		Fark önemsiz
	GN	250	134.34			
Beklentilere göre yönetim (pasif)	GA	3	.67	.22	.30	.82
	Gİ	247	181.73	.73		Fark önemsiz
	GN	250	182.41			
Sürdürümcü Liderlik Genel	GA	3	.15	.05	.12	.94
	Gİ	247	105.13	.42		Fark önemsiz
	GN	250	105.29			

*p<.05

Tablo 18'de ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algılarında, alt boyutlarda ve ölçek genelinde öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Dönüşümcü liderlik stilinde ise gelişme (F= 3.89 ve p= .01) alt boyutu, güdülenme (F= 4.78 ve p= .00) alt boyutu ve ölçek genelinde (F= 4.36 ve p= .00) öğrenim düzeyine göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testinin sonuçları Tablo 19'da gösterilmektedir.

Tablo 19. Dönüşümcü Liderlik ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Öğrenim Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	Ort Fark (i – j)	p
Gelişme	Lisans	Enstitü	.80	.00
	Yüksek Lisans	Enstitü	1.05	.00
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	.70	.03
Güdülenme	Lisans	Enstitü	.93	.00
	Lisans	Ön Lisans	.48	.04
	Yüksek Lisans	Enstitü	1.22	.00
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	.77	.02
Genel	Lisans	Enstitü	.85	.25
	Lisans	Ön Lisans	.47	.00
	Yüksek Lisans	Enstitü	1.12	.35
	Yüksek Lisans	Ön Lisans	.73	.07

*p<.05

Tablo 19'da farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonucu görülmektedir. Ölçek genelinde ve güdülenme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile enstitü, önlisans mezunlarının algıları arasındaki fark önemlidir. Gelişme alt boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile enstitü mezunlarının algıları arasındaki fark önemlidir. Buna göre lisans mezunu öğretmenlerin algıları enstitü ve ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir.

Ayrıca ölçek genelinde ve alt boyutlarda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ile enstitü, önlisans mezunlarının algıları arasındaki fark önemlidir. Buna göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıları enstitü ve ön lisans mezunu öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir.

Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılığını belirleyebilmek için için dağılımın normal olmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 20'de verilmektedir

Tablo 20. Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sosyo-ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Gelişme	Alt	73	121.82	5.88	2	.05
	Orta	72	112.17			Fark önemsiz
	Üst	106	138.27			
Güdülenme	Alt	73	119.73	4.10	2	.12
	Orta	72	116.53			Fark önemsiz
	Üst	106	136.75			
Dönüşümcü Liderlik Genel	Alt	73	120.68	4.98	2	,08
	Orta	72	114.28			Fark önemsiz
	Üst	106	137.62			
Beklentilere göre yönetim (aktif)	Alt	73	133.56	2.05	2	.35
	Orta	72	129.23			Fark önemsiz
	Üst	106	118.60			
Beklentilere göre yönetim (pasif)	Alt	73	132.10	.73	2	.69
	Orta	72	123.24			Fark önemsiz
	Üst	106	123.67			
Sürdürümcü Liderlik Genel	Alt	73	133.64	1.28	2	.52
	Orta	72	125.29			Fark önemsiz
	Üst	106	121.22			

* p<.05

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları, okulların sosyo-ekonomik düzeyine (χ^2 (sd=2, n=251) = 4.98; p>0.05), göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında üst düzey okullarda çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısının en yüksek, orta düzey okullarda çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir ancak puan farklarına bakıldığında bunun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları da, okulların sosyo- ekonomik düzeyine (χ^2 (sd=2, n=251) = 1.28; p>0.05), göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ise sürdürümcü liderlik algısının alt düzey okullarda en yüksek olduğu görülmektedir.

Okulların Büyüklüğüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin okulların büyüklüğüne göre farklılığını belirleyebilmek için için dağılımın normal olmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 21'de verilmektedir.

Tablo 21. Okulların Büyüklüğüne Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stillerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Büyüklüğü	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Gelişme	Küçük	71	121.08	4.50	2	.10
	Orta	85	116.43			Fark önemsiz
	Büyük	95	138.24			
Güdülenme	Küçük	71	124.32	4.57	2	.10
	Orta	85	114.50			Fark önemsiz
	Büyük	95	137.54			
Dönüşümcü Liderlik Genel	Küçük	71	122 .40	4.48	2	.10
	Orta	85	115.64			Fark önemsiz
	Büyük	95	137.96			
Beklentilere göre yönetim (aktif)	Küçük	71	131.93	1.90	2	.38
	Orta	85	130.00			Fark önemsiz
	Büyük	95	117.99			
Beklentilere göre yönetim (pasif)	Küçük	71	120.11	3.42	2	.18
	Orta	85	137.78			Fark önemsiz
	Büyük	95	119.87			
Sürdürümcü Liderlik Genel	Küçük	71	124.77	2.06	2	.35
	Orta	85	134.64			Fark önemsiz
	Büyük	95	119.19			

* p<.05

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları, okulların büyüklüğüne (χ^2 (sd=2, n=251) = 4.48; p>0.05), göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ise büyük okullarda çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısının en yüksek, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin ise dönüşümcü liderlik algısının en

düşük olduğu görülmektedir ancak puan farklarına bakıldığında bunun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları da, okulların büyüklüğüne (χ^2 (sd=2, n=251) = 2.06; p>0.05), göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumları

Dördüncü alt problem "Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stili onların; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim düzeylerine, okulların sosyo-ekonomik düzeyi ve büyüklüğüne göre önemli bir farklılık göstermekte midir?" olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Cinsiyetine İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilinin cinsiyete göre farklılığını belirleyebilmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22. Cinsiyetlerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SD	*t*	p
Mesleki Gelişmeyi Sağlama	Kadın	145	3.12	.91	249	-2.02	.04
	Erkek	106	3.36	.95			Fark Önemli
Amaç Tanımlama ve İletme	Kadın	145	3.14	.90	249	-1.10	.27
	Erkek	106	3.27	.90			Fark Önemsiz
Geribildirim Sağlama ve Denetleme	Kadın	145	3.16	.80	249	-1.06	.28
	Erkek	106	3.27	.84			Fark Önemsiz
Genel	Kadın	145	3.14	.85	249	-1.41	.15
	Erkek	106	3.30	.88			Fark Önemsiz

*p<.05

Tablo 22' de ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları, mesleki gelişmeyi sağlama (t= -2.02 ve p= .04) alt boyutunda cinsiyete göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutunda bayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak amaç tanımlama ve iletme alt boyutu,

geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutu ve ölçek genelinde ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin Yaşına İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilinin yaşa göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 23. Yaşlarına Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
Mesleki Gelişmeyi Sağlama	GA	3	8.48	2.82	3.29	,02
	Gİ	247	212.18	.85		Fark önemli
	GN	250	220.66			
Amaç Tanımlama ve İletme	GA	3	10.61	3.53	4.48	,00
	Gİ	247	194.76	.78		Fark önemli
	GN	250	205.37			
Geribildirim Sağlama ve Denetleme	GA	3	11.82	3.94	6.09	,00
	Gİ	247	159.76	.64		Fark önemli
	GN	250	171.58			
Genel	GA	3	10.29	3.43	4.73	,00
	Gİ	247	178.96	.72		Fark önemli
	GN	250	189.25			

*p<.05

Tablo 23'te ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları, mesleki gelişmeyi sağlama (F= 3.29 ve p= .02) alt boyutu, amaç tanımlama ve iletme (F= 4.48 ve p= .00) alt boyutu, geribildirim sağlama ve denetleme (F= 6.09 ve p= .00) alt boyutu ve ölçek genelinde (F= 4.73 ve p= .00) yaşa göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testinin sonuçları Tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 24. Öğretimsel Liderlik ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Yaş Grupları Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş (i)	Yaş (j)	Ort Fark (i – j)	p
Mesleki Gelişmeyi Sağlama	29 yaş altı	40-49	.46	.00
	29 yaş altı	50-59	.57	.02
Amaç Tanımlama ve İletme	29 yaş altı	40-49	.50	.00
	29 yaş altı	50-59	.61	.01
	30-39	40-49	.34	.01
Geribildirim Sağlama ve Denetleme	29 yaş altı	40-49	.51	.00
	29 yaş altı	50-59	.74	.00
	30-39	40-49	.29	.02
	30-39	50-59	.52	.01
Genel	29 yaş altı	40-49	.49	.00
	29 yaş altı	50-59	.64	.00
	30-39	40-49	.30	.02
	30-39	50-59	.45	.03

*p<.05

Tablo 24'e göre mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutunda 29 yaş altı öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile 40-49 ve 50-59 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. 29 yaş altı öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir.

Amaç tanımlama ve iletme alt boyutunda 29 yaş altı öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile 40-49 ve 50-59 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. Bununla birlikte 30-39 yaşlarındaki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile 40-49 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. 29 yaş altı öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre; 30-39 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları ise, 40–49 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksekir.

Geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda ve ölçek genelinde ise 29 yaş altı öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile 40-49 ve 50-59 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. Bununla birlikte 30-39 yaşlarındaki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile 40-49 ve 50-59 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. 29 yaş altı ve 30-39 yaşlar

arasındaki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir.

Ögretmenlerin Öğrenim Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilinin öğrenim düzeyine göre farklılığını belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 25'de gösterilmektedir.

Tablo 25. Öğrenim Düzeylerine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	p
Mesleki Gelişmeyi Sağlama	GA	3	6.05	2.01	2.32	.07
	Gİ	247	214.60	.86		Fark önemsiz
	GN	250	220.66			
Amaç Tanımlama ve İletme	GA	3	5.67	1.89	2.34	.07
	Gİ	247	199.69	.80		Fark önemsiz
	GN	250	205.37			
Geribildirim Sağlama ve Denetleme	GA	3	7.32	2.44	3.67	.01
	Gİ	247	164.26	.66		Fark önemli
	GN	250	171.58			
Genel	GA	3	6.31	2.10	2.84	.03
	Gİ	247	182.94	.74		Fark önemli
	GN	250	189.25			

*p<.05

Tablo 25'de ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları, geribildirim sağlama ve denetleme (F= 3.67 ve p= .01) alt boyutunda ve ölçek genelinde (F= 2.84 ve p= .03) öğrenim düzeyine göre p<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek için yapılan LSD testinin sonuçları Tablo 26'da gösterilmektedir.

Tablo 26. Öğretimsel Liderlik ve Alt Boyutlarında Anlamlı Farklılığın Hangi Öğrenim Düzeyleri Arasında Olduğunu Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu (i)	Öğrenim Durumu (j)	Ort Fark (i – j)	p
Geribildirim Sağlama ve Denetleme	Lisans	Enstitü	.71	.00
	Yüksek Lisans	Enstitü	.84	.01
Genel	Lisans	Enstitü	.63	.02
	Yüksek Lisans	Enstitü	.79	.02

*p<.05

Tablo 26'ya göre geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda ve ölçek genelinde lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile enstitü mezunu öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık vardır. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin algıları enstitü mezunlarına göre daha yüksektir.

Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilinin okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılığını belirleyebilmek için dağılımın normal olmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27. Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyine Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Sosyo-ekonomik Düzey	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Mesleki Gelişmeyi Sağlama	Alt	73	122.56	5.55	2	.06
	Orta	72	112.20			Fark önemsiz
	Üst	106	137.74			
Amaç Tanımlama ve İletme	Alt	73	121.82	5.37	2	.06
	Orta	72	112.92			Fark önemsiz
	Üst	106	137.76			
Geribildirim Sağlama ve Denetleme	Alt	73	128.25	1.57	2	.45
	Orta	72	117.07			Fark önemsiz
	Üst	106	130.52			
Genel	Alt	73	124.55	3.67	2	.15
	Orta	72	114.01			Fark önemsiz
	Üst	106	135.14			

*p<.05

Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları, okulların sosyo-ekonomik düzeyine (χ^2 (sd=2, n=251) = 3.67; p>0.05), göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında üst düzey okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının en yüksek, orta düzey okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının ise en düşük olduğu görülmektedir ancak puan farklarına bakıldığında bunun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Okulların Büyüklüğüne İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Ortaokul öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilinin okulların büyüklüğüne göre farklılığını belirleyebilmek için için dağılımın normal olmaması sebebiyle yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28. Okulların Büyüklüğüne Göre Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stillerine İlişkin Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Büyüklüğü	N	Sıra Ort.	χ^2	sd	p
Mesleki GelişmeyiSağlama	Küçük	71	124.82	4.47	2	.10
	Orta	85	114.42			Fark önemsiz
	Büyük	95	137.25			
Amaç Tanımlama ve İletme	Küçük	71	123.75	3.29	2	.19
	Orta	85	116.66			Fark önemsiz
	Büyük	95	136.04			
Geribildirim Sağlama ve Denetleme	Küçük	71	131.39	3.26	2	.19
	Orta	85	114.46			Fark önemsiz
	Büyük	95	132.30			
Genel	Küçük	71	127.04	3.62	2	.16
	Orta	85	114.72			Fark önemsiz
	Büyük	95	135.31			

*p<.05

Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmenlerin algıları, okulların büyüklüğüne (χ^2 (sd=2, n=251) = 3.62; p>0.05), göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında büyük okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının en yüksek, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının ise en düşük olduğu görülmektedir ancak puan farklarına bakıldığında bunun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

4. 5. Beşinci Alt Probleme İlşikin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt problem "Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Beşinci alt problem için elde edilen veriler Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 29'da verilmektedir.

Tablo 29. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stili ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**
1.Gelişme	1	.95**	.99**	.15*
2.Güdülenme		1	.98**	.13*
3.Dönüşümcü Liderlik			1	.14*
4.Akademik Başarı Puanı				1

**p<.01 *p<.05

Tablo 29 incelendiğinde gelişme alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında r= .15 P<.05 düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Gelişme alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Güdülenme alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında r= 13 P<.05 düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Güdülenme alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Dönüşümcü liderlik ile öğrenci başarı puanları arasında ise r=14 P<.05 düzeyinde bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre dönüşümcü liderlik ile öğrenci başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

Tablo 30. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sürdürümcü Liderlik Stili ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
1.Beklentilere göre yönetim (aktif)	1	.33**	.78**	- .01
2.Beklentilere göre yönetim (pasif)		1	.84**	- .05
3.Sürdürümcü Liderlik			1	- .04
4.Akademik Başarı Puanı				1

**p<.01 *p<.05

Tablo 30 incelendiğinde beklentilere göre yönetim (aktif) alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında r= -.01 p> .05 olduğundan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Beklentilere göre yönetim (pasif) alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında r= -.05 p> .05 olduğundan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Sürdürümcü liderlik ile öğrenci başarı puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise r= -.04 p> .05 olduğundan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Buna göre sürdürümcü liderlik ile öğrenci başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

4. 6. Altıncı Alt Probleme İlşikin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı alt problem "Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stili ile öğrencilerin akademik başarıları arasında önemli bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir. Altıncı alt problem için elde edilen veriler Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılarak çözümlenmiştir. Sonuçlar Tablo 31'de verilmektedir.

Tablo 31. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Stili ile Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Mesleki Gelişmeyi Sağlama	1	.94**	.91**	.97**	.14*
2. Amaç Tanımlama		1	.94**	.98**	.14*
3. Geribildirim Sağlama ve Denetleme			1	.97**	.08
4. Öğretimsel Liderlik				1	.12*
5. Başarı Puanı					1

**p<.01 *p<.05

Tablo 31'i incelediğimizde mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında r= .14 p<.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Amaç tanımlama ve iletme alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında r= .14 P<.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Amaç tanımlama ve iletme alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutu ile öğrenci başarı puanları arasında r= .08 p> .05 olduğundan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretimsel liderlik ile öğrenci başarı puanları arasında ise r= .12 p<.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre öğretimsel liderlik ile öğrenci başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak, araştırmanın sonuçlarına, tartışmaya ve bulgular çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilecektir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin dönüşümcü, sürdürümcü, öğretimsel liderliğe ilişkin algıları, bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ve ortaokul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada, sonuçlar ve tartışma bölümü araştırmanın problemine ve alt problemine uygun olarak verilmiştir.

Ortaokul öğretmenleri, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeylerini gelişme ve güdülenme alt boyutu ile ölçek genelinde "arasıra" aralığında algılamışlardır. Buna göre öğretmenler müdürlerini belli düzeyde dönüşümcü lider olarak algılamalarına rağmen müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerini yüksek bulmamışlardır.

Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri ise beklentilere göre yönetim (aktif) ve beklentilere göre yönetim (pasif) alt boyutu ile ölçek genelinde "arasıra" aralığındadır. Alt boyutlar arasında beklentilere göre yönetim (aktif) boyutu, beklentilere göre yönetim (pasif) boyutuna göre daha yüksek ortalama ile algılanmıştır. Ölçek geneli incelendiğinde öğretmenler müdürlerini dönüşümcü liderliğe göre daha düşük bir ortalama ile sürdürümcü lider olarak algılamışlardır. Araştırmanın bulguları

Cemaloğlu'nun (2007), Çetinkaya'nın (2011), Şahin'in (2004) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri öğretmen görüşlerine göre incelenmiş ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini sürdürümcü liderlik stilinden daha yüksek bir ortalamayla gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Dönüşümcü liderlikte gelişme alt boyutunda "başarıya ilişkin yüksek inanç" ile "yaratıcılığı takdir etme"; güdülenme alt boyutunda ise "geleceğe iyimser bakma" ile "başarıya ilişkin şevkle konuşma" en yüksek ortalama ile algılanmıştır. Bu bulguya göre okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmen başarısına yönelik çaba gösterdikleri söylenebilir.

Gelişme alt boyutunda "başarının sembolü olma", "eleştirileri hoş karşılama", güdülenme alt boyutunda ise "öğretmenlerle ilgilenme", "yüksek çalışma azmi ve enerjisi" en düşük ortalama ile algılanmıştır. Buradan okul müdürlerinin eleştiriye açık olmadıkları ve öğretmenlerin müdürleri ile iletişim kurarken sorun yaşadıkları söylenebilir.

Sürdürümcü liderlikte ise beklentilere göre yönetim (aktif) alt boyutunda "yalnız fiziksel eksikliklerle ilgilenme"; beklentilere gore yönetim (pasif) alt boyutunda ise "klasik yollarla öğrenciye yaklaşım" en yüksek ortalama ile algılanmıştır. "Nadiren sınıf ziyareti" ve "derslerin geleneksel işleyişinden memnun olma" ise en düşük ortalama ile algılanan maddeler olmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilini gösterme düzeyleri mesleki gelişmeyi sağlama, amaçları tanımlama ve iletme, geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutları ile ölçek genelinde "arasıra", aralığında algılanmıştır. Buna göre öğretmenler müdürlerini belli düzeyde öğretimsel lider olarak algılamalarına rağmen müdürlerinin öğretimsel liderlik stillerini yüksek bulmamışlardır. Bu bulgu Derbedek'in (2008) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Şahin'in (2011a, 2011b), Gümüşeli'nin (1996) ve Şişman'ın (2004) araştırmalarında ise okul müdürleri öğretimsel liderlik davranışlarını çoğunlukla yerine getirmektedir.

Öğretimsel liderlikte mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutunda "öğretmenler için araç ve kaynak sağlama" en yüksek ortalama ile algılanırken; amaç tanımlama ve iletme alt boyutunda "akademik kararlarda okulun amaçlarını dikkate alma" ; geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda ise "öğrencilere geribildirim sağlama" en yüksek ortalama ile algılanmıştır. Buradan okul müdürlerinin öğrenci başarısına yönelik çaba gösterdikleri söylenebilir. Ayrıca okulun amaçlarının belirtilmesi, okullarda materyal eksikliklerinin giderilmeye çalışılması ve öğrencilere geribildirim sağlanması etkili okulların özelliklerindendir. Bu sonuçlar Şahin'in (2011a, 2011b) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Şahin'in (2011a) araştırması Türkiye'nin yanında Amerika Birleşik Devletleri'nde de okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stillerini incelemektedir.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik stillerine ilişkin mesleki gelişmeyi sağlama alt boyutunda"hizmet içi mesleki gelişim planlama"; amaç tanımlama ve iletme alt boyutunda "öğretmenlerle akademik amaçlar geliştirme"; geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda ise "akademik etkinliklerde öğrencilerle çalışma" en düşük ortalama ile algılanmıştır. Şişman'a (2004) göre de müdürler öğretmenlerin desteklenmesinde, geliştirilmesinde ve öğretimsel süreçlerde sınırlı çabaya sahiptirler ve öğretimsel liderlerin öğrenme öğretme ortamını etkili hale getirmek için çalışması gereklidir.

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında iki alt boyutta ve ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu araştırma sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilline ilişkin algılarının farklılaşmadığının görülmesi ile kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin benzer düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Bu bulgu Şahin'in (2005), Kazancı'nın (2010), Kurt'un (2009) araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında iki alt boyutta ve ölçek genelinde yaşa göre anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir. Buna göre 29 yaş altı öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre, 30–39 yaşlarındaki

öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algıları ise 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. Buna göre, genç öğretmenler göreve yeni başlamanın heyecanıyla müdürleriyle daha fazla işbirliği içinde olabilirler ve müdürlerini daha dönüşümcü değerlendirebilirler (Şahin, 2003: 133). Ayrıca öğretmenler yaşları ilerledikçe mesleki heyecanlarını kaybetmiş olabilirler ve yöneticilerle işbirliği yapmak yerine kendi tecrübeleriyle sorunları çözeceklerini düşünüyor olabilirler. Bu bulgu Kazancı'nın (2010), Şahin (2006) ve Vural'ın (2008) araştırma bulguları ile çelişmektedir çünkü bu araştırmalarda müdürlerin dönüşümcü liderlik stiline göre öğretmen algıları yaşa göre farklılaşmamaktadır.

Ancak Şahin'in (2006) araştırmasıyla tutarlı bir şekilde ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında iki alt boyutta ve ölçek genelinde yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında iki alt boyutta ve ölçek genelinde öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir. Ölçek genelinde ve güdülenme alt boyutunda lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler okul müdürlerini enstitü ve ön lisans mezunlarınan daha dönüşümcü bulmaktadırlar. Gelişme alt boyutunda ise lisans mezunu öğretmenler enstitü mezunlarınına, yüksek lisans mezunları hem enstitü hem de ön lisans mezunlarına göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmaktadırlar. Ancak ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında iki alt boyutta ve ölçek genelinde öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin öğrenim düzeyi attıkça müdürlerini daha dönüşümcü olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler eğitim düzeyi arttıkça farklı bakış açıları kazanıyor olabilirler (Şahin, 2003: 131). Ayrıca lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin enstitü ve önlisans mezunu öğretmenlere göre meslekte daha yeni oldukları düşünüldüğünde müdürlerin bu öğretmenlerin gelişmesine ve güdülenmesine daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu sonuçlar dönüşümcü liderlik stilinde gruplar arasında fark bulunmayan Bilir (2007), Şahin (2005), Ulutaş (2010), Töremen ve Yasan'ın (2010) araştırmalarıyla tutarlılık göstermemektedir.

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında iki alt boyutta ve ölçek genelinde okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğretmenlerin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin algılarının benzer olduğu söylenebilir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında üst düzey okullarda çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısının en yüksek, orta düzey okullarda çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Alt düzey okullarda ise sürdürümcü liderlik algısının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak puan farklarına bakıldığında bunun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Oysa Çobanoğlu (2003) ve Şahin (2005) araştırma üst düzey okullarda dönüşümcü liderliğin daha başat olduğu; yine Şahin'in (2005) alt düzey okullarda orta düzeye göre dönüşümcü liderliğin daha olumlu algılandığı sonucu ortaya koyulmuştur. Şahin'e (2005) göre üst düzey sosyo-ekonomik düzeye sahip okullar okul müdürlerini alt ve orta düzeye göre daha olumlu algılamaktadırlar.

Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında iki alt boyutta ve ölçek genelinde okulların büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre okul büyüklüne göre öğretmenlerin benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Şahin'in (2006) çalışmasında da sürdürümcü liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında okul büyüklüğüne göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Dönüşümcü liderlikte ise grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında büyük okullarda çalışan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik algısının en yüksek, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin ise dönüşümcü liderlik algısının en düşük olduğu görülmektedir ancak puan farklarına bakıldığında bunun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Oysa Şahin'e (2006) göre küçük okullarda öğretmenler orta ve büyük okullara göre okul müdürlerini daha dönüşümcü bulmuşlardır.

Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında mesleki gelişme boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre müdürlerinin mesleki gelişmede kendilerini daha çok destekledikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu bayan

öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında müdürlerinden daha fazla destek beklediğini gösterebilir. Ayrıca erkek öğretmenler arasındaki arkadaşlık, okul dışı görüşme, benzer sosyal gruplara katılma erkek öğretmenlerin algılarını benzer yönde etkilemiş olabilir. Ancak amaç tanımlama ve iletme, geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutlarıyla ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretimsel liderliğin ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesi Aksoy ve Işık (2008), Balcı'nın (2009) araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında alt boyutunda 29 yaş altı öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile 40-49 ve 50-59 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları arasındaki fark önemlidir. 29 yaş altı öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. Buna göre genç öğretmenler okul müdürlerinin mesleki gelişimleri için daha fazla çaba harcadıklarını düşündükleri söylenebilir. Amaç tanımlama ve iletme alt boyutunda 29 yaş altı öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre; 30-39 yaşlarındaki öğretmenlerin algıları ise, 40–49 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksekir. Buna göre yaşı genç olan öğretmenler okul müdürlerinin kendileriyle daha fazla ilgilendiklerini, verilen görevlerde onlarla daha fazla yardımcı olduklarını düşünüyor olabilirler. Geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutunda ve ölçek genelinde ise 29 yaş altı ve 30-39 yaşlar arasındaki öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, 40–49 ve 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerin algılarına göre daha yüksektir. Genç öğretmenlerin yeniliklere daha açık olmalarından ve müdürleriyle daha fazla iletişim kuruyor olmalarından dolayı müdürleriyle daha fazla bilgi alışverişi içinde olabilirler.

Öğretmenler öğrenim düzeylerine göre, geribildirim sağlama ve denetleme alt boyutu ve ölçek genelinde yüksek lisans ve lisans mezunu olanlar enstitü mezunlarına göre okul müdürlerini daha olumlu algılamaktadırlar. Buna göre öğretmenler öğrenim düzeyleri yükseldikçe müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler denebilir. Şahin'in (2011a) araştırması bazı yönleriyle bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Şahin'in

araştırmasında da mesleki gelişmeyi sağlama ve amaç tanımlama ve iletme alt boyutlarında gruplar arasında fark bulunamamıştır.

Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında üç alt boyutta ve ölçek genelinde okulların sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında üst düzey okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının en yüksek, orta düzey okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının ise en düşük olduğu görülmektedir ancak puan farklarına bakıldığında bunun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar Şişman (2004) araştırma bulguları ile benzerlik gösterirken Özkaynak (2013) ve Şahin'in (2011a) araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Özkaynak'a (2013) göre sosyo-ekonomik olarak üst düzey olan okullarda bulunan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları ile alt ve orta düzey okullarda bulunan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ve üst düzey okullarda bulunan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algıları, alt ve orta düzeydeki okullara göre daha olumludur. Şahin'e (2011a) göre ise sosyo-ekonomik olarak orta düzey olan okullarda öğretmenler alt ve üst düzey okullara göre okul müdürlerini daha öğretimsel lider olarak tanımlamışlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise orta ve üst düzeye göre alt düzey okullarda okul müdürleri daha olumlu değerlendirilmiştir.

Ortaokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarında üç alt boyutta ve ölçek genelinde okulların büyüklüğüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgu, Aksoy ve Işık'ın (2008) bulguları ile desteklenmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında büyük okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının en yüksek, orta büyüklükte okullarda çalışan öğretmenlerin öğretimsel liderlik algısının ise en düşük olduğu görülmektedir ancak puan farklarına bakıldığında bunun anlamlı farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuçlar ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortya koymaktadır. Buna göre dönüşümcü liderlik ile öğrenci başarı puanları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki vardır ancak ortaokul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stilleri ile öğrenci başarısı anlamlı bir ilişki

bulunmamaktadır. Benzer şekilde öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Şahin'e (2011a) göre de öğretimsel liderlik ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki vardır ve akademik başarısı yüksek olan okullarda öğretmenler okul müdürlarinin öğretimsel liderlik davranışı gösterme düzeylerini yüksek bulmaktadırlar.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

1) Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışma ilkokullar, liseler ve özel okullarda yapılabilir.

2) Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrencilerin resim, müzik, spor müsabakalarında kazandığı becerileri (psiko-motor başarıyı) de içeren sosyo-duygusal başarıları arasındaki ilişki araştırılabilir.

3) Bu araştırmada okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenci başarısına arasındaki ilişki ele alınmıştır. Öğretmenlerin sınıflardaki liderlik yeterlilikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin araştırılması alanyazına katkı getirebilir.

4) Ortaokul öğretmenlerinin yaşına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarına bakıldığında dönüşümcü ve öğretimsel liderlik algısının en yüksek 29 ve altı yaş grubu öğretmenlerde, en düşük 50–59 yaşlarındaki öğretmenlerde bulunduğu görülmektedir. Buna göre genç öğretmenler müdürlerinin dönüşümcü ve öğretimsel liderlik davranışlarını daha yüksek ortalama ile algılamışlardır. Buna göre öğretmenlerde yaş ilerledikçe oluşan bu algı farklılığının sebepleri araştırılmalıdır.

5) Ortaokul öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarına bakıldığında dönüşümcü ve öğretimsel liderlik algısının yüksek lisans mezunu öğretmenlerde en yüksek, enstitü mezunu öğretmenlerde ise en düşük olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça müdürlerinin dönüşümcü ve öğretimsel liderlik

davranışlarını daha yüksek ortalama ile algılamışlardır. Öğrenim düzeyinin oluşturduğu bu algı farklılığının sebepleri araştırılmalıdır.

6) Veri toplama aşamasında nitel yöntemler kullanılarak araştırma yapılabilir.

5.2.2. Uygulamacılar İçin Öneriler

1) Okul müdürlerinin dönüşümcü ve öğretimsel liderlik uygulamaları öğretmenler tarafından arasıra aralığında algılanmış ve üst düzeyde başarılı bulunmamıştır. Müdürleri bu konuda daha donanımlı hale getirmek ve liderlik özelliklerini geliştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Çeşitli eğitim hizmetlerinin yanında, kongre ve sempozyumlarda özel oturumlar ve çalıştaylar gibi etkinlikler düzenlenmeli, bu eğitim ve etkinliklere müdürlerin katılımı teşvik edilmelidir.

2) Okul müdürlüğü öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak kabul edilmeli ve fakültelerde okul müdürü yetiştiren lisansüstü eğitimlerin artırılması ve nitelik olarak gelişitirilmesi sağlanmalıdır.

3) Okul müdürü atamalarında, adaylardan alana özgü yüksek lisans eğitimi ve/veya liderlik eğitimi alma ölçütleri konulabilir.

4) Üst düzey eğitim yöneticileri ve politikacıları, okul müdürleri ve öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenci başarısı ilişkisine ilişkin farkındalıklarının artırılması için farklı etkinlik ve eğitim ortamları düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Arslan, M .M., Erarslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

Aksu, A., Gemici, Y., İşler H. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderliklerine İlişkin Görüşler. *Milli Eğitim Dergisi,* 172.

Aksoy, E., Işık, H. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 19.

Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi.* 9. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme.* Geliştirilmiş 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, Y. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı ile Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı.

Baltaş, A. (1998). *Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı***.** 15. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başar, M. (2001). Ailelerdeki Yanlış Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2).

Bayram, Ş. (2013). *Liderlik Kavramı ve Liderlik Türlerinin İnovasyon Üzerindeki Etkileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen Algıların Göre İlköğretim Okul Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Özellikleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* 16. Baskı. Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(1)..

Ceylan A., Keskin H., Eren Ş. (2005). Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. *Yönetim,* Sayı 51.

Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik.* 3. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H., Kılınç Ç. A. (2011) Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları ile Öğretmen Öz Yeterliği ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(4).

Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Davranışları: Denizli İli Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, H ve Çınar, İ. (2004). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. (6-9 Temmuz 2004). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Demirtaş, Z. ve Kaya, H. (2009). Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 55-68.

Demirtaş, Z. (2010). Liselerde Okul Kültürü İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı 13.

Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri: Bursa İli Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri: Kırıkkale İl Örneği.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erçetin, Ş. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon.* 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

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

Erdoğdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(17), 95-106.

Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Genişletilmiş 7. Baskı. İstanbul: Beta Basım

Eren, E. (2006). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Genişletilmiş 9. Baskı. İstanbul: Beta Basım

Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürünün Liderlik Alanları**.** *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 28, 531- 548.

Güneş, A.M. ve Buluç B. (2012). İlköğretim Okullarında Dönüşümcü Liderlik ile Örgütsel Adalet Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3).

Gürbüz R., Erdem E., Yıldırım K. (2013). Başarılı Okul Müdürünün Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi***,** 20.

Güzeller, C. (2005). İlköğretim Akademik Başarı Not Ortalamaları İle OKÖSYS Alt Test Puanları Arasındaki Uygunluk Geçerliği Çalışması. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 133-143.

Hoy, K. W., Miskel G. C. (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uyguluma. (S. Turan, Çev.). 7. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 22. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,Sayı 16

Kazancı, N. (2010). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keçecioğlu, T. (1998). *Lider & Liderlik.* İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.

Keskin, H. K., Yapıcı, S. (2008). Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 20- 32.

Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği.* 7. Baskı. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.

Kul, M. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılıkları*

ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilimdalı.

Kurt, T. (2009). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Ve İşlemci Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Kolektif Yeterliği ve Öz Yeterliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Memişoğlu, S. P. (2001) Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1).

Metin, M. (2013). Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi***,** 14(1).

Okçu, V. (2011). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi,* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme.* 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkaynak, D. (2013). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji.* 3. Baskı Bursa: Ezgi Kitabevi.

Şahin, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahin, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler: İzmir İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-396.

Şahin, S. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri: İzmir İli Örneği, *Eğitim ve Bilim,* 30 (135), 39-49.

Şahin, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri: İzmir İli Örneği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23.

Şahin, S. (2009). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri Ölçeğinin Revizyon Çalışması, Araştırma Raporu. İzmir.

Şahin, S. (2011a). Instructional Leadership in Turkey and the United States: Teachers' perspectives. *Problems of Education in the 21st Century*, 34 (34), 122-137.

Şahin, S. (2011b). Öğretimsel Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki İlişki: İzmir İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (4), 1909-1928.

Şimşek, H., Yıldırım, A. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği.* 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanrıöğen, A. (1998). Temeleğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi.* 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu Ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 1-16.

Töremen, F., Yasan, T. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri: Malatya İli Örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 27-39.

Ulutaş, S. (2010). *Kriz Yönetimi ve Dönüşümcü Liderlik.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uzun, G. (2005). *Kadın Ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar Ve Bankacılık Sektöründe Uygulama.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vural, Ö. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

TDK (2006). Güncel Türkçe Sözlük. www.tdk.org.tr (27.11.2013).

MEB (2013). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/03/03/707255/dosyalar/2012_12/24110434_kysonhali.doc (18.03.2014)

SBS KLAVUZU (2009) http://www.memocal.com/Dosyalar/download/sbs/2009-sbs-kilavuz.pdf (18.03.2014)

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı (2010). Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/SBS%20Ara%C5%9Ft%C4%B1rma%20Raporu.pdf (19.03.2014)

EKLER

1. Araştırma İzni

2. Araştırma Envanteri

3. Araştırmanın Yapıldığı Okulların Listesi

EK-1

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44/1060130 22/05/2013
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nün 07/05/2013 tarih ve 747 sayılı yazıları.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği yüksek lisans programı öğrencisi Berfu CAN ilgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli Merkezdeki Ortaokullarda "Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Lisans, Yüksek Lisans, Doktora öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2012/2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup;

Olurlarınıza arz ederim.

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
22.05.2013
Mahmut TUR
Memur

Sebahattin AKGÜL
Milli Eğitim Müdürü

OLUR.
..../05/2013
Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Alp ASLANARGUN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b37b-bd5c-3373-9c66-f959 kodu ile yapılabilir.

Sırakapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : http://denizli.meb.gov.tr
e-posta: strateji20@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin : E.SARIYILDIZ Şef
Telefon :(0 258) 265 55 54 dahili 708
Belgegeçer :(0 258) 265 01 69

EK-2

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği

Değerli öğretmenlerimiz;

İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerini belirlemeyi amaçlayan bir yüksek lisans tezi yapılmaktadır. Ekte sunulan ölçek aracılığıyla bu konularla ilgili değerli görüşlerinizden yararlanılmak istenmektedir. Elde edilen veriler yalnız bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Ölçek, toplu olarak değerlendirileceğinden forma adınızı yazmanıza gerek yoktur. Envanter, "Kişisel Bilgiler Formu" "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın doğru sonuçları yansıtması, soruları içtenlikle yanıtlamanıza bağlı olacaktır. Lütfen cevapsız soru bırakmayınız ve her soru için tek bir seçeneği işaretleyiniz.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç. Dr. Semiha ŞAHİN
D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Berfu CAN
D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgi Formu: Lütfen ilgili seçeneğin üzerine (X) işareti koyunuz.

1	**Cinsiyetiniz**	**a**. Kadın	**b.** Erkek			
2	**Yaşınız**	**a.** 29 yaş ve altı	**b.** 30-39 yaş	**c.** 40-49 yaş	**d.** 50-59 yaş	**e.** 60 ve üstü yaş
3	**Öğrenim Durumu**	**a**. Eğitim Enstitüsü	**b**. Ön lisans	**c.** Lisans	**d.** Yüksek lisans	e.Doktora

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ ÖLÇEĞİ :
Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik

	BÖLÜM II **Açıklama: Çalıştığınız okulda okul müdürünüzün aşağıda görülen yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.**	**Her zaman**	**Çoğu zaman**	**Arasıra**	**Çok seyrek**	**Hiçbir**
1	Daha iyi çalışmamız için bir gayret göstermez, fakat işi iyi yaptığımızda takdir edip yüreklendirir.					
2	Eğitim-öğretimin çok iyi olması için neler yapılması gerektiğini öğretmenlerle tartışır.					
3	Öğrenci veya velilerle ilgili sorunları çözdüğümüzde bizi takdir eder.					
4	Öğrenci sorunlarının çözümüne farklı yönlerden bakmamızı sağlar.					
5	Öğretmenlere bireysel yeteneklerine göre görev verir.					
6	Okul müdürümüz yalnız fiziksel eksiklerle ilgilenme, yazışmaları yürütme, zaman çizelgesine uyma gibi işleri takip etmektedir.					
7	Okulun geleceğine yönelik oldukça iyimser konuşur.					
8	Okul içinde çok fazla dolaşmaz, genellikle ofisindedir.					
9	Okulda önceden fark edemediğimiz sorunları görerek değerlendirmemizi sağlar.					
10	Bir amaç uğruna çalışmanın önemini sıklıkla vurgular.					
11	Her öğretmenle ayrı ayrı ilgilenir.					
12	Nadiren sınıfları ziyaret eder.					
13	Onunla çalışıyor olmak bizi mutlu eder.					
14	Okulda kaynakların nasıl daha etkili kullanılabileceğine yönelik amaçları öğretmenlerle birlikte belirler.					
15	Öğrenci başarısının daha iyi olması için belirlenen amaçların gerçekleştirilmesine olan inancı yüksektir.					
16	Öğrenci başarısıyla ilgili çalışmalar hakkında şevkle konuşur.					
17	Öğretmenleri okulla ilgili uzun dönemli tasarı ve planları gerçekleştirebileceklerine inandırır (Onları cesaretlendirir).					
18	Her bir öğretmenin okulla ilgili farklı isteklerini karşılamaya çalışır.					
19	Eski, klasik yollarla çalışmamız (öğrenciye yaklaşım vs) onu rahatsız etmez.					
20	Okulda neyi, niçin yaptığımıza ilişkin ortak bir düşünce geliştirmemize yardım eder.					
21	Öğretmenlere yüksek çalışma azmi ve enerjisi ile örnek olur.					

	Açıklama: Çalıştığınız okulda okul müdürünüzün aşağıda görülen yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.	**Her zaman**	**Çoğu**	**Arasıra**	**Çok seyrek**	**Hiçbir**
22	Dersleri geleneksel yöntemle (sunuş veya soru-yanıt yöntemi) işlememiz onun için yeterlidir.					
23	Okuldaki işleyişi eleştirmemizi hoş karşılar.					
24	Onunla çalışmak okula olan aidiyet (bağlılık) duygumu güçlendirir.					
25	Toplantılarda çoğunlukla günlük sorunlara (orta ve uzun vadeli planlarından söz etmez) çözüm bulmaya çalışır.					
26	Sınıfta öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye yönelik uzun dönemli tasarıları vardır.					
27	Görevlerimizi farklı düşüncelerle zenginleştirerek yapmamızı sağlar.					
28	Yaratıcı fikirleri olan öğretmenleri takdir eder.					
29	Güçlü ve gelişmeye açık yeteneklerimizi geliştirmemiz için çaba gösterir.					
30	Okulda sorunlar büyük boyutlara ulaşınca ilgilenir.					
31	Benim için okul müdürümüz başarının sembolüdür.					
32	Öğretmenler arasında saygın bir yeri vardır.					

Öğretimsel Liderlik

Açıklama: Çalıştığınız okulda okul müdürünüzün aşağıda görülen yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.		**Her zaman**	**Çoğu zaman**	**Ara sıra**	**Çok seyrek**	**Hiçbir**
1	Öğrencilere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.					
2	Tüm öğrenciler için yüksek, fakat başarabilecekleri standartlar belirler.					
3	Öğretmenlerin görevleri sırasında işbirliği yapabilecekleri zamanları planlar.					
4	Öğretmenlere gösterdikleri çabaya ilişkin özel olarak geribildirim sağlar.					
5	Bütün öğrenciler için yüksek standart ve beklentileri sağlamaya yönelik okul amaçlarını geliştirir.					
6	Öğretmenler için yararlı mesleki araç ve kaynakları sağlar.					
7	Öğretimsel uygulamaların gelişmesi için öğretmenleri değerlendirir.					
8	Akademik karar alacağı zaman okulun amaçlarını göz önüne alır.					

	Açıklama: Çalıştığınız okulda okul müdürünüzün aşağıda görülen yöneticilik özellik ve davranışlarını hangi sıklıkla gösterdiğini ilgili seçeneğe (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen her bir maddeyi eksik bırakmadan işaretleyiniz.	**Her zaman**	**Çoğu**	**Arasıra**	**Çok seyrek**	**Hiçbir**
9	Öğretmenlerle hizmet-içinde mesleki gelişme planları yapar.					
10	Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için denetlemekten ziyade gözlem yapar.					
11	Öğretimsel uygulamalarda değerlendirme verilerini yorumlamak için öğretmenlerle çalışır.					
12	Bireysel mesleki gelişim planlarını destekler.					
13	Bütün gün odasındadır.					
14	Okulun akademik hedefleri hakkında öğretmenleri bilgilendirir.					
15	Mesleki gelişmeyi öğretmenlerin gereksinim ve isteklerine göre planlar.					
16	Akademik etkinliklerde öğrencilerle birlikte çalışır.					
17	Öğretmenlerle işbirligi içinde bilgiye dayalı akademik amaçlar geliştirir.					
18	Okulda en iyi öğretimsel uygulamalar için mesleki gelişim fırsatları sağlar.					
19	Programa uyumu sağlamak için sınıf etkinliklerini değerlendirir.					
20	Öğrencilerin akademik gelişimleri için öğretmenleri veri analizi kullanmaya özendirir.					
21	Öğretmenleri okul amaçlarıyla uyumlu olan mesleki gelişme etkinliklerine katılmaları için özendirir.					
22	Okul amacıyla sınıf öğretimini uygun hale getirmek için sınıfları ziyaret eder.					
23	Öğretmenlerin öğretim programı hakkındaki tartışmalarına yol göstermek için başarı durumuna ait verileri kullanır.					

-

EK-3

Araştırmanın Yapıldığı Okulların Listesi

SIRA	İL	İLÇE	OKULUN ADI
1	DENİZLİ	MERKEZ	Şehitler Ortaokulu
2	DENİZLİ	MERKEZ	Merkez Ortaokulu
3	DENİZLİ	MERKEZ	Arif Yalınkaya Ortaokulu
4	DENİZLİ	MERKEZ	Hacı Serpil Kabaklıoğlu Ortaokulu
5	DENİZLİ	MERKEZ	Zehra Suna Manasır Ortaokulu
6	DENİZLİ	MERKEZ	Mimar Sinan Ortaokulu
7	DENİZLİ	MERKEZ	Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu
8	DENİZLİ	MERKEZ	Ressam İbrahim Çallı Ortaokulu
9	DENİZLİ	MERKEZ	Hacı Hasan Ali Kömürcüoğlu Ortaokulu
10	DENİZLİ	MERKEZ	Aşağışamlı Ortaokulu
11	DENİZLİ	MERKEZ	Tevfik Fikret Kaya Ortaokulu
12	DENİZLİ	MERKEZ	Hüsamettin Kulaklı Ortaokulu
13	DENİZLİ	MERKEZ	Hacı İbrahim Cin Ortaokulu
14	DENİZLİ	MERKEZ	İsmail Uslu Ortaokulu
15	DENİZLİ	MERKEZ	Hulusi Kulaklı Ortaokulu
16	DENİZLİ	MERKEZ	Zehra Nihat Moralıoğlu Ortaokulu
17	DENİZLİ	MERKEZ	Hürriyet Ortaokulu
18	DENİZLİ	MERKEZ	Hacı Halil Bektaş Ortaokulu
19	DENİZLİ	MERKEZ	Denizli Basma Sanayi Ortaokulu
20	DENİZLİ	MERKEZ	100. Yıl Mehmetçik Ortaokulu
21	DENİZLİ	MERKEZ	Lütfi Ege Ortaokulu
22	DENİZLİ	MERKEZ	Güzelköy Mehmet Tunç Ortaokulu