

# **KKTC’de Okul M¼d¼rl¼g¼nden Okul Liderliğine: Okul M¼d¼rlerinden Beklenen Liderlik Rollerini**

**Sibel Bulut**

Lisans¼st¼ Eğitim, ¼đretim ve Araştırma Enstit¼s¼ne Eğitim Y¼netimi  
ve Denetimi Y¼ksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz ¼niversitesi  
Haziran 2019  
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

---

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy  
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdür Vekili

Bu tezin Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

---

Doç. Dr. Canan Zeki  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

---

Yrd. Doç. Dr. Mine Sancar  
Tez Danışmanı

---

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Mehmet Çağlar

---

2. Prof. Dr. Mehmet Durdu Karşlı

---

3. Yrd. Doç. Dr. Mine Sancar

---

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinden liderlik rolü beklentisi ve bu rolün okul müdürlerince karşılanma düzeyinin belirlenmesidir. Araştırmanın evreni, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ilçelerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 87 devlet ilkokulunda görev yapan 1352 öğretmenden oluşmaktadır. Fırsat örnekleme yoluyla seçilen 250 öğretmen ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma, nicel şekilde desenlenmiş, tarama modelinde bir araştırma olup veriler, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ölçeği” ve “ Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, Statistical Program for Social Sciences (SPSS) paket programında çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul müdürünün, hem yönetsel liderlik, eğitsel liderlik, iletişim liderliği, kültürel liderlik ve eğitsel liderlik boyutlarından oluşan genel liderlik rolünü, hem de özelde bu boyutlardaki her bir liderlik rolünü “çok önemli” buldukları tespit edilmiştir. Buna karşın, öğretmenler, okul müdürlerinin genel liderlik rolünü, özelde ise yönetsel liderlik, iletişim liderliği, kültürel liderlik rollerinin de “yeterli” düzeyde, ancak eğitsel liderlik rolünü ise “orta derecede yeterli” düzeyde sergilediklerini algılamaktadırlar. Öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemesi gerektiğini düşündüğü tüm liderlik boyutlarındaki beklentisin ve genel liderlik rolü beklentisin okul müdürlerince karşılanmadığı görülmüş bununla beraber, öğretmenin beklentisinin en az eğitsel liderlik en çok ise kültürel liderlik alanında karşılandığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinden genel liderlik rolü beklentisinin yüksek olduğu, öğretmenin yaşının, eğitim düzeyinin, mesleki kıdemlerinin beklenti düzeyini farklılaştrmadığı ortaya

çıkılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinden genel liderlik rolü beklentisinin karşılanma algısı ise, öğretmenin cinsiyetine, yaşına, eğitim düzeyine ve meslekteki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Lider, Liderlik, Rol Beklentisi, Okul Müdürü, Öğretmen, Eğitim Yönetimi

## **ABSTRACT**

The aim of the study was to determine elementary school teachers' leadership role expectation from their school principals and their perceptions of to what extent these expectations are met by their school principals. The population of the study

Consisted of 1352 teachers working in 87 public elementary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) in the 2017-2018 academic year. The working sample of this study consisted of 294 teachers selected by opportunity sampling method in elementary schools located in the central towns of the 6 districts (Nicosia, Famagusta, Kyrenia, Morphou, Lefke, and Trikomo) of TRNC.

The study measured elementary school teachers' perceptions of the level of importance of the leadership role (ethical, administrative, cultural, educational and communicative) they expected their school principals to display as well as their perceptions to what extent these expectations were met by their principals. To collect demographic information related to participants, a personal information questionnaire was adopted. To measure teachers' expectation levels of elementary school principals' leadership roles, the "Leadership Roles Expected of Primary School Principals and to What Extent These Expectations Are Met" instrument was employed. The data obtained were analysed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The statistical analysis of data indicated that the teachers expect their principals to display a strong leadership role in all five leadership areas measured by the instrument (ethical, administrative, cultural, educational and communicative leadership).

Regarding teachers' perception of to what extent their expectations were met, it was found that the teachers perceived their principals to meet their expectations of

their managerial leadership role, communicative leadership role and cultural leadership role at the “satisfactory” level; the educational leadership role at the “somewhat satisfactory level”. It was found that the expectations of the teachers in none of the leadership areas were met by the school principals at “highly satisfactory” level. The teachers perceived their school principals to meet their expectation in the areas of educational leadership and cultural leadership the least. It was found that female teachers had higher general leadership role expectations from their school principals than male teachers and that the age, educational background and years of experience of the teachers did affect their level of expectations. When teachers’ perceptions of to what extent their expectations were met none of the factors of gender, age, education level and seniority of the teachers had an effect.

**Keywords:** Leader, Leadership, Role Expectation, School Principals, Teacher, Education Management

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında, ilgisini, sevgisini, bilgisini, tecrübelerini ve desteğini esirgemeyen ve yoluma her daim ışık tutan, değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mine SANCAR'a minnet duyuyor, çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca, bu güne kadar zihnime açtıkları yeni ufuklarla, kazandırdıkları bilgilerle, bu yolda başarıyla yürüyüp, tamamlamamı sağlayan saygı değer hocalarımdan; öncelikle tez savunma komitesi üyesi olarak da yer olan aynı zamanda tez sunumunda juri üyesi alan Sn. Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI'ya ve diğer Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı hocalarım Sn. Doç. Dr. Hamit Caner'e, Sn. Doç. Dr. Şefika MERTKAN'a, Sn. Dr. Ali Sıdkı AĞAZADE'ye ve Sn. Doç. Dr. Canan ZEKİ'ye; tez savunma komitesi üyesi olarak yer alan Sn. Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR'a ve araştırmaya katılıp, bu çalışma vasıtasıyla bilime katkı koyan tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Bu uzun ve meşakkatli süreçte, kendi çocukluk haklarından fedakarlık ederek, beni sabırla bekleyen evlatlarım Hayal GENÇALİOĞLU ve Fehmi Melik GENÇALİOĞLU'na; her zaman yanımda olduklarını bildiğim annem Seher BOSTAN'a ve kardeşlerim Dilek KAYA ve Ayşe GÜNGÖR'e; bu sürecin başından sonuna kadar her daim yanımda hissettiğim çalışma arkadaşlarım, Gazimağusa Ticaret Lisesi öğretmenlerine sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

# İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
TABLO LİSTESİ.....	xii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
1 GİRİŞ .....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Önemi.....	8
1.3 Araştırmanın Amacı .....	9
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	10
1.5 Varsayımlar .....	10
1.6 Tanım ve Kısaltmalar .....	10
2 ALAN YAZIN TARAMASI .....	12
2.1 Yönetim Anlayışının Gelişimi .....	12
2.2 Okul Müdürünün Değişen Rolü .....	16
2.3 Liderlik Kavramı .....	17
2.4 Yönetimsel Liderlik.....	22
2.5 Eğitsel (Öğretimsel) Liderlik .....	27
2.5.1 Hızlı Değişime Uyum Sağlayabilme .....	28
2.5.2 Öğretmenlerin Yeni Bilgi ve Becerilerle Donatılması Gereksinimi .....	28
2.5.3 Toplumsal (Çevresel) Gereksinimler ve Eğitim Eşgüdümü Gereksinimi .....	29
2.5.4 Teknolojiye Ayak Uydurma ve Teknolojiyi Eğitime Entegre Etme .....	29
2.5.5 Örgütü Yapısal Olarak Yeniden Şekillendirme.....	29



2.5.6 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Adaptasyonu.....	30
2.5.7 Eğitim Reformu Sürecinde Etkin Rol Alma.....	30
2.5.8 Teknolojinin Ölçülü ve Yararlı Şekilde Kullanımının Sağlama .....	30
2.6 İletişim Lideri.....	34
2.7 Etik Liderlik .....	39
2.8 Kültürel Liderlik.....	42
3 YÖNTEM.....	48
3.1 Araştırmanın Deseni ve Modeli .....	48
3.2 Evren ve Örneklem.....	48
3.3 Veri Toplama Araçları .....	52
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu .....	52
3.3.2 İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyi Ölçeği.....	53
3.4 Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği .....	59
3.5 Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği .....	60
3.6 Veri Toplanma Süreci .....	61
3.7 Verilerin Analizi.....	62
3.8 Etik Konular .....	65
4 BULGULAR.....	67
4.1 Katılımcıların Demografik Dağılımı.....	67
4.2 Normallik Analizleri .....	69
4.3 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin liderlik rollerinine (yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel) ilişkin beklenti düzeyleri nedir?” .....	81

4.4 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin (yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik) okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları nedir?” .....	87
4.5 “İlkokul öğretmenlerinin ifade ettikleri, okul müdürlerinden liderlik rolü (yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik) beklenti düzeyi ile bu beklentinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” .....	90
4.6 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyi, bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?.....	93
4.7 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları , bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” .....	99
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	106
5.1 Sonuç ve Tartışma .....	106
5.1.1 Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma .....	106
5.2.2 İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma .....	111
5.2.3 Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma .....	112
5.2.4 Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma .....	118
5.2.5 Beşinci Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma .....	119
5.2 Öneriler.....	120
5.2.1 Politikacılara Öneriler.....	120
5.2.2 Okul Müdürlerine Öneriler .....	122
5.2.3 Öğretmenlere Öneriler .....	123

5.2.4 Araştırmacılara Öneriler .....	123
5.3 Araştırmanın Muhtemel Etkileri .....	124
5.4 Araştırma Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Kazanımlar .....	124
5.5 Son Söz.....	125
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>127</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>153</b>
Ek 1: KKTC Milli Eğitim ve Kùltür Bakanlığı İlköğretim Dairesi İzin Belgesi ..	154
Ek 2: Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi .....	155
Ek 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	156
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu.....	157
Ek 5: İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ölçeği .....	158
Ek 6: “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” Ölçeğinin Boyutlarına Ayrılmış şekli .....	162

## TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. İlçelere Göre Okul ve Öğretmen Sayılarının Dağılımı .....	49
Tablo 3.2. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı .....	49
Tablo 3.3. Okullara Göre Dağıtılan ve Toplanan Ölçek Sayısı .....	51
Tablo 3.4. Veri Setine İlişkin KMO Değeri ve Barlett Küresellik Testi Sonucu.....	54
Tablo 3.5. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	56
Tablo 3.6. Beş Faktörlü Yapı için Veri Setine İlişkin Eksen Dönüştürmesi Sonuçları .....	57
Tablo 3.7. Ölçeğin Boyutlarına Göre Maddelerin Dağılımı .....	58
Tablo 3.8. Aralık Katsayısına Göre Ölçeğin Gruplanması .....	64
Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Dağılımı (N=205).....	68
Tablo 4.3. Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	71
Tablo 4.4. Ölçeklerin Boyutlarına Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları .....	72
Tablo 4.5. Verilerin Ölçeklerin Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ..	73
Tablo 4.6. Verilerin Cinsiyete Göre Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları .....	74
Tablo 4.7. Verilerin Cinsiyete Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	74
Tablo 4.8. Verilerin Yaşa Göre Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.9. Verilerin Yaşa Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	76
Tablo 4.10. Verilerin Eğitim Düzeyine Göre Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov- Smirnov Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.11. Verilerin Eğitim Düzeyine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	78

Tablo 4.12. Verilerin Mesleki Kıdeme Göre Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.13. Verilerin Mesleki Kıdeme Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri .....	80
Tablo 4.14. Beklenen Roller Ölçeğinin Liderlik Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	82
Tablo 4.15. İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Liderlik Rolü Beklenti Düzeyi .....	84
Tablo 4.16. İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdüründen Bekledikleri Roller Düzeyi .....	85
Tablo 4.17. Beklenen Roller Ölçeğinin Liderlik Boyutları Ortalama Puanlarının Paired Sample T- Testi Sonuçları .....	85
Tablo 4.18. İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdüründen Bekledikleri Roller Karşılama Düzeyi.....	87
Tablo 4.19. İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdüründen Bekledikleri Roller Karşılama Düzeyi.....	88
Tablo 4.20. Beklenen Roller Karşılama Düzeyi Ölçeğinin Liderlik Boyutları Ortalama Puanlarının T- Testi Sonuçları .....	89
Tablo 4.21. Beklenen Roller ve Beklenen Roller Karşılama Düzeyi Ortalama Puanlarının T- Testi Sonuçları .....	91
Tablo 4.22. Liderlik Boyutlarına Göre Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyi Ortalama Puanlarının t- Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.23. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları .	94
Tablo 4.24. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri ..	95
Tablo 4.25. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları .....	96

Tablo 4.26. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	97
Tablo 4.27. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları .....	97
Tablo 4.28. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	98
Tablo 4.29. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları .....	98
Tablo 4.30. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.31. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri .....	101
Tablo 4.32. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 4.33. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri.....	102
Tablo 4.34. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 4.35. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	104
Tablo 4.36. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları .....	104

## ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 3.1. Veri Setine ilişkin Yamaç Birikinti Grafiği.....	55
Şekil 4.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Çubuk Grafiği .....	70

# Bölüm1

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu açıklanmış ve ardından araştırmanın önemi belirtilerek, araştırma sorularına yer verilmiştir. Çalışmanın amacı, sınırlılıkları ve varsayımları ortaya konarak, araştırmada geçen bazı kavramların tanımları yapılmış ve gerekli kısaltmalar açıklanmıştır.

### 1.1 Problem Durumu

Neredeyse insanlık tarihiyle aynı yaşta olan yönetim olgusu, geçmişten günümüze kadar sürekli dinamik bir yapı sergilemektedir. Yönetim olgusunun bu dinamik yapısının sebebi, zamanla birlikte yaşama koşullarının, insan gereksinimlerinin ve çalışma/iş ortamlarının gereklerinin değişiyor olmasıdır. Tarihsel olarak bakıldığında, sanayi devrimi ve sonrasında oluşan değişme ve gelişmeler, dünya savaşları sonrası yaşanan sosyal ve ekonomik çöküntü ve buhran dönemleri, enformasyon devrimi sonrası bilgiyi hızla yayan teknolojinin ivme kazanması, iş yaşamında insan merkezli yaklaşımlar ve küreselleşme örgüt yapısını giderek daha da karmaşık bir yapıya dönüştürmüş, dolayısıyla, eski yönetim anlayışları yeni durumlarda yetersiz kalmış ve yeni yönetim anlayışlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Memduhoğlu, 2017; Tunçer, 2011).

Örgütlerin zamana uyum sağlamaları için örgütün amaçları, zaman, durum ve personelin özellik ve beklentilerini dikkate alan güncel yönetim anlayışını benimsemeleri gerekliliği eğitim örgütlerini de etkilemiştir (Balay, 2004; Çolakoğlu, 2005; Gümüşeli, 2001). Eğitim örgütleri tabii ki, kâr amaçlı işletmelerden gerek



amaçları gerekse sundukları hizmet ve topluma kazandırdıkları ürün bakımından çok farklıdır. Ancak, nihayetinde toplumsal, ekonomik ve kültürel kazanım söz konusu olduğundan birçok ülke eğitim sistemlerinde yenilikler yapmış, okulların vizyon, misyon ve yapısal öğelerini değiştirmiş ve bu ülkelerde klâsik yönetim yaklaşımlarının bir uzantısı olan merkeziyetçi, bürokratik yönetim yavaş yavaş yerini yerel gereksinimlerin ve bireysel özelliklerin dikkate alındığı yerel veya yerinden yönetimlere bırakmıştır (Mulford, 2003; Yolcu, 2012). Artık klâsik yönetim anlayışları geçerliliğini yitirmeye başlamıştır (Çelik, 2012). Eğitim alanında, her ülke bu değişime ayak uydurabilmiş değildir, ancak, katı merkeziyetçi yönetim anlayışını benimsemeyen Çin Halk Cumhuriyeti, Tayvan, Singapur gibi Asya ülkelerinde; ayrıca, yarı merkeziyetçi bir anlayış izleyen İngiltere ve İsveç'te bu değişim sağlanmıştır (Sancar ve Sancar, 2012 ).

Değişen sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik durumlar çağımız insanının beklentilerini de farklılaştırmış, uluslararası küresel rekabet ve neo-liberal ekonomik yaklaşımlar eğitimi bir sektör haline getirmiştir. Beklentilere en hızlı ve en doğru şekilde cevap veren eğitim sistemini oturtmayı başaran ülkeler, diğerlerini hızla geride bırakmıştır (Gül, 2008). Çağın gereklerindeki değişim eğitimdeki yapılanmayı etkilerken, hem okul yönetimde hem de okul ve okul müdüründen beklentilerdeki değişimi de beraberinde getirmiştir. Beklentilerin değişimi sadece çevre boyutunda değil, okul içerisindeki öğretmen ve öğrencide de kendini göstermiştir; çünkü, günümüz öğretmeni ne 20. yy. öğretmenidir ne de günümüz öğrencisi 20. yy. öğrencisidir. Dolayısıyla, okul müdürlerinin artık çok farklı rolleri üstelenebilir olması gerekmektedir (Büyüksulu, 2010).

Buna karşın, katı merkezi yapılanmanın görüldüğü eğitim sistemlerinde okul müdüründen beklentilerin durağan bir yapı sergilediği görülmektedir. Eğitimde

merkezden yönetim, eşitlik ve adaleti ön plana çıkarır. Ülke genelini etkileyecek eğitim politikaları, amaç ve hedefler genellikle eğitim bakanlığı adı verilen bir merkez tarafından belirlenir. Sistemin sağlıklı yürüebilmesi için bürokratik hiyerarşik yapılanma büyük önem taşır. Bu sistemlerde okul müdürleri genellikle atanmış bürokratlardır (Buluç, 2010; Sancar, 2012; Sancar, 2013).

Katı merkeziyetçi yapılanmanın hakim olduğu toplumlarda okullar, sorunun az olduğu, sistematik ve düzenli örgütler olarak görülmekte ve değişimin çok yavaş seyrettiği bir yapı sergilemektedirler. Bu yapı içerisinde atanmış memurlar olarak müdürlerin, günlük işlerin düzgün yapılmasını sağlayan bürokratlar olması beklenmektedir (Gündüz ve Balyer, 2012; Sancar, 2012). Bu bağlamda, okul müdürlerinden beklenenler, görev ve sorumlulukları mevzuat boyutunda kimi zaman çok ayrıntılı bir biçimde, kimi zaman da yoruma açık bir şekilde tanımlanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti (TC) ve KKTC’de eğitimde merkeziyetçilik hakimdir. Karar verme erki tek merkezde toplanmıştır. Ancak, 21. yy.’a girerken, gerek devlet okullarının bütçeye getirdiği yük, gerek toplumsal ve ekonomik gereksinimlerin farklılaşması ve sistemin bu gereksinimlere yeteri kadar hızlı cevap verememesi, gerekse bu gereksinimleri karşılamak üzere özel girişimcilerin neo-liberal ekonomik baskıları dolayısı ile her iki sistemde de özel okulların açılmasına izin verilmiştir. Bu yaklaşım, eşitlik ilkesini ihlal ederken, devlet okullarını hantal yapıları ve kısıtlı olanaklarıyla bu okullarla yarışmak zorunda bırakmıştır. Okul müdürlerine atfedilen bürokratik beklentiler yerini, okul gelişimine ve yeniliğe götürecek daha okula dönük beklentilere bırakmıştır (Sancar, 2019).

Aynı sürece, 20. yy.’ın son çeyreğinde girmiş olan Fransa, Güney Kore gibi ülkeler merkeziyetçi yapılarını yumuşatmış ve yerel yönetimlerle yetki paylaşımı yoluna giderek eğitimde atılım yapmışlardır (Buluç, 2010; Balcı, 2015). Böylece,

merkeziyetçi yönetimin belirgin özelliklerinden olan bürokrasiye bağlılık ve hiyerarşik yapılanmanın katılığını ortadan kaldırıp, müdürlere karar alma ve uygulama açısından kontrollü serbestlik sağlanmıştır (Buluç, 2010). Bürokrasinin getirmiş olduğu zaman kaybı ve kırtasiyecilik de azaltılmıştır; ancak, merkeziyetçilikten uzaklaşma, her zaman olumlu ve gerekli olarak algılanmamalı, eğitimin yapılanması ve işleyişi hizmet verdiği toplumun yapısına, kültürüne ve gereksinimlerine göre şekillenmektedir (Özdemir, 2014). Örneğin Singapur, katı merkeziyetçi anlayışla 1965'ten bu yana, gereksinim ve zamana uyum sağlama amacıyla gerçekleştirdiği eğitimde aşamalı reformlarla PISA'da en üst sıralarda yer almaktadır (Lee, 2000; Lee, 2008; OECD, 2016). Önemli olan merkez yönetimin değişim ve gereksinimlere hızla tepki verip gerekli düzenlemeleri zamanında yapabilmesi ve en alt düzeyde ama uygulamada sorumlu olan okul müdürlerine gerekli inisiyatifi vermeleridir.

Eğitim, sistem yaklaşımı bağlamında, açık bir sistem olarak değerlendirildiğinde, çevre faktörü eğitim anlayışının şekillenmesinde büyük önem kazanmaktadır. Toplumsal paradigmlar ve çevrede meydana gelen teknolojik ve bilimsel değişiklikler, eğitimin girdisi ve çıktısı olan öğrencilerin ve öğrenme-öğretme sürecinde yer alan öğretmenlerin eğitime bakış açılarında değişikliklere neden olmuş, öğretme-öğrenme yöntemlerini derinden etkilemiştir. Bu değişim okul müdürlerinden beklentileri de farklılaştırmış ve çeşitlendirmiştir. Dolayısıyla, merkeziyetçi yapılarda kâğıt üzerinde, yasal olarak dile getirilen okul müdürü beklenti ve sorumlulukları, gerçek yaşamda çok daha farklı ve karmaşıktır. Bu beklentilerin karşılanması merkeziyetçi sistemlerde, yeterince özerklik ve inisiyatif anlayışı bulunmayan okul müdürü için oldukça zordur. Günlük bürokratik işlemlerle, mevzuat ve kırtasiyeyle uğraşan okul müdürü, okul içinde öğrenci ve öğretmenlere

ve okulu etkileyen çevresel değişime ayıracak zamandan yoksun kalmakta ve dolayısıyla, beklenti ve gereksinimleri tam anlamıyla bilmediğinden, bilse bile yetkisiz kaldığından bunları karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Okçu, 2011; Sancar, 2012).

Sonuç olarak, okul müdüründen yazılı olarak belirtilen yasal beklentiler zamana göre değişmezken, yazılı olmayan beklentiler hızla değişmektedir. Ancak, etkili ve duyarlı bir okul müdürü yasaları bilip ve onları harfiyen uygulamakla kalmayıp, çevresine uyum sağlayabilmeli, yasalar çerçevesinde esneyerek, yalnızca yöneticilik fonksiyonlarını yerine getirmekle kalmayıp, liderlik rolünü üstlenip değişime öncülük etmesi gerekmektedir (Akın, 2014; Okutan, 2016; Sancar, 2012; Sancar, 2013; Tunçer, 2011).

Klâsik yönetimin şekillendirdiği bürokratik yönetim ve hiyerarşik yapılanma, merkeziyetçi yapıdaki eğitim sistemimizde en alt kademe ki yönetici olan okul müdüründen, günlük işlerin zamanında yapılması, okul binasının bakımının yapılması, kayıt ve disiplin işlerinin yapılması, kısa vadeli programların oluşturulması, defterlerin tutulması, evrak dosyalaması ve okulda bir düzen sağlanması gibi memuriyet görevleri beklemektedir. Ancak, 20. yy.'ın son çeyreğinde ortaya çıkan modern ve post-modern yönetim anlayışının bireyi merkeze koymasıyla birlikte, yerel ve bireysel beklentilerin karşılanması ön plana çıkmıştır (Görgülü, 2019; Gündüz ve Balyer, 2012; Sancar, 2013). Bu durumda, merkezi yapılanmanın hantal bürokratik yapısı, küreselleşme ve uluslararasılaşma bağlamında toplumun ve bireylerin zamana uyum sağlayıcı farklı ihtiyaç ve beklentilerini karşılamakta hem yetersiz hem de yavaş kaldığından daha önce bahsedilmiştir. Bu bağlamda, birçok ülke, eğitim yapılanmasında merkeziyetçi anlayışı kırıp, yetkilerin

büyük bir kısmını, yetki devri esasıyla yerel yönetimlere veya yerinden yönetim anlayışı ile okullara paylaştırmıştır (Green, 2010; Yalçınkaya, 2002).

Modern ve post-modern yönetim anlayışının getirdikleri ile birlikte 21. yy.'da okul müdüründen, okulun yönetsel işlerinde hem uygulayıcı hem yol gösterici olması, tüm paydaşlarla birlikte okulu yönetmesi, okulda işbirliği ve açık iletişime dayalı bir okul kültürü oluşturup benimsetmesi, öğrenmenin hakim olduğu ve değişime açık bir öğrenen örgüt yaratması, okul içinde ve çevrede güçlü olumlu iletişimi sağlaması ve her yaptığı işte etik davranması beklenmektedir. Bu beklentiler, okul müdürünü çok boyutlu lider olması gerektiği noktasına taşımıştır (Akın, 2012; Akyüz, 2018; Gündüz ve Balyer, 2012).

Eğitim yönetimi bağlamında özelde KKTC ele alındığında merkezi bir teşkilatlanma yapısına sahip olduğu görülmektedir (KKTC Anayasası[KAY], 1985; KKTC Milli Eğitim Yasası[KMEY], 1986). KKTC eğitim sisteminin bu merkeziyetçi yapısı içinde eğitim, devletin temel görevleri arasında sayılmaktadır (KAY, 1985; KMEY, 1986; Erden, 2015). Okul müdürleri ise, belirlenmiş kriterlere göre yapılan değerlendirme sonucunda KKTC Kamu Hizmetleri Komisyonu tarafından atanan bürokratlardır (ÖST, 2005). Bir bürokrattan beklenen, iş tanımı çerçevesinde günlük işleri yapmak, kaynakları en ekonomik ve verimli şekilde kullanmak ve gerekli denetimleri yaparken düzenli defter tutmaktır (KKTC Öğretmenler Yasası[KÖY], 1985; Sancar, 2012).

Etkili bir okul için, en önemli paydaşlardan biri de öğretmendir (Karlı, 2006). Etkili ve başarılı okul, etkili öğretmenden geçer. Etkili öğretmen, mesleki ve kişisel beklentileri karşılanmış, yani, içsel motivasyonunun yanı sıra, dışsal olarak da motive edilmiş öğretmendir (Sancar, 2012). Bu sebeple, öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması bir okulun etkililiği anlamında çok önemli bir husus

olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan araştırmalar, işin doğası gereği öğretmenlerin okul müdürlerinden bürokratik işleri yürütmesinin yanı sıra, onlara öncülük edebilmesini, okul kültürünü oluşturan, değer ve inançları geliştirip korumasını, geleceğe yönelik stratejik planlar yapabilmesini, okul başarı beklentisini yüksek tutmasını, iyimser, yardımcı, destekleyici olmasını, iyi bir dinleyici olmasını, onlarla açık ve doğrudan iletişim kurmasını ve mesleki gelişimini desteklemesini bekler ve bunlar en doğal beklentilerdir (Helvacı ve Aydoğan, 2011; Sancar, 2012). Dolayısıyla, KKTC’ de daha etkili bir eğitim-öğretim süreci içinde öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinin ne olduğu araştırılmalı ve tartişılmalıdır ki okul müdürlerinde farkındalık gelişsin ve merkezi yönetim de öğretmenlerin beklentilerinin karşılanabilmesi için okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarına yönelik mevzuatta gerekli değişiklikleri yapıp, okul müdürlerine gerekli inisiyatifini sağlasın.

Dünyada gelişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler, doğal olarak KKTC’de de eğitim süreçlerini etkilemiş, bunun bir yansıması olarak toplumun ve eğitim neferleri olarak öğrenciyle bire bir temasta olan öğretmenlerin okul müdüründen beklentilerini de değişmiş olması oldukça doğaldır (Sancar, 2012). 1990’lı yıllarda özel okulların açılmasına izin verildikten sonra, eğitime, verilen bir hizmet değil de satın alınması gereken bir hizmet olarak bakan neo-liberal anlayiş hızla yayılmış, bunun yanı sıra KKTC’nin göç alması sebebiyle nüfus yapısı çeşitlenmiş, yani toplum gereksinimleri hızla farklılaşmıştır. Ancak, yönetim anlayişları, gereksinimler ve öğrenci profili hızla değişirken, topluma hizmet verecek örgüt yapısı, eğitim programları ve yöneticilerden beklentiler yasal boyutta herhangi bir değişikliğe uğramamıştır (KÖY, 1985; KMEY, 1986). Bu bağlamda, okul müdürlerinin gerek hizmet öncesi, gerekse hizmet içinde yetiştirilmesinde 1986’dan

beri yasal anlamda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Böylece, gerçekteki beklentiler ile yazılı beklentiler arasında sıkışıp kalan ve rol karmaşası yaşayan okul müdürleri, teknik beceriler ve insan ilişkileri becerileri konusunda yetersiz kalmakta, idarecilik becerileri ise bürokratik beklentileri yerine getirmekle sınırlandırılmaktadır (Sancar, 2019).

Okul müdürlerinden beklenen roller kültürden kültüre, ülkeden ülkeye, hatta aynı mekanda, zamana bağlı olarak değişebilmektedir (Yavuz, 2006). Dolayısıyla, okul müdürünün liderlik rolünü üstlenmesi gerektiğinin tartışıldığı günümüzde, KKTC'nin kültürel yapısı içinde okul müdürlerinin üstlenmesi gereken liderlik rollerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla, öğretmenlerin okul müdürlerinin üstlenmesini bekledikleri liderlik rollerini ve okul müdürlerinin bu rolleri ne derecede başarıyla üstlenip, öğretmen beklentilerini ne düzeyde karşıladıklarının araştırılması gereği doğmaktadır. Bilginin en önemli güç olduğu günümüz dünyasında, bilginin üretildiği yerler olarak okulların yönetimi ve okulların yönetiminden birinci sorumlu olarak görülen okul müdürlerinden ne beklendiğinin ortaya konması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Öte yandan, öğrencilerin öğrenme sürecinde birinci aktör olan öğretmenlerin beklentilerinin karşılanması öğretmenin performansını arttırırken öğrencinin başarısına da katkı yapacağı düşünülmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi etkili öğretmen, başarılı okul, etkili okul yönetimi ve toplumsal önderlik açısından öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerinde bekledikleri roller araştırılmalı, ortaya konmalı ve bu konuda yapılması gerekenlerle ilgili öneriler ortaya konulmalıdır.

## **1.2 Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, KKTC kültürel özellikleri ve milli eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı içinde öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdüründen

beklenen rollerin neler olduğunu ve bunların karşılanma düzeyi algılarını tartışmak ve günümüz gereklerini ortaya koymak açısından anlamlı bir çalışma olacaktır.

KKTC'deki mevcut eğitim sistemi yapısı içinde okul müdürlerinin rollerini belirlemek, okul müdürlerinden beklenen rollere ve bunların karşılanma düzeylerine yönelik öğretmen algılarını verilere dayanarak ortaya koymak, bulguları tartıştıktan sonran geleceğe yönelik öneriler yapmak suretiyle bu çalışmanın, eğitim yönetimi alanına, KKTC'deki uygulamalara ve alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir.

### **1.3 Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, ilkokulda görev yapan okul müdürlerinden, ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, beklenen roller ve ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre bu rollerin, karşılanma düzeylerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin liderlik rollerinine (yönetmel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel) ilişkin beklenti düzeyleri nedir?
- 2) İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin (yönetmel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik) okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları nedir?
- 3) İlkokul öğretmenlerinin ifade ettikleri, okul müdürlerinden liderlik rolü (yönetmel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik) beklenti düzeyi ile bu beklentinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyi, bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?



- 5) İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları , bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### **1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma, 2017-2018 öğretim yılında KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 11 merkez ilkokulda görev yapmakta olan 205 öğretmen ve bu öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyleri” ölçekleri verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rolleri ve bu rollerin okul müdürlerince karşılanma düzeyi, okul müdürlerinin yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik rolleriyle sınırlıdır.

#### **1.5 Varsayımlar**

- 1) Öğretmenlerin, veri toplama araçlarını samimi, doğru ve nesnel şekilde yanıtladığı; ve
- 2) Örneklemin nicelik ve nitelik bakımından evreni iyi temsil ettiği varsayılmaktadır.

#### **1.6 Tanım ve Kısaltmalar**

**Beklenti:** “Gerçekleşmesi beklenen şey” (Türk Dil Kurumu, 2019).

**İlkokul:** “KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı herhangi bir ilköğretim kurumunu anlatır ve anaokullar ile özel eğitim okullarını da kapsar” (KÖY, 1985; madde 15) şeklinde tanımlanmıştır. Ancak bu çalışmada, KKTC Milli Eğitim ve Kültür bakanlığına bağlı anaokullar ve özel öğretim okulları kapsam dışı bırakılmıştır.

**Okul müdürü:** “Herhangi bir okula müdür olarak atanan bir öğretmeni anlatır” (KÖY, 1985, madde 25). Bu çalışmada ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin, araştırmanın yapıldığı tarihe kadar birlikte çalıştıkları okul müdürleridir.

**Öğretmen:** “Bakanlığın ve bakanlığa bağlı eğitim ve öğretim kurum ve kuruluşlarının yürütmekle yükümlü olduğu eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerektirdiği asıl ve sürekli görevleri yerine getiren sürekli personeli anlatır.” (KÖY, 1985, madde 3). Bu çalışmada ise, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, KKTC Milli Eğitim Bakanlığına ilkokullarda görev yapan öğretmenlerdir.

**Rol Beklentisi:** “Bir pozisyona sahip olan kişinin, o pozisyonun hak ve görevlerini nasıl yerine getirmesi gerektiği hakkında, ilgili başka bir kişinin fikri” (Türk Dil Kurumu, 2019).

**Rol:** “Bireyin üyesi bulunduğu kümenin etkinliği sırasında benimsediği davranış özellikleri” (Türk Dil Kurumu, 2019).

**KAY:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası

**KKTC:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

**KMEY:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

**ÖST:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Öğretmenler Sınav Tüzüğü

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**SPSS:** Statistical Program for Social Sciences

**TC:** Türkiye Cumhuriyeti

## **Bölüm 2**

### **ALAN YAZIN TARAMASI**

Bu bölümde, KKTC ilçe merkez ilkokul okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinden hangi liderlik rollerini beklediklerini ve bu liderlik rollerini okul müdürlerinin hangi düzeyde karşıladığına dair algıladıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, konuya ilişkin alan yazın taranarak, özetlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, günümüze kadar Türkçe ve İngilizce dilinde yazılan, çalışma ve araştırmalara ulaşılmaya çalışılmış, ulaşılan kaynaklarda bahsi geçen konuya ilişkin kavram, kuram, bulgu, sonuç ve öneriler incelenmiş, analiz edilerek bir sentez oluşturulmuştur.

Öncelikle, yönetim anlayışının gelişimi ele alınmış, ardından okul müdürünün değişen rolleri irdelenmiş, “liderlik” kavramı “yöneticilik” kavramıyla birlikte ele alınarak tartışılmış, sonrasında okul müdürünün üstlenmesi gereken liderlik rollerine değinilmiş ve bu liderlik rollerinden; sırasıyla yönetsel liderlik, eğitsel liderlik, iletişim liderliği, etik liderlik ve kültürel liderlik rollerinin çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır.

#### **2.1 Yönetim Anlayışının Gelişimi**

Kronolojik olarak ele alındığında, 20. yy.’ın başlarında ilk bilimsel yönetim anlayışı olan klâsik yönetim anlayışı ortaya çıkmış, insan unsurunu dikkate almayan bu anlayış yalnızca üretimdeki niceliği önemsemiştir. Bu anlayış, insan unsurunu, makinelerin yeterli performansı göstermediğinde değiştirilebilir bir parçası gibi görmekteydi. Örgüt yönetimi ise, genelde işin sahibi olan patronun tekelinde idi.

İnsanı yok sayan bu yaklaşımın karşısında, 20. yy.'ın ortalarında yer bulan neo-klâsik yaklaşım ise, örgüt içerisindeki ilişkilere ve insan gereksinimlerine ve bu gereksinimlerin etkilediği insan davranışlarına dikkat çekmektedir. Diyalektik anlamda bakıldığında; yönetimin yapısal öğelerini önemseyen anlayış olarak değerlendirilen klâsik yönetim anlayışı tez, insani boyutu önemli gören anlayış olan neo-klâsik yaklaşım anti-tez olarak değerlendirilebilir (Akat, Budak ve Budak, 2002; Memduhoğlu, 2017; Nişancı, 2015).

20. yy.'ın ortalarında ortaya çıkan diğer bir yaklaşım olan sistem yaklaşımı, modern yönetim düşüncesinin başlangıcı olarak kabul görmektedir. Bu yaklaşım, örgüt-çevre ilişkisine dikkat çekerek, klâsik yönetim anlayışının yapısal öğelerini önemseyen anlayış ile neo-klâsik yaklaşımın insanı önemseyen anlayışını sentezleyip, örgütü içinde bulunduğu çevre ile birlikte değerlendirmektedir. Bu anlayışta örgüt, biyolojik veya ekolojik sistemlerdeki gibi üst ve alt sistemlerle bağımlı ve etkileşimli bir ilişki içindedir. Dolayısıyla, bir örgütü yönetebilmek için onu oluşturan tüm alt sistemlerin birbirleri ile ilişkisi ve örgütün de içinde bulunduğu bir üst sistemle ilişkisinin görülmesi ve anlaşılması önemlidir. Örgüt yönetiminde sistem yaklaşımı, kapalı örgüt anlayışını kırıp, örgütü yaşayan bir organizma olarak ele almakta ve çevreyle örgütü kaynaştırmaktadır. Çevre ile örgüt girdi-çıkıtı açısından birbirini etkilediğinden, değişen çevre örgütü, örgütün sunduğu ürün ve hizmet de çevreyi etkilemektedir (Yılmaz, 2017; Yukl, 2010 ).

20. yy.'ın üçüncü çeyreğinde ortaya çıkan bir diğer modern yönetim anlayışı ise, Durumsallık yaklaşımıdır. Bu anlayışta, örgütün amaçları, çalışanların olgunluk durumu ve örgüt içi ilişkiler en etkili yönetim modelinin ne olacağını belirler. Durumsallık yaklaşımı örgütte üç temel bileşeni ele alır ki, bunlar; örgütün durumu, çalışanların olgunluk düzeyi ve yöneticinin özellikleridir. Durumsallık tartışmaları

yönetim ve yönetici yaklaşımlarından çok, yöneticinin liderlik özelliklerini durumun özellikleri ve çalışanların olgunluk düzeyleri ile birleştirerek gündeme getirmiştir (Hersey, 1984; Yukl, 2010)

20. yy.'ın sonlarına yaklaşırken yönetimde postmodernist yaklaşımlar kendini göstermeye başlamıştır. Post-modernist yaklaşım yönetimde göreceliliği ön plana çıkaran ve bu sebeple tüm araştırma ve bilgi birikimine eleştirel gözle bakan bir düşünce yapısını yansıtır (Memduhoğlu, 2017; Nişancı, 2015). Dolayısıyla, bireylere kalıplaşmış doğruları dayatan –pozitivist- formal yapılar yerine, bireylerin farklılıklarının bir sonucu olarak yaratıcılıklarını gösterebileceği informal yapıların olması gerektiği üzerinde durur. (Akat, Budak ve Budak, 2002; Baransel, 1979; Çelik, 2012; Memduhoğlu, 2017; Nisancı, 2015; Yıldırım, 2009).

1990'lı yıllarda yoğun bir şekilde tartışılan ve hâlen örgüt yönetiminde sıklıkla telaffus edilen bir kavram olan toplam kalite yönetimi, merkeze tüketiciyi koymakta, müşterilerin gereksinim ve beklentilerinin karşılanmasını kalitenin vazgeçilmezi olarak görmektedir (Şimşek, 2013; Taş ve Aksu, 2011). Kalite ile ilgili çalışmalar, öncelikle istatistiksel yöntemleri kullanırken, daha sonraları bütüncül bir yaklaşımla toplam kalite yönetimine dönüşmüştür (Thompson ve Strickland, 2002). Toplam kalite yönetimi sürekli iyileştirmeyi, çalışanların tüm süreçlere katılımını ve güçlendirilmesini, takım çalışmasını, liderliği, müşteri beklentilerinin yüzde yüz karşılanmasını, kalite kültürü oluşturulması ve sürekli kıyas yapılmasının gerekliliğini savunur (Memduhoğlu, 2017; Nişancı, 2015; Özçakar, 2010; Tarhan ve Ezici, 2011).

Gereksinim ve beklentilerin, zamanla değiştiği farklılaştığı ve çeşitlendiği gerçeği ile değişen yönetim biçimleri yöneticiden beklentileri de değiştirmiştir. Hızlı değişimlere ayak uydurabilen örgütlerin ayakta kalabildiği, ayak uyduramayanların

ise etkililiğini kaybettikleri veya varlıklarının son bulduğu söylenebilir. Örgütler bu değişime ayak uydurabilmeleri için değişim mühendisliğine gereksinim duymaktadırlar (Şimşek ve Çelik, 2011). Şimşek ve Çelik (2011) değişim mühendisliğini “eskiden işlerin nasıl yapıldığını unutup, şu anda işlerin en iyi şekilde nasıl yapılabileceğini yeniden düşünüp saptamak” (s:359) olarak açıklamaktadır. Çağımızdaki hızlı değişim ve gelişime bakılırsa, toplumun en çok gereksinim duyduğu yönetici, “değişim mühendisi” tipi yöneticidir (Bolman ve Deal, 1997; Cherian ve Daniel, 2008).

Bir yöneticinin, değişim mühendisi olabilmesi için dinamik ve yaratıcı düşünceye sahip olması, uygulanabilir ve yararlı öğrenme yöntemleriyle örgütü, içinde bulunduğu zamana ve geleceğe hazırlayabilmesi gerekmektedir. Değişim mühendisleri, uyguladıkları teknik ve yöntemlerle içinde buldukları örgütü öğrenen örgüte dönüştürürler. Öğrenen örgütler, tüm yenilik ve gelişmeleri takip ederken öğrenir. Bununla da kalmaz, tüm deneyimlerden ve çevreden aldığı dönütlerden öğrenirken, gelişir ve geliştirirler (Mulford, 2003; Nişancı, 2015; Öneren, 2012).

İçinde bulunduğumuz yüz yıl, neo-liberal ekonomi anlayışı ile şekillenmektedir. Bu anlayış, yalnızca kâr amaçlı işletmeleri değil, eğitim kurumlarını da derinden etkilemektedir (Sancar ve Sancar, 2012). Neo-liberal anlayış, örgütlerde devletin etkisini ve bürokratik yapılanmayı minimize eder. Esas aldığı nokta, girişimcilik ve yenilikçiliktir. Örgütler, piyasayı tutmak için, stratejiler belirlemeli ve stratejik adımlar atmalıdır. Özel okulların, açılmasına izin verilen devlet denetimli merkezîyetçi sistemlerde, Şili örneğinde olduğu gibi, devlet okulları kâr amaçlı olmadığından ve kaynaklarının yetersiz olmasından dolayı rekabetin

gerisinde kalmakta ve gerekli adımları atmakta zorlanmaktadır (Aravena ve Quirago, 2016).

Neo-liberal anlayışa sahip bir örgütte yönetici, aynı iş alanında faaliyet gösteren diğer örgütleri de yakından takip etmeli ve gerekli adımları onlardan önce atmaya bilmelidir. Yani, okul yöneticileri yalnızca kendi okullarına odaklanmayıp, diğer okullarda neler olup bittiğinin farkında olup, onlardan bir adım ilerde olmak ve isim yapmak için geleneksel yönetim anlayışından çıkıp, örgüte bir işletme gözüyle bakabilmelidir (Mansimi, 2018; DiMartino ve Jessen, 2016). Katı hiyerarşik yapılanma, kurallara aşırı bağımlılık, merkeziyetçilik, sıkı denetim ve gözetim, hizmette nicelik esası ve sıkı devlet denetimi anlayışından sıyrılıp, yatay yapılanma, esneklik, hizmette nitelik ve devletin rolünün küçüldüğü, ancak okul müdürünün rolünün büyüdüğü bir anlayışa sahip olunmalıdır (Görgülü, 2019; Memduhoğlu, 2017; Yolcu, 2012).

## **2.2 Okul Müdürünün Değişen Rolü**

Örgütlerde rol, kişinin bir mevkide bulunması sebebiyle, o kişiden beklenen davranış, eylem ve tutumlardır (Dönmezer, 1982). Tarihsel değişim açısından ele alındığında okul müdürlerinin rollerinin değişimi bürokrat okul yöneticilerinden liderliğe doğru bir dönüşüm gösterdiğini söylemek mümkündür (Yavuz, 2006).

Klâsik yönetiminin bürokrat rolünde olan okul müdürleri, günümüzde zamanın getirdiği sosyal, bilimsel ve teknolojik değişimle beraber farklı roller üstlenmişler, okul başarısından, personel gelişiminden ve okulun vizyonundan sorumlu hale gelmişlerdir. 1920'lerde okul müdürü değerlerin oluşturulmasından da sorumlu iken, 1930'larda, okulun finansal yönetiminden sorumlu yönetici; 1940'larda demokrasi lideri, 1950'lerde insan odaklı örgüt lideri, 1960'larda üst yönetim ve öğretmenler arasında köprü, 1970'lerde insan kaynakları yöneticisi,

1980'lerde okul gelişimi ve değişimi uzmanı bir eğitsel lider, 1990'larda kalite yöneticisi ve 2000'li yıllarda ise tüm bu rollerin hepsini üstlenen geniş kapsamlı bir lider olması beklenmektedir (Şahin, 2000; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Yavuz, 2006).

Çağımızda bir okul müdürü, insan odaklı, çalışanların iş doyumuna katkı koyan, dışsal motivasyonu, profesyonel gelişimin sağlayan ve destekleyen lider rolünü üstlenmelidir (Ada ve Gümüş, 2012; Aslanargun, 2007; Sancar, 2012). Okul müdürleri, mevcut rollerine ek olarak, demokratik ve pozitif bir okul ortamının sağlanması, çevre ile ilişkilerin geliştirilmesi gibi yeni rolleri de üstlenmeye başlamışlardır. Hesap verilebilirlik kavramının ortaya çıkışı, özel eğitim kurumlarının devreye girmesiyle birlikte artan rekabet ortamı, küreselleşme ve çevrenin taleplerinin karşılanması gibi unsurlar sebebiyle, okul müdürleri okulun verimliliğinin artırılması ve öğrencilerinin başarısından da sorumlu hale gelmişlerdir (Balcı, 2011; Gümüşeli, 2001; Korkmaz, 2005). Ancak, günümüzde bazı ülkelerde hantal ve değişime kapalı merkeziyetçi sistemlerde, değişim istenen ve beklenen hızla gerçekleşemediği ve eğitim sistemlerinin ve onların organı olan okulların değişime, zamanın gereklerine ve beklentilerine ayak uyduramaması sebebiyle, bu ülkelerde görev yapan okul müdürleri bir rol karmaşası yaşamaktadır (Akın, 2012). TC ve KKTC' de merkeziyetçi sistemi uygulayan ülkeler olduklarından bu durumun, bu ülkelerde de geçerli olduğu düşünülmektedir.

### **2.3 Liderlik Kavramı**

Günümüzdeki en büyük tartışmalar, liderlik ve yöneticiliğin tanımlanması ve ayrımı üzerine yoğunlaşmıştır. Yönetici ve lider kavramları arasındaki en büyük ayrım, yöneticilerin gücünün ve otoritesinin kaynağını büyük ölçüde bulunduğu mevkinin oluşturması, liderlerin ise gücünü takipçileri ile kurduğu etkileşimden



alması olduğunu söylemek mümkündür (Bass, 1985; Göka, 2011). Bazı araştırmacılara göre (Güçlü, 2016; Konan ve Çelik, 2015) yönetici bulunduğu mevkiyi kaybettiğinde küçülür ve etkisini kaybeder. Ancak lider, o mevkiden bağımsız olarak izleyenlerini etkiler ve onlara önderlik eder. Yani yöneticiler genellikle atamayla göreve getirilirken, liderlik grup tarafından kişiye atfedilen bir nitelik olarak da görülebilir (Akbaba ve Sarıkaya, 2017).

“Lider” kelimesi ile ilgili alan yazında konuyla ilgili birçok tanımlama yapılmaya çalışılmıştır. “Lider” kelimesi etimolojik olarak ele alındığında, kelimenin kökeni Anglo-Sakson bir kelime olan “leadare” kelimesine dayandığı ve kişileri yolculuğa çıkarıp, bu yolculukta kişilere kaptanlık yapmak anlamına geldiği ifade edilmiştir. Bu anlamıyla, 1755 yılında Samuel Johnson tarafında hazırlanmış olan sözlükte “ lider” kelimesi tanımlanmıştır (Aykanat, 2010’dan aktaran Güçlü, 2016). Tarihsel bağlamda ele alındığında liderin kim olduğu ve ne gibi özelliklere sahip olduğu dönemin anlayışına göre değişiklik göstermektedir (Küçüközkan, 2015). Liderler, bazen Tanrısal olarak bahşedilen olağanüstü özellikleri, bazen zekâları, bazen cesaretleri bazen de güçleri sebebiyle lider olarak algılanmışlardır (Barker, 2001; Fiedler, 1967).

Kaynağı ne olursa olsun liderin en çarpıcı özelliği diğerlerini etkileyebilmesidir (Akçekoce ve Bilgin, 2016). Bu etkinin kaynağı, durumsal liderlik bağlamında dinamiklidir. Ancak değişmeyen bir husus vardır ki liderler, takipçilerinin değerlerine ve duygularına bir şekilde dokunarak onları etkiler ve bir amaç etrafında bütünleştirir. Durumun niteliği, liderin ve takipçilerin karakteri ve olgunluk düzeyleri de liderin etkililiğinde belirleyici unsurlardır (Balay, 2017; Beycioğlu, 2016; Yukl, 2010).

Klâsik ve neo-klâsik yönetim yaklaşımların etkisinin giderek azalması ve buna paralel olarak çağdaş yönetim yaklaşımlarının etkisi arttırması ile birlikte, liderin kim olduğu ve hangi özelliklere sahip olması gerektiği yeniden tartışılmıŝmaya başlanmıŝtır. Klâsik yönetimin liderliğin bireyin kişisel özelliklerden kaynaklandığı yaklaşımı ve neo-klâsik yönetimin liderliği, bireyin işi bitirmesi ile iş doyumunun sağlanması arasında bir denge kurulabilmesi iddiası, 20. yy.'ın son çeyreğinde geçerliliğini yitirmiŝtir (Sağır, 2015).

Çağdaş yönetim yaklaşımlarıyla beraber, liderin özelliklerinin, ortamın yapısına ve şartlarına göre değiştiği, yani, tüm durumlarda geçerli bir liderlik olmadığı fikri durumsallık tartışmalarıyla gündeme gelmiştir (Buluç, 2016; Sağır, 2015; Yalçınkaya, 2002; Yeşil, 2016). Reicher, Haslaw ve Platow (2007) hiçbir özelliğin liderliğin garantisi olmadığını çünkü aranan liderlik özelliklerinin gruba göre farklılık gösterebileceğini savunurken, etkili liderlik davranışlarının, hizmette bulunan grubun özelliklerine göre değişiklik gösterdiğini açık bir şekilde ifade etmiştir. Ancak, çağın gerekleri düşünöldüğünde aynı kanıda olunan tek bir fikir vardır ki; o da başarılı bir örgüt liderinin gücünü yeri geldiğinden mevkisi ve yetkilerinden alarak olgunluk düzeyi düşük grup üyelerini yönetebilmesi, gerektiğinde çalışanlarına uzmanlık bilgisiyle yol göstericilik yapabilmesi, gerektiğinde ise çalışanların kendi bilgi ve becerilerini ortaya koyabilecekleri bağımsızlık ve öz disiplin duygusunu verebilmesidir (Aslanargun, 2017; Beycioğlu, 2016). Yani günümüzdeki yöneticilerinden beklenen, sadece yöneticilik yapmaları değil, yönetici koltuğunda otururken, liderlik rolü üstlenmelidir. (Polat ve Arabacı, 2014; Barker, 2011). Bu bağlamda günümüz örgüt yöneticileri, “lider yöneticiler” olması gerekmektedir.

Okul müdürleri yakın zamana kadar okulun örgütlenmesini sağlayan, kuralların uygulayan, okulun geleceğini şekillendiren ve okulda belirli bir işleyiş ve düzeni oturtan kişi olarak görülmekteydi. Ancak, eğitim örgütlerinin daha özerk bir yapıya kavuşturulmalarını öngören adem-i merkezîyetçi yaklaşım, okul müdürünün rollerini farklılaştırmakta ve bu bağlamda okul müdürleri; tüm paydaşların da katılımı ile okul vizyonu ve amaçlarını belirleyen, vizyon doğrultusunda insan ve madde kaynaklarını birleştirerek etkili ve verimli kullanabilen, okul toplum ilişkisini kuran, hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenme olanakları hazırlayan ve/veya geliştirip, değerlendiren, gelişime ve değişime açık üst düzey iletişim becerilerine sahip, okul kültürünü koruyan ve geliştiren çok fonksiyonlu lider olmaları beklenmektedir (Balyer, 2014; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Cerit, 2007; Çelik, 2012; CPC, 2004; Sincar, 2015; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Yavuz, 2006; Yılmaz ve Ceylan, 2011).

21. yy.'da Türkiye Cumhuriyeti'nde yapılan çalışmalara bakıldığında, okul müdürünün hangi liderlik rolleri sergilemesi gerektiği ile ilgili kimi zaman farklı isimlerle benzer roller, kimi zaman da bir biri içine yedirilmiş farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada geliştirmiş olduğu öçek temel alınan Yavuz (2006), ilköğretim müdürlerinden beklenen rolleri; eğitimsel liderlik, yönetsel liderlik, dönüşümsel liderlik, etik liderlik, katılımcı liderlik, iletişimi gerçekleştirme ve kültürel liderlik olarak sıralamaktadır.

Balyer (2012) yaptığı çalışmada bugünkü çağdaş okul müdürlerinin rollerini, geçmişteki ve değişen rolleriyle birlikte ele almıştır. Pek çoğu rolden çok beceri olarak görünse de on altı rol alanı belirlemiştir. Bunlar; öğretim lideri, bir toplum lideri/diplomat, vizyoner lider, örgütsel mimar, öğretmen/rehber/mentör, destekleyici/güdüleyici/koç, bir sembol/kültürel lider, güvenlik uzmanı, sosyal

hizmet uzmanı, kolaylaştırıcı/değişim öznesi ve yönetici, denetmen, hukuk uzmanı, zaman yöneticisi, program geliştirme uzmanı/program yöneticisi, disiplin figürü ve ekonomisttir. Gümüşeli (2001) ise, çağdaş okul müdürlerinin vizyoner liderlik, öğretim liderliği, toplumsal liderlik, örgütsel liderlik, etik liderlik ve politik liderlik gibi farklı rolleri olduğunu ifade etmiştir.

Gündüz ve Balyer'in 2012 yılında yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarını paylaşan yönetim uzmanı, öğretim için uygun ortam ve kaynağı sağlayan "öğretim lideri", farklı özelliklerdeki bireyleri örgüt etrafında bütünleştirecek kültürü oluşturduklarından "sembolik lider", değişimin takip eden ve uygulayan "değişim uzmanı", mevcut programı geliştiren veya yeni program oluşturan "program geliştirme uzmanı", okul ile çevre arasındaki etkileşim ve iletişimi sağlayan "toplumsal ilişkiler uzmanı" olmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu da bir okul müdürünün pek çok konuda bilgi ve beceriye sahip olmasını gerektirmektedir.

Balyer (2014) yaptığı bir başka çalışma da, okul müdürlerinin rol önceliklerini belirlerken, rollerin öncelik sırası belirtilmeden, okul için vizyon oluşturmak, öğretmenlere mesleki ve bireysel gelişimleri için olanaklar yaratmak, insan odaklı olmak, okul çevre ilişkisi kurup, okulu yönetmek rollerinden söz etmektedir.

Akyüz (2018) ise, günümüz yöneticilerin stratejik lider olması gerektiğini ve stratejik liderliğin dönüşümcü liderlik, yönetsel liderlik, ilişkisel liderlik, politik liderlik ve etik liderlik olmak üzere beş boyutu olduğunu ifade etmiştir. Akbaba ve Sarıkaya (2017) ise okul müdürlerinin çok boyutlu lider olması gerektiğini ifade ederken, bu liderlik alanlarını vizyoner, öğretim, toplumsal, örgütsel, etik ve politik liderlik olarak sıralamıştır. Birekul (2018) ise eğitim örgütlerindeki liderlik rollerini

öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, süper liderlik, etik liderlik, öğrenen liderlik, dönüşümcü liderlik ve kalite liderliği olarak ele almıştır. Bütün bunlardan yola çıkılarak denilebilir ki, bir okul müdürü maddi ve insan kaynaklarını yönetmenin yanı sıra, vizyon sahibi olmalı, gelişime ve değişime olanak sağlayıcı ve teşvik edici olmalı, örgüt olarak okulun başarısına odaklanmalı, çevre ile iletişim kurup yönetmeli ve tüm bunlara yaparken etik anlayışa sahip olmalı.

Bu çalışmada, Yavuz (2006) tarafından belirtilen yedi liderlik (eğitimsel-öğretimsel, yönetsel, dönüşümsel, kültürel, etik, iletişimi sağlama) rolü baz alınmış fakat, okul müdürünün katılımcı liderlik ve dönüşümsel liderlik rolleri, hem yapılan faktör analizi sonuçları hem de alan yazından yola çıkılarak kültürel liderlik rolü içinde değerlendirilebileceği görülmüştür. Dolayısıyla, bu çalışmada sırasıyla, okul müdürünün yönetsel liderlik, eğitsel liderlik, iletişim lideri, etik liderlik ve kültürel liderlik olmak üzere, beş liderlik rolüne ilişkin kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

## **2.4 Yönetsel Liderlik**

Balcı'ya (2003) göre örgüt, bir bilgisayarın donanımı ise, o donanımın işlemlerini sağlayan yazılıma da yönetim denir. Örgüt yapısal öğelere işaret ederken, yönetim bu yapıyı harekete geçiren sürece işaret etmektedir. En genel anlamıyla yönetim; örgütün amaçları gerçekleştirebilmek adına tüm maddi ve insan kaynakları etkili ve verimli bir şekilde işe koşulması sürecidir. Süreç boyunca örgütlenme, planlama, denetleme, yöneltme ve koordine etme mekanizmalarını aktif rol oynamaktadır. Eğer bir örgüt amaçlarına ulaşmada yetersiz kalırsa varlıkları son bulur. Dolayısıyla, bir örgütün ayakta kalabilmesi için örgütün yönetim alt boyutu, en kritik rolü üstlenmektedir (Memduhoğlu, 2017).

Örgütler amaçlarını gerçekleştirirken çalışanların sürece hakim olması ve etkili işlemler yapabilmesi tamamen, yönetim yazılımının ne kadar kullanıcının işini

kolaylaştırdığına ve pratik çalıştığına bağlıdır. Dolayısıyla örgütü yöneten kişinin, yönetim süreci boyunca tüm mekanizmaları kolaylaştırması ve bunları çalışanlara yol gösterici olarak devreye sokması beklenmektedir. Bu durumda çalışanlarının işlerinin kolaylaştırılması bağlamında, örgüt yöneticisinin hangi vasıflara sahip olması gerektiğinin irdelenmesi araştırma konu olarak ortaya çıkmaktadır. İşlerin kolaylaştırılması bağlamıyla ele alındığında rutin işlerin sistemli bir şekilde yapılması ve insan kaynaklarının etkililiğinin insanı merkeze alarak artırılması konuları yöneticilik ve liderlik ayrımını gündeme getirmiştir (Beycioğlu, 2016; Çelik, 2012).

Kotter (1990) liderlik ve yöneticiliğin birbirinden farklı iki kavram olduğunu kabul etmekle beraber, birbirlerini tamamladıklarını ifade ederken, Zaleznik (1977) bireyin gerek liderlik özelliklerinin, gerekse yöneticilik özelliklerinin örgüte önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir. Dolayısıyla, hem yöneticilik özelliklerinin hem de liderlik özelliklerinin bir örgütün başarısı için örgütün yönetiminden sorumlu kişide bulunması gereken özellikler olduğu söylenebilir.

Lunenburg ve Onstein'e (2012) göre yöneticiler mevcut yapının korunması ve istikrarın sağlanmasını önemserken, liderler değişimin peşinden koşarlar. Yöneticiler işlerin tamamlanmasına odaklanırken, liderler takipçilerinin inanç ve değerlerine dokunurlar. Yöneticiler işlerin doğru bir şekilde yapılmasını hedeflerken, liderler doğru iş yaparlar. Yöneticiler konulan kuralların uygulayıcısı iken, liderler ortak kurallar oluştururlar. Yöneticiler detaylarla uğraşırken, liderler resme bütün olarak bakarlar. Dolayısıyla, liderlerin geleceğe odaklandığı ve bu bağlamda vizyon sahibi oldukları, yöneticilerin ise bugüne odaklanarak, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla kısa vadeli hedefler doğrultusunda işlerin yapılmasını sağladıkları söylenebilir.

Günümüzde yöneticilik ve liderlik farkları ve benzerlikleri tartışılırken, yöneticiliğin de bir çeşit liderlik olduğu “yönetimsel liderlik yaklaşımıyla” gündeme gelmiştir. Blake ve Mouton’un (1964) geliştirmiş oldukları, yönetim tarzı matrisinde liderlik davranışını “üretime/işe/sonuca” yönelik olma “kişiler arası ilişkilere yönelik olma/insan odaklı” olma olarak ayırmışlar, işe yönelik olmanın daha çok yöneticilik, insana yönelik olmanında daha çok liderlikle eşleşebileceğini, ikisinin dengesini kurabilmenin ise “yönetici liderlik” olduğunu dile getirmektedirler. Bu anlamıyla, yöneticilerin lider özellikleri taşımasının gerekliliği veya liderlerin insanları ve işleri yönetme becerisine sahip olduklarından söz edilebilir. Mintzberg’in (2013) belirttiği üzere, yöneticilerin rollerinden biri de liderliktir. Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklara rağmen, birlikte buldukları zaman belirlenen hedeflere ulaşma çok daha kolay ve etkili olmaktadır. Her ikisinin işlevi farklı olmakla beraber, örgüt için gerekli ve birbirini tamlayıcı roller olduğu söylenebilir. (Güçlü, 2016; Polat ve Arabacı, 2014).

İnsanların yeterliliklerinin birbirinden farklı olduğu açıktır. Bazı insanlar yöneticilik yapma yeterliliğine sahip iken, liderlik vasıflarını bünyesinde bulundurmamaktadır. Bazıları ise liderlik vasıflarına sahip iken, yöneticilik yapma beceri ve yeterliliğine sahip değildir. Fakat günümüz örgüt yöneticilerinden beklenenler düşünüldüğünde, yönetici koltuğuna hem yöneticilik hem de liderlik vasıflarına sahip kişilerin getirilmesi gerekmektedir (Polat ve Arabacı, 2014; Okutan, 2016)

Yani günümüz dünyasında, yöneticilerden beklenen yöneticilik ve liderlik rollerini birlikte üstlenen kişi olmasıdır. Bir örgütün yönetiminde liderlik davranışı gösterebilen bir yönetici, yönetimsel liderlik rolünü üstlenerek örgütünü ileriye taşıyabilir. Eğitim örgütleri olan okullarda yönetimsel liderler, okulun mevcut yapısını

koruyup, bu yapının düzgün işlemlerini, okuldaki günlük işlerin yapılmasını ve yakın hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayıp, gerekli olduğu durumlarda mevcut yapıda gelişmeyi sağlayacak değişiklikleri yaparlar (Akyüz, 2018).

Bu bağlamda incelendiğinde “yönetimsel liderlik”, yöneticilik fonksiyonlarının etkili bir şekilde yerine getirilmesine, yöneticinin bu fonksiyonları yerine getirirken liderlik davranışlarını da içeren bir anlayışa sahip olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bu anlayışta okul müdürlerinden beklenen mevzuatın getirdiği sorumlulukları yerine getirirken, uygulamalarında liderlik yaklaşımı sergilemesidir. Dolayısıyla yönetimsel liderler, yasal mevzuattan aldığı gücü elinde bulundururken, örgütteki çalışanlara bir korku kültürü değil, insanları etkileyerek iş yapmayı ve kendilerini örgüte ait hissetmeyi gerçekleştirirler. Yani yönetimsel liderlikte, “böyle olması gerektiği” için değil, “biz böyle olmasının örgüt için daha iyi olacağını düşündüğümüz” için biz bunu yapıyoruz anlayışının geliştirilmesi önem kazanmaktadır (Çelik, 2012; Aydoğan, 2017).

Tüm kaynakları örgütün amaçları doğrultusunda işe koşulması noktasında en büyük payın örgüt yöneticilerine düştüğü şüphe götürmez bir ifadedir. Bu ifade, örgüt yöneticisi olarak okul müdürlerinin, örgütteki her bir bireyi örgütün amaçlarını gerçekleştirme yolunda yönlendirerek, liderlik yapması gerektiği vurgulamaktadır (Sağır, 2015). Sanford (1973), etkin ve uzman örgütler için mükemmel bir yönetimsel liderliğin zorunlu olduğunu çünkü yönetimsel liderliğin insan kaynakları için ateşleyici, itici ve yol gösterici güç olduğunu vurgulamaktadır. Yöneticiler, insan ve madde kaynaklarını teknolojiyle birleştirerek örgütün kısa sürede, etkili bir şekilde amaçlarına ulaşabileceklerini de eklemektedir.

Eğitim örgütleri olan okullarda eğitim ve öğretim sağlık yürümesi için okuldaki fiziksel koşulların sağlıklı olması ve bürokratik işlerin aksatılmadan



yapılması gereklidir. Bu çerçevede okul müdürlerinin, eğitsel olmayan işlerinin yanı sıra, liderlik davranışı göstermesi beklenmektedir. Yavuz (2006), Yörük ve Akdağ (2010), Yılmaz ve Kurşun (2015) görüşleri birleştirilerek denebilir ki bir yönetici lider:

- 1) Göreve başlar başlamaz, örgütsel şema çıkarır ve örgütün nasıl daha etkin çalıştırılacağına yönelik örgütün diğer iş görenleri ile toplantı ve görüşmeler yaparak bir yol haritası oluşturur.
- 2) Okulun bakım ve onarımının yapılması ve korunmasının sağlanması için girişimler yapar.
- 3) Madde ve insan kaynaklarındaki yetersizliklerini tespit eder ve bunların teminin edilmesi için girişimlerde bulunur.
- 4) Okuldaki her bir çalışana önemli olduğunu hissettirir ve çalışanları motive eder.
- 5) Okulun hijyenik, korunaklı ve güvenli bir ortam olmasını sağlar.
- 6) Okulda bir çevre ve sağlık bilinci oluşturur, duyarlılık geliştirir. Okulun finansal işlerini yapar ve gerekli kayıtları tutar.
- 7) Demir baş listesini oluşturur ve korunmasını sağlar.
- 8) Zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanır ve kullanılmasını sağlar.
- 9) Gerekli tüm yazışmaları yapar ve programları hazırlar.
- 10) Çatışmaları ayrıştırıcı değil, uzlaştırıcı unsurlar olarak görür ve okul gelişimi bağlamında etkin bir şekilde yönetir.

Sonuç olarak yönetsel liderlik, kaynak yönetimi (insan, maddi ve teknoloji), iş yönetimi, zaman yönetimi, güvenlik yönetimi, sağlık yönetimi (fiziksel ve ruhsal) ve çevre yönetimi unsurlarını içeren bir liderlik rolü olduğu söylenebilir.

## 2.5 Eğitsel (Öğretimsel) Liderlik

Başarılı okulların özellikleri araştırılması sırasında, okulların başarısının okul yöneticisinin gösterdiği bazı liderlik davranışlarından kaynaklandığı görülmüştür (Kılınç, 2016; Kış ve Konan, 2014a; Recepoğlu ve Özdemir, 2013). Bu alanda, 1970 -1980’li yıllarda yapılan çalışmalar, “Eğitsel Liderlik” alan yazının oluşmasına ve bu kavramın, birçok araştırmada yoğun olarak yer bulmasına neden olmuştur (Baş ve Yıldırım, 2010; Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012; Durukan ve Bayındır, 2018; Ergen, 2013; Gülbahar, 2014; Hallinger ve Murphy, 1987; Kış ve Konan, 2014b; Mumphord, 2013; Recepoğlu ve Özdemir, 2013; Sağır ve Memişoğlu, 2012; Serin ve Buluç, 2012; Sezer, Akan ve Ada, 2014; Tatlıoğlu ve Okyay, 2012; Şahin, 2011; Şişman, 2016; Ünal ve Çelik, 2013; Yılmaz ve Kurşun, 2015; Yörük ve Akdağ, 2010). Alan yazın incelendiğinde, “eğitsel liderlik” kavramını “eğitimsel liderlik”, ”öğretimsel liderlik” ve “eğitici liderlik” kavramlarıyla aynı anlama kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada, “eğitsel liderlik” kavramı kullanılacaktır.

Eğitsel liderlik kavramının okul örgütünden doğmuş olması ve okulların başarısında çok önemli bir etken olarak görülmesi nedeniyle, eğitim kurumlarına has ve eğitim kurumları için vazgeçilmez bir unsur olduğu söylenebilir (Bayar ve Önder, 2016). Rekabetin arttığı günümüz dünyası düşünüldüğünde, örgütler kendilerini en ileri taşıyacak yönetim biçimini bulmakla yükümlüdürler. Farklı işlev ve yapıya sahip örgütlerin liderlik yeterliliklerinin de kendine has olması gerektiği düşünüldüğünde, eğitim örgütleri olan okullarda eğitsel liderliğin ön plana çıktığı görülmektedir (Kılınç, 2016; Sağır 2015).

Bir okulun başarısı, öğrencilerinin akademik, kültürel, sosyal ve estetik açıdan gelişimlerini ne derece sağladıkları ile ölçülür ve bu başarı, okulda yapılan

öğrenme faaliyetlerinin çeşitliliği ve etkililiği ile ilişkilidir. Bu noktada okul müdürü, hem okuldaki öğretim faaliyetlerini yönlendirdiği, hem de okulun başarısı ile ilgili hesap verecek ilk kişi olduğu için, okulun başarı veya başarısızlığından öncelikli sorumlu olarak görülmektedir (Balkar ve Kalman, 2015). Odağı öğrenci başarısı (okul başarısı) olan eğitsel lider rolündeki okul müdüründen beklenen ise, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerini tespit edip, buna göre öğretimin yapılmasını sağlamak ve denetlemektir (Baş ve Yıldırım, 2010; Kılınç, 2016; Yılmaz ve Kurşun, 2015). Bu sebeple, eğitsel liderliğin en ayırt edici özelliğinin, öğretmen-öğrenci-öğretim programını içine alan, öğrenme süreçlerine odaklanması olduğu söylenebilir (Durukan ve Bayındır, 2018; Sağır, 2015).

Çağımızdaki gelişmeler, okul müdürlerinin birer eğitsel lider olma zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmaktadır (Gülbahar, 2014; Sağır, 2015). Durukan ve Bayındır (2018), Sağır (2015) ve Yörük ve Akdağ'ın (2010) yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak okul müdürlerini eğitsel lider olmaya zorlayan koşullar birkaç başlıkta özetlenebilir.

### **2.5.1 Hızlı Değişime Uyum Sağlayabilme**

Eğitim ile değişim karşılıklı etkileşim içinde iki olgudur. Eğitim bir taraftan değişimin kendisini getirmekle beraber öte yandan değişim getirdikleriyle başa çıkmamızı sağlar. Değişim ise, eğitim sonucunda beklentinin ne olduğunu etkiler. Değişimin bu etkisi sebebiyle, eğitsel liderler olarak okul müdürlerinin, yaşanan değişimleri fırsat olarak görmesi ve değişimlere uyum sağlayacak ortamlar yaratmalıdır.

### **2.5.2 Öğretmenlerin Yeni Bilgi ve Becerilerle Donatılması Gereksinimi**

Bilgi toplumu olarak nitelendirilen çağımızda bilgiyi üretmek, yaymak, paylaşmak ve ulaşmak çok önemlidir. Bilginin öneminin artışı eğitsel liderler olarak

okul müdürlerini, personelin gelişiminden de sorumlu hale getirmiş ve bu bağlamda, okul müdürlerinin yeni paradigmaları takip ederek personelinin gelişmesini sağlayacak ortam ve imknları sağlaması beklentisini de beraberinden getirmiştir.

### **2.5.3 Toplumsal (Çevresel) Gereksinimler ve Eğitim Eşgüdümü Gereksinimi**

Açık bir sistem olarak eğitim, hammaddesini çevreden almakta ve bu maddeyi çevrenin beklentilerine şekillendirip yine aynı çevreye geri vermektedir. Bu anlamda eğitim sonucundan arzu edilen beklentilerin, çevrenin beklentilerinden ayrı düşünülemez. Dolayısıyla eğitsel lider rolündeki okul müdürlerinin, bu beklentiyi karşılayacak öngörüde olmaları ve bu öngörüyü gerçekleştirebilecek esneklikte bir yapı ve kültür oluşturmaları gerekmektedir.

### **2.5.4 Teknolojiye Ayak Uydurma ve Teknolojiyi Eğitime Entegre Etme**

Bilişim teknolojilerindeki yaşanan gelişmeler, klâsik eğitim materyallerinin etkisini kaybetmesine neden olmaktadır. Örneğin tebeşir ve karatahta kullanımı yerini akıllı tahta kullanıma bırakmış, internetinde yaygınlaşmasıyla beraber bilgiye ulaşım daha kolay hale gelmiştir. Dolayısıyla okul müdürünün, bu teknolojileri takip etmesi ve kendi okullarına taşıması beklenmektedir.

### **2.5.5 rgt Yapısal Olarak Yeniden şekillendirme**

Günümüzde çevrenin ve okuldaki çalışanların okul yönetimden farklı roller beklemektedir. Artık okul müdüründen okuldaki mevcut yapıyı muhafaza etmesinin ötesinde, okulu örgütün amaçlarını gerçekleştirecek şekilde değiştirmesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla okul müdürleri sadece okulların sorunsuz bir şekilde mevcut yapının işlemesinin ötesinde, okulu etkili kılabilmek için planlamadan, rgtlemeden ve kontrol etmeden de sorumlu liderler olması gerekmektedir.

### **2.5.6 Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Adaptasyonu**

Hizmet öncesinde yetiştirilen öğretmen, görev başına geldiğinde donanımlarının yetersizliği ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu noktada eğitsel lider rolündeki okul müdürü, öğretmenin gelişimi için eksiklerini fark edip, gerek okulda gerekse okul dışındaki hizmetiçi faaliyetlerine yönlendirerek eğitsel liderlik rehberlik etmesi beklenmektedir.

### **2.5.7 Eğitim Reformu Sürecinde Etkin Rol Alma**

Bilgi toplumuna geçişle beraber, birçok ülkede eğitim sistemlerinde reform sürecine girilmiş ve bu sürecin anahtarı olarak okul müdürleri gösterilmektedir. Okulların kuruluş amacının insan eğitmek olduğu ve bu amaca ulaşmanın tek yolunda insandaki değişim olduğu düşünüldüğünde, okul müdürünün artık geleneksel yöneticilik rolünden çıkması ve lider yönetici olması beklenmektedir.

### **2.5.8 Teknolojinin Ölçülü ve Yararlı Şekilde Kullanımının Sağlama**

Günümüz dünyasında okullar, gerek bilişim teknolojileri gerek medyada sunulan eğlence sektörüyle başa çıkabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin neredeye tüm günlerini bu teknolojilerle geçirmeleri, hem eğitime olan dikkatlerini azaltmakta hem de dolaylı yoldan öğrendikleri olumsuz davranışların kendisini göstermesine sebep olmaktadır ki son yıllarda, artan disiplin sorunları bu durumun bir göstergesidir. Dolayısıyla, okul müdürü bu problemi görebilmesi ve gerçekçi çözümler getirilmesi noktasında liderlik etmesi beklenmektedir. Bu noktada okul müdürü gerek öğrenme ortamlarını daha eğlenceli bir hale getirilmesini sağlayarak gerekse psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini etkili hale getirerek öğrencilere eğitsel liderlik yapmasıyla mümkündür.

Eğitsel liderlik boyutlarının ne olduğu ile ilgili alan yazında farklı ifadeler bulunmaktadır. Bütünde ifadeler aynı noktalara vurgu yapmakla beraber, kimi

boyutların kendi içinde parçalandığını görmek mümkündür. Kılınç'ın (2016) aktardığı üzere Hallinger ve Murphy (1987) eğitsel liderliğin boyut sayısı üç olduğunu ifade etmekte, ancak Sağır (2015) gibi, Şişman (2002) da beş boyuttan bahsetmektedir. Bu bağlamda, eğitsel liderliğin boyutları aşağıdaki gibi sıralayıp, açıklamak mümkündür (Kılınç, 2016; Sağır, 2015; Serin ve Buluç, 2012; Şişman, 2016).

- 1) **Okulun Vizyon ve Misyonunun Tanımlanması:** Vizyon ve misyon, okulun öğretmen, öğrenci ve diğer tüm üyelerince paylaşılan ve benimsenen ulaşılabilir amaçlarına işaret etmektedir. Okul müdürü, okul üyelerini ortak bir amaç etrafında birleştirir ve bu amaca bağlılıklarını sağlar. Eğitsel lider olarak okul müdürü, okulun vizyon ve misyonunun tanımlanmasına öncülük eder.
- 2) **Eğitim-Öğretim Planının Hazırlanması:** Eğitsel lider olarak okul müdürü, öğretim programlarının öğrenci ve çevre beklentilerini karşılayacak şekilde oluşturulmasını sağlar. Bu programlar, öğrencilerin akademik gelişimini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Okul müdürü, programların geliştirilmesinde öncülük etmenin yanısıra, uygulanması ve denetlenmesinde de rol alır. Zamanın verimli kullanılması ve ders kayıplarının en aza indirgenmesi noktalarında okul müdürünün eğitsel liderlik becerileri önem kazanır. Ancak TC gibi, KKTC'de de eğitim sisteminin merkezi olması nedeniyle, okul müdürlerinin programın hazırlanması noktasına yetkilerinin olmadığı düşünülürse, okul müdürlerinin eğitsel liderliği rolünün sadece, programın uygulanmasının etkililiğini denetlemesiyle sınırlandığını söylemek mümkündür.

- 3) Okulda İnsan Kaynağının Desteklenmesi ve Geliştirilmesi:** Eğitsel liderliğin bu boyutu, okul müdürlerinin, öğretmenlerin görevleri boyunca mesleki gelişimini sağlanmasına rehberlik etmesi ve onları adil şartlarda ödüllendirmesini içermektedir. Öğrenen ve gelişen öğretmenin, okul başarısındaki etkisi de artar. Okul müdürlerinin hem beşeri hem de maddi kaynakları etkin bir şekilde kullanması gerekliliği vurgulanmakta, ancak bu şekilde, okulun hedeflerine ulaşılabileceği ifade edilmektedir.
- 4) Öğretim Süreci ve Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi:** Öğretmenlerin tam donanımlı olarak göreve başlamadıkları bir gerçektir. Okul müdürlerinin eğitsel lider olarak, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini izlemesi, gördükleri eksikliklerde öğretmene bu eksiklerini gidermesinde rehberlik etmesi ve bunu yaparken olumlu iletişim kurması gerekmektedir. Ayrıca, öğrencilerin gerek kişisel gerekse akademik gelişiminin de sorumlu oldukları düşünülürse, öğretmenlerin, hazırlamış oldukları ders planlarının ve sınavların ve ayrıca, öğretim programının etkililiğinin de okul müdürü tarafından sürekli olarak değerlendirmesi gerekir.
- 5) Sağlıklı Okul İklimi Oluşturulması:** Okulun başarısını etkileyen etmenlerden biri de sağlıklı bir okul iklimidir. Bu bağlamda çatışmaların iyi yönetildiği, kişiler arası ilişkilerin olumlu olduğu, etkileşimin ve işbirliğinin yoğun olduğu, takım ruhunun olduğu ve okulun tüm paydaşlarının yönetimde yer bulduğu bir okul ortamı yaratmanın sorumluluğunun da eğitsel liderler olarak okul müdürlerine düşmektedir. Böyle bir ortamda öğretmenler, birbirlerinden öğrenecekler, tecrübeli öğretmenler yeni öğretmenlerin okula ve mesleğe uyumunda, yeniler de yeni bilgi ve beceriler konusunda tecrübeli öğretmenlere yardımcı olacaklardır.

Bir eğitsel liderin, en önemli özelliği, çalışanları sürekli bir öğrenme süreci içinde ele alıp, onları özelliklerine göre değerlendirip, gelişimlerine rehberlik edebilmesidir (Baird ve Northfield, 1992). Bu davranış, örgüt için yapılandırıcı ve dönüştürücü bir anlayıştır (Osborne ve Wittrock, 1985). Bir eğitsel liderden beklenen, çalışanların öğrenme gereksinimlerinin karşılamak üzere politikalar belirlemesi ve onları öğrenme sürecinde desteklemesidir (Serin ve Buluç, 2012). Böylece okul öğrenen örgüt yapısına kavuşacaktır.

Bir eğitim örgütünde (okul) eğitsel liderlik rolü üstelenen bir okul müdürü, toplumun içinde bulunduğu değişim sürecinin farkında olmalı ve öngörülen değişikliklere hazır olup, sunulan değişim önerilerini dikkate almalıdır. Bunun için okulda, proje grupları oluşturmalı ve öğretmenleri değişiklik önerileri sunmaları için teşvik etmelidir. Öğretmenlerle sık sık toplantılar ve bireysel görüşmeler yaparak, gereksinimlerini belirlemeli ve onlarla birlikte bir okul vizyonu oluşturmalıdır (Durukan ve Bayındır, 2018). Öğrenen örgütlerde öğretmenlerin eğitsel lider beklentileri, okul müdürü üzerinde odaklanır. Böyle bir durumda okul müdürü, çalışanların gelişimine ve okulun zamana uygun değişimine olanaklar hazırladığı ölçüde başarılı sayılır (Hall and Hord, 1987).

Okulun başarısında bu denli etkili olan eğitsel liderlik rolünün, hangi davranışları içerdiği önemli bir husustur. Bu bağlamda, bir okul müdürünün eğitsel lider olarak: Okuldaki tüm ilgililerin de görüşlerini alarak, öğretimi ve öğrenimi geliştirecek bir okul yapısı ve kültürü oluşturulmalı; öğretmenlerin yenilikçi ve öğrenci odaklı stratejiler geliştirip, uygulanmasına olanak sağlamalı; öğretmenlerin gereksinim duyduğu, çağdaş öğretimi kolaylaştıracak, öğretim araç ve gereçlerinin karşılanmasında ve öğrenme yaşantılarının oluşturulmasında öncülük etmeli; sürekli sorgulamayı ve öğrenmeyi sağlayacak eleştirel düşünme becerileri kazandıracak



öğretim ve sınav yöntemlerinin uygulanmasını teşvik etmeli; sınav odaklı değil, öğrenme odaklı öğrenciler yetiştirmek için alternatif ölçme yöntemlerini uygulamaya koymalı; ölçme-değerlendirme sonuçlarını okul gelişimi için bir dönüt olarak görmeli; yeni öğretim yaklaşım ve teknolojilerini takip edip, öğretime entegre etmeli; öğrenciyi her yönden geliştirecek ders dışı etkinliklerin programa girmesine öncülük etmeli; yaşam boyu öğrenmeyi özendirmek için, öğretmen ve öğrenciye model olmalı; kendisi de dahil olmak üzere tüm öğrenci ve çalışanlardan yüksek performans beklentisi olmalı; kararlar alınırken, bilimsel verilerden ve uzman görüşlerinde de yararlanmalı; gerektiğinde veli gelişimi için program ve etkinlikler hazırlayıp, sunmalıdır (Akbaba ve Sarıkaya, 2017; Çelik, 2012; Gülbahar, 2014; Kılınç, 2016; Sağır, 2015; Yavuz, 2006; Yörük ve Akdağ, 2010).

## **2.6 İletişim Lideri**

Aydın (2010), iletişimi “bir amaç doğrultusundan bir göndericiden alıcıya belli bir kanal boyunca mesaj gönderme süreci” olarak tanımlar (s: 149). İletişim süreci tek yönlü olmayıp, gönderici ile alıcı arasında etkileşimli bir süreçtir. Göndericinin alıcıya ilettiği mesajlar sonucunda, alıcı da göndericiye belli mesajlar (dönüt) gönderir (Araç, 2014; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Erdoğan, 2000).

İletişim kelimesinin Türkçe sözcük anlamına baktığımızda, iletmek fiiline “-ş” eki eklenerek, “birbiri ile anlamında “ortaklaşma”; eylemin birden fazla fail tarafından yapılması; “karşılıklı veya birlikte yapılması” anlamı ifade edilir (Engin, 1962; Gencan, 1975). İngilizce dilinde “ortak”; “ortaklaşa” veya “paylaşım” anlamına gelen “communis” ve “communicare” sözcüklerinden türediği görülmektedir. “Communis” sözcüğünün isim hali, “communicare” ise fiil halidir. İngilizceye “communication” olarak geçen sözcük, “toplum”, “topluluk” anlamına gelen “community” sözcüğüyle bağdaştırılmakta ve toplumun paylaşımında

bulunması, ortak noktada buluşması anlamına gelmekte olduğu söylenmektedir (Adhikari, 2018). Bu bağlamda, iletişim sürecinin ortak hareket etmeyi amaçladığı söylenebilir (Araç, 2014; Demir, 2011).

Örgütlerde farklı amaçlarda birçok birey bulunur. Ancak, örgütün amacı veya amaçları bireysel değildir. Birey örgütün amaçları doğrultusunda, kendi amacını gerçekleştirmek için bir örgüte gire. Örgütsel iletişim, kişiler arasındaki ilişkileri düzenleyerek, bireysel amaçların örgütsel amaçlarla uyuşup, uyuşmadığının anlaşılmasını sağlayarak, ikisini ortak noktada buluşturur. Örgütsel iletişimde, örgütün amaçları çevresinde bireylere bazı mesajlar aktarırlar. Bu mesajlar örgütte arzu edilen örgüt kültürü, iş süreçlerine dair bilgiyi ve değerleri içerir. Örgütsel iletişimin kaliteli ve sağlıklı olabilmesi için; kullanılan dilin sade olması, iletişim kanallarının artırılması, teknolojinin bu kanallarda etkin bir şekilde kullanılması, dönütler değerlendirilerek mesajın doğru bir şekilde ulaşip ulaşmadığının kontrol edilmesi, algıda bir hata ve eksiklik varsa mesajın kullanılan dil veya iletişim kanalları kontrol edilerek, yeni bir dil ve/veya kanalla tekrar gönderilmesi gerekmektedir (Koçel, 2011).

İletişimin doğrudan ve açıkça anlaşılır şekilde olması, yöneticinin çalışanları motive ederken, iş denetimi yaparken veya çalışanların örgütün işleyiş, amaç ve işlevlerine ilişkin görüş ve düşüncelerine başvururken daha etkili olmasını sağlar (Robbins, 2003). Yöneticiler; görev ve sorumluluklarını yerine getirmek, örgütün amaçları doğrultusunda bireylerin davranışlarında değişiklik yapmak, gerek bireyler arası, gerekse gruplar arası ilişkileri güçlendirmek ve geliştirmek, koordinasyonu sağlamak ve sağlıklı bir işbirliği, eşgüdüm ve etkileşim oluşturmak için çeşitli iletişim yöntemleri kullanırlar (Bursalıoğlu, 2011).

Örgütsel iletişim, resmi iletişim ve resmi olmayan iletişim olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Resmi iletişim daha çok dikey ilişkilerde, resmi olmayan iletişim ise daha çok yatay ilişkilerde görülür. Okullar boyutunda ele alındığında, okul müdürünün öğretmenleriyle kurduğu iletişim yerine göre dikey, yerine göre yataydır. Sonuçta okul küçük bir örgüttür. Okul içindeki öğretmenlerin kendi aralarındaki ve örgüt içindeki diğer bireylerin birbirleriyle kurduğu iletişim ise, dikeyden çok yataydır. Örgütün amaçları doğrultusunda, örgüt içi iletişimin hem yatay hem dikey boyutta, nitelikli olması beklenmelidir. Açık, net ve anlaşılır olmayan belirsizliklerin ortaya çıktığı bir iletişim yapısında, resmi iletişim kanallarının etkin olmadığı söylenebilir. İletişimin etkin olmadığı örgütlerde özellikler bireylerin, boş zamanlarını ortak alanlarda geçirdiği okullarda, bireyler resmi olmayan iletişim kanallarını kullanmakta, bu da, yanlış anlamalara, okul içinde gruplaşmalara ve dedikodu ortamının oluşmasına yol açar (Araç, 2014; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Demir, 2011).

Okullar açık bir sistem olmalarından dolayı, sadece okul içinde değil, çevreleriyle de sürekli iletişim halindedirler. Bu noktada okul müdürlerinin, sadece okul içinde değil, çevreyle de sağlıklı iletişimi sağlaması beklenmektedir (Aktaş ve Şimşek, 2015), çünkü sağlıklı iletişimin olmadığı örgütlerde, bireysel veya örgütsel başarı olumsuz olarak etkilenir. Elde edilen başarılar, kısa süreli olur ve sürdürülebilirliğini yitirir. Sürdürülebilir bir başarıdan bahsetmek için gerek örgüt içi gerekse çevreyle iletişim ağlarının güçlü olması gerekir (Fidan ve Küçükali, 2014).

Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da düzgün işleyen iletişim yapısı, bireyler arasındaki ilişkilerin dağınık ve kopuk olması engeller. Bu anlamıyla, bir okulun amaçlarına ulaşabilmesi iletişim yapısının niteliğiyle yakından ilişkilidir (Demir, 2011). Dolayısıyla, okul müdürünün sağlıklı bir resmi iletişim yapısı

oturtması ve resmi olmayan iletişimde de, okulun tüm paydaşlarını okulun amaçları etrafında birleştirecek, işbirliği ve anlayışın hâkim olduğu bir ortam oluşturmalıdır. Aksi halde, örgütte iş gören her bir bireyin düşük iş doyumuna sahip olacağı, tükenmişlik ve gerginlik yaşayacağı hatta işten ayrılmalara kadar varan sonuçları olabileceği belirtilmektedir (Aktaş ve Şimşek, 2015; Ertuna ve Ertuna, 2016; Gürbüz ve Bekmezci, 2012). Bu sebeple, bireylerin iş performansının artırılması, işe bağlılığının sağlanması ve dolayısıyla, örgütün sürdürülebilir etkinliğinin sağlanması için okullarda açık ve çift taraflı iletişim gerekmektedir.

Okullarda var olan iletişim biçim ve yapıları, okulda yaratılan iklim ve kültürden etkilenmekte, iklimin, kültürün ve iletişimin etkililiğinden, bu üç faktörün oluşturucusu ve geliştiricisi olarak okul müdürü sorumlu tutulmaktadır (Araç, 2014; Şişman 2002; Uysal, 2015 ). Okulda hem resmi hem de resmi olmayan iletişimin niteliği okul müdürünün kişisel özellikleri ve liderlik davranışları ile doğrudan ilişkili olduğu söylenmektedir (Araç, 2014).

Liderin en belirgin özelliği ikna etme yeteneğidir ve liderler bu gücü, iletişim becerilerinden almaktadır (Diş ve Ayık, 2016; Güçlü, 2016). Liderin kişisel gücünün kaynağı olması sebebiyle, iletişim becerileri çok önemlidir. Barker'ın (2011) aktardığı üzere, "Amerikan Yönetim Derneği" üyeleriyle yapılan bir araştırmada, liderin en belirgin özelliğinin iletişim becerisi olduğu ortaya konmuştur (Barker, 2011). Örgütün yönetiminden sorumlu kişi, sözlü ya da sözsüz tüm mesajlara duyarlılık göstermeli, etkili dinleme becerisini göstermeli, verilen mesajları doğru almalı ve etkili tepki vermelidir. Ancak bu şekilde, örgütteki bireyler tarafından lider olarak algılanabilir (Fidan ve Küçükali, 2014).

Her geçen gün örgüt yönetimi anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler, yöneticinin liderlik özelliklerini daha çok ön plana çıkarmakta ve iletişim

becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Çağdaş yönetim anlayışlarıyla beraber, okul müdürünün liderlik rolünü üstlenmesiyle, bir lider olarak okul müdürünün iletişimi etkin bir şekilde gerçekleştirmesi beklenmektedir. Yönetici örgütsel iletişimi sağlayamadığı sürece en iyi planlardan bile başarı elde edilemeyeceği dile getirilmektedir (Fidan ve Küçükali, 2014). Tüm bu ifadeler, okul müdürünün iletişimsel lider olması gerektiğini desteklemektedir. İletimsel liderlik, örgüt içinde sağlıklı bir iletişimi sağlamayı ve geliştirmeyi hedef alan bir liderlik türüdür. Bu liderler, örgütte hem örgüt içi hem de çevre ile güçlü ilişkiler kurmakta ve bu yönde bir yapı oluşturma başarısı göstermektedir (Akyüz, 2018). Ayrıca, iletişimsel liderler zamanını sadece bürokratik ve yönetsel işlere ayırmazlar. Bu işlere ayırdıkları zamanı, bireylere yetki aktarımı yaparak, katılımcı ve işbirlikçi çalışma anlayışı ile azaltır, böylece örgütteki bireylerle iletişime ayıracakları zamanı artırır.

İletişim lideri rolündeki okul müdürü: iletilecek mesajları, açık, net ve doğrudan iletmek, çalışanların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamak, verilen mesajları etkili bir şekilde dinleyip, doğru tepkiyi vermek; empati kurup, olaylara çalışanlar açısından bakabilmek; sözlü, yazılı ve sessiz mesajları etkili iletmek; eleştiriyi olgunlukla karşılayıp, yapıcı dönüt olarak algılamak; çatışmalarda konsensus sağlanması için fikirlerin konuşulup, tartışıldığı ortamlar hazırlar; karar alımında ve problem çözümünde katılımcılık sağlar; duygusal zekasını etkili kullanarak, okulun sosyal ortamının, kültürünün ve ikliminin etkili olmasını sağlar; işbirliği ve eş güdümlü çalışmayı destekler, başarıları fark edip, ödüllendirir ve bu başarılarından herkesin haberdar olmasını sağlar; “kapım her zaman herkese açık” anlayışı ile çalışanlarla arasındaki iletişim engellerini kaldırır (Araç, 2014; Ertuna ve Ertuna, 2016; Fidan ve Küçükali, 2014; Gürbüz ve Bekmezci, 2012; Koçel, 2011; Uysal, 2015; Yavuz, 2006).

## 2.7 Etik Liderlik

Günlük yaşamımızda etik ve ahlak sözcüklerinin birbirleri yerine sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Etimolojik olarak incelendiğinde, “etik” sözcüğünün kökeninin Yunanca bir kelime olan “ethos” sözcüğüne, “ahlak” kelimesinin ise Latince bir kelime olan “moral” sözcüğüne dayanmaktadır. Her ne kadar iki kelime de anlamsal olarak “ alışkanlık, gelenek ve görenek” anlamına gelse de, etiğin, daha çok iş/meslek alanında, neyin ahlaki neyin ahlak dışı olduğuna dair bir düşünüş biçimi olduğu, ahlakın ise daha çok toplumsal yaşamla ilişkilendirildiği söylenebilir. Bu yönüyle etik, iş dünyasında davranış ve eylemlerin kabul edilebilirliğinin felsefi ve soyut yönüne işaret edilirken, ahlak toplumsal yaşamdaki pratikler olarak görülebilir. İş yerleri toplumların alt sistemleri olduğundan etik, toplumsal yaşamı düzenleyen ahlak felsefenin bir alt çalışma alanı olarak görülebilir (Akbaba ve Sarıkaya, 2017; Sezgin ve Er, 2016).

Günümüz dünyasının dinamik yapısı içerisinde, kişiler hem formal hem de informal ortamlarda kendilerini güvende hissettirecek bir dayanak aramaktadırlar. Kişi, hem kendi davranış ve uygulamalarında hem de beklentisi olan davranış ve uygulamaların yasal temelli olmasını ve herhangi bir yanlış durumda başvuracak yazılı kuralların olmasını arzu etmektedir. Etik her ne kadar felsefi bir bakış açısını ve bireyselliği yansıtsa da, formal yapılarda bu bireysellikten bahsetmek pek de mümkün değildir. Bu bağlamda her örgüt, kendi etik kodlarını geliştirmeli ve yazıya dökmelidir (Uğurlu, 2015).

Tüm kurumların etik kodları evrensel etik değerlere göre geliştirilmektedir. Belli başlı evrensel etik değerler; eşitlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, insan haklarına saygı, hümanizm, hukukun üstünlüğü, demokrasi olarak belirtilirken; ayrımcılık, adam kayırma, rüşvet, ihmal, istismar, hakaret, küfür, taciz, baskı, şiddet, yolsuzluk,

yobazlık, dedikodu ve görevin kötüye kullanımı başlıca etik dışı davranışlar olarak gösterilmektedir (Akbaba ve Sarıkaya, 2017; Okçu, 2014; Eroğlu ve Yılmaz, 2015 Sezgin ve Er, 2016).

Etik liderlik, örgütün değerleri ile etik değerleri bütünleştirerek, örgütte belirli etik standartlar oluşturmak suretiyle, çalışanların davranışlarını kontrol altında tutmayı, yönlendirmeyi kapsayan bir liderlik rolüdür (Cemaloğlu ve Kılıç, 2012; Çetin, Özdemir ve Akbolat, 2017; Konak ve Erdem, 2015; Kılınç ve Çepni, 2012). Etik liderlik boyutlarını incelemek etik liderlik kavramının çerçevesini açısından önemlidir. Etik liderlik hem örgüt içi iletişimde, hem karar verme yöntem ve tutumlarında, hem insan davranışlarının sınırlarını belirlemede, hem de örgütün iklimsel ve kültürel algısının oluşmasında önem taşıdığından etik liderlik dört boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde özetlenebilir: (Cemaloğlu ve Kılıç, 2012; Madenoğlu, Uysal, Sarier ve Banoğlu, 2014; Uğurlu, 2015)

- 1) **İletişimsel Etik:** Bir lideri güçlü kılabilecek değerlerini etkileme becerisi etkili, düzeyli, açık ve doğrudan iletişim kurabilme yeterliliği ile ilişkilidir. Kurum içi iletişim gerek resmi, gerekse gayri resmi düzeyde etik sınırlar içinde olmalıdır. Örgüt içinde küçümseyici, ayrımcı, hakaret, küfür, baskı ve şiddet içeren bir dil kullanılmamalıdır.
- 2) **Karar Vermede Etik:** Karar verme önemli yönetim fonksiyonlarından biridir. Kararlar katılımcılık esasına dayanırsa, etik unsurlarda söz edilen eşitlik ve adalet kavramları dikkate alınmış olur. Böylece çalışanlar kuruma ait olma hissi ile birlikte, kurumda insani yaklaşım ve demokratik katılım sağlanmış olur.
- 3) **İklimsel/Kültürel Etik:** Olumlu bir örgüt iklimi ve örgütsel değerlerin net olarak belirlendiği ve herkes tarafından kabul bulunduğu bir örgüt kültürü,

çalışanlarını bağlılıklarını arttırmakta ve dolaylı olarak örgütün amaçlarını gerçekleştirmekte büyük rol oynamaktadır. Aydın' ın (1986) da belirttiği gibi, örgüt bir birey olarak düşünülürse, iklim vücut ısısını ve tansiyonu, kültür ise kişiliğini göstermektedir. Dolayısıyla örgütte nasıl bir iklim olduğu örgütün kendini nasıl hissedildiğini, kültür ise davranışlarının nedenlerini göstermektedir. Örgüt ikliminde ve kültüründe etğin belirleyici olması, etkili bir örgüt ortamının olduğunun göstergesidir. Bu nedenle örgüt işleyişinde eşitlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, insan haklarına saygı, şeffaflık ve demokratik tutum hâkim olmalı; adam kayırma, rüşvet, istismar, taciz, baskı, şiddet, yolsuzluk gibi davranışlar ve tutumlar olmadığından emin olunmalı.

**4) Davranışsal Etik:** Davranışsal etik aslında, diğer üç etik boyutu içine alan bir boyut olarak algılanabilir. Yöneticinin örgüt içindeki duruşunu, tutum ve davranışları kendini, iletişim, karar alma ve okul iklimi ve kültürünü oluşturmada gösterir. Yöneticinin örgüt içi işe ve çalışanlara yönelik tutum ve davranışları, tüm örgüt çalışanlarını olumlu veya olumsuz, doğrudan veya dolaylı olarak etkilemekte, örgüte ve örgüt amaçlarına bağlılığını arttırmakta veya zedelemektedir. Yukarıdaki üç boyutta ifade edilen davranışların sergilenmesi, yöneticinin davranışsal etik sergilediğini ve bunu örgüt çalışanlarına aktarabildiğinin göstergesidir (Erdem, 2015). Dolayısı ile değerlere dayalı olan eğitim örgütlerinde, okul yöneticileri “etik değerlere dayalı” davranışlar sergilemeli ve bunu diğerlerinin de göstermesi için gayret etmelidir çünkü ahlaki ve etik erdemlere sahip bir gelecek yetiştirmek okulların amaçlarından biridir (KMEY, 1986).

Etik sözcüğünün bu denli önemli olduğu günümüz dünyasında yöneticilerin, etik değerlere aykırı davranması düşünmek bir yana, bilakis yöneticilerin etik lider



gerektiği, bu rolüyle örgütteki diğer kişileri etkilediği ve rol model olduğu söylenebilir (Uğurluoğlu ve Üstüner, 2011). Okullar bağlamında ele alındığında, etik lider rolündeki okul müdüründen uygulamalarında ve kararlarında etik ilkelere uygun davranarak rol model olması, iş görenlerine etik konularda rehberlik etmesi ve liderce onları etkileyerek etik davranışlar konusunda geliştirmesi beklenmektedir (Çetin, Özdemir ve Akpolat, 2017). Okul müdürlerinin etik liderlik rolü üstlenmesinin, okulda etik iklimi arttırdığı ve etik ikliminin varlığının okul başarısını arttırıcı bir etken olması okul müdürlerinin bu rolünü daha da önemli hale getirmektedir (Uğurlu, 2015; Sezgin ve Er, 2016). Okulda etik davranışlar sergileyen bir okul müdürü:

Sergilediği davranışlarla hem okul mensuplarına hem de topluma örnek olur; yüksek değerlere sahip olur ve bunların diğerleri tarafından da edinilmesini sağlar; makam gücünü kişisel çıkarları için değil, okulun ve toplumun çıkarları için kullanır; öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların hak ve mahremiyetini korur; dedikodu yapmaz, kimsenin arkasından konuşmaz ve bu davranışların oluşması için açık ve doğrudan iletişime dayalı bir okul kültürü oluşturur; hesap verebilirliği ilke edinip okulu kamu denetimine açar; yasa ve yönetmeliklerden doğan yükümlülüklerini yerine getirir, örgüt içi karşılıklı saygıyı ilke edinir (Akbaba ve Sarıkaya, 2017; Çetin, Özdemir ve Akpolat, 2017; Erdem, 2015; Gümüşeli, 2001; Okçu, 2014; Sezgin ve Er, 2016; Uğurlu, 2015; Uğurlu ve Üstüner, 2011).

## **2.8 Kültürel Liderlik**

Tüm örgütler ortak bir amaç uğruna kurulurlar. Örgütün kuruluş amacını kendi amaçlarıyla özdeşleştiren bireyler örgütte bir araya gelerek, ortak amaç olarak gördükleri bu amacı gerçekleştirmek için davranış ve eylemde bulunurlar. Amaca ulaşırken, birey davranışını etkileyen örgüt ortamı, örgüt iklimi, örgütsel gruplar, bu

gruplar arasındaki resmi ve gayri resmi ilişkiler, iletişim ve etkileşim, örgütce benimsenen değerler, gelişme, değişime ve öğrenmeye açıklık ve isteklilik durumları örgüt kültürünü yansıtan öğelerdir (Gorton, Alston ve Snowden, 2006).

Örgütün tüm üyeleri tarafından ortaklaşa paylaşılan değerlerin, inançların, beklentilerin, normların, alışkanlıkların, sembollerin ve geleneklerin tamamı örgüt kültürünü oluşturur. Yani örgüt kültürü, örgütte her bireyin davranışlarını belirleyen ve eylemlerini şekillendiren değer, inanç ve normlar sistemidir. Örgüt kültürü çeşitli mitler, semboller ve törenler yoluyla örgütteki bireylere aktarılır. Böylelikle örgütteki bireyler zamanla örgütün kültürüne adapte olur, benimser ve davranışlarını ona göre düzenler (Geylani, 2013; Özdemir, 2016; Uysal, 2015 ).

Doğaldır ki, açık örgüt yapısına sahip okullar kültürlerini oluştururken, hem üst hem de alt sistemlerden etkilendiği söylenebilir. Okullar bir tarafından kendi bünyesinde birçok farklı değere sahip insanı barındırırken, öte yandan toplumsal değerlerden de etkilenmektedir. Okullar birbirlerinden farklı bu değerleri dengelerler. Ancak bu şekilde, gelecek nesilleri topluma uygun şekilde yetiştirip, toplumsal olgu ve olayları onlara açıklayabilirler (Uysal, 2015; Çelik, 2012).

Okullarda örgüt kültürü oluşturulurken en önemli değer, bireye ve bireysel farklılıklara saygı olmalıdır. Okullar farklı aile kültüründen gelen bireyleri barındırdığından, bunları bir arada tutabilmek için bütünleştirici bir üst kültür oluşturması gerekir. Okulun ayrıca, bireyleri yetiştirirken aşıladığı değer yargıları, bireyler topluma karıştıktan sonra toplumsal önem kazanır çünkü bu bireyler toplumsal ve kültürel değişmeyi de sağlarlar. Okulda hâkim olan kültür bu yönüyle toplumdaki kültürün belirleyicisi olması sebebiyle önemlidir. Bu anlamıyla okullar, bir taraftan kültür üretirken, öte yandan okul kültürüyle yetiştirilen bireylerin bu kültürü diğer kuşaklara aktarılmasını sağlarlar. Dolayısıyla, okul kültürünün,

öğrenmenin tanımındaki “istendik davranış değişikliği” ifadesinin altını dolduran bir kavram olduğu, daha açık bir ifadeyle öğrencideki istendik davranış değişikliğinin hangi yönde olacağını belirleyicisidirler (Çelik 2012; Sağban, 2011).

1980’lerde örgütsel kültür kuramının ortaya çıkışıyla beraber, örgüt yönetimindeki en önemli faktörün örgüt kültürü oluşturmak olduğu ifade edilmiştir. Bu anlayışla beraber örgüt yönetiminde de anlayış değişmiş ve yönetim “kapalı sistem-ussal insan” yaklaşımından “açık sistem- toplumsal insan” yaklaşımına doğru bir devinim göstermiştir (Çelik, 2012; Yörük ve Sağban, 2012). Bu paradigma değişimi okul yönetimi işlevlerine de yansımış, okul yönetiminden sorumlu okul müdürünün liderlik gereklerine kültürel liderlik boyutu da eklenmiştir. Okuldaki kültürün güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesi, güçlü yanlarının vurgulanması ve zayıf yanlarının geliştirilmesinde okul müdürünün liderlik etmesi gerekliliği yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır (Çelik, 2012; Uygur, 2010). Uysal’ ın (2015) yaptığı meta analizi çalışmasında da okul müdürünün liderlik davranışları ile olumlu okul kültürü arasında ilişki olduğu gösteren birçok araştırmaya değinmiş ve aynı sonucun kendi yapmış olduğu çalışmada da ortaya çıktığını eklemiştir.

Kültürel liderler, okul kültürünü geliştirir, okuldaki başarıyı artırır, örgüt içindeki bireylerin okul kültürüne adapte edilmesini sağlarlar; işlevsel ve güçlü bir okul kültürü yaratırlar; okuldaki her bir bireyin okula bağlılığını sağlayarak, bireylerin okul kültürü ile bütünleşmesini sağlarlar. Okulun amaç ve hedeflerini ve okul ortamını benimser, dışsal motivasyon artar ve daha çok iş doyumuna ulaştır. (Sancar, 2013; Yıldırım, 2001).

Kültürel lider olarak okul müdürleri, okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak kültürel değerleri oluşturup, hayata geçirirken, çevrenin değerlerini de okul kültürüne yansırı hale getirmelidir. Ancak, bunu yaparken tutucu ve değişime

dirençli bir okul kültürü oluşturmak, okulun gelişmesini engelleyici bir unsur olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve hangi değerleri vurgulaması, hangi değerlerin etkisini azaltması gerektiğini iyice analiz etmelidir (Çelik, 2012).

Okul müdürünün kültürel liderlik rolünü sergileyebilmesi için öncelikle, okul kültürünü geliştirmek için istekli ve kararlı olması gerekir. Ardından, çevrenin kültürü, okulda hâkim olan kültürü ve hedeflediği okul kültürü arasındaki farkların neler olduğunu iyice irdelemesi ve analiz etmesi gerekir. Bu amaçla kültürel liderlik bağlamında bir okul müdürünün üç farklı rolü üstlenmesi gerekir: Yorumlayıcı rol, sunucu rol ve resmi rol (Çelik; 2012; Sağban, 2011; Uygur, 2010; Yörük ve Sağban, 2012).

Yorumlayıcı rolün gereklerini yerine getiren okul müdürü, okulun değerlerini, inançlarını ve kültürel misyonunu yorumlar ve okulun tüm paydaşlarının okulun kültürünü anlamalarına yardım eder. Okulun kültürünü yansıtan semboller ve sloganlar geliştirerek veya geliştirilmesine teşvik ederek sembolik lider olur. Okula ait hikâyelerin oluşması için başarılarla ilgili yazılı tarihi bir arşiv oluşturur. Etkili sözel iletişim kurarak, değer, inanç ve normaları benimsetir veya benimsenip uygulanmasına rehberlik eder. Okul müdürünün okul kültürü oluştururken oynadığı sunucu rol, onu okul içi tutum ve davranışlarına yansır. Okul müdürü inandığı ve başkalarının da inanmasını istediği değerleri yansıtacak şekilde davranır; resmi rolünü oynarken de iş norm ve etiğine uyarak kurum içi adil ve eşit tutum sergiler; etkinlikler, törenle düzenler; başarıları ödüllendirirken semboller kullanır; okulda kahramanlık ve/veya başarı öyküleri oluşturarak bunların gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar (Çelik, 2012; Sağban, 2011; Uygur, 2010; Yörük ve Sağban, 2012).

Okul müdürleri bu üç kültürel liderlik rolü aracılığı ile etkililiklerini ortaya koyarlar. Bu bağlamda, okul müdüründen birçok kültürel liderlik davranışı beklenir. Bu davranışlar: Okul kültürünün bir parçası olacak olan hedef davranışların belirlenmesi; okulda bir değerler felsefesinin oluşmasının sağlanması; yerleşmesini istediği değer ve normların kendi davranışlarına yansımaları; değer ve normların çalışanlar tarafından benimsenmesinin sağlanması; örgüt için olumlu iletişimin ve işbirliğinin arttırılması; okul kültürünün benimsenmesi ve yaygınlaşması için tören, kutlama, anma gibi etkinliklerin düzenlenmesi; söylenti ve dedikodu ortamının açık ve doğrudan iletişimle engellenmesi; istenmeyen durumlar söz konusu olduğunda bunlardan kaçmak yerine, gerekli adımlar atılarak bunların denetlenmesi; okulun öğrenen ve gelişen bir örgüt haline getirilmesi ve bütün bunlar yapılırken hitap, tutum ve davranışlarda profesyonel tutum sergilenmesi olarak sıralanabilir (elik, 2012; Doğan, 2016; Geylani, 2013; zdemir, 2016; Sağban, 2011; Uysal, 2015; Yavuz, 2006)

Çağımızdaki paradigmalardan okulları öğrenen bir örgüte dönüşmesini zorlu kıldığı dşnldğnde, değerime ve gelişime kapalı bir kültüre sahip okulun varlığını devam ettirebilmesi olanaklı görünmemektedir. Dolayısıyla okul müdürü, örgüt içi öğrenmeyi ve gelişmeyi örgütün değerleri arasına yerleştirmeyi başarabilmelidir (Doğan, 2016). Okul yönetimden beklentinin artığı ve okul yönetiminin çok boyutlu ve karmaşık bir yapı haline dönüştüğü günümüzde okul müdürlerinin tüm rolleri tek başına üstlenemeyeceği açıktır. Dolayısıyla okul müdürleri iş birliğinin hakim olduğu, yetki ve görev paylaşımının yapıldığı, okulun her paydaşının işleyişe katıldığı bir yönetim anlayışı benimsemeli, paylaşım ve işbirliğinin bir örgüt değerleri olarak kabul görmesini sağlamalıdır (Demirtaş, 2010;

Konan ve Çelik, 2015; Memduhoğlu, 2017; Sivri ve Beycioğlu, 2017; Yılmaz, 2017).

Kültürel liderlik pek çok kazanımlar getirmektedir. Bunlar: güçlü ve benimsenmiş bir okul kültürü; olumlu ve işbirlikçi insan ilişkileri; olumlu ve ılımlı iklim, tutum ve yaklaşımlar; tutuculuk yerine esneklik ve değişime açıklık; güven ortamı; değer, norm, mit, gelenek ve sembollerin kalıcılığı ve bunlarla gurur duyulması; aidiyat hissi ve örgüte bağlılık; okul-çevre işbirliği; okulun isim yapması ve bu ismin yayılması ve markalaşma ve işe yeni başlayan veya okula yeni gelen öğretmenlere kılavuzluk olarak sıralanabilir (Çelik, 2012; Özdemir, 2016; Sağban, 2011; Şahin, 2011; Uysal, 2015; Yavuz, 2006; Yörük ve Sağban, 2012).

## **Bölüm 3**

# **YÖNTEM**

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, modeli, evren ve evrene uygun örneklem seçimi, veri toplama araçları, bu araçların geliştirilme süreçleri, geçerlilik ve güvenilirliği, veri toplama süreci ve veri analiz yöntemleri ele alınmaktadır.

### **3.1 Araştırmanın Deseni ve Modeli**

Bu çalışma, nicel şekilde desenlenmiş, tarama modelinde bir araştırmadır (Özdemir, 2015). Nicel araştırmalar, elde edilen bilgilerin sayısal değerlere çevrilip, ölçülmesi amacıyla yapılır (Karasar, 2005). Tarama desenli araştırmalar, durum analizi için kullanılmaktadır. Araştırılan durum geçmişte yaşanmış bitmiş veya günümüzde de varlığını sürdürüyor olabileceği gibi, günümüzde ortaya çıkmış ve etki yaratmış olabilir (Ekiz, 2015). Bu çalışmada, günümüzdeki mevcut durumu incelemek amacıyla, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri roller ve bu rollerin karşılanma düzeylerine ilişkin algılarını ve bu iki algı arasındaki farkın anlamlı olup, olmadığı araştırılmaktadır.

### **3.2 Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında, KKTC ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu eğitim öğretim yılında, KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ilkokulları düzeyinde hizmet veren toplam 87 okul ve bu okullarda görev yapan 1352 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin ilçelere göre

dağılımı Tablo 3.1’de ortaya konmuştur (KKTC Milli Eğitim Bakanlığı, 2017; KTÖS, 2017).

Tablo 3.1. İlçelere Göre Okul ve Öğretmen Sayılarının Dağılımı

<b>İlçe</b>	<b>Okul sayısı</b>	<b>Öğretmen sayısı</b>
Lefkoşa	21	399
Gazimağusa	29	376
Girne	13	290
Güzelyurt	7	98
İskele	12	133
Lefke	5	56
<b>Genel toplam</b>	<b>87</b>	<b>1352</b>

Bir çalışmada, evrenin tümüne ulaşmak maliyet, zaman ve kontrol açısından pek mümkün olamayacağından, bu çalışmada, evren belirlendikten sonra, bir çalışma evreni oluşturulmuştur (Koçbaşaran, 2017). Bu bağlamda, çalışmanın amacına uygun olarak çalışma evreni oluşturulurken, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı’na bağlı 6 devlet ilçe merkez ilkokullarında görev yapmakta olan 596 öğretmen esas alınmıştır (KTÖS, 2017). Çalışma evrenini oluşturan öğretmenlerin, ilçelere göre dağılımının ayrıntıları Tablo 3.2’de belirtilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Evrenini Oluşturan Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

<b>İlçe Merkezi</b>	<b>Okul sayısı</b>	<b>Öğretmen sayısı</b>
Lefkoşa	10	233
Gazimağusa	9	164
Girne	3	97
Güzelyurt	3	53
İskele	1	30
Lefke	1	19
<b>Genel toplam</b>	<b>27</b>	<b>596</b>

Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004), .05 güven düzeyi ve  $\pm 10$  örnekleme hatasına göre, 750 kişilik evrende, 85 örneklem büyüklüğünü yeterli görmektedir. Babbie



(1990) ve Merriam (2009) örneklem oluşumunda, evrenin %30'unu temel almakta, bu örneklemde %50+1 geri dönüşü yeterli görmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, çalışma evrenindeki 27 merkez ilçe ilkokulundan 9'una, yine çalışma evrenindeki toplam 596 öğretmenden 198'ine ulaşmak yeterli görülmektedir.

Örneklemin oluşturulması amacıyla, 2017-2018 eğitim- öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez devlet ilkokulları listelenmiş, her ilçedeki toplam okul sayısının en az 1/3'üne ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre Lefkoşa ilçesinden 3/10, Gazimağusa ilçesinden 3/9, Girne ilçesinden 2/3, Güzelyurt ilçesinden 1/1, İskele ilçesinden 1/1 ve Lefke ilçesinden 1/1 olmak üzere, toplam 11 okul seçilmiştir. Okullar seçilirken, temsiliyet açısından, mümkün mertebe öğretmen sayısının en yüksek olduğu okulların seçilmesine dikkat edilmiştir. Okullar seçildikten sonra, her okulda çalışan öğretmen sayısı dikkate alınarak, fırsat örneklem (opportunity sampling) yoluyla, öğretmenlerin en az 1/3'üne ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın yapıldığı esnada, orada bulunan insanlarla (bu çalışmada öğretmenler) çalışmanın gerçekleştirilmesi şeklinde oluşturulan örnekleme yöntemine fırsat örnekleme (opportunity sampling) denmektedir (Field, 2018). Bu araştırmada da, Tablo 3.3'de belirtilen okullarda görev yapan ve okullara ulaşıldığı zamanda orada bulunmaları sebebiyle, fırsat örnekleme yoluyla seçilen 250 öğretmene anket formu dağıtılmıştır ve 205' i yani, %82 geri dönüş alınmıştır. Anket formlarının dağıtılması ve toplanması on beş günlük bir süreyi kapsamaktadır.

Tablo 3.3. Okullara Göre Dağıtılan ve Toplanan Ölçek Sayısı

İlçe	İlkokulun Adı	Öğretmen Sayısı	Dağıtılan Ölçek Sayısı	Toplanan Ölçek Sayısı	Geri Dönüş Oranı
<b>Lefkoşa</b>	9 Eylül	35	30 (%86)	25	% 83
	Şht. Ertuğrul	44	37 (%84)	32	% 86
	Gelibolu	15	15 (%100)	11	% 73
<b>Gazimağusa</b>	Polatpaşa	26	25 (%96)	22	% 88
	Şht. Zeki Salih	18	15 (%83)	11	% 73
	Şht. Mustafa Kurtuluş	12	12 (%100)	10	% 83
<b>Girne</b>	KTEV Şht. Hasan Cafer	29	13 (%45)	10	% 77
	23 Nisan	54	47 (%87)	39	% 83
<b>Güzelyurt</b>	Barış İlkokulu	12	10 (%83)	7	% 70
<b>İskele</b>	Şht. İlker Karter	30	28 (%93)	23	% 82
<b>Lefke</b>	İstiklal	19	18 (%95)	15	% 83
<b>Toplam</b>	<b>11 Okul</b>	<b>294</b>	<b>250 (%85)</b>	<b>205</b>	<b>% 82</b>

Tablo 3.3’de de görüldüğü gibi Lefkoşa ilçe merkezindeki 9 Eylül İlkokulu’nda görev yapan 35 öğretmenden 30 öğretmene (%86) anket formu dağıtılmış, bunlardan 25’i (%83), Şht. Ertuğrul İlkokulu’nda görev yapan 44 öğretmenden 37 öğretmene (%84) anket dağıtılmış ve bunların 32’si (%86) ve Gelibolu İlkokulu’nda görev yapan 15 öğretmenin tamamına (%100) anket dağıtılmış ve bunların 11’i (%73) geri dönüş yapmıştır.

Gazimağusa ilçe merkezinde bulunan Polatpaşa İlkokulu’nda görev yapan 26 öğretmenden 25’ine (%96) anket formu dağıtılmış ve bu anketlerin 22’si (%88), Şht. Zeki Salih İlkokulu’nda görev yapan 18 öğretmenden 15’ine anket formu dağıtılmış ve bunların 11’i (%73) ve Şht. Mustafa Kurtuluş İlkokulu’nda görev yapan 12 öğretmenin tamamına (%100) anket formu dağıtılmış ve bunlarında 10’u (%83) geri toplandığı yine Tablo 3.3’de belirtilmiştir.

Girne ilçe merkezinde bulunan, KTEV Şht. Hasan Cafer İlkokulu’nda görev yapan 29 öğretmenden 13’üne (%45) anket formu dağıtılmış ve bunların 10’u (%77), 54 öğretmeni bulunan 23 Nisan İlkokulu’nda ise 47 öğretmene (%87) anket formu dağıtılmış ve dağıtılan anketlerin 39’u (% 83) geri toplanmıştır.

Güzelyurt ilçe merkezinde bulunan Barış İlkokulu'nda görev yapan 12 öğretmenden 10'una (%83) anket formu dağıtılmış ve bu anketlerin 7'si (%70), İskele ilçe merkezinde bulunan Şht. İlker Karter İlkokulu'nda görev yapan 30 öğretmenden 28'ine (%93) anket formu dağıtılmış ve bu anketlerin 23'ü (%83) ve Lefke ilçe merkezinde bulunan İstiklal İlkokulu'nda görev yapan 19 öğretmenin ise, 18'ine (%95) anket formu dağıtılmış ve bu anketlerin ise 15'i (%83) geri dönüş yapmıştır. Yine aynı tablo incelendiğinde toplamda, KKTC Merkez ilçelerinde hizmet vermekte olan 11 devlet ilkokulunda çalışmakta olan 294 öğretmenden 250 (%85) öğretmene anket formu dağıtılmış ve bunlardan 205 (%82) geri dönüş olduğu görülmektedir. %50 +1 geri dönüş yeterli sayılacağından, beklenenin de üzerinde geri dönüş olmuştur (Babbie, 1973; Best ve Kahn, 1973).

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki tür ölçek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, demografik özelliklerine ilişkin (cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş ve mesleki kıdem) verileri elde etmek için araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” (Ek 4), öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rolleri ve bu rollerin karşılanma düzeyi algılarına ilişkin verileri elde etmek için ise Yavuz (2006) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ölçeği” (Ek 5) kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formunda, katılımcılara cinsiyetleri, yaşları, araştırmanın yapıldığı sırada buldukları eğitim düzeyleri ve mesleki kıdemleri sorulmuştur. Elde edilen bu demografik bilgiler, araştırma sorusu 4 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyi, bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” ve

araştırma sorusu 5 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları , bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” yanıtlanırken kullanılmıştır.

### **3.3.2 İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ölçeği**

Yavuz’un (2006) doktora tezi çalışmaları bağlamında geliştirmiş olduğu “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ölçeği” maddeleri aynı olmakla beraber, iki farklı ölçeği içermektedir. Bu ölçekler, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyleri” şeklinde ifade edilmektedir. Her iki ölçekte de aynı 86 madde kullanılmış ve bu ölçekler 5’li likert ölçeğine göre hazırlanmıştır. Katılımcıların, bir sütunda okul müdürlerinden, her bir önermede ifade edilen rol beklentisinin önem derecesini “5 - çok önemli”, “4 - önemli”, “3 - orta derecede önemli”, “2 - önemsiz”, “1 - çok önemsiz”; diğer sütunda ise ifade edilen rolün karşılanma yeterliliği düzeyini “5 - çok yeterli” “4 - yeterli” “3 - orta derecede yeterli”, “2 - yetersiz”, “1 - çok yetersiz” şeklinde belirtmesi istenmektedir. Aynı maddelerle hem okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeylerini hem de bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin algılarını ölçmek hedeflenmiştir. Dolayısıyla, rol beklentisi ve bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin elde edilebilecek en düşük puan 86, en yüksek puan ise 430’dur.

Yavuz’un (2006) geliştirdiği “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve buna bağlı olarak “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinde 7 alt boyuttan söz edilmektedir. Bunlar: Eğitsel liderlik, dönüşümsel liderlik, etik liderlik, katılımcı liderlik, iletişim liderliği, kültürel

liderlik ve yönetici liderliktir. Ancak, çalışma iyice incelenmiş ve bu ölçekte boyutlara ilişkin bir faktör analizi veya hangi maddelerin hangi boyutu temsil ettiği ile ilgili herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır. Bu eksiklikten yola çıkarak, ilk olarak faktör analizleri yapıp, ölçeğin boyutlarını belirleme gereği doğmuştur. Ancak, herhangi bir istatistiksel çalışma yapılmadan önce, bu ölçeğin, Yavuz'un (2006) belirtmiş olduğu 7 veya en az bu çalışmanın kavramsal çerçeve bölümünde çalışmaya konu olarak belirtilmiş (s. 33) 5 alt boyutu olacağı ön görülmüştür. Bu öngörüğü doğrulamak amacıyla, 86 maddelik ölçekteki boyutları belirlemek için 'açımlayıcı faktör analizi' yapılmıştır. Burada amaç çok maddeli bu ölçekteki ölçmeyi ilgili faktörle açıklamak, ortak faktör adı altında, ölçekte yer alan maddeleri gruplamak yada ortaya çıkan modellerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etmektir (Büyüköztürk, 2017; Green ve Salkind, 2005; Field, 2018). Ölçeğin faktörlenip faktörlenemeyeceği Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı ve Barlett küresellik (sphericity) testi sonuçlarına bakarak incelendi. Tablo 3.4.'de KMO ve Barlett test sonuçlarını göstermektedir.

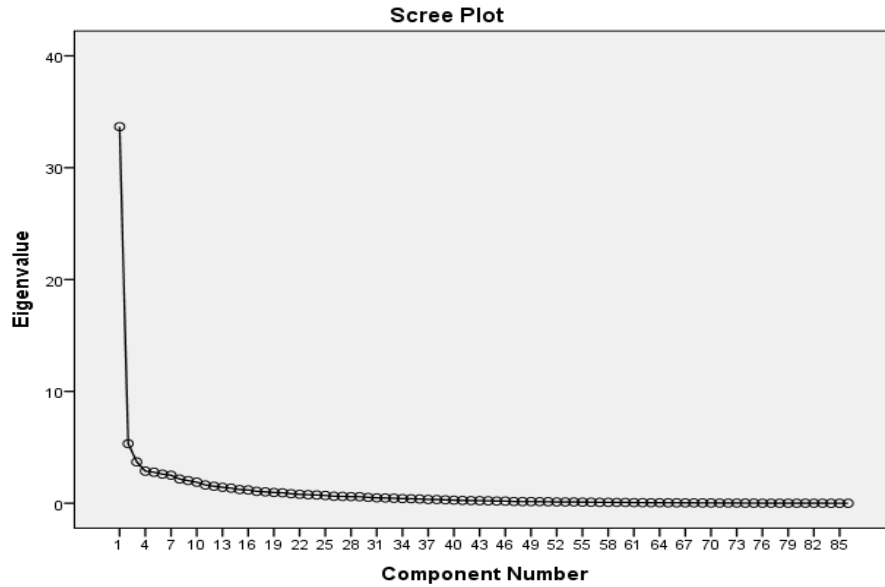
Tablo 3.4. Veri Setine İlişkin KMO Değeri ve Barlett Küresellik Testi Sonucu

<b>KMO</b>		.61
<b>Bartlett Küresellik Testi</b>	Ki-kare	24480.27
	sd	3655
	P	.000

Tablo 3.4 incelendiğinde veri setine ilişkin örneklem büyüklüğünün yeterliliğine ilişkin bilgi veren KMO değerinin .60 civarında olduğu görülmektedir. Field (2018) örneklem sayısının yeterliliği (Measure of Sampling Adequacy) için alt sınırın .50 olması gerektiğini KMO < .50 ise veri kümesinin faktörlenemeyeceğini ifade etmiştir. Büyüköztürk (2017) ise, örneklem yeterliliği için KMO  $\geq$  .60

olmasını önerir. Verilerin analizinden elde edilen KMO= .61 sonucuna dayanarak denilebilir ki, veri seti açımlayıcı faktör analizi yapmak için yeterli büyüklüğe sahiptir. Barlett'in tüm değişkenlerin, korelasyon matrisi içindeki genel önemini test eden küresellik testinin anlamlı olması ( $p < .001$ ) veri setinde faktör analitik modelinin kabul edilebilir olduğu, dolayısı ile analizlere devam edilebileceği anlamına gelmektedir ( $\chi^2(205) = 24480.27$ ,  $p < .001$ ; KMO = 0,610) (Tabachnick ve Fidell, 2013).

KMO ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarının, faktör analizine devam edilebileceğini göstermesinin ardından, faktör sayısına karar vermek amacıyla yamaç birikinti grafiği incelenmiş ve bu grafik Şekil 3.1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Veri Setine ilişkin Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 3.1 incelendiğinde, birinci faktörden sonrasındaki grafiğin ivmesinde yüksek düşüş gözlemlenmektedir. Bu düşüş, ölçeğin genel bir faktör yapısında olduğunu gösterir. Diğer taraftan ikinci faktörden sonra da ilk faktördeki düşüşten daha az bir ivmeli bir düşüş görülmüştür. Üçüncü ve sonraki faktörlerde grafiğin

düşük eğimli ve yatay olduğu görülmesine dayanarak, bu faktörlerin varyansa aynı düzeyde katkıda bulduklarını söylemek mümkündür. Ayrıca, grafikteki ikinci faktörden sonraki yatay gidişin ölçeğin iki faktörlü olma ihtimalini akla getirmektedir (Büyüköztürk, 2017). Alan yazın taraması ve uzman görüşüyle beraber düşünüldüğünde, bu iki faktörün “yöneticilik” ve “liderlik” rolleri olabileceği düşünülmüştür. Ancak, veri setinin SPSS 22 tarafından kaç faktörlü olduğunu görmek amacıyla, açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.5’ de belirtilmiştir.

Tablo 3.5. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Öz Değerler			Kare Yüklerini Çekme Toplamı		
	Toplam	Varyans(%)	Kümülatif(%)	Toplam	Varyans(%)	Kümülatif(%)
1	33.995	39.529	39.529	33.995	39.529	39.529
2	5.373	6.248	45.777	5.373	6.248	45.777
3	3.703	4.306	50.082	3.703	4.306	50.082
4	2.860	3.326	53.408	2.860	3.326	53.408
5	2.740	3.186	56.595	2.740	3.186	56.595
6	2.591	3.013	59.608	2.591	3.013	59.608
7	2.487	2.892	62.500	2.487	2.892	62.500
8	2.155	2.506	65.006	2.155	2.506	65.006
9	2.023	2.352	67.358	2.023	2.352	67.358
10	1.896	2.205	69.563	1.896	2.205	69.563
11	1.626	1.891	71.454	1.626	1.891	71.454
12	1.532	1.782	73.236	1.532	1.782	73.236
13	1.419	1.650	74.887	1.419	1.650	74.887
14	1.348	1.567	76.454	1.348	1.567	76.454
15	1.220	1.419	77.873	1.220	1.419	77.873
16	1.207	1.404	79.276	1.207	1.404	79.276
17	1.067	1.241	80.517	1.067	1.241	80.517
18	.979	1.139	81.656			
19	.964	1.121	82.776			
20	.915	1.064	83.840			

Tablo 3.5’deki açımlayıcı faktör analizi sonucunda, öz değeri 1’den yüksek ve varyansın %80’ini açıklayan 17 faktör bulunmuştur. Büyüköztürk (2017) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 olmasını yeterli görürken, çok faktörlü

ölçeklerde bu değerin olabildiğince arttırılmasını önerir ki, %80 oldukça yüksek bir orandır.

Yapılan faktör analizi sonucunda ortaya çıkan madde öz değerleri (eigenvalue) ve açıklanan varyans oranları ile elde edilen 17 faktör, çalışmanın amacı açısından oldukça fazla görünmektedir. Ayrıca faktörlerdeki maddelerin yük değerlerinin birbirine çok yakın olması sebebiyle, binişik birçok maddenin bulunduğu görülmüştür. Belirtilen nedenler bağlamında, uzman görüşüne başvurarak, ölçeğin faktör sayısının değişkenlere bağımsızlık ve yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla, çalışmanın da amacına uygun olması nedeniyle 5 (yönetmel liderlik, eğitsel liderlik, etik liderlik, iletişim lideri, kültürel liderlik) faktör elde etmek üzere, ölçekte yer alan 86 madde maksimum olabilirlik bağlamında “eksen dönüştürmesine” (rotation) tabi tutulmuştur. Eksen dönüştürmesinin sonuçları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. Beş Faktörlü Yapı için Veri Setine İlişkin Eksen Dönüştürmesi Sonuçları

Faktör	Öz Değerler			Kare Yüklerin Çekme Topamları			Kare Yükleri Dönme
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam
1	33.668	39.149	39.149	33,668	39,149	39,149	21,693
2	5.329	6.196	45.345	5,329	6,196	45,345	12,945
3	3.696	4.298	49.643	3,696	4,298	49,643	20,639
4	2.870	3.338	52.981	2,870	3,338	52,981	18,539
5	2.773	3.225	56.205	2,773	3,225	56,205	11,214
6	2.602	3.026	59.231				
7	2.509	2.918	62.149				
8	2.166	2.519	64.668				
9	2.027	2.357	67.024				
10	1.886	2.193	69.218				

Eksen dönüştürmesi sonucunda elde edilen faktörlere bakıldığında, birinci faktörün 33.67 öz değerle çok güçlü bir faktör olduğu ve toplam varyansın



%39.15'ini açıkladığı görülmektedir. İkinci faktörün öz değerinin 5.33 olduğu ve toplam varyansın %6.20'sini, üçüncü faktörün öz değerinin 3.70 olduğu ve toplam varyansın %4.30'unu, dördüncü faktörün öz değerinin 2.87 olduğu ve toplam varyansın %3.34'ünü, beşinci faktörün öz değeri 2.77 olduğu ve toplam varyansın %3.23'ünü açıkladığı görülmektedir. Bu beş faktör toplam varyansın % 56.21'ini açıklamaktadır.

Eksen dönüştürülmesi sonucunda elde edilen beş boyutun desen matrisi (pattern matrix) incelendiğinde ve içerdikleri madde sayıları çoktan aza doğru sıralandığında, birinci boyutta 28, ikinci boyutta 26, üçüncü boyutta 13, dördüncü boyutta 10 ve beşinci boyutta 9 olduğu görülmüştür. Buna göre, çalışmada kullanılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve buna bağlı olarak “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeği boyutlarına ayrıldığında, Tablo 3.7 'da listelenmiş olan olan son hali elde edilmiştir (Bkz. EK6).

Tablo 3.7. Ölçeğin Boyutlarına Göre Maddelerin Dağılımı

<b>Boyutlar</b>	<b>Madde Numaraları</b>
<b>1. Yönetsel Liderlik</b>	27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54
<b>2. Eğitsel (Öğretimsel) Liderlik</b>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
<b>3. İletişim Lideri</b>	55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67
<b>4. Etik Liderlik</b>	77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86
<b>5. Kültürel Liderlik</b>	68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76

### 3.4 Veri Toplama Araçlarının Geçerliliği

Bu çalışmada kullanılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeklerinin geçerlilik çalışmaları, Yavuz (2006) tarafından yapılmıştır. Bu amaçla öncelikle, Yavuz (2006) tarafından uzman görüşüne başvurularak “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeklerinin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Ayrıca anket sahibi, yapı geçerliliği ile ilgili çalışmaları da yapmıştır. Buna göre;

Yavuz (2006), “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğindeki toplam varyansın bir % 32.66’sının, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeğinde ise toplam varyansın % 53.79’u tek faktör tarafından açıklandığını ifade etmiştir. Büyüköztürk’ün (2017) belirttiği üzere açıklanan varyans % 30’dan büyük olduğu için kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca Yavuz (2006), “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinin ortak varyanslarının .54 - .76 aralığında olup, tüm maddelerin birinci faktöre yük değeri .38 ve üstünde bir değer aldığını, benzer şekilde, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeğinin ortak varyanslarının ise .58 - .82 aralığında olduğu ve birinci faktör yük değerininin .50 ve üzerinde olduğu ifade edilmiştir.

Bu veriler ışığında “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeğinin de genel bir faktör yapısına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, Yavuz (2006) tarafından yapılan analizler sonucunda ölçeklerin yapı geçerliliği gösterdiğini ve tekrarlanabilir özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ölçeklerin, KKTC ile benzer kültürel özelliklere sahip bir

ülke olan Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanmasına rağmen, elde edilen veri seti ile yapılan faktör analizleri, anketin KKTC ortamında geçerliliğini kanıtlar niteliktedir.

### 3.5 Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği

Güvenirlik katsayıları genellikle korelasyon teknikleri ile hesaplanır. Korelasyon katsayısı -1.00 ile + 1.00 arasında değişmekle birlikte, güvenilirlik katsayıları 0 ile +1 arasında olur. Değer +1'e yaklaştıkça güvenirliliğin yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2005). İç tutarlılık güvenirliliğini için, Cronbach  $\alpha$  değerine bakılmaktadır. Alan yazında, güvenirlilik için  $\alpha$  değerinin, .60 ile .70 arasında olması yeterli kabul edilmektedir. Ayrıca,  $\alpha \geq .30$  olan maddeler, iyi derecede ayırt edici olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Yavuz'un (2006) çalışmasında, "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller" ölçeğinde  $\alpha=.97$  olarak tespit etmiş ve madde test korelasyonlarını ise, .29 ile .69 arasında değişim gösterdiğini belirtmiştir. "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller Karşılama Düzeyi" ölçeğinde ise,  $\alpha =.98$  ve madde test korelasyonlarının ise .49 ile .83 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Her iki ölçeğin de  $\alpha$  değeri ve madde test korelasyonları istenen referans aralığına düştüğü için, ölçeklerdeki tüm maddelerin bütün olarak, her birinin diğer maddelerle tutarlı bir şekilde ortak bir amaca hizmet ettiği şeklinde değerlendirilebilir.

Yavuz (2006), iç tutarlılık katsayısını hesaplamak için her iki ölçeği de ilk yarı ve son yarı diye ikiye ayırmış, test tekrar test güvenirliliği ve iki yarı test güvenirliliğini hesaplamıştır. "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller" ölçeği için bu değerler sırasıyla, .94 ve .86 olduğu, "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller Karşılama Düzeyi" için ise .96 ve .89 olarak bulmuştur. Bu değerler göz önüne alındığında, her iki ölçeğin de test tekrar test güvenirliliği ve iki yarı test güvenirliliği olduğu sonucuna varılabilir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde, Yavuz'un (2006) geliştirmiş olduğu ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu araştırma bağlamında da her iki ölçek için de Cornbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda  $\alpha$  değeri, "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller" ölçeği için .99 ve "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi" ölçeği için ise .98 olarak bulunmuştur.

### **3.6 Veri Toplanma Süreci**

Nicel veri toplama amacıyla anket formatında geliştirilen ölçekler, herhangi bir evren ya da örnekleme oluşturan kişilerin, fikirlerine sistemli ve kısa sürede ulaşarak herhangi bir konu ile ilgili belirlenen bir probleme cevap aramak için oluşturulan veri toplama araçlarıdır. Anketlerde araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla kişilere sorular yazılı olarak verilir. Ayrıca anketlerle birlikte, kişilerin demografik özellikleri ve bu özelliklerin konuya ilişkin görüş ve algıları nasıl etkilendiğine bakılır (Ekiz, 2015). Dolayısıyla, bu çalışmada katılımcıların demografik özellikleri, okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rolleri ve bu rollerin hangi düzeyde karşılandığına ilişkin algıları belirlenmek istendiği için, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve Yavuz (2006) tarafından 5'li likert formatında hazırlanmış "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ölçeği" anket formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde ise okul müdürlerinden beklenen roller ve bunların karşılanma düzeyini belirlemek amacıyla "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ölçeği" (Yavuz, 2006) bulunmaktadır. Veriler, anket formunun KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı altı ilçede (Lefkoşa, Gazimağusa, Girne,

Güzelyurt, Lefke) bulunan 11 merkez ilkokulda görev yapan 250 öğretmene dağıtılarak elde edilmiştir.

Anket formu, Gazimağusa, Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, İskele ve Lefke ilçelerinde belirlenen okullara araştırmacı tarafından şahsen dağıtılmıştır. Öncelikle, ilçelere göre dağıtım planı yapılmıştır. Buna göre; birinci gün Gazimağusa ve İskele, ikinci gün Lefkoşa, üçüncü gün ise Girne, Güzelyurt ve Lefke ilçesindeki belirlenen okullara ulaşılmıştır. Öğretmenlere anketler dağıtılmadan, araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük çerçevesinde gerçekleştirildiği dile getirilmiş, bununla beraber araştırmanın, amacını, içeriğini ve katılımın gönüllük prensibinde gerçekleştiğini belirten, “Bilgilendirilmiş Onam Formu” (Ek 3) dağıtılmıştır. Ulaşılan bazı okullarda, öğretmenlerin tamamı çalışmaya katılmayı reddetmişlerdir. Sebep olarak da, merkez okullarda buldukları için birçok anket çalışması ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle aynı ilçedeki bir okula yönelinmiştir.

Anketler, gönüllü olarak toplamayı kabul eden bir öğretmende toplanmış, telefon aracılığıyla iletişime geçilmiş, anketlerin doldurulup doldurulmadığı ile ilgili bilgi alınmıştır. Anketlerin doldurulma işleminin bittiği okullardan anketler, araştırmacı tarafından şahsen geri toplanmıştır. Böyle bir yol izlenmesindeki amaç, hem anket formundaki maddelerin fazla olması hem de öğretmenlerin programlarının dolu olması sebebiyle ölçeceği hemen dolduramayacaklarını dile getirmeleridir.

### **3.7 Verilerin Analizi**

Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerden elde edilen veriler, sayısal değerlere çevrilerek “IBM SPSS Statistics 22” paket programına aktarılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin, SPSS programına aktarılması esnasında kayıp veriler tespit edilmiş, bu verilere ortalamaya göre atama yapılmıştır (Can, 2017). Araştırma

kapsamındaki öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yüzde ve frekans hesapları yapılmış, ve bu analizlerin sonuçları tablolarla ortaya konmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeklerine verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış, ayrıca, verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2017). Yapılan analizler sonucunda, her iki ölçekten elde edilen verilerin, gerek ölçeği oluşturan her bir boyutta, gerekse ölçeklerin bağımsız değişkenleri oluşturan tüm gözlemlerinde normal dağılıma uygun olarak kabul edilebileceği görülmüştür. Bu nedenle araştırma verileri, parametrik hipotez testleri ile analiz edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinin boyutları olan, yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik alanlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerle, bu beş boyut arasında anlamlı ilişki olup olmadığı, varsa yönünün ne olduğu Pearson korelasyon analizi kullanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2017). “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeklerine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin, frekans, minimum ve maksimum değer, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılarak, öğretmenlerin okul müdürlerin liderlik rolü beklentisi ve bu beklentilerin karşılama düzeyleri tespit edilmiştir. Araştırmada ölçeklerin puan aralığı belirlenirken, en yüksek puandan (5) en düşük puan (1) çıkarılıp, grup sayısına (5) bölünmüştür (Yavuz, 2006 ). Buna göre bu çalışmadaki aralık sayısı .80 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.8. Aralık Katsayısına Göre Ölçeğin Gruplanması

Puan Aralığı	Beklenen Roller	Karşılanma Düzeyi
1.00-1.80	Çok önemsiz	Çok yetersiz
1.81-2.60	Önemsiz	Yetersiz
2.61-3.40	Orta derecede önemli	Orta derecede yeterli
3.41-4.20	Önemli	Yeterli
4.21-5.00	Çok önemli	Çok yeterli

Tablo 3.8’den de anlaşılacağı üzere, katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinde belirtilen liderlik rolü beklentilerinin, bu ölçeğe verilen yanıtlardan elde edilen verilerin ortalama değerinin  $\bar{X}$ = 1.00-1.80 aralığı “çok önemsiz”,  $\bar{X}$ = 1.81-2.60 aralığı “önemsiz”,  $\bar{X}$ = 2.61-3.40 aralığı “orta derecede önemli”,  $\bar{X}$ = 3.41-4.20 aralığı “önemli”,  $\bar{X}$ = 4.21-5.00 aralığı “çok önemli” olduğu; bu rollerin karşılanma düzeyinin ise “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verilen yanıtlardan elde edilen veriler doğrultusunda ortalama değerinin  $\bar{X}$ = 1.00-1.80 aralığı “çok yetersiz”,  $\bar{X}$ = 1.81-2.60 aralığı “yetersiz”,  $\bar{X}$ = 2.61-3.40 aralığı “orta derecede yeterli”,  $\bar{X}$ = 3.41-4.20 aralığı “yeterli”,  $\bar{X}$ = 4.21-5.00 “çok yeterli” olduğu algısını yansıtmaktadır.

Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinden hangi liderlik rolünü daha yüksek düzeyde beklediklerini ve benzer şekilde okul müdürlerince hangi liderlik rolünün daha yüksek düzeyde karşılandığını belirlemek için, öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeklerinin boyutlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere betimsel istatistiksel analizler uygulanmış (frekans, maksimum ve minimum değer, ortalama ve standart sapma), hem öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rolleri, hem de bu beklentilerin karşılanma düzeyleri, verilen yanıtların ortalamalarına göre sıralanmıştır. Daha sonra, her liderlik boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın

anlamli olup olmadigini Paired Sample t-test kullanilarak bakilmis ve en sonunda da ogretmenlerin mudurlerinden liderlik rolu beklentileri ve bu beklentilerin karşilanma duzeyine iliskin algilari en yuksekten en dusuge dogru siralanmistir (Buyukozturk, 2017). Ogretmenlerin hem "Ilkogretim Okulu Mudurlerinden Beklenen Roller" olceğine hem de "Ilkogretim Okulu Mudurlerinden Beklenen Rollerin Karşilanma Duzeyi" olceğine verdikleri yanitlari ortalamalari, cinsiyet degiskenine fark yaratip yaratmadigini saptamak icin iliskisiz orneklem t-testi; yas, egitim duzeyi ve mesleki kidem degiskenlerine gore karşılastirilmasinda da ANOVA testi kullanilmistir (Buyukozturk, 2017; Can, 2017).

Ogretmenlerin "Ilkogretim Okulu Mudurlerinden Beklenen Roller" olceğine verdiği yanitlar ile "Ilkogretim Okulu Mudurlerinden Beklenen Rollerin Karşilanma Duzeyi" olceğine verdikleri yanitlardan elde edilen verilerin ortalamalari arasindaki farkin anlamliligini Paired Simple t-test kullanilarak tespit edilmistir. Tum analizlerde anlamlilik duzeyi ( $\alpha$ ), .05 olarak secilmistir. Buna gore,  $p \leq .05$  farkin anlamlı olduğu,  $p > .05$  ise de, farkin anlamlı olmadigi sonucuna varilmistir.

### **3.8 Etik Konular**

Arastirmanin etik kriterlere uygun olabilmesi icin yasalara ve kurallara uygun sekil ve sirada izinlerin alınmasi on kosuldur. Bu arastirmanin, KKTC Milli Egitim Bakanligina bagli Merkez ilkokullarda etik gereklere uygun bir sekilde yapilabilmesi adina, oncelikle KKTC Milli Egitim ve Kultur Bakanligi Ilkogretim Dairesi Mudurlugu'nden gerekli izin alinmistir (Ek 1). Ardindan, tez onerisi, tez onerisinin Egitim Fakultesi Egitim Bilimleri Bolumu, Egitim Yonetimi ve Denetimi Yuksek Lisans Komitesi ve Egitim Bilimleri bolum başkanligınca onayını gosteren belge ve KKTC Milli Egitim ve Kultur Bakanligi'ndan alınan izinle Dogu Akdeniz Universitesi Etik Kurulu'na basvuru yapilmis ve gerekli izin alinmistir (Ek 2).



Örnekleme oluşturan öğretmenlere, araştırmanın amacı, katılımın gönüllülük çerçevesinde gerçekteştiğini, elde edilen verilerin yalnızca çalışmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı ve bu verilerin hiç bir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacağını açık bir şekilde ifade eden “Bilgilendirilmiş Onam Formu” (Ek 3) hem okunmuş hem de dağıtılmıştır. Ardından, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere, “Kişisel bilgi formu” (Ek 4) ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ölçeği” nden (Ek 5) oluşan anket formu dağıtılmıştır.

## **Bölüm 4**

### **BULGULAR**

Bu bölümde, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla katılımcıların ölçme aracındaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler, uygun yöntemlerle analiz edilmiş, bulgular ortaya konmuş ve bu bulgular ışığında araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle, “kişisel bilgi formuna” verilen yanıtlarla, katılımcıların demografik dağılımı incelenmiş, ardından, kullanılacak analiz yöntemlerinin parametrik mi, nonparametrik mi olacağına karar vermek için “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyi” ölçeğine vermiş oldukları yanıtlar sonucunda elde edilen veriler ışığında gerekli normallik testleri yapılmıştır. Son olarak da, araştırma soruları sırasıyla yanıtlanmaya çalışılmıştır.

#### **4.1 Katılımcıların Demografik Dağılımı**

Bu çalışmaya KKTC'nin 6 ilçesindeki merkez, ilkokullarda görevli toplam 205 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek için yüzdeler ve frekans hesapları yapılmış, yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 4.1 'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Demografik Dağılımı (N=205)

	Sayı (n)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	97	47,3
Kadın	108	52,7
<b>Yaş</b>		
25 ve altı	22	10,7
26-35	60	29,3
36-45	83	40,5
46-55	38	18,5
56 ve üzeri	2	1,0
<b>Eğitim Düzeyi</b>		
Öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi	111	54,1
Lisans	50	24,4
Lisanüstü	44	21,5
<b>Mesleki Kıdem</b>		
0-10 yıl	80	39,0
11-20 yıl	80	39,0
21 yıl ve üstü	45	22,0

Tablo 4.1’de KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilçe merkez ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaş aralığı, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemine ilişkin bilgiler ortaya konmuştur. Bu tabloya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,3’ü (97 kişi) erkek, %52,7’si (108 kişi) kadın, %10,7’si (22 kişi) 25 ve 25 yaş altında, %29,3’ü (60 kişi) 26-35 yaş aralığında, %40,5’i (83 kişi) 36-45 yaş aralığında, %18,5’i (38 kişi) 46-55 yaş aralığında ve %1’i (2 kişi) ise 56 yaş ve üzeridir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin, %54,1’i (111 kişi) öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu, %24,4’ü (50 kişi) lisan mezunu ve %21,5’i ise lisanüstü mezunudur. Katılımcıların, %39’u (80 kişi) 0-10 yıl aralığında, %39 (80 kişi) 11-20 yıl, %22’si (45 kişi) 21 yıl ve üzeri öğretmenlik mesleği deneyimine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

## 4.2 Normallik Analizleri

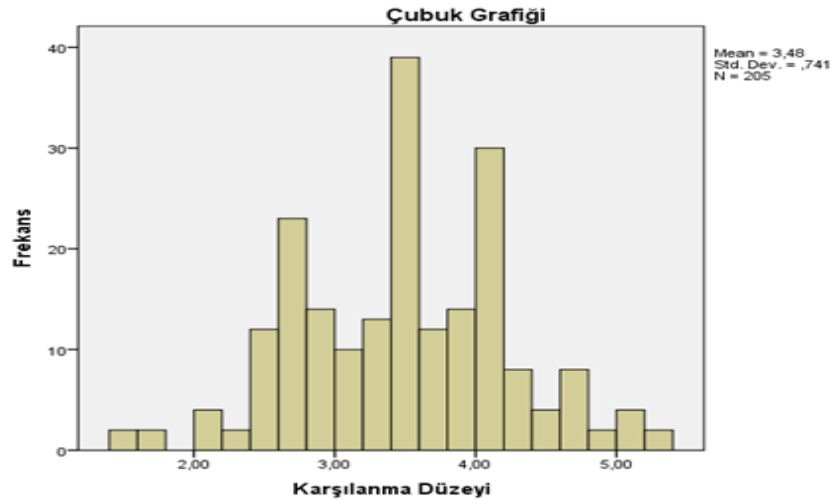
Araştırma sorularına yanıt aranırken yapılacak testlerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olması gerektiğine karar vermek amacıyla veri dağılımının normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına bakmak gerekir (Büyüköztürk, 2017). Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla çeşitli normallik testlerinden yararlanılır (Can, 2017). Bu testlerden en bilinenleri, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, Ki-Kare ve Liliefors normallik testleridir. Kolmogorov- Smirnow testi normallik varyansını sınavan testlerden en çok bilinen ve kullanılan olduğundan (Büyüköztürk, 2017), bu çalışmada verilerin normalliğini sınarken bu test kullanılmıştır. Kolmogorv-Smirnov testinin uygulanabilmesi için ön koşul gözlem sayısının en az 30 olmasıdır (Can, 2017). Bu testler sonucunda,  $\alpha = .05$  anlamlılık düzeyinde, anlamlılık değeri  $p \geq .05$  ise, verilerin dağılımının normal olduğu söylenebilir (Karasar, 2014).

Katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeklerine verdiği yanıtlardan elde edilen verilere Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiş; ayrıca, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin çubuk grafiği Şekil 4.1’de ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin çubuk grafiği Şekil 4.2’de gösterilmiştir. Şekil 4.1 ve Şekil 4.2’deki çubuk grafikleri incelendiğinde her iki dağılımından normal dağılımdan sapma gösterdiği ve Tablo 4.2’de belirtilen Kolmogorov-Smirnov testin sonuçları incelendiğinde, hem “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinden elde edilen verilerin ( $p < .05$ ) hemde “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi”

ölçeğinden elde edilen verilerin ( $p < .05$ ) normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir.

Tablo 4.2. Verilerin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Statistic	Df	p
Beklenen Roller	.11	205	.000
Karşılanma Düzeyi	.08	205	.007



Şekil 4.2. İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin Dağılımına İlişkin Çubuk Grafiği

Ancak, Hair ve diğerleri (2014) çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\mp 1$  aralığında olması durumunda dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebileceğini ifade ederken, George ve Mallery (2010) ise, bu aralıktaki çarpıklık ve basıklık değerini mükemmel olarak değerlendirmektedir. Buna ek olarak Tabachnick ve Fidell (2013) ise, bu değerlerin  $\mp 1.5$  aralığında olması durumunda da dağılımın, normal dağılım olarak değerlendirilebileceğini söylemektedirler. Bu amaçla, verilerin normalliği ile ilgili karar verebilmek için, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Verilerin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	<b>Çarpıklık</b>	<b>Basıklık</b>
<b>Beklenen Roller</b>	- .65	- .58
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	- .02	- .12

Tablo 4.2’de verilen Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ve Şekil 4.1 ve Şekil 4.2’deki çubuk grafikleri incelendiğinde, her iki ölçekten elde edilen veriler normal dağılımdan uzaklaşmış gibi görünse de, Tablo 4.3 “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verilen yanıtlardan elde edilen verilerin çarpıklık değerinin -.65, basıklık değerinin ise -.58 olduğu ve bu değerlerin  $\bar{\pm}1$  aralığında olduğu; ayrıca, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinden elde edilen verilerin çarpıklık değerinin -.02 ve basıklık değerinin -.12 olduğunu ve bu değerlerin de  $\bar{\pm}1$  aralığında olması sebebiyle, ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir (George ve Mallery, 2010; Hair ve diğerleri, 2014). Tablo 4.2. ve 4.3.’deki sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, her iki ölçekten elde edilen verilerin dağılımının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği yani, normal dağılıma uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Yukarıda, katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ve “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeklerindeki yer alan maddelerin tümüne verilen yanıtlardan elde edilen genel verilere bağlı olarak normallik testleri verilmiştir. Buna bağlı olarak her iki ölçek için de aynı olan beş alt boyutta (yönetmel liderlik, eğitsel liderlik, iletişim lideri, etik liderlik ve kültürel liderlik) yer alan maddelere verilen yanıtlardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği de test edilmiştir. Alt boyutlarda yer alan maddelere verilen yanıtlarda elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnow testi sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Ölçeklerin Boyutlarına Göre Kolmogorov-Smirnow Testi Sonuçları

Ölçek	Boyut	Statistic	df	p
<b>Beklenen Roller</b>	Yönetmel Liderlik	.15	205	.000
	Eğitsel Liderlik	.09	205	.001
	İletişim Lideri	.39	205	.000
	Etik Liderlik	.24	205	.000
	Kültürel Liderlik	.18	205	.000
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	Yönetmel Liderlik	.05	205	.200*
	Eğitsel Liderlik	.07	205	.030
	İletişim Lideri	.16	205	.000
	Etik Liderlik	.12	205	.000
	Kültürel Liderlik	.08	205	.005

\* yüksek düzeyde anlamlı fark ( $p > .05$ )

Tablo 4.4.'e göre, katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinin yönetmel liderlik ( $p < .05$ ), eğitsel liderlik ( $p < .05$ ), iletişim liderliği ( $p < .05$ ), etik liderlik ( $p < .05$ ) ve kültürel liderlik ( $p < .05$ ) boyutlarının her birine verdikleri yanıtlardan elde verilerin, normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinin ise sadece yönetmel liderlik ( $p > .05$ ) boyutuna verdikleri yanıtların dağılımın normal dağılım gösterdiği, diğer dört boyut olan, eğitsel liderlik ( $p < .05$ ), iletişim lideri ( $p < .05$ ), etik liderlik ( $p < .05$ ) ve kültürel liderlik alanlarına verilen yanıtlardan elde edilen verilerin normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Bu durumda, yalnızca “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinden elde edilen verilerin yönetmel liderlik boyutunda normal dağıldığını diğer dört boyutta normal dağılmadığı; benzer şekilde, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinden elde edilen verilerin beş boyutta da normal dağılmadığı görülmüştür. Her iki ölçekten elde edilen verilerin anlamlılık ( $p$ ) değerine bakılarak normal dağılmadığı görülen boyutların, normal dağılım olarak kabul edilip edilemeyeceğine

karar vermek için boyutların basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış ve sonuçlar Tablo 4.5.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Verilerin Ölçeklerin Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Boyut	Çarpıklık	Basıklık
<b>Beklenen Roller</b>	Yönetmel Liderlik	- .65	- .61
	Eğitsel Liderlik	- .34	- .98
	İletişim Lideri	- .84	- .49
	Etik Liderlik	-1.04	- .12
	Kültürel Liderlik	-1. 17	- .99
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	Yönetmel Liderlik	- .09	- .18
	Eğitsel Liderlik	.09	-.45
	İletişim Lideri	- . 01	- .47
	Etik Liderlik	- .60	. 51
	Kültürel Liderlik	. 05	-. 67

Tablo 4.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdikleri yanıtlara elde edilen verilerin; yönetmel liderlik boyutundaki çarpıklık değerinin -.65, basıklık değerinin -.61, eğitsel liderlik boyutundaki çarpıklık değerinin -.34, basıklık değerinin -.98, iletişim lideri boyutundaki çarpıklık değerinin -.84, basıklık değerinin -.50 olduğunu görülmüştür. Belirtilen boyutlardaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin,  $\mp 1$  aralığında olması sebebiyle, bu boyutlarda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir (George ve Mallery, 2010; Hair ve diğerleri, 2014). Aynı ölçekten elde edilen verilerin etik liderlik boyutunda çarpıklık değeri -1.04, basıklık değeri -.12, kültürel liderlik boyutundaki çarpıklık değeri -1.17, basıklık değeri ise .99 olarak hesaplanmış ve bu değerlerin  $\mp 1.5$  aralığında olması sebebiyle, bu boyutlarda da verilerin normal dağılım uygun olarak dağıldığı kabul edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 4.4'e göre, daha önce de ifade edildiği gibi, katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğine verikleri yanıtların yönetmel liderlik boyutunda dağılımın normal dağılıma uygun olduğu



bulunmuştur. Tablo 4.5 incelendiğinde ise, aynı ölçekten elde edilen verilerin, eğitsel liderlik boyutunda çarpıklık değeri .09, basıklık değeri -.46, iletişim liderliği boyutunda çarpıklık değeri -.01, basıklık değeri -.47, etik liderlik boyutunda çarpıklık değeri -.60, basıklık değeri .51 ve kültürel liderlik boyutunda çarpıklık değeri .41, basıklık değeri -.67 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla, George ve Mallery'nin (2010) de belirttiği gibi, bu ölçekten elde edilen verilerin eğitsel liderlik, iletişim liderliği, etik liderlik ve kültürel liderlik boyutlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\mp 1$  aralığında olması sebebiyle, bu boyutlardaki verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Tablo 4.4 ve Tablo 4.5 birlikte değerlendirildiğinde, verilerin ölçekleri oluşturan tüm boyutlarda da normal dağılım gösterdiği kabul edilebilir.

Kadın ve erkek katılımcıların her iki ölçeğe verdiklerine yanıtlardan elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak için, sonuçları Tablo 4.6.'da gösterilen Kolmogorof-Smirnov testi yapılmış, ayrıca basıklık çarpıklık değerleri hesaplanmış ve ilgili analiz sonuçları Tablo 4.7'de ortaya konmuştur.

Tablo 4.5. Verilerin Cinsiyete Göre Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	Statistic	df	p
<b>Beklenen Roller</b>	Erkek	.08	97	.200*
	Kadın	.15	108	.000
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	Erkek	.12	97	.001
	Kadın	.13	108	.000

\* yüksek düzeyde anlamlı fark ( $p > .05$ )

Tablo 4.6. Verilerin Cinsiyete Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Cinsiyet	Çarpıklık	Basıklık
<b>Beklenen Roller</b>	Erkek	-.26	-.89
	Kadın	-1.10	.40
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	Erkek	-.08	-.51
	Kadın	.06	-.51

Tablo 4.6.'daki bilgiler incelediğinde, erkek öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin ( $p > .05$ ) çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmadan bile normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Ancak, kadın öğretmenlerin bu ölçeğe verdiği yanıtlar sonucu elde edilen verilerin ( $p < .05$ ) normal dağılımdan uzaklaştığı görülmüştür. Bu sebeple Tablo 4.7.'de kadın öğretmenlerin belirtilen ölçeğe verdikleri yanıtların çarpıklık değerine bakılmış ve çarpıklık değeri -1.10 ve basıklık değerinin ise .40 olduğu bulunmuştur. Bu değerlerin,  $\mp 1.5$  aralığına düştüğü görülmüş, böyle bir durumda kadın öğretmenlerin de “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdikleri yanıtlar sonucu elde edilen verilerin, normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tablo 4.6'daki sonuçlara göre hem erkek katılımcıların ( $p < .05$ ) hem de kadın katılımcıların ( $p < .05$ ) “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller Karşılama Düzeyi” ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılım göstermediği görülmüş, bu sebeple Tablo 4.7'deki çarpıklık ve basıklık değerlerin incelenmiştir. Erkek katılımcıların bu ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin, çarpıklık değerinin -.08 ve basıklık değerinin -.51 olduğu, kadın katılımcıların ise ölçeğe verdikleri yanıtlar sonucunda elde edilen verilerin, basıklık değerinin .06 ve çarpıklık değerinin -.51 olduğu görülmüştür. Belirtilen değerlerin  $\mp 1$  aralığında olması sebebiyle dağılım normal olarak değerlendirilmiştir (George ve Mallery, 2010; Hair ve diğerleri, 2014). Tablo 4.6 ve Tablo 4.7 deki sonuçlar bağlamında, hem kadın hem de erkek katılımcıların her iki ölçeğe verdikleri yanıtlar sonucunda elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür.

Katılımcı öğretmenlerin her iki ölçeğe de verdikleri yanıtların, yaş değişkenini belirten tüm gözeneklerde normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için,

Tablo 4.8’de sonuçları gösterilen Kolmogorov- Smirnov testi yapılmış ve ayrıca, Tablo 4.9’da belirtildiği üzere çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ancak, araştırmaya katılan 56 ve üzeri yaş aralığında yalnızca 2 kişi (%1) olduğundan, SPSS 22 tarafından, bu gözenek analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 4.7. Verilerin Yaşa Göre Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	Statistic	df	p
<b>Beklenen Roller</b>	25 ve altı	.14	22	.200*
	26-35	.18	60	.000
	36-45	.13	83	.002
	46-55	.11	38	.200*
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	25 ve altı	.14	22	.200*
	26-35	.12	60	.048
	36-45	.15	83	.000
	46-55	.12	38	.151

\* yüksek düzeyde anlamlı fark ( $p > .05$ )

Tablo 4.8. Verilerin Yaşa Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Yaş	Çarpıklık	Basıklık
<b>Beklenen Roller</b>	25 ve altı	.21	-.67
	26-35	-.87	-.49
	36-45	-.56	-.82
	46-55	-.46	-.68
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	25 ve altı	.73	-1.42
	26-35	.63	-.20
	36-45	-.63	-.11
	46-55	-.07	-.48

Tablo 4.8’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin, “25 ve altı yaş” gözenğinde ( $p > .05$ ) ve “46-55 yaş” gözenğinde ( $p > .05$ ) normal dağıldığı söylenebilir. Fakat bu verilerin, “26-35 yaş” gözenğinde ( $p < .05$ ) ve “36-45 yaş” gözenğinde ( $p < .05$ ) normal dağılımdan uzaklaştığı görülmüştür. Normal dağılımdan uzaklaşan bu iki gözenekte Tablo 4.9’da gösterilen basıklık ve çarpıklık

değerleri incelenmiş ve “26-35 yaş” gözeneginde çarpıklık değerinin -. 87, basıklık değerinin -. 82 ve “36-45 yaş” gözeneginde çarpıklık değeri değerinin -. 56, basıklık değerinin -.82 olduğu görülmüştür. Bu değerlerin  $\mp 1$  aralığında olduğu ve dolayısıyla, normal dağılım olarak kabul edilebileceği görülmüştür (George ve Marley, 2010; Hair ve diğerleri, 2014).

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin Tablo 4.8’de belirtildiği üzere, hem “25 ve altı yaş” gözeneginde ( $p > .05$ ) hem de “46-55 yaş” gözeneginde ( $p > .05$ ) normal dağılım gösterdiği kesin olarak söylenebilir. Ancak, diğer iki gözenekteki dağılımın normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılaştığını söylemek mümkündür ( $p < .05$ ). Bu iki gözenekteki dağılımın normal dağılım olarak kabul edilip edilmeyeceğine karar vermek için, gözeneklerdeki Tablo 4.9’da gösterilen çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. “26-35 yaş” gözenegindeki verilerin dağılımının çarpıklık değerinin . 63, basıklık değerinin -. 20, “36-45 yaş” gözenegindeki dağılımının çarpık değeri ise -. 63 ve basıklık değeri -. 11 olduğu görülmüştür. George ve Marley (2010) ve Hair ve diğerleri (2014)’ün belirttiği gibi bu değerler  $\mp 1$  aralığına düşer ve bu gözeneklerdeki her bir dağılımın normal olduğu kabul edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin, eğitim düzeyini oluşturan gözeneklerde normal dağılım gösterip göstermediğini karar vermek için, analiz sonuçları Tablo 4.10 belirtilen Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış ve Tablo 4.11 de belirtilen çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 4.9. Verilerin Eğitim Düzeyine Göre Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim Düzeyi	Statistic	df	p
<b>Beklenen Roller</b>	Öğretmen Okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi	.10	111	.008
	Lisans	.12	50	.056
	Lisansüstü	.17	44	.002
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	Öğretmen Okulu /Atatürk Öğretmen Akademisi	.09	111	.022
	Lisans	.15	50	.007
	Lisansüstü	.17	44	.002

Tablo 4.10. Verilerin Eğitim Düzeyine Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Eğitim Düzeyi	Çarpıklık	Basıklık
<b>Beklenen Roller</b>	Öğretmen Okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi	-.66	-.39
	Lisans	-.79	-.10
	Lisansüstü	-.26	-1.49
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	Öğretmen Okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi	0.14	-.65
	Lisans	-.05	-.36
	Lisansüstü	-0.43	.77

Tablo 4.10’de görüldüğü üzere, lisan mezunu öğretmenlerin ( $p > .05$ ) “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdikleri yanıtların normal dağılım gösterdiği fakat, öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin ( $p < .05$ ) ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ( $p < .05$ ) verdikleri yanıtların normal dağılımdan uzaklaştığı görülmüştür.

Bu sebeple Tablo 4.11 incelenmiş, ilgili ölçeğe öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin verdikleri yanıtların çarpıklık değerinin -.66 ve basıklık değerinin -.39, lisansüstü mezunu öğretmenlerin verdiği yanıtların çarpıklık değerinin -.26 ve basıklık değerinin -1.49 olduğu görülmüş ve Tabachnick ve Fidell’in (2013) de belirttiği gibi bu değerlerin  $\mp 1.5$  aralığına düşmesi sebebiyle,

hem öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi hem de lisansüstü mezunu öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtların normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Tablo 4.10'daki sonuçlara göre, "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi" ölçeğine hem öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin ( $p < .05$ ), hem lisans mezunu öğretmenlerin ( $p < .05$ ) hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ( $p < .05$ ) verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin normal dağılımdan uzaklaştığı görülmüştür.

Bu sebeple, Tablo 4.11'deki çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çarpıklık değerinin .14 ve basıklık değerinin -.65, lisans mezunu öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlar sonucu elde edilen verilerin çarpıklık değerinin .05 ve basıklık değerinin -.36 ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin çarpıklık değerinin -.43 ve basıklık değerinin .77 olduğu görülmüştür. Tüm bu değerlerin  $\mp 1$  aralığında olması sebebiyle, "İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi" ölçeğine verilen yanıtların öğrenim durumunu oluşturan tüm gözeneklerde normal dağıldığı kabul edilebilir (George ve Marley, 2010; Hair ve diğerleri, 2014).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki kıdemlerini belirten tüm gözeneklerde her iki ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin, normal dağılım gösterip göstermediğini sınamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.12'da gösterilmiş ayrıca, aynı verilerin çarpıklık ve basıklık değeri hesaplanıp sonuçları Tablo 4.13' de ortaya konmuştur.

Tablo 4.11. Verilerin Mesleki Kıdeme Göre Normal Dağılımına İlişkin Kolmogrov-Smirnov Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	Statistic	df	P
<b>Beklenen Roller</b>	0-10 yıl	.13	80	.003
	11-20 yıl	.14	80	.000
	21 yıl ve üstü	.13	45	.071
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	0-10 yıl	.08	80	.200*
	11-20 yıl	.12	80	.008
	21 yıl ve üstü	.12	45	.109

\* yüksek düzeyde anlamlı fark ( $p > .05$ )

Tablo 4.12. Verilerin Mesleki Kıdeme Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	Mesleki Kıdem	Çarpıklık	Basıklık
<b>Beklenen Roller</b>	0-10 yıl	-.65	-.67
	11-20 yıl	-.78	-.30
	21 yıl ve üzeri	-.36	-.98
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	0-10 yıl	.19	-.10
	11-20 yıl	-.10	.07
	21 yıl ve üzeri	-.16	-.30

Tablo 4.12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki kıdemlerine bakarak “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinden elde edilen verilerin “21 yıl ve üstü” grubunda normal dağılım gösterdiğini ( $p > .05$ ) ancak, “0-10 yıl” gözeneği ( $p < .05$ ) ve “11-20 yıl” gözeneğinde ( $p < .05$ ) normal dağılımdan uzaklaştığı görülmektedir. Bu sebeple, bu gözeneklerdeki Tablo 4.13’de belirtilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilerin, “0-11 yıl” gözeneğindeki çarpıklık değerinin -.65, basıklık değerinin -.67 ve “11-20 yıl” gözeneğindeki çarpıklık değerinin -.78, basıklık değerinin ise -.30 olduğu ve bu değerlerinin  $\mp 1$  aralığında olması sebebiyle, George ve Marley (2010) ve Hair ve diğerleri (2014) ’ne göre, normal dağıldığı kabul edilebilir.

Tablo 4.12’de verilen sonuçlara göre, katılımcı öğretmenlerin meslek deneyimine göre “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin “0-10 yıl” gözeneğinde

( $p > .05$ ) ve “21 yıl ve üstü” gözeneğinde ( $p > .05$ ) normal dağıldığı, ancak, “11-20 yıl” gözeneğindeki verilerin dağılımının normal dağılımdan uzaklaştığı ( $p < .05$ ), görülmektedir. Bu gözenekteki dağılımın normal dağıldığını kabul edip edemeyeceğine karar vermek için Tablo 4.13’de gösterilen çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, çarpıklık değerinin  $-.10$  ve basıklık değerinin  $.07$  olduğu gözlemlenmiştir. George ve Marley (2010)’un belirttiği gibi bu değerlerin  $\mp 1$  aralığında olması sebebiyle, “11-20 yıl” gözeneğindeki dağılımın normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Normallik analizleri sonuçlarında, her iki ölçekten de elde edilen yanıtlar doğrultusunda hem ölçeklerin tamamında hem de özelde ölçeklerin bağımsız değişkenleri oluşturan tüm gözeneklerde ve ölçeklerin boyutlarında verilerin normal dağıldığı ve bu sebeple araştırma sorularını yanıtlamak için parametrik testler uygulanabileceği görülmüştür.

### **4.3 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinin liderlik rollerinine (yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel) ilişkin beklenti düzeyleri nedir?”**

“İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinin amacı, öğretmenlerin okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeylerini ortaya koymaktır. Araştırmada kullanılan ve Yavuz (2006) tarafından geliştirilen ölçeğe ilişkin, yöntem bölümünde belirtildiği üzere araştırmacı tarafından faktör analizi yapılmış; yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik olmak üzere toplam beş boyuta ayrılmıştır. Yapılan faktör analizleri sonucunda yönetsel liderlik beklentisi boyutunda 22, eğitsel liderlik boyutunda 26, iletişim liderliği boyutunda 13, etik liderlik boyutunda 10 ve kültürel liderlik boyunda 9 madde bulunmaktadır. Ölçeğin amacı bağlamında öncelikle, bu boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını,



varsa bu ilişkinin pozitif mi olduğunu (yani bir liderlik boyutundaki beklenti yükselirken diğer liderlik boyutlarında beklentinin yükselip yükselmediğini) yoksa negatif mi olduğunu (yani bir liderlik boyutundaki beklenti yükselirken diğer liderlik boyutundaki beklentinin düşüp düşmediğini) saptamak için, katılımcıların ölçekteki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Pearson korelasyon testine tabi tutulmuştur. Yapılan testin sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Beklenen Roller Ölçeğinin Liderlik Boyutlarına İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		<b>Yönetmel Liderlik</b>	<b>Eğitsel Liderlik</b>	<b>İletişim Lideri</b>	<b>Etik Liderlik</b>	<b>Kültürel Liderlik</b>
<b>Yönetmel Liderlik</b>	p	1	.685**	.766**	.687**	.822**
	r		.000	.000	.000	.000
	N	205	205	205	205	205
<b>Eğitsel Liderlik</b>	p	.685**	1	.539**	.624**	.701**
	r	.000		.000	.000	.000
	N	205	205	205	205	205
<b>İletişim Lideri</b>	p	.766**	.539**	1	.662**	.818**
	r	.000	.000		.000	.000
	N	205	205	205	205	205
<b>Etik Liderlik</b>	p	.687**	.624**	.662**	1	.757**
	r	.000	.000	.000		.000
	N	205	205	205	205	205
<b>Kültürel Liderik</b>	p	.822**	.701**	.818**	.757**	1
	r	.000	.000	.000	.000	
	N	205	205	205	205	205

\*\* oldukça yüksek düzeyde korelasyon ( $p > .01$ )

\* yüksek düzeyde korelasyon ( $p > .05$ )

Tablo 4.14’de verilen Pearson korelasyon katsayılarına göre, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinde boyutlar arasında anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif (olumlu) bir ilişki olduğunu, daha açık bir ifadeyle, bir liderlik boyutundaki beklenti yükselirken, diğer liderlik boyutlarında da beklenen rollerin yükseldiği bulunmuştur.

Korelasyon katsayıları incelendiğinde öğretmenlerin; yönetsel liderlik beklentileri ile eğitsel liderlik beklentileri arasında ( $r(205) = .69, p < .01$ ), yönetsel

liderlik beklentileri ile iletişim lideri beklentileri arasında ( $r(205) = .77, p < .01$ ), yönetsel liderlik beklentileri ile etik liderlik beklentileri arasında ( $r(205) = .69, p < .01$ ), yönetsel liderlik beklentileri ile kültürel liderlik beklentileri arasında ( $r(205) = .82, p < .01$ ) pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Eğitsel liderlik beklentilerine bakıldığında, iletişim liderliği beklentileri ile arasında ( $r(205) = .54, p < .01$ ), etik liderlikle arasında ( $r(205) = .62, p < .01$ ), kültürel liderlikle arasında ( $r(205) = .70, p < .01$ ) anlamlı ve yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır.

İletişim liderliği beklentileri ele alındığında, etik liderlik beklentileri ile arasında ( $r(205) = .66, p < .01$ ) ve kültürel liderlik beklentileri arasında ( $r(205) = .82, p < .01$ ) yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde etik liderlik rolü beklentisi ile kültürel liderlik rolü beklentisi arasında ( $r(205) = .76, p < .01$ ) pozitif ve güçlü anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda kültürel liderlik rolü beklentisinin diğer liderlik rolleri beklentileri ile en yüksek korelasyon katsayısına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Kültürel liderlik beklentisi ile diğer liderlik beklentileri arasındaki ilişki korelasyon katsayısına göre sıralandığında; kültürel liderlik beklentisi ile yönetsel liderlik beklentisi arasındaki ( $r(205) = .82, p < .01$ ), kültürel liderlik beklentisi ile iletişim liderliği beklentisi arasındaki ( $r(205) = .82, p < .01$ ), kültürel liderlik beklentisi ile etik liderlik beklentisi arasındaki ( $r(205) = .76, p < .01$ ) ve kültürel liderlik beklentisi ile eğitsel liderlik beklentisi arasındaki ( $r(205) = .70, p < .01$ ) ilişkinin pozitif ve oldukça yüksek olduğu görülmüştür.

Katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinde yer alan liderlik rolleri boyutlarına ilişkin beklenti düzeyi algılarını irdilemeden önce, katılımcıların genel liderlik beklenti düzeyi algısını ortaya koymak için ölçekte yer alan tüm maddelere verdikleri yanıtlardan yola çıkarak, ölçekteki tüm

maddelere verilen yanıtların ortalaması, minimum-maksimum değerleri ve standart sapması hesaplanmış ve sonuçlar, Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14. İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Liderlik Rolü Beklenti Düzeyi

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
<b>Beklenen Roller</b>	205	3.58	5.00	4.50	0.40

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinde yer alan tüm maddelere verdiği yanıtların genel ortalamasına bakıldığında  $\bar{X}=4.50$ ,  $SS= .40$  olduğu görülmektedir. Buna göre, ölçeği geliştiren Yavuz’un (2006) aralık katsayısı hesaplamasına göre, ortalama  $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$  aralığında olduğu için katılımcıların okul müdürlerinin liderlik rolünü genel anlamda “çok önemli” buldukları söylenebilir.

Katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinin boyutları olan yönetsel liderlik, eğitsel liderlik, iletişim liderliği, etik liderlik ve kültürel liderlik boyutlarının her birine ilişkin beklentinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için, ilgili boyutları oluşturan maddelere verilen yanıtlar sonucunda elde edilen verilerin ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4.16’da en yüksek ortalamadan, en düşüğe doğru sıralanmıştır.

Tablo 4.15. İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdüründen Bekledikleri Rollerin Düzeyi

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>
<b>Etik Liderlik</b>	205	3.50	5.00	4.65	.43
<b>İletişim Lideri</b>	205	3.00	5.00	4.62	.51
<b>Kültürel Liderlik</b>	205	2.78	5.00	4.53	.51
<b>Yönetmel Liderlik</b>	205	3.25	5.00	4.50	.45
<b>Eğitsel Liderlik</b>	205	3.46	5.00	4.40	.45

Tablo 4.16'daki analiz sonuçları incelendiğinde, ilk sırada etik liderlik ( $\bar{X}=4.65$ ,  $SS= .43$ ), ikinci sırada iletişim liderliği ( $\bar{X}=4.62$ ,  $SS= .51$ ), üçüncü sırada kültürel liderlik ( $\bar{X}=4.53$ ,  $SS= .51$ ), dördüncü sırada yönetmel liderlik ( $\bar{X}=4.50$ ,  $SS= .45$ ) ve en son da eğitsel liderlik ( $\bar{X}=4.40$ ,  $SS= .45$ ) beklentileri gelmektedir. Ayrıca, Yavuz'a (2006) göre tüm liderlik boyutlarındaki ortalamalar  $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$  aralığında olduğu için, öğretmenlerin, okul müdürlerinden liderlik rolünü ölçülen her bir liderlik boyutunu“ çok önemli” bulduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların farklı liderlik boyutlarındaki beklentilerinin sıralamasının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için Paired Sample T- testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.16. Beklenen Roller Ölçeğinin Liderlik Boyutları Ortalama Puanlarının Paired Sample T- Testi Sonuçları

	<b>N</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>Ortalamalar Farkı</b>	<b>p</b>
<b>Etik Liderlik</b>	205	4.65	.43	204	1.03	.03	.302
<b>İletişim Lideri</b>	205	4.62	.51				
<b>İletişim Lideri</b>	205	4,62	.51	204	4.03	.09	.000
<b>Kültürel Liderlik</b>	205	4.53	,51				
<b>Kültürel Liderlik</b>	205	4.53	.51	204	1.75	.03	.082
<b>Yönetmel Liderlik</b>	205	4.50	.45				
<b>Yönetmel Liderlik</b>	205	4.50	.45	204	3.98	.10	.000
<b>Eğitsel Liderlik</b>	205	4.40	.45				

Tablo 4.17’de verilen sonuçlar doğrultusunda, katılımcıların beklenti düzeylerini gösteren ortalamalara göre önem sıralaması dikkate alındığında, birinci sırada olan etik liderlik ile ikinci sırada olan iletişim liderliği rollerine ilişkin beklenti ortalamaları arasında (Fark  $\bar{X}$ = .03,  $t(204)=1.03$ ,  $p > .05$ ) anlamlı bir fark olmadığı, bu liderlik alanındaki beklentinin eşit düzeyde olduğu ve ikisinin de birinci sırada yer alabileceği; ikinci sırada olan iletişim liderliği ile üçüncü sırada olan kültürel liderlik rollerine ilişkin beklenti ortalamaları arasında (Fark  $\bar{X}$ = .10,  $t(204)=4.03$ ,  $p < .01$ ) anlamlı bir fark olduğu, üçüncü sırada olan kültürel liderlik rolü ile dördüncü sırada olan yönetsel liderlik rollerine ilişkin beklenti ortalamaları arasında (Fark  $\bar{X}$ = .03,  $t(204)=1.75$ ,  $p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, kültürel liderlik ve yönetsel liderlik beklentilerinin ikinci sırada yer alabileceği, ve dördüncü sırada olan yönetsel liderlik rolü ile beşinci sırada olan eğitsel liderlik rollerine dair beklenti ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu, (Fark  $\bar{X}$ = .10,  $t(204)=3.98$ ,  $p < .01$ ) yani eğitsel liderlik rolü beklentilerinin de üçüncü sırada yer alabileceği kanısına varılmıştır.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenler öncelikle okul müdürlerinden etik davranışlar sergileyerek etik lider olmasını ve iletişim becerilerini kullanarak kişiler arası ilişkileri geliştirmesini, ikinci olarak olumlu okul kültürünü oluşturup yönetsel faaliyetleri yürütebilmesini ve üçüncü ve son olarak da eğitim lideri olup, öğrenci ve öğretmenlerin eğitim ve gelişimlerine önderlik etmesini beklemektedirler. Bu şekilde bir sıralama, ikinci ve üçüncü sıradaki liderlik beklentilerinin düşük olduğunu göstermez, çünkü verilerin analizinde elde edilen liderlik boyutları ortalamaların hepsi  $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$  aralığında olması sebebiyle, öğretmenler tarafından “çok önemli” görülmüştür.

#### 4.4 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin (yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik) okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları nedir?”

Bu araştırma sorusuna cevap verebilmek için, öncelikle katılımcıların “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğindeki tüm maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin ortalaması, standart sapması, maksimum ve minimum değeri hesaplanmış ve Tablo 4.18’deki bilgiler elde edilmiştir.

Tablo 4.17. İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdüründen Bekledikleri Rollerin Karşılanma Düzeyi

	N	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$	SS
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	205	1.50	5.00	3.48	.74

Tablo 4.18 ‘de belirtilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinin genel ortalaması  $\bar{X}=3.48$ , standart sapmasını  $SS= .74$  olduğu görülmektedir. Yavuz’a (2006) göre, bu ortalama  $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$  aralığında olması sebebiyle, araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerince ölçekte belirtilen rolleri genel olarak “yeterli” düzeyde karşılandığı algısına sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre , okul müdürlerinin hangi liderlik boyutunu, hangi düzeyde karşılandığını ortaya koymak için, öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinin oluşturan beş boyutun (yönetsel liderlik, eğitsel liderlik, iletişim liderliği, etik liderlik ve kültürel liderlik) her birini oluşturan maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen

verilerin ortalaması, standart sapması, maksimum ve minimum değerleri analiz edilmiş, bu sonuçlara göre her bir liderlik boyutundaki roller, en yüksek karşılama düzeyi algısından en düşüğe doğru sıralanmış ve sonuçlar Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.18. İlkokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdüründen Bekledikleri Rollerin Karşılama Düzeyi

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
<b>Etik Liderlik</b>	205	1.10	5.00	3.73	.82
<b>İletişim Lideri</b>	205	2.00	5.00	3.56	.47
<b>Yönetsel Liderlik</b>	205	1.43	5.00	3.54	.76
<b>Kültürel Liderlik</b>	205	1.67	5.00	3.53	.80
<b>Eğitsel Liderlik</b>	205	1.19	5.00	3.25	.82

Tablo 4.19 daki sonuçlar ışığında, okul müdürlerinden beklenen beş liderlik rolünün öğretmenlerin algılarına göre karşılama düzeyleri sıralandığında katılımcıların algılarına göre okul müdürleri, kendilerinden beklenen liderlik rollerinden etik liderlik rolünü, diğer liderlik rollerine göre daha yüksek düzeyde karşılamaktadırlar ( $\bar{X}=3.73$ ,  $SS= .82$ ). Katılımcı öğretmenlerin algılarına göre ikinci sırada iletişim liderliği ( $\bar{X}=3.56$ ,  $SS= .47$ ), üçüncü sırada yönetsel liderlik ( $\bar{X}=3.54$ ,  $SS= .76$ ), dördüncü sırada kültürel liderlik ( $\bar{X}=3.53$ ,  $SS= .80$ ) ve son sırada eğitsel liderlik rolünün karşılama düzeyi ( $\bar{X}=3.25$ ,  $SS= .82$ ) bulunmaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik liderlik, iletişim liderliği, yönetsel liderlik ve kültürel liderlik rollerini karşılama algısına ilişkin ortalamalarının her birinin  $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$  aralığında olduğu için “yeterli” düzeyde ancak, eğitsel liderlik rolü algısına ilişkin ortalamasının  $2.61 \leq \bar{X} \leq 3.40$  aralığında olması sebebiyle “orta derecede yeterli” karşılandığını söylenebilir (Yavuz, 2006).

Farklı liderlik boyutlarındaki beklentinin karşılama düzeylerine ilişkin algıların ortalamasına göre sıralamanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını

belirlemek için, Paired Sample T- Testi yapılmış ve SPSS 22 özet çıktısı Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.19. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeğinin Liderlik Boyutları Ortalama Puanlarının T- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	Ortalamalar Farkı	p
<b>Etik Liderlik</b>	205	3.73	.82	204	3.61	.17	.000
<b>İletişim Lideri</b>	205	3.56	.85				
<b>İletişim Lideri</b>	205	3.56	.85	204	.73	.02	.467
<b>Yönetmel Liderlik</b>	205	3.54	.76				
<b>Yönetmel Liderlik</b>	205	3.54	.76	204	.50	.01	.617
<b>Kültürel Liderlik</b>	205	3.53	.80				
<b>İletişim Lideri</b>	205	3.56	.85	204	-1.07	.03	.286
<b>Kültürel Liderlik</b>	205	3.53	.80				
<b>Kültürel Liderlik</b>	205	3.53	3.52	204	6.91	.28	.000
<b>Eğitsel Liderlik</b>	205	3.25	3.25				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, beklenen rollerin karşılanma düzeyine yönelik algılarının ortalama puanları sıralandığında, birinci sırada olan etik liderlik ile ikinci sırada olan iletişim liderliği beklentisinin karşılanma düzeyine ilişkin algıların ortalamaları arasında (Fark  $\bar{X}$  = .17,  $t(204)=3.61$ ,  $p < .01$ ) anlamlı bir fark olduğu; ancak, ikinci sırada olan iletişim liderliği rolü ile üçüncü sırada olan yönetmel liderlik rolü beklentisinin karşılanma düzeyine ilişkin algıların ortalamaları arasındaki farkın (Fark  $\bar{X}$  = .02,  $t(204)= .729$ ,  $p > .05$ ) anlamlı olmadığı, üçüncü sırada olan yönetmel liderlik rolü ile dördüncü sırada olan kültürel liderlik rolü beklentisinin karşılanma düzeyine ilişkin algıların ortalamaları arasındaki farkın (Fark  $\bar{X}$  = .01,  $t(204)= .50$ ,  $p > .05$ ) da anlamlı olmadığı olgusundan yola çıkarak, ikinci sırada olan iletişim liderliği ile dördüncü sırada olan kültürel liderlik rolü beklentisinin karşılanma düzeyine ilişkin algıların ortalamalarına bakıldığında, ikisi arasındaki farkın (Fark  $\bar{X}$  = .03,  $t(204)= -1.07$ ,  $p > .05$ ) istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Ancak, katılımcıların dördüncü sırada olan kültürel liderlik



rolü ile beşinci sırada olan eğitsel liderlik rolü beklentisinin karşılanma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark (Fark  $\bar{X}$ = .28,  $t(204)=6.91$ ,  $p < .01$ ) olduğu görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenler, okul müdürlerinin en çok etik liderlik rolü beklentilerini, ikinci olarak iletişim, yönetsel ve kültürel liderlik rolü beklentilerini ve son olarak da eğitsel liderlik rolü beklentilerini karşıladığını algılamaktadırlar. Buna göre denilebilir ki, öğretmenler tarafından okul müdürlerinin öncelikle etik liderlik, ikinci olarak iletişim, yönetsel ve kültürel liderlik ve en son olarak da eğitsel liderlik rollerini yerine getirdiğini algılanmaktadır.

#### **4.5 “İlkokul öğretmenlerinin ifade ettikleri, okul müdürlerinden liderlik rolü (yönetsel, eğitsel, iletişim, etik ve kültürel liderlik) beklenti düzeyi ile bu beklentinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”**

Bu araştırma sorusunu cevaplamak için öncelikle toplam beklenti ile beklentinin toplam karşılanma düzeyi arasındaki farkı değerlendirmek için araştırmaya katılan öğretmenlerin, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinin tüm maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin ortalaması ile “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinin tüm maddelerine verilen yanıtların ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına Paired- Simple t- testi kullanılarak bakılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Beklenen Roller ve Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ortalama Puanlarının T- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	Ortalamalar Farkı	p
<b>Beklenen Roller</b>	205	4.50	.40	204	18.31	1.02	.000
<b>Karşılanma Düzeyi</b>	205	3.48	.74				

Tablo 4.21'deki sonuçlara göre, katılımcıların okul müdürlerinden beledikleri liderlik rolü düzeyleri ile bu rollerin karşılanma düzeyleri algısına ilişkin ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür (Fark  $\bar{X}$ =1.02,  $t(204)=18.31$ ,  $p < .01$ ). Ayrıca, öğretmenler belirtilen rollerin beklenti düzeyini “çok önemli” olarak belirtirken ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) bu beklentinin karşılanma düzeyine ilişkin algılarını yeterli ( $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$ ) olarak belirtmişlerdir (Yavuz, 2006). Bu bulgulara bakarak denilebilir ki, ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri liderlik rolü karşılanma düzeyi genel olarak yeterli ( $\bar{X}=3.48$ ) görülse de beklenti ( $\bar{X}=4.50$ ) karşılar düzeyde değildir. Ayrıca hangi liderlik boyutlarındaki beklentinin ne düzeyde karşıldığını belirlemek için, katılımcıların, aynı liderlik boyutunu gösteren maddelere her iki ölçekte de verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını test edilmiştir. Bu amaçla Paired Sample T- Testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki Tablo 4.22 'de ortaya konmuştur.

Tablo 4.21. Liderlik Boyutlarına Göre Beklenen Roller ve Karşılanma Düzeyi Ortalama Puanlarının t- Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	Ortalamalar Farkı	p
<b>Eğitsel Liderlik</b>	Beklenti	205	4.40	.45	204	18.40	1.15	.000
	Karşılanma Düzeyi	205	3.25	.82	204			
<b>İletişim Lideri</b>	Beklenti	205	4.62	.51	204	16.17	1.06	.000
	Karşılanma Düzeyi	205	3.56	.85	204			
<b>Yönetsel Liderlik</b>	Beklenti	205	4.50	.45	204	15.95	.96	.000
	Karşılanma Düzeyi	205	3.54	.76	204			
<b>Etik Liderlik</b>	Beklenti	205	4.65	.43	204	16.60	.92	.000
	Karşılanma Düzeyi	205	3.73	.82	204			
<b>Kültürel Liderlik</b>	Beklenti	205	4.53	.51	204	16.18	.10	.000
	Karşılanma Düzeyi	205	3.53	.80	204			

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinden tüm liderlik boyutlarındaki beklenti düzeyleri ve bu beklentinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyi algıları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Tablo 4.22'deki bulgular incelendiğinde, Yavuz'un (2006) belirttiği aralıklara göre, katılımcı öğretmenler okul müdürlerinin; eğitsel liderlik rolünü ( $\bar{X}=4.40$ ) "çok önemli" ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) bulurken ve bu beklentinin karşılanma düzeyini ( $\bar{X}=3.25$ ) "orta derecede yeterli" ( $2.61 \leq \bar{X} \leq 3.40$ ) görmekte (Fark  $\bar{X}=1.15$ ,  $t(204)= 18.40$ ,  $p < .01$ ), iletişim liderliği rolünü ( $\bar{X}=4.62$ ) "çok önemli" ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) bulurken ve bu rolün karşılanma düzeyinin ( $\bar{X}=3.56$ ) "yeterli" ( $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.2$ ) olduğunu (Fark  $\bar{X}=1.06$ ,  $t(204)= 16.17$ ,  $p < .01$ ), yönetsel liderlik rolünü ( $\bar{X}= 4.50$ ) "çok önemli" ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) bulurken ve bu rolün karşılanma düzeyinin ( $\bar{X}= 3.54$ ) "yeterli" ( $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$ ) olduğunu (Fark  $\bar{X}= .96$ ,  $t(204)= 15.95$ ,  $p < .01$ ), etik liderlik rolünü ( $\bar{X}= 4.65$ ) "çok önemli" ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) bulurken ve bu beklentinin karşılanma düzeyinin ( $\bar{X}= 3.73$ ) "yeterli" ( $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$ ) olduğunu ( Fark  $\bar{X}= .92$ ,  $t(204)= 16.60$ ,  $p < .01$ ) ve kültürel liderlik rolünü ( $\bar{X}= 4.53$ ) "çok önemli"

( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) bulurken ve bu beklentinin karşılanma düzeyinin ( $\bar{X} = 3.53$ ) “yeterli” ( $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$ ) olduğunu (Fark  $\bar{X} = .10$ ,  $t(204) = 16.18$ ,  $p < .01$ ) belirtmişlerdir.

Bu bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinden her bir liderlik boyutundaki liderlik rolü beklentisinin, okul müdürleri tarafından beklenti düzeyinde karşılanmadığı algısına sahip oldukları görülmektedir. Bunları sıraya koyacak olursak, en yüksek farkın eğitsel liderlik boyutunda (beklenti düzeyi:  $\bar{X} = 4.40$ ,  $SS = .45$ ; karşılanma düzeyi:  $\bar{X} = 3.25$ ,  $SS = .82$ ), en az farkın ise kültürel liderlik boyutunda (beklenti düzeyi:  $\bar{X} = 4.53$ ,  $SS = .51$ ; karşılanma düzeyi:  $\bar{X} = 3.53$ ,  $SS = .80$ ) olduğu söylenebilir.

#### **4.6 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyi, bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”**

Bu araştırma sorusunu yanıtlayabilmek için, araştırmaya katılan öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Elde edilen verilerin sırasıyla cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı uygun testlerle analiz edilmiş ve bulgular ortaya konmuştur.

##### **4.6.1 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyi, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”**

Cinsiyete göre araştırmaya katılan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için, kadın öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler ile erkek öğretmenlerin bu ölçeğe verdikleri yanıtlardan elde

edilen verilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını Bağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler T-testi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonucu Tablo 4.23’de ortaya konmuştur (Büyüköztürk, 2017; Can, 2017).

Tablo 4.22. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	Ortalamalar Farkı	p
Erkek	97	4.40	.40	203	-3.34	.18	.001
Kadın	108	4.58	.40				

Tablo 4.23’deki sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinden beledikleri liderlik rolü düzeyi cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (Fark  $\bar{X}$ = .18, t(203)= -3.34, p<.05 ). Kadın ( $\bar{X}$ =4.58, SS=.40) ve erkek ( $\bar{X}$ =4.40, SS= .40) öğretmenlerin ortalamalarından yola çıkarak, iki cinsin de okul müdürlerinden liderlik rolü beklentisinin yüksek olduğu ve bu rolleri genel olarak “çok önemli” ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) buldukları, ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinden daha yüksek liderlik rolü beklentisi içinde olduğu söylenebilir. Büyüköztürk’ün (2017)’de belirttiği  $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + (n_1 + n_2 - 2)}$  formülüne göre hesaplanan  $\eta^2$  değeri .05 olarak bulunmuştur (s.44). Bu değere göre, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeği puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık olarak %5’inin cinsiyet değişkenine bağlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, cinsiyet değişkeninin beklenen roller ölçeğinden alınan puanlar üzerine küçük bir etki yaptığı söylenebilir ( $\eta^2 < .06$ ). Ayrıca,  $d = t \cdot \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \cdot N_2}}$  formülüne göre Cohen d değeri hesaplanmıştır ve .47 olarak bulunmuştur. Buna göre, erkek ve kadın öğretmenlerin beklenen roller ölçeğine verdikleri yanıtların ortalamasından elde edilen puanlar arasındaki farkın büyüklüğünün .47 standart sapma olduğunu

söylenbilir. Benzer şekilde,  $d < .5$  olduğu için bu etkinin küçük olduğunu söylemek mümkündür (Büyüköztürk, 2017).

#### 4.6.2 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyi, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Yaş aralıklarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyleri ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için, öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğinin tüm maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin yaş değişkenini oluşturan tüm gözenerlerde öncelikle frekans, ortalaması ve varyansı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.24’de ortaya konmuş, ardından da tüm gözenerlerdeki ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile test edilmiş ve Tablo 4.25’de ANOVA SPSS özet çıktısı verilmiştir.

Tablo 4.23. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	$\bar{X}$	SS
25 ve altı	22	4.47	.32
26-35	60	4.51	.45
36-45	83	4.47	.42
46-55	38	4.53	.33
56 ve üzeri	2	4.99	.00
<b>Toplam</b>	<b>205</b>	<b>5.50</b>	<b>.40</b>

Tablo 4.24’e göre, araştırmaya katılan 25 ve altı yaş aralığındaki 22 öğretmen ( $\bar{X}=4.47$ , SS= .32), 26-35 yaş aralığındaki 60 öğretmen ( $\bar{X}=4.51$ , SS= .45), 36-45 yaş aralığındaki 83 öğretmen ( $\bar{X}=4.47$ , SS= .42), 46-55 yaş aralığındaki 38 öğretmen ( $\bar{X}=4.53$ , SS= .33) ve 56 ve üzeri yaş aralığındaki 2 öğretmen ( $\bar{X}=4.99$ , SS= .00) olup, yani tüm yaş aralıklarındaki öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri

liderlik rolünü genel olarak “çok önemli” ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) olarak belirtmektedirler (Yavuz, 2006).

Tablo 4.24. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.60	4	.15	.92	.451
Gruplarıçi	32.70	200	.16		
<b>Toplam</b>	<b>33.30</b>	<b>204</b>			

Tablo 4.25’deki sonuçlarla, katılımcı öğretmenlerin liderlik rolü beklenti düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır. ( $F(4,200) = .92, p > .05$ ). Bu bulguya göre, öğretmenlerin yaşının okul müdüründen beklenen liderlik rolü düzeyini etkilemediği, liderlik rolü beklenti düzeyinin tüm yaş gruplarındaki öğretmenler için aynı olduğu söylenebilir.

#### **4.6.3 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyi, eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeylerinin, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdikleri yanıtlarla, eğitim düzeyini oluşturan tüm gözeneklerde öncelikle Tablo 4.26’da gösterilen betimsel istatistiklere bakılmış, ardından bu gözeneklerdeki ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiş ve bu analiz sonucu özeti Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.25. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
Öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi	111	4.48	.41
Lisans	50	4.60	.31
Lisansüstü	44	4.43	.47
<b>Toplam</b>	<b>205</b>	<b>4.50</b>	<b>.40</b>

Tablo 4.26 incelendiğinde, öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu 111 öğretmen ( $\bar{X}=4.48$ ,  $SS= .41$ ), lisans mezunu 50 öğretmen ( $\bar{X}=4.60$ ,  $SS= .31$ ) ve lisansüstü mezunu 44 öğretmenden ( $\bar{X}=4.43$ ,  $SS= .47$ ) oluşan üç grubunda okul müdürlerinin liderlik rolünü “çok önemli” ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) bulduğu söylenebilir (Yavuz, 2006).

Tablo 4.26. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	.83	2	.41	2.56	.079
Gruplarıçi	32.48	202	.16		
<b>Toplam</b>	<b>33.30</b>	<b>204</b>			

Tablo 4.2'deki sonuçlara göre, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rolü düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur ( $F(2,202)= 2.56$ ,  $p > .05$ ). Bu bulgu bağlamında, öğretmenlerin eğitim düzeyi ne olursa olsun okul müdürlerinden yüksek düzeyde liderlik rolü beklentisinde oldukları söylenebilir.

#### **4.6.4 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeyi, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”**

Katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeylerinde, meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını



belirlemek amacıyla, öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller” ölçeğine verdiği yanıtlardan elde edilen verilerin mesleki kıdemi oluşturan tüm gözeneklerde Tablo 4.28’de belirtilen frekansı, ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve bu gözeneklerdeki ortalamalardaki farkın anlamlılığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.29’da gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
0-10 yıl	80	4.48	.43
11-20 yıl	80	4.52	.40
21 yıl ve üstü	45	4.48	.36
<b>Toplam</b>	<b>205</b>	<b>4.50</b>	<b>.40</b>

Tablo 4.28’deki sonuçlara göre, 0-10 yıl mesleki kıdeme sahip 80 öğretmen ( $\bar{X}=4.48$ , SS= .43), 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip 80 öğretmen ( $\bar{X}=4.52$ , SS= .40) ve 21yıl ve üstü mesleki mesleki kıdeme sahip 45 öğretmenden ( $\bar{X}=4.48$ , SS= .36) oluşan üç grup, okul müdürünün liderlik rolünün “çok önemli” ( $4.21 \leq \bar{X} \leq 5.00$ ) olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (Yavuz, 2006).

Tablo 4.28. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.07	2	.03	.20	.820
Gruplarıçi	33.24	202	.17		
<b>Toplam</b>	<b>33.30</b>	<b>204</b>			

Tablo 4.29’da belirtilen ANOVA Testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul müdürünün liderlik rolü beklenti düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ( $F(2,202)= .20$ ,  $p > .05$ ). Bu

bulguya göre, öğretmenlerin mesleki kıdeminin, okul müdüründen beledikleri liderlik rolü düzeyine etki etmediği, yani, mesleki kıdemi ne olursa olsun öğretmenlerin okul müdüründen beledikleri liderlik rolü düzeylerinin aynı düzeyde önemli olduğunu söylemek mümkündür.

#### **4.7 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları , bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”**

Bu araştırma sorusunu cevaplamak için, öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğinin tüm maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Okul müdürlerinin, öğretmenlerin beklentilerini karşılama düzeylerinin sırasıyla cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem bağımsız değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, uygun analizler yapılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

##### **4.7.1 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları , cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul müdürlediklerinden beledikleri liderlik rollerinin karşılanma düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, kadın ve erkek öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına bakılmış

ve bunun için ilişkisiz (Bağımsız) Örneklem T-testi kullanılmış, bu testin sonuçları Tablo 4.30’da ortaya konmuştur.

Tablo 4.29. Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Erkek	97	3.58	.72	203	1.78	.077
Kadın	108	3.40	.75			

Tablo 4.30’daki sonuçlara göre, öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rollerinin karşılama düzeyi algılarının, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ( $t(203)= 1.78, p > .05$ ) ve hem erkek ( $\bar{X}= 3.58, SS= .72$ ) hem de kadın ( $\bar{X}= 3.40, SS= .75$ ) öğretmenlerin okul müdürünün liderlik rollerini “yeterli” ( $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$ ) düzeyde karşıladığı algısında olduğu görülmüştür (Yavuz, 2006). Bu bulgulara göre, her iki cinsin de okul müdürlerinden beklenen liderlik rolünü “yeterli” düzeyde karşılandığı algısında oldukları söylenebilir.

#### **4.7.2 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılama düzeyine ilişkin algıları , yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”**

Katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinin üstlenmesi gerektiğini düşündüğü liderlik rollerinin karşılama düzeyleri algılarında, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için öğretmenlerin, “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin, öğretmenlerin yaşlarını oluşturan her bir gözenekte öncelikle ortalama, frekans ve standart sapma hesaplanmış, bu betimsel istatistiksel sonuçları Tablo 4.31’de verilmiş; her bir gözenekteki ortalamalar arasındaki farkın

anlamlılığı ise Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçlar

Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri

Yaş	N	$\bar{X}$	SS
25 ve altı	22	3.40	.64
26-35	60	3.51	.76
36-45	83	3.39	.74
46-55	38	3.65	.77
56 ve üzeri	2	4.00	.00
<b>Toplam</b>	<b>205</b>	<b>3.48</b>	<b>.74</b>

Tablo 4.31’deki sonuçlara göre, 25 ve altı yaş aralığındaki 22 öğretmen ( $\bar{X}=3.40$ ,  $SS= .64$ ) ve 36-45 yaş aralığındaki 83 öğretmen ( $\bar{X}= 3.39$ ,  $SS= .74$ ) okul müdürlerince liderlik rolü beklentilerinin “orta derecede yeterli” ( $2.61 \leq \bar{X} \leq 3.40$ ) karşılandığı algısında iken, 26-35 yaş aralığındaki 60 öğretmen ( $\bar{X}= 3.51$ ,  $SS= .76$ ), 46-55 yaş aralığındaki 38 öğretmen ( $\bar{X}= 3.65$ ,  $SS= .77$ ) ve 56 yaş ve üzeri 2 öğretmenin ( $\bar{X}= 4.00$ ,  $SS= .00$ ) okul müdürlerinin kendilerinden beklenen liderlik rolünü “yeterli” ( $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$ ) düzeyde karşıladığı algısında olduğu görülmektedir.

Tablo 4.31. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.48	4	.62	1.13	.343
Gruplariçi	109.47	200	.54		
<b>Toplam</b>	<b>111.95</b>	<b>204</b>			

Ancak, Tablo 4.32 incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinden beledikleri liderlik rollerinin karşılanma düzeyi algısının, öğretmenlerin yaşına göre

anlamli bir sekilde farklılık göstermediği bulunmuştur ( $F(4,200)= 1.13, p > .05$ ). Dolayısıyla, her yaştaki öğretmen okul müdürlerinden beledikleri liderlik rollerini aynı düzeyde ve Tablo 4.31'deki sonuçlar ışığında “yeterli” düzeyde karşılandığı algısında olduğu söylenebilir.

#### 4.7.3 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları , eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”

Öğretmenlerin okul müdürlerinden beledikleri rollerin karşılanma düzeyleri algısı ortalamalarının, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin eğitim seviyesini oluşturan tüm gözeneklerde “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin Tablo 4.33'de belirtilen betimsel istatistikleri yapılmış ve ayrıca, bu gözeneklerdeki ortalamalardaki farklılaşmaların anlamlılığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak test edilmiş ve bu analiz sonuçları Tablo 4.34'de verilmiştir.

Tablo 4.32. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi	111	3.48	.68
Lisans	50	3.61	.84
Lisansüstü	44	3.32	.75
<b>Toplam</b>	<b>205</b>	<b>3.48</b>	<b>.74</b>

Tablo 4.33'deki betimsel istatistiklerine göre, öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi mezunu 111 öğretmen ( $\bar{X}= 3.48, SS=.68$ ) ve lisans mezunu 50 öğretmen ( $\bar{X}= 3.61, SS=.84$ ) okul müdürlerinin kendilerinden beklenen liderlik rollerini “yeterli” düzeyde ( $3.41 \leq \bar{X} \leq 4.20$ ) karşıladıkları algısında iken, lisansüstü

mezunu 44 öğretmen ( $\bar{X}= 3.32$ ,  $SS=.75$ ) beklentilerinin “orta derecede yeterli” düzeyde ( $2.61 \leq \bar{X} \leq 3.40$ ) karşılandığı algısında olduklarını ifade ettikleri söylenebilir (Yavuz, 2006).

Tablo 4.33. Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplararası	1.95	2	.98	1.80	.170
Gruplarıçi	110.00	202	.55		
<b>Toplam</b>	<b>111,95</b>	<b>204</b>			

Buna karşın, Tablo 4.33’deki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rollerinin karşılanma düzeyi algılarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı görülmüştür ( $F(2,202)= 1.80$ ,  $p > .05$ ). Bu bulguyla, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin, okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rollerinin karşılanma düzeyi algısını değiştirmedeği daha açık bir ifadeyle, tüm eğitim düzeyindeki öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rollerinin karşılanma düzeyi algısını aynı derecede etkilediği ve bu algının Tablo 4.33’deki sonuçlara göre beklentinin “yeterli” düzeyde karşılanıyor olduğu söylenebilir.

#### **4.7.4 “İlkokul öğretmenlerinin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerinin okul müdürleri tarafından karşılanma düzeyine ilişkin algıları , mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri liderlik rollerinin karşılanma düzeyi algılarının, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, öğretmenlerin “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Rollerin Karşılanma Düzeyi” ölçeğine

verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere göre, mesleki kıdemini oluşturan tüm gözeneklerde ortalama, frekans ve standart sapma hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4.35.'de gösterilmiş, gözeneklerdeki ortalamaların anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.36 'de verilmiştir.

Tablo 4.34. Beklenen Roller Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
0-10 yıl	80	3.44	.71
11-20 yıl	80	3.40	.77
21 yıl ve üstü	45	3.67	.73
<b>Toplam</b>	<b>205</b>	<b>3.48</b>	<b>.74</b>

Tablo 4.35'deki sonuçlar ışığında mesleklerinde; 0-10 yıl kıdeme sahip 80 öğretmenin ( $\bar{X}$ =3.44, SS= .71), 21 yıl ve üstü kıdeme 45 öğretmenin ( $\bar{X}$ =3.67, SS= .73), okul müdürlerinden beklenen liderlik rolünün yeterli düzeyde karşılandığı algısında olduğu bununla beraber, mesleğinde 11-20 yıl kıdeme sahip 80 öğretmenin ( $\bar{X}$ =3.40, SS= .77) ise, bu rolün orta derecede yeterli düzeyde karşılandığını algılamakta olduğunu söylenebilir.

Tablo 4.35. Beklenen Rollerin Karşılama Düzeyi Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.15	2	1.08	1.98	.141
Gruplarıçi	109.80	202	.54		
<b>Toplam</b>	<b>111.95</b>	<b>204</b>			

Tablo 4.36 incelendiğinde ise, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinden beledikleri rollerin karşılama düzeyi algısı ortalamalarının anlamlı

bir şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır ( $F(2,202)= 1.98, p > .05$ ). Bu bulgu bağlamında öğretmenlerin, mesleki deneyimi ne olursa olsun okul müdürlerinden beledikleri liderlik rollerinin karşılanma düzeyi algılarının aynı olduğunu ve bu algının Tablo 4.35'deki sonuçlar ışında yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bölümde özetle, öncelikle, araştırma sorularını cevap verebilmek için normallik analizleri yapılmış, bu analizler sonucunda yapılacak tüm analizlerin parametrik olacağına karar verilmiş, yapılan parametrik testler sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır.



## Bölüm 5

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdüründen liderlik rolü beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi algılarına ilişkin çalışmada elde edilen bulgulara göre sonuçlar ifade edilmiş, bu sonuçlara ışığında konu tartışılmış ve önerilerde bulunmuştur.

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilçe merkezlerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinden liderlik rolü beklentilerine ilişkin görüşleri ve bu beklentilerin okul müdürlerince karşılanma düzeyi algılarını ortaya konmak amacıyla yapılmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda bu bölüm, her bir araştırma sorusunun sonuçları ve bu sonuçlar bağlamında tartışmaları içermektedir.

##### 5.1.1 Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler okul müdürlerinin liderlik rollerinin genel olarak “çok önemli” olduğu görüşündedirler ( $\bar{X}=4.50$ ,  $SS= .40$ ). Bu görüş bağlamda, öğretmenler okul müdürlerinden yüksek düzeyde liderlik rolü beklentisi içerisinde oldukları sonucuna varılabilir. Yapılan benzer bir çok çalışmada da (Akyüz, 2018; Balyer, 2012-2014; Beyicioğlu ve Aslan, 2010; Gündüz ve Balyer, 2013; Green, 2010; Gümüşeli, 2001; Sarıkaya, 2017; Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009; Yavuz, 2006; Yulk, 2010), günümüz okul müdürlerinin lider olması gerektiği ifade edilmiş olduğundan, bu çalışmada elde

edilen sonuçların KKTC’de de ilkökul öğretmenlerinin görüş ve beklentilerinin, farklı ülke ve bölgelerdeki öğretmenlerle örtüştüğü söylenebilir. Bu çalışma, günümüz dünyasındaki eğitim yönetimi anlayışının getirdiği okul müdürlerinin lider olması gerektiği görüşünün, KKTC kültürel yapısı ve eğitim sistemi içinde de kendini gösterdiğini ortaya koymuştur. Her ne kadar, KKTC eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapılanmaya sahip olsa da (KMEY, 1986), KKTC’de de öğretmenlerin, dünyadaki gelişmelere uzak olmadığını ve buna paralel olarak okul müdürlerinin çağa ayak uydurarak liderlik davranışı göstermesini beklediklerini ve buna gereksinim duyduklarını ifade etmek mümkündür.

Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik liderlik ( $\bar{X}=4.65$ ,  $SS= .43$ ), iletişim liderliği ( $\bar{X}=4.62$ ,  $SS= .51$ ), kültürel liderlik ( $\bar{X}=4.53$ ,  $SS= .51$ ), yönetsel liderlik ( $\bar{X}=4.50$ ,  $SS= .45$ ) ve eğitsel liderlik ( $\bar{X}=4.40$ ,  $SS= .45$ ) rollerinin her birini “çok önemli” roller olarak algıladığı ve her bir liderlik rolü için öğretmenlerin okul müdürlerinden yüksek beklenti içinde olduğu bulgular arasındadır. Bu çalışmada yapılan, ilişim (korelasyon) analizi sonucunda; öğretmenlerin okul müdürlerinden her bir boyuttaki beklentileri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki görülmüştür. Bu iki sonuç, durumsal liderlik bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenler okul müdürlerinin durumun özelliğine göre ortaya koyabileceği, tüm bu liderlik rollerini sergileyebilecek yeterlikte olmasını ve tüm bu alanlarda öncülük etmesini beklemektedir.

Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin zihninde oluşturduğu liderlik şemasının, tüm bu liderlik alanlarının toplamından oluştuğunu söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin çok fonksiyonlu bir lider olması vurgulandığı günümüzde (Akyüz, 2018; Sarıkaya, 2017), KKTC’de de öğretmenlerin, okul müdürlerinin bu liderlik rollerinin her birinin ‘çok önemli’ olduğu yönünde görüş

belirtmesinin ve bu rollere ilişkin yüksek beklentisi olmasının beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden liderlik rolü beklentileri tüm liderlik alanlarında yüksektir ve her bir liderlik rolünü ‘çok önemli’ olarak nitelendirmektedirler. Ancak bunlar beklenti düzeyine göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanacak olursa, öğretmenler, okul müdürlerinin öncelikle etik değerlere göre hareket eden bir etik lider ( $\bar{X}=4.65$ ,  $SS= .43$ ) ve okulda olumlu ve etkili iletişim sağlayan bir iletişim lideri ( $\bar{X}=4.62$ ,  $SS= .51$ ) olmasını beklemektedirler. İkinci olarak okul müdürlerinin güçlü bir okul kültürü oluşturup etkili etkileşim sağlayan bir kültürel lider ( $\bar{X}=4.53$ ,  $SS= .51$ ) ve okuldaki yönetsel işlerin düzgün yürümesini sağlayan bir yönetsel lider ( $\bar{X}=4.50$ ,  $SS= .45$ ) ve en son olarak da eğitim ve öğretim faaliyetlerini düzenleyen ve denetleyen bir eğitsel lider ( $\bar{X}=4.40$ ,  $SS= .45$ ) olmalarını beklemektedirler.

Bu sıralamaya göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin etik liderlik ve iletişim liderliği rollerini öncelikli olarak çok önemli bulduğu söylenebilir. Yavuz’un (2006) okul müdürleri, müfettiş ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada da, tüm grupların okul müdürlerinin etik liderlik ve iletişim liderliği davranışları çok önemli gördüğü ve beklentilerinin bunlar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Akçekoca ve Bilgin’in (2016) yaptığı çalışmada da, öğretmenler kendi performanslarını arttırıcı en büyük etmenin, okul müdürünün etik liderlik davranışı sergilemesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Yılmaz’ın (2006) da belirttiği üzere, okuldaki örgütsel güven ile okul müdürünün etik liderlik davranışı sergilemesi arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu bağlamda denebilir ki, öğretmenler öncelikle kendilerini güvende hissedecek bir ortam aramaktadırlar ve bu ortamın oluşması okul yönetiminin

göstereceği etik davranışa bağlıdır; yani okul müdürünün okuldaki güven ortamını oluşturmak için etik davranış göstermesi gerektiği bir gerçektir. Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirttiği üzere, yeme ve içme gibi temel fizyolojik ihtiyacı karşılanmış bir bireyin sonraki ilk ihtiyacı, kendini güvende hissetmesidir. Kendini güvende hissetmeyen bir bireyin, örgüte bağlılığından ve örgütün amacı için etkinlikte bulunmasından söz edilemez. Sergiovanni ve Starratt, (1998) bir bireyin okul müdürü olabilmesi için ön koşul olarak etik üstünlüğe sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu ifade bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenler okul müdürlüğü ile etik liderliği birbiriyle örtüşürmekte ve bir okulun en üst düzey yöneticisi olan okul müdürünün etik dışı davranışlarını okulun güven ortamını bozucu bir unsur olarak görmektedirler. Tüm bu bulgular KKTC'de de, öğretmenlerin okul müdürünün etik liderlik rolü beklentisinin neden en yüksek düzeyde olduğunu açıklar niteliktedir.

Öğretmenler, okul müdürlerinden etik liderlik rolü beklentisiyle aynı düzeyde iletişim liderliği rolü beklentisi içindedir. Etik liderlik ile iletişim liderliğinin kesiştiği nokta, etik liderliğin "iletişimsel etik" boyutu olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul müdüründen iletişim sürecinde etik davranması beklentisinin ön plana çıktığı söylenebilir. Ayrıca, iletişimin niteliğinin okulun başarısını, etkililiğini ve verimliliğinde belirleyici olduğu ancak, birçok çalışmada (Fidan ve Küçükali, 2014; Çınar, 2010; Kösterioğlu ve Argon, 2010) okuldaki iletişimin, arzu edilen nitelikte olmadığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin okul müdürlerinden iletişim liderliği rolünü beklemesi olağan olarak değerlendirilebilir. Fidan ve Küçükali'nin (2014) de ifade ettiği gibi, bir kişinin okulda lider olarak algılanmasının en belirleyici unsuru, o kişinin iletişim becerilerinin üstünlüğü, etkililiği, açıklık ve netliği ve de ikna gücüdür. Bu sebeple, lider olarak algılanan bir kişi gücünün büyük bir bölümünü iletişim becerilerinden ve insanlarla etkileşim

halinde iken etik ve ilkeli davranışlarından almaktadırlar. Dolayısıyla bir okul müdürünün etkili bir lider olarak algılanabilmesi ve liderlik rolünü beklentiler doğrultusunda yerine getirebilmesi için etik davranışlara ve yüksek derecede iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürünün eğitsel liderlik rolünün de “çok önemli” bir rol olduğunu ifade etmekle beraber, bu alandaki beklentinin diğer liderlik rollerine göre, nispeten daha düşük beklenti içinde oldukları görülmektedir. Akçekoca ve Bilgin (2016) de yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin, kendi performanslarını en az okul müdürünün eğitsel liderlik davranışı sergilemesinin etkilediğini ifade etmişlerdir. Akçekoca ve Bilgin (2016) bunun sebebini, yine aynı çalışmada, öğretmenlerin, müdürlerinin eğitimsel faaliyet değerlendirmesi yaparken öğretmenlerin gelişimini sağlayıcı değil, onların eksikliklerini yüzlerine vurma ve bir hata bulma maksadı taşıdığı inancında olduklarını belirtmişlerdir. Yine Akçekoca ve Bilgin’e (2016) göre, okul müdürlerinin yaptığı değerlendirmeler sonucunda öğretmenlere dönüt vermemelerinin nedeni öğretmenlerin bu görüşü taşıyor olmaları olabilir.

Bu araştırmaya konu olmamasına rağmen, kendi öğretmenlik deneyimlerimden yola çıkarak denilebilir ki, KKTC’de de öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin, okul müdürüne “çok gizli” ifadesiyle gelen öğretmen sicil değerlendirme formu okul müdürleri tarafından doldurulmakta, ancak, öğretmene kendi değerlendirmesi ile ilgili bilgi verilmemektedir (Öğretmenler Sicil Tüzüğü, 1990). Bu da göstermektedir ki, öğretmenin değerlendirilmesi gelişim amaçlı değildir ve öğretmen neyi ne kadar yaptığını, hangi yönlerini geliştirmesi gerektiğini bilmemektedir. Uygulama bu şekilde olunca, öğretmenlerin okul

müdürünün öğretimsel liderlik rolü beklentisinin diğer liderlik rolü beklentileri kadar yüksek düzeyde olmaması olağandır.

### 5.2.2 İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini genel liderlik rolünü “yeterli” düzeyde ( $\bar{X}=3.48$ ,  $SS=.74$ ) karşılıyor olarak algıladığı bulunmuştur. Bu sonuç, Durukan ve Bayındır (2018) tarafından yapılan "Okul öncesi eğitim yöneticilerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" çalışmasındaki okul yöneticilerinin liderlik rollerini “çoğu zaman” sergilediklerini algıladıkları bulunmuş, Gündüz ve Balyer'in (2012) “Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi” isimli, ilk ve ortaöğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında ise, okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarını “ara sıra” sergilediklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmalarda çıkan sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda denilebilir ki, okul müdürleri liderlik rolünü öğretmenlerin beklentilerini karşılayacak düzeyde sergileyememektedir.

Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenleri, okul müdürlerinin etik ( $\bar{X}=3.73$ ,  $SS=.82$ ), iletişim ( $\bar{X}=3.56$ ,  $SS=.47$ ), yönetsel ( $\bar{X}=3.54$ ,  $SS=.76$ ) ve kültürel liderlik ( $\bar{X}=3.53$ ,  $SS=.80$ ) rollerini “yeterli” düzeyde sergiliyor olarak algılamakta, eğitsel liderlik rolünü ( $\bar{X}=3.25$ ,  $SS=.82$ ) “orta derecede yeterli” sergiliyor olarak algıladığı görülmüştür. Öğretmenlerin, liderlik rolü beklentilerinin karşılanma düzeyi algıları sıralandığında, okul müdürlerinin en yüksek düzeyde etik liderlik rolü beklentilerini karşılıyor ( $\bar{X}=3.73$ ,  $SS=.82$ ) olarak algılandıkları görülmektedir. İkinci sırada iletişim liderliği ( $\bar{X}=3.56$ ,  $SS=.47$ ), yönetsel liderlik ( $\bar{X}=3.54$ ,  $SS=.76$ ) ve kültürel liderlik ( $\bar{X}=3.53$ ,  $SS=.80$ ) rolleri beklentilerinin karşılandığı, ve okul müdürlerinin en az eğitsel liderlik rolü sergilediğinin algılandığı bulunmuştur. Bu bağlamda

denebilir ki, okul müdürleri, liderlik rollerini öğretmenlerin beklenti düzeyinde yerine getirememektedirler.

Araştırmada, okul müdürünün en çok etik liderlik rolü sergilediği ortaya çıkmakla beraber, yine de bu rol, beklenti düzeyinde sergilenmemektedir. Konak ve Erdem (2015) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin iklimsel boyutta etik liderliğini yeterince sergileyemediği; Okçu (2014) çalışmasında okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının geliştirilmesi gerektiğini; Akbaba ve Sarıkaya (2012) çalışmasında okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını sergilemesinde, öğretmenlerin olumlu yönde görüş bildirdikleri ancak, okul müdürlerinin iş prensiplerinin oluşturulması ve bunların öğretmenlere aktarılmasında öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdikleri ve Gülcan ve diğerleri (2012) yapmış olduğu çalışmada, iletişimsel, iklimsel, davranışsal ve karar vermede etik boyutlarında öğretmenlerce genel olarak “yeterli” olarak algılandıkları bulunmuştur. Bu çalışmada bulunan sonuçlar, araştırmanın sonuçlarıyla uyumludur.

KKTC ilkökul öğretmenlerinin, okul müdürlerini en düşük düzeyde eğitsel liderlik rolünü karşılıyor olarak algılamaları bu konuda Gümüşeli ve Akçaoğlu (2013), Aslanargun ve Bozkurt (2012), ve Bayar ve Önder’in (2016) yapmış oldukları araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Yapılan bu çalışmalarda da okul müdürlerinin eğitsel liderlik rolünü istenen düzeyde yerine getirmediği ve öğretmenlerin bu alandaki beklentilerinin yeterli düzeyden karşılanmadığını ifade edilmektedir.

### **5.2.3 Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma**

Araştırma sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik rolünü çok önemli bulup, bu alandaki beklentilerini oldukça yüksek olarak belirtirken ( $\bar{X}=4.50$ ,  $SS= .40$ ) Bu beklentinin karşılanma düzeyini “yeterli” olarak belirtmektedirler

( $\bar{X}$ =3.48, SS= .74). Öğretmenlerin liderlik rolü beklentileri ile bunun karşılanma düzeyi arasındaki fark yapılan istatistiki ölçümler sonucunda anlamlı bulunmuştur (Fark  $\bar{X}$ =1.02,  $t(204)$ =18.31,  $p < .01$ ). Bu sonuç, Durukan ve Bayındır'ın (2018) okulöncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada elde etmiş olduğu okul müdürlerinin liderlik rolünü “çoğu zaman” yerine getirdiği bulgusuyla; ve Gündüz ve Balyer'in (2012) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin liderlik davranışlarını “ara sıra” sergilediği sonucuyla da paralellik göstermektedir.

Genel liderlik rolü beklentisi dışında, araştırma kapsamındaki liderlik rollerinin boyutları bağlamında incelendiğinde, her bir liderlik boyutunda da okul müdürleri tarafından öğretmenin beklentisinin karşılanmadığı bulunmuştur. Beklentinin en az eğitsel liderlik boyutunda karşılandığı, en çok ise, kültürel liderlik boyutunda karşılandığı görülmüştür. Sırasıyla;

Öğretmenler okul müdürlerinin eğitsel liderlik rolünü “orta derecede yeterli” düzeyde ( $\bar{X}$ =3.25, SS= .82) karşılandığını algılamakla beraber, öğretmenlerin beklentisini ( $\bar{X}$ =4.40, SS= .45 ) tam olarak karşılamamaktadır (Fark  $\bar{X}$ =1.15,  $t(204)$ =18.40,  $p < .01$ ). Okul müdürlerinin öğretmenlerin en az eğitsel liderlik rolünü karşılamasının nedeni, Gümüşeli ve Akçaoğlu (2013) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin okul yönetiminde eğitsel liderliğe yeterince zaman ayırmadıklarından veya Aslanargun ve Bozkurt'un (2012) belirttiği üzere, eğitsel liderler olarak ne yapmaları gerektiğini tam olarak bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna benzer olarak, Bayar ve Önder (2016) de okul müdürlerinin eğitsel liderlik davranışlarını arzu edilen düzeyde göstermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Baş ve Yıldırım (2010) ve Serin ve Buluç (2012) de yaptıkları benzer iki çalışmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışını “her zaman” değil “çoğu zaman” sergilediklerini ifade etmektedir.



Bu çalışmaya katılmış olan öğretmenler, okul müdürlerinden yüksek düzeyde iletişim lideri rolü beklentisi içinde olduklarını ( $\bar{X}=4.62$ ,  $SS= .51$ ) fakat, okul müdürlerinin bu beklentiyi “yeterli” düzeyde ( $\bar{X}=3.56$ ,  $SS= .85$ ) karşıladıkları algısında olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre aralarında anlamlı bir fark olduğundan (Fark  $\bar{X}=1.06$ ,  $t(204)= 16.17$ ,  $p < .01$ ) okul müdürlerinin, öğretmenlerin iletişim lideri rolü beklentisini tam olarak karşılamadığı söylenebilir. Kösterioğlu ve Argon’un (2010) yılında, TC MEB merkezi hizmet içi faaliyetlerine katılan 250 öğretmenle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri “orta düzeyde” sergilediklerini algıladıkları; Fidan ve Küçükali’nin (2014) yılında Erzincan ili merkez ilköğretim kurumlarında yaptığı çalışmada öğretmenlerce okul yöneticilerinin iletişim becerileri sergilemesine ilişkin algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğunu ve Çınar’ın (2010) “Okul müdürlerinin iletişim sürecinde etkililiği” isimli çalışmasında okul müdürlerinin iletişim sürecinde etkililiğinin “iyi” düzeyde olmasına karşın istenen düzeyde olmadığını bulmuşlardır. Bu araştırmanın sonucuyla paralel olarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin iletişim liderliği beklentisini istenen düzeyde karşılamadığı görülmektedir.

Öğretmenler okul müdürleri yönetsel liderlik rolünü yeterli düzeyde ( $\bar{X}=3.54$ ,  $SS= .76$ ) sergilediğini algılamakla beraber, öğretmenlerin beklentisini ( $\bar{X}=4.50$ ,  $SS= .85$ ) karşılayamamaktadırlar (Fark  $\bar{X}= .96$ ,  $t(204)= 15.95$ ,  $p < .01$ ). Helvacı ve Aydoğan’ın (2011) “Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri” isimli çalışmasında, öğretmenlerin etkili okul müdürünün; liderlik davranışı göstermesinin yanısıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin, okul müdüründen yönetsel işlerde de liderlik yapmasına gerektiğini bekledikleri şekilde değerlendirilebilir. Öte yandan, Özdemir (2016) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin yönetsel davranışları

“çoğunlukla” sergilediğini, ancak yine de yüksek düzeyde göstermedikleri bulunmuştur. Bu iki çalışmanın sonucu, araştırmanın sonucuyla uyumluluk göstermektedir.

Okul müdürleri öğretmenlerin etik liderlik rolünü “yeterli düzeyde ( $\bar{X}=3.73$ ,  $SS= .82$ ) karşıladığı algılamakla beraber, davranışları öğretmenlerin beklentisini ( $\bar{X}=4.65$ ,  $SS= .43$ ) karşılar düzeyde değildir (Fark  $\bar{X}= .92$ ,  $t(204)= 16.60$ ,  $p< .01$ ). Akbaba ve Sarıkaya’nın (2017) lise öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarını büyük ölçüde sergilediği, ancak beklenen bazı davranışları göstermediğini ifade edilmiştir. Ayrıca, Cemaloğlu ve Kılıç’ın (2012) ilköğretim okulu öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmasında ise, öğretmenlerin okul müdürlerinin orta düzeyde etik liderlik davranışı gösterdiği ifade edilmektedir. Okçu’nun (2014) ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yaptığı çalışmada ise okul müdürlerinin etik liderlik davranışlarının kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu üç çalışma da, araştırmanın bulgularıyla uyumludur.

Okul müdürünün sergilemesi gerektiği düşünülen kültürel liderlik rolünün, okul müdürlerince yeterli düzeyde ( $\bar{X}=3.53$ ,  $SS= .80$ ) karşılandığı fakat onun da öğretmenlerin beklentisinin altında kaldığı ( $\bar{X}=4.53$ ,  $SS= .51$ ) görülmektedir çünkü ikisi arasındaki fark anlamlı düzeydedir (Fark  $\bar{X}= .10$ ,  $t(204)= 16.18$ ,  $p< .01$ ). Yapılan benzer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Uygur, 2010; Yıldırım, 2001; Derin, 2003; Değirmenci, 2009) Ancak, Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) yaptıkları çalışma sonucunda, öğretmenlerin okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerini sergileyip sergilemediği konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yörük ve Şahin (2012) ise, öğretmenlerin, ortaöğretim okullarının etkililik göstermesinde okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarının yeterli olmadığını

ifade etmişlerdir. Kültürel liderlik tüm çalışanların, öğrencilerin ve velilerin okulla kendilerini özdeşleştirmeleri, aidiyet duygusu geliştirmeleri ve okulları ile gurur duymaları için önemlidir. Okul kültürü öğretmenlerin ve dolayısı ile öğrencilerin günlük işlerini ve morallerini doğrudan etkiler. Öğretmenlik deneyimlerime dayanarak söyleyebilirim ki okul kültürü oluşmasındaki en önemli faktör okul müdürüdür. Okul kültürünün en önemli etkenleri ise etik tutum ve davranış ve buna bağlı olarak gelişen güven ve doğruluk ortamıdır. Bunun yanı sıra paylaşılan değerler, başarıya olan inanç ve yüksek öğretme ve öğrenme beklentisi, başarıyı fark etme ve ödüllendirme, okulun gelenekleri, özel günleri ve bunları kutlama biçimleri okul kültürünü oluşturan etmenlerdir. Aslında bir okul müdürü etik liderlik davranışı gösterirken aynı düzeyde kültürel liderlik davranışı da göstermesi gerekir.

Bu çalışmada elde edilen bulguların nedenlerini ortaya koyma bağlamında, okul müdürlerinin sergilediği liderlik davranışları öğretmenlerce yeterli görülmesine karşın öğretmenlerin beklentisini karşılar düzeyde olmamasının bir sebebinin, KKTC’de okul müdürü olmak için eğitim yöneticiliği alanında eğitim almanın bir ön koşul olmamasından ve okul müdürlerinin liderlik davranışının ancak onların kişilik özelliklerinde varsa ortaya çıkabildiğinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Birçok araştırma okul müdürlerinin etkili birer okul lideri olabilmek için eğitim yönetimi alanında eğitim almaları gerektiğini ve bunun gerek yönetsel, gerek iletişimsel, gerekse eğitsel ve okul gelişimi uygulamalarında etkinliklerini arttırdığını vurgulamaktadır (Benbahani, 2011; Işık, 2003; Barber, 2006 ).

KKTC’de okul müdürlerinin beklentileri karşılar düzeyde liderlik davranışı sergilememelerinin bir diğer nedenin ise, ilkokul müdürlerinin eğitim süreci ve ilkokul müdürlüğüne atanma koşulları olduğu düşünülebilir. KKTC’de ilkokul

müdürleri öğretmen kökenlidir. İlköğretim Dairesine bağlı okullarda okul müdürü olarak atanabilmek için, minimum iki yıl müdür muavini görevini yapmış olmak; veya minimum on yıl asaleten ilkokul öğretmenliği yapmış olmak; veya 14. öğretmen bareminde bir yıl çalışmış olmak gerekir (ÖY, 1985: madde, 18). Bu şartları sağlayan ilkokul öğretmenleri okul müdürü olabilmeleri için, kamu hizmeti komisyonuna bugüne kadar aldıkları sertifikaları içeren bir dosya ile başvuruda bulunurlar. Bu dosyanın değerlendirilmesiyle “Kriter değerlendirme” puanı belirlenir. Puan dağılımları; kıdem 200, sicil 100, eğitim düzeyi 50, mesleki gelişim- katıldığı kurslar 150, bilimsel faaliyet - yayın 70, Sosyal kültürel faaliyet 80 şeklindedir ve toplamı da en fazla 650 puandır. Bu değerlendirme sonucunda öğretmenler, yönetim bilimleri 110, Mevzuat 140, Genel Kültür 60, İngilizce 20, Bilgisayar 30 olmak üzere toplam 350 puan değerindeki bir yazılı sınava tabi tutulurlar ve bu yazılı sınav sonucunda öğretmenlerin “yazılı yükselme puanı” belirlenir. Bu iki değerlendirmenin aritmetik ortalaması ile öğretmenlerin “yükselme puanı” ortaya çıkar. Yükselme puanına göre öğretmenler sıralanır ve bu sıralamaya göre açık ilkokul müdürlüğü kadrolarına atanır (Öğretmenler Sınav Tüzüğü[ÖST], 2005: madde14).

KKTC’de ilkokul okul müdürü olabilmek için belirli bir süre öğretmenlik yapmış olmak ve yazılı ve sözlü sınavlarda yeterli puan almış olmak yeterli görülmektedir. Dolayısıyla, okul müdürü seçimlerinde teorik değerlendirmenin ön planda olduğunu ve uygulama kısmına yer verilmediği gözlemlenmektedir. İlkokul öğretmenlerinin müdür olarak atanma koşullarına bakıldığında yönetim veya eğitim yönetimi alanında lisansüstü derecesi önkoşulu bulunmadığı görülmüştür. Ancak, ölçüt değerlendirmesi açısından bakıldığında eğitim yönetimi yüksek lisans programını tamamlayanlara diğer herhangi bir yüksek lisans programını bitirenlerin

puanlarına göre daha yüksek puan verilmektedir. Okul müdürlerinin atanması esnasında % 65'lik bir oransal ağırlığa sahip sertifika kriter puanlarının, yöneticilik ve liderlik için gerekli yeterliliği de ortaya koyduğunu söylemek çok da mümkün değildir. Çünkü öğretmenlik süresince alınan katılım belgelerin kalitesinden şüphe duyulmakta, öğretmenlerin yalnızca orada görünüp de mi bu sertifikaları aldıkları yoksa gerçekten katılım sağlayıp da mı aldıkları belirsizdir. Ayrıca, çoğunlukla çeşitli sivil toplum örgüt ve kuruluşlarından alınan belgelerin eğitim yönetimi ile ilgisi bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra, okul müdürleri, atandıktan sonra, okul müdürlüğü hizmeti süresince gelişim amaçlı bir değerlendirmeye tabi tutulmamakta, gelişim amaçlı katılmış olduğu veya katılacağı etkinlikler kendi tercihi bırakılmaktadır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde ilkökul müdürlerinin gerek eğitim süreçlerinin, gerçek atanma koşullarının eğitim yöneticiliğini ve özellikle liderliğini etkin bir biçimde gerçekleştirecek düzeyde olmadığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalar göstermiştir ki merkezi bir yapıda olan eğitim sistemlerinde, bürokratik yapılanma okul müdürlerinin liderlik alanını daraltmaktadır (Gümüseli, 2001; Sancar, 2012). Bu bağlamda, KKTC'de de böyle bir yapılanma olduğundan okul müdürlerinin beklenen düzeyde liderlik davranışı gösteremediği düşünülmektedir.

#### **5.2.4 Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma**

Elde edilen verilerle yapılan istatistiksel analizler sonucunda, kadın öğretmenlerin okul müdürlerinden genel liderlik rolü beklentilerinin ( $\bar{X}=4.58$ ,  $SS=.40$ ) erkek öğretmenlere göre ( $\bar{X}=4.40$ ,  $SS=.40$ ) daha yüksek olduğu, fakat öğretmenlerin yaşının, cinsiyetinin, eğitim düzeyinin ve mesleki kıdeminin okul müdürlerinden liderlik rolü beklenti düzeylerine ilişkin görüşlerini farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tarhan'ın (2005) belirttiği gibi kadınlar erkeklere oranla risk

almaktan daha fazla kaçınmaktadır. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek düzeyde, okul müdürünün kendisine her konuda öncülük ederek, risk alanını daraltmasını istedikleri, bu istek de okul müdürlerinden liderlik rolü beklentisinin artmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Yavuz (2006) da kadın öğretmenlerin, okul müdürlerinden erkek öğretmenlere nazaran daha fazla rol beklediğini, öğretmenlerin eğitim düzeyinin ve mesleki kıdemlerinin okul müdürlerinden liderlik rolü beklentisi farklılaştırmadığını dile getirmektedir. Gökçe ve Kahraman (2010) öğretmenlerin yaş ve kıdemlerinin müdürün liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerini farklılaştırdığını ancak, eğitim düzeyinin farklılaştırmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmanın sonucuyla kısmen çelişmektedir. Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun, öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi akademisi mezunu olmasından kaynaklı öğretmenlerin okul müdüründen liderlik beklentilerinin farklılaşmadığı, benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun 36-45 yaş aralığından olduğu bu sebeple öğretmenin okul müdüründen liderlik rolü beklentilerinin öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmamış olabilir.

### **5.2.5 Beşinci Araştırma Sorusu ile İlgili Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rolü beklentilerini karşılama algıları, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Çağlar, Yakut ve Karadağ'ın (2005) İstanbul'da yaptığı çalışmada, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin toplam liderlik algıları arasında fark bulunmamış ve Yılmaz ve Kurşun'un (2015) Konya ilindeki 330 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyetinin, öğrenim durumunun, mesleki kıdeminin ve yaşının okul müdürlerinin eğitimsel liderlik sergilemesine ilişkin algılarını değiştirmedeği görülmüştür. Her iki çalışmada da bulunan sonuçlar, bu

çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Yavuz (2006) ise, bu araştırmanın sonucuyla çelişen, kadın öğretmenlerin okul müdürlerinden liderlik beklentilerinin karşılanma düzeyi algılarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, ancak bu araştırma sonucuyla paralel olarak da öğretmenlerin eğitim düzeyinin ve meslekteki kıdemlerinin beklentilerin karşılanma düzeyi algılarına farklılık yaratmadığını söylemektedir.

## **5.2 Öneriler**

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

### **5.2.1 Politikacılara Öneriler**

- 1) KKTC Milli Eğitim Sisteminin yapısal öğeleri ve yönetim anlayışı gözden geçirilmeli, kısmi veya kökten yenileşme yapılmalıdır. Yapılan bu değişiklikler öğretmen yetiştirme, atama; okul yöneticisi yetiştirme ve atama; ve okul etkililiğini artırmaya yönelik olmalıdır. Bu alanda da okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk alanları gözden geçirilmeli ve genişletilmeli, onlara sadece bir yönetici gözüyle bakılmamalı; birer lider olabilmeleri için gerekli ön çalışmalar yapılmalıdır.
- 2) KKTC Milli Eğitim sistemi içinde okul müdürünün rolleri ve bu rolleri içeren davranışlar yasal boyutta yeniden tanımlanmalıdır. Bunun için de bürokratik iş tanımlarının yanı sıra, okul müdürlerinin liderlik rolleri ve bu liderlik rolü kapsamındaki beklentiler yasal boyutta yer bulmalıdır. Bu rollerin, okul müdürlerince ne düzeyde başarıyla üstlenilip üstlenilmediği ve yaşanan sorunlara ilişkin sürekli bir değerlendirme sistemi geliştirilmelidir. Yalnızca okul müdürü öğretmenleri değil, öğretmenler de okul müdürünün etkililiğini değerlendirdiği bir değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır.

- 3) Okul müdürlerinin yetiştirilmesi, atanması ve hizmet koşulları değerlendirilip, iyileştirilmelidir. Okul müdürü yetiştirilirken, aday öğretmenlerin yöneticilik ve liderlik vasıflarına sahip olup olmadığını tespit etmeye yönelik uygulamalı bir program hazırlanmalı, bu program sonunda başarılı olan öğretmenlerin okul müdürü olması sağlanmalıdır. Ayrıca, okul müdürü olabilmek için eğitim yöneticiliği alanında lisansüstü eğitim zorunlu hale getirilmeli ve eğitim yöneticiliği lisansüstü programlarının içeriği değiştirilip, uygulamalı dersler konmalıdır.
- 4) Değerlendirmenin gelişim amaçlı olması anlayışının hakim olduğu ve sürekli öğrenmenin vurgulandığı günümüz dünyasında, ğretmen sicil dosyaları öğretmenlerin kendisine şeffaf hale getirilmelidir. Ancak bu şekilde, öğretmenler eksikliklerinin farkına varıp, sağlıklı bir dönüt sayesinde kendilerini geliştirebilirler. Böylece, okul müdürü etkili eğitsel liderlik davranışı gösterebilir, okul müdürüne eğitsel bağlamda güvenen ğretmen, okul müdürünü eğitsel lider olarak algılayabilir.
- 5) KKTC'de okul müdürlerinin ğretmen kökenli olmasından dolayı, öğretmenler henüz yetiştirilirken ağdaş yönetim ve liderlik konularını kapsayan dersler eğitim programlarına eklenmelidir. Bu dersler teorik düzeyde kalmayıp, eğitim sosyolojisi dersi bağlamında etkili okul kltarnn nasıl oluşturlabileceği de uygulamalı düzeyde gözlemlenmelidir.
- 6) Görevde bulunan okul müdürlerinin eğitim yöneticiliği ve liderlik konularında etkili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Eğitim yöneticiliği alanında yüksek lisans ve doktora yapmalarını özendirici uygulamalar geliştirilmeli hatta zorunlu hale getirilmelidir.



- 7) Okul müdürlüğü öğretmenlik mesleğinin yükselme basamağı olarak görülmemeli, farklı beceri, eğitim ve uzmanlaşma gerektiren özgün eğitim yönetimi alanı haline getirilmelidir. Bu bağlamda, eğitim fakültelerinde lisans programları oluşturulmalıdır.

### 5.2.2 Okul Müdürlerine Öneriler

- 1) Bir okul müdürü, öğretmenlerin beklentilerinin karşılanmasının, okulun başarısında en büyük etkenlerden biri olduğunun ve öğretmenin dışsal motivasyonunu etkileyen en büyük etmenin de kendisi olduğunun farkında olması gerekmektedir. Bir okul müdürünün, öğretmenlerin her zaman kendisini bir öncü, örnek bir meslektaş olarak görmek istediklerinin bilincinde olması ve bu bilinçle, kendi gelişimini sağlayacak, kurs, seminer ve eğitimlere katılması gerekmektedir.
- 2) Okul müdürleri, öğretmenlerin eleştirilerine açık olmalı, bunları bir dönüt olarak algılamalı ve bu eleştirileri kendi gelişimleri için yol gösterici olarak görebilmelidir.
- 3) Öğretmenlerin etkin öğretim yapabilmeleri için gereksinimlerinin farkında olup, bu gereksinimlerin karşılanması için gereken girişimleri yapmalıdır.
- 4) Öğretmenlerin gelişimi için gerekli eğitimlerin düzenlenmesinde rehberlik etmeli ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılmasını sağlamalıdır.
- 5) Kıdemli öğretmenlerin bilgi ve deneyiminin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeni bilgilerinin, enerjisinin ve teknolojiye hakim oluşunun farkında olup, takım anlayışı geliştirip, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlayacak ortamlar oluşturmalıdırlar.

### 5.2.3 Öğretmenlere Öneriler

- 1) Öğretmenler, okul müdürlerinden beklentilerini hem okul müdürlerine hem de yasa yapıcılara pozitif bir üslupla ve açık bir şekilde yazılı ve/veya sözlü olarak ifade etmelidirler. Bu amaçla, gerek bireysel çabasını, gerekse sendikasının çaba ve desteğini işe koşması gerekmektedir.
- 2) KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'ndan öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentilerini ve bu beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin algılarını ortaya koyan ve okul müdürünün etkililiğinin öğretmenler tarafından değerlendirilebilmesi olanaklı kılan bir değerlendirme sistemi oluşturulmasını talep etmelidirler.

### 5.2.4 Araştırmacılara Öneriler

- 1) KKTC'de okul müdürlerinin, öğretmenlerin onlardan bekledikleri liderlik rollerini beklenen düzeyde sergileyememesinin nedenleri ve yaşadıkları sorunlar okul müdürlerinin bakış açısından da ele alınmalı ve derinlemesine incelenmelidir.
- 2) Okul müdürlerinin öğretmenlerin kendilerinden beklediklerin liderlik rollerine ilişkin farkındalık düzeyleri ele alınıp, incelenmelidir.
- 3) Öğretmenlerin beklentilerini daha net ve daha yerel olarak ortaya koaybilmek amacıyla nitel çalışmalar yapılmalıdır.
- 4) Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerinden daha çok liderlik rolü beklentisi içinde olmalarının sebepleri araştırılmalıdır.
- 5) Öğretmenlerin okul müdürlerinden en az eğitsel liderlik rolü bekledikleri ve okul müdürlerince de en az bu rolün sergilenmesinin nedenleri tespit edilmelidir.

- 6) Araştırma KKTC genelinde veriler elde etmek üzere, orta öğretim kurumlarında ve ilçe merkezleri dışındaki okullarda da tekrarlanmalıdır.

### **5.3 Araştırmanın Muhtemel Etkileri**

Bu araştırmayı inceleyen;

- 1) Politika yapıcılarının, öğretmenlerin okul müdüründen liderlik beklediklerini ve bu beklentinin okul müdürlerince yeterince karşılanamadığına ilişkin algılarını dikkate alıp gerekli, yasal, yapısal ve eğitimsel değişikliklerin yapılması için girişimlerde bulunacağı;
- 2) Okul müdürlerinin, öğretmenlerin kendilerinden liderlik rolü beklentisi içinde olduğunun bilincine varacağı ve bu beklentiye karşılamak için sürekli bir öğrenme ve gelişme içinde olacağı,
- 3) Öğretmenlerin, okul müdüründen liderlik beklentilerini çekinmeden açık bir şekilde ifade edeceği ve bu bağlamda, gerek bireysel gerekse sendikalar aracılığıyla toplu bir şekilde, beklentilerinin karşılanması için çaba harcayacağı ve eylemde bulunacağı;
- 4) Ayrıca öğretmenlerin de okul müdürlerinin etkililiğini değerlendirebileceği bir değerlendirme sisteminin geliştirilmesi için tüm paydaşların görüş ve düşüncelerinin alınmasına başlanacağı düşünülmektedir.

### **5.4 Araştırma Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Kazanımlar**

- 1) KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı merkez ilkokullarda görev yapan öğretmenlerden örneklemin seçilmesi, gönüllü katılımı zorlaştırdı. Çünkü merkez ilkokullarda görev yapan öğretmenler, ülkemizde hizmet vermekte olan pek çok üniversite olduğunun ve bu üniversitelerde yapılan pek çok bilimsel araştırma nedeni ile sürekli anket çalışmalarıyla karşı karşıya

kaldıklarını ve bu yüzden istekli olmadıklarını ifade ettiler. Daha çok veri elde edebilmek için, çevre okullar da araştırmaya dahil edilebilirdi.

- 2) Yavuz (2006) tarafından doktora tezi kapsamında geliştirilen ve bu çalışmada kullanılan ölçeğin, net bir şekilde faktörlerine ayrılmamış olması çalışma sürecinde faktör analizlerine gereğinden fazla zaman ve emek harcanmasına neden oldu. Bu da bana ölçek geliştirilmenin basit bir süreç olmadığını ve eğer çalışma için bir ölçek seçilecekse bu ölçeğin daha titizlikle incelenip seçilmesi gerektiğini öğretti.
- 3) Ölçeğin maddelerinin çok fazla olmasının çalışmaya geri dönüş oranını düşürdüğü düşünülmektedir. Daha özlü ve faktör analizleri detaylı çalışılmış ölçekler tercih edilebilir veya özgün bir ölçek geliştirilse daha iyi olabilirdi.
- 4) Çalışma sırasındaki tüm SPSS analizlerin şahsım tarafından yapılması sebebiyle, bu konuda kendimi geliştirme imkanı buldum ve doktora çalışmamda bana bir çok katkısı olacağını inancındayım.
- 5) Eğitim sistemimizin içinde bulunduğu yönetsel durumu analiz edebilme imkanına sahip oldum. Bu da bana meslek yaşamım açısından daha geniş ve eleştirel bir bakış açısı kazandırdı.
- 6) Bilimsel araştırma yapmanın zorluklarını, dikkat etmem gereken hususları, insan ilişkilerini, etik unsurları ve bilimsel çalışma sürecinin gereklerini deneyimledim. Tüm bunları, ileriki bilimsel çalışmalarımda daha bilinçli olmamı sağlayacaktır.

## **5.5 Son Söz**

21.yy'ın ilk çeyreğinden ikinci çeyreğine geçerken, KKTC'de eğitim-öğretimin, eğitim sisteminin ve eğitim yönetimi olgusunun hâlâ, 20.yy'ın başlarında ortaya çıkan klâsik yönetim anlayışıyla yürütülüyor olması çok üzücüdür.

Günümüzde, ortaya çıkan sosyal, ekonomik ve teknolojik gereksinimler doğrultusunda eğitim sistemimizin gözden geçirilmesi ve eğitim yönetimine çağdaş bir yaklaşım kazandırılması gerekmektedir. Okul müdürleri, yalnızca günlük işleri düzenleyen, görev dağılımları yapan ve bunları denetleyen birer bürokrat değildir. Bunları yaparken, eğitici-öğretici tutumlarıyla, açık ve doğrudan iletişim kuran, yapıcı insan ilişkileriyle birer yol gösterici, rehber olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin okulu evleri gibi görmelerini ve okulun üyesi olmaktan gurur duymalarını sağlayacak, okul geleneklerini ve çalışma ortamını hazırlayarak, çalışanların aidiyet duygusunu, iş doyumunu ve örgüt bağlılığını geliştirerek, okul kültürünü oluşturmaları gerekmektedir. Bütün bunların yapılabilmesi için de okul müdürlerine gerekli inisiyatif verecek düzenlemelerin yapılması şarttır.

## KAYNAKLAR

Ada, Ş ve Gümüş, S. (2012). The reflection of instructional leadership concept on administration master's programs: A comparison of Turkey and the United State of America. International Online Journal of Educational Sciences, 4(2), 462-474. Erişim adresi: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/)

Adhikari, N. M. (2018). Mainstreaming the re-orientation approach in communication education: Nepal's perspective. Journal of Social Science and Humation, 8(2), 163-167.

Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (2002). İşletme Yönetimi (4. Baskı). İzmir: Barış.

Akbaba, A. ve Sarıkaya, A. (2017). Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri İle Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017(8), 285-315.

Akçekoce, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğretmen Performansı. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2), 1-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/cybd/issue/34551/381719>

Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 125-149.
- Aktaş, H. ve Şimşek, E. (2015). Bireylerin örgütsel sessizlik tutumlarında iş doyumu ve duygusal tükenmişlik algılarının rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 205-230.
- Akyüz, M. (2018). Stratejik liderlik. *Stratejik Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 45-66.
- Altun, S. A. ve Özdemir, S. (2017). Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları. In 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi.
- Araç, İ. (2014). Okulda iletişim. *Ders Ödevi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aravena, F. ve Quirago, M. (2016). Neoliberalizm and education on an international perspective. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 10(1), 69-89.
- Arslanargun, E. (2017). Örgütlerde sosyal güç. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Yay. haz.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar (3. Baskı) içinde* (s. 227-254). Ankara: Pegem Akademi.

Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50(50), 195-212.

Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştığı Sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).

Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İm Eğitim Yayın Danışmanlığı A.Ş.

Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım.

Aydoğan, İ. (2017). Örgütsel vatandaşlık davranışı. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Yay. haz.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (3. Baskı) içinde (s. 2-39). Ankara: Pegem Akademi.

Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(1).

Babbie, E. R. (1990). *Survey research methods* Wadsworth Pub. Co Belmont, Calif, 3(9).

Baird, J. R., & Northfield, J. R. (1992). *Learning form the PEEL experience*. Melbourne. Australia: Monash University Printing Services.



Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 61-82.

Balay, R. (2017). Yönetimde yaratıcılık. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Yay. haz.), Yönetimde Yeni Yaklaşımlar (3. Baskı) içinde (s. 74-98). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2003). Kamu yönetiminde hesap verebilirlik anlayışı. A.Balcı ve diğerleri. Kamu yönetiminde çağdaş yaklaşımlar içinde (115-133). Ankara: Seçkin.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. Eğitim ve Bilim, 36(162).

Balcı, A. (Ed). (2015) Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Balkar, B. ve Kalman, M. (2015). Okul İklimi, öğretimsel liderlik ve yönetsel liderlik değişkenlerinin okul yöneticiliğine atama yaklaşımları açısından ayırt edicilik düzeyi. Electronic Journal of Social Sciences, 14(54). Erisim adresi: [https://www.researchgate.net/profile/Mahmut\\_Kalman2/publication/282203280](https://www.researchgate.net/profile/Mahmut_Kalman2/publication/282203280)

Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 75-93.

Balyer, A. (2014). School principals' role priorities. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(1), 24-40.

- Baransel, A. (1979). Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi: Klasik ve Neo-Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri. İstanbul: İşletme İktisadı Enstitüsü.
- Barber, M. E. (2006). Leadership preparation programs and principal instructional and transformational leadership practice: The influence of preparation on practice and leader outcomes. Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Barker, A. (2011). Improve your communication skills. London: Kogan Page Limited.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. E-Journal of New Word Science Academy, 5(4), 1909-1931.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. Collier Macmillan.
- Bayar, T. ve Önder, E. (2016). İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (56), 183-193.
- Behbahani, A. (2011). Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 9-11.

Beycioğlu, K. (2016). Liderlik psikolojisi. N. Güçlü ve S. Koşar (Yay. Haz.), Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama (1. Baskı) içinde (s. 17-36). Ankara: Pegem Akademi.

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve oğretmenlerin rolleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 7(1), 153-173

Birekul, M. (2018). Özel oğretim kurumlarında okul müdürlerinin liderlik rolleri. Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR), 5(24), 1652-1671.

Blake, R. R. ve Mouton, J. S. (1964). The managerial grid: key orientations for achieving production throupgh people. Houston, Tex: Gulf, Pub. Co.

Bolman, L. ve Deal, T. (1997). Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Buluç, B. (2010). İlkretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 34(152).

Buluç, S. (2016). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Yay. Haz.), Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama (1. Baskı) içinde (s. 41-67). Ankara: Pegem Akademi.

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

Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara  
(23.Baskı): Pegem Akademi.

Büyükuslu, A. R. (2010). Akademik kapitalizm ve küresel üniversitelerin yükselişi.  
İstanbul: Derin.

Çağlar, A., Yakut, Ö. ve Karadağ, E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin  
öğretmenler tarafından algılanan kişilik özellikleri ve liderlik davranışları  
arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Ege Eğitim Dergisi, 6(1), 61-80.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin öğretim  
liderliği davranışları ile öğretmen öz yeterliliği ve kolektif öğretmen yeterliliği  
arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4),  
2487-2504.

Can, A. (2017). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi. Ankara  
(5.Baskı): Pegem Akademi.

Çelik, V. (2012). Okul kültürü ve yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik  
davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki  
ilişki. Eğitim ve Bilim, 37(165).

- Cerit, Y. (2007). Primary school principals' levels of realizing servant leadership roles. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (33), 88-98.
- Cherian, F. ve Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. International Journal of Education Policy and Leadership, 3(2), 1-11. Retrived on: 17.05.2019 from <http://www.ijepl.org>
- CPC (Connecticut Principals Center) (2004). The 21st Century Principal: A Call to Action:The Importance of Developing Leadership Capacity for the Improvement of Student Learning. The Connecticut Association of Schools Position Paper, 1(3), 1-11.
- Çetin, M., Özdemir, A. N. ve Akpolat, T. (2017). Okul yöneticilerinin psikolojik sermaye değerleri ve etik liderlik özellikleri arasındaki ilişki. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (13), 247-267.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (26).
- Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1).
- Demir, Ş. Ş. (2011). Halkla ilişkiler faaliyetlerinde iletişim tekniklerinin etkisi: Konaklama işletmeleri örneği. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2), 127-150.

- Demirtaş, Z. (2010). Okul ultiuru ile oğrenci başarısu arasındaki ilişki. Eğitim ve Bilim, 35(158).
- DiMartino, C., & Jessen, S. B. (2016). School brand management: The policies, practices, and perceptions of branding and marketing in New York City's public high schools. *Urban Education*, 51(5), 447-475.
- Diş, O. ve Ayık, A. (2016). Okul yoneticilerinin kullandıkları guç kaynakları ile orgut iklimi arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 499-518.
- Doğan, S. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları (Vizyoner liderlik-Donuişumcu liderlik-İşlemci liderlik). N. Guçlu ve S. Koşar (Yay. Haz.), Eğitim Yonetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama (1. Baskı) içinde (s. 97-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Donmezer, S. (1983). *Sosyoloji*. (8. Baskı). Ankara:Savaş.
- Durukan, H. ve Bayındır, A. (2018). Okul oncesi eğitim yoneticilerinin liderlik rollerini gercekleştirme duzeylerinin oğretmen goruşlerine gore değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 376-388. doi: 10.,17244/eku.482292
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel Araştırma Yonemleri*. Ankara (Geliştirilmiş 4. Baskı): Anı.

- Erden, A. R. (2015). Eğitim yönetim etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *ASOS Journal*, 3(10), 1-15.
- Erden, H. (2015). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. A. Balcı (Yay. haz.), *Eğitim yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları (5. Baskı)* içinde (s. 593-620). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2000), *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği (2. Baskı)*. İstanbul: Sistem.
- Ergen, Y. (2013). Öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 95-110.
- Ergin, M. (1962). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 785.
- Eroğlu, A. H. , Adıgüzel, O. ve Öztürk, U. C . (2011). Sessizlik girdabi ve bağlılık ikilemi: işgören sessizliği ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 97-124. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/sduiibfd/issue/20824/222935>
- Eroğluer, K. ve Yılmaz, Ö. (2015). Etik liderlik davranışlarının algılanan örgüt iklimi üzerine etkisine yönelik bir uygulama: İş yaşamında yalnızlık duygusunun aracılık etkisi. *Journal of Business Research-Türk*, 7(1), 280-308.

- Ertuna, G. ve Ertuna, E. (2015). Yıldırma (Mobbing): Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Fidan, M. ve Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics (5. Ed.)*. London: SAGE.
- Gencan, T. N. (1975). *Dilbilgisi*. İstanbul: 3. Baskı, TDK: 418
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17 update*. Boston(10nd ed.): Pearson.
- Geylani, A. (2013). Okul yönetiminde kültürel liderlik yaklaşımı ve toplumsal boyutu. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Göka, E. (2011). *Türklerde liderlik ve fanatizm*. İstanbul: Timaş.
- Gökçe, F. ve Kahraman, P. B. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 173-206.
- Görgülü, D. (2019). Eğitim örgütlerinde yerelleşme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 73-85.



- Gorton, R., Alston, J., & Snowden, P. (2006). School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies and Simulations. Open University Press. The McGraw-Hill companies, Order Services, PO Box 182605, Columbus, OH 43218-2605.
- Green, R. L. (2010). The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). Using SPSS for Windows and Macintosh Analyzing and Understanding Data (4. Ed.). New Jersey: Pearson.
- Güçlü, N. (2016). Çağdaş liderlik yaklaşımları (Vizyoner liderlik-Dönüşümcü liderlik-İşlemci liderlik). N. Güçlü ve S. Koşar (Yay. Haz.), Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama (1. Baskı) içinde (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, S. K. (2008). Kamu yönetiminde ve güvenlik hizmetlerinde hesap verebilirlik. Polis Bilimleri Dergisi, 10(4), 71-94.
- Gülbahar, B.(2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 44(201), 83-108.
- Gülcan, M. G., Kılınç, A. Ç. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Journal of Turkish Educational Sciences, 10(1), 123-142.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 7(4), 531-548.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 5(2), 237-253.
- Gürbüz, S. ve Bekmezci, M. (2012). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının bilgi işçilerinin işten ayrılma niyetine etkisinde duygusal bağlılığın aracılık ve düzenleyicilik rolü. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 41(2), 189-213.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2014). Multivariate Data Analysis:. London (7nd ed.): Pearson Education Limited.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). Change in schools: Facilitating the process. New York: State University of New York Press.
- Hallinger, P. ve Murphy, J. F. (1987). Assessing and develeping principal instructional leadership. Educational Leadership, 45(1), 54-61.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 42-61.
- Hersey, P. (1984). The situational leader. New York: Warner Books.

Isık, H. (2003). From policy into practice: The effects of principal preparation programs on principal behavior. *International Journal of Educational Reform*, 12 (4), 260-274.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa

Kılınç, A. Ç. (2016). Çağdaş Liderlik Yaklaşımları (Öğretim Liderliği-Öğretmen Liderliği-Dağıtımçı Liderlik). N. Güçlü ve S. Koşar (Yay. Haz.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* (1. Baskı) içinde (s. 69-89). Ankara: Pegem Akademi.

Kıış, A. ve Konan, N. (2014a). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin sınıf ve branş öğretmenlerin görüşleri. Bir meta-analiz, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 359-374.

Kıış, A. ve Konan, N. (2014b). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.

KAY[KKTC Anayasası]. (1985). *KKTC Resmi Gazete*, 5 Mayıs 1985.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, (2017). *Okullarımız*. Erişim adresi:

<http://mebnet.net>.

KMEY[KKTC Milli Eğitim Yasası] (1986). KKTC Resmi Gazete, 51, 23 Mayıs 1986.

KÖY[KKTC Öğretmenler Yasası]. (1985). KKTC Resmi Gazete, 52, 14 Mayıs 1985.

Koçbaşaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(47), 480-495.

Koçel, T. (2011). İşletme yöneticiliği. (13. Baskı). İstanbul: Beta Basım.

Konak, M. ve Erdem, M. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkokul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile çatışma yönetme stratejileri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 21(1), 69-91.

Konan, N. ve Çelik O. T. (2015). Değer temelli liderlik. N. Konan (Yay. haz.), Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları (1. Baskı) içinde (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.

Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar çözümler ve öneriler. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3).

Kösterelioğlu, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul yöneticilerinin iletişim sürecindeki etkililiğine ilişkin öğretmen algıları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 1-17.

Kotter, J. P. (1990). A force for change: How leadership differs from management. New York: Free Press.

KTOS. (2017, Ocak 10). KKTC öğretmenlerinin ilçelere göre dağılımı [Online].

Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(2).

Lee, K. Y. (2000). From the third word to first. Harper Colins: N.Y.

Lee, K. Y. (2008). Toward a better future: Education and training for evonomi development in Singapore since 1965. The Word Bank, Washington: D.C.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). Eğitim yönetimi (6. Basım) (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel.

Madenoğlu, C., Uysal, Ş., Sarier, Y. ve Banoğlu, K. (2014). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumlarının örgütsel bağlılıkla ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20(1), 47-69.

Mansimi, J. (2018). Azerbaycan'daki devlet okullarının markalaşma ihtiyacının değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. Psychological Review, 50(4), 370-396.

Memduhoğlu, H. B. (2017). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişim. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Yay. haz.), Yönetimde Yeni Yaklaşımlar (3. Baskı) içinde (s. 2-39). Ankara: Pegem Akademi.

Merriam, S. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation (Revised and expanded from 'Qualitative research and case study applications in education'). Hoboken, NJ: Jossey-Bass (Wiley).

Mintzberg, H. (2013). Örgütler ve yapıları (Çev. A. Aypay). Ankara: Nobel.

Mulford, B. (2003). School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Education and Training Policy Division, Oecd.

Mumphord, K. M. (2013). Elementary teachers' perception of instructional leadership and student achievement (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3572199)

Nişancı Z. N. (2015). Geçmişten günümüze yönetim düşüncesi. Yönetim Bilimleri Dergisi, 13(25), 257-294.

OECD (2016). PISA 2015 high performance: Singapore. [www.oecd.org/pisa-2015-singapore.pdf](http://www.oecd.org/pisa-2015-singapore.pdf)

Öğretmenler Sicil Tüzüğü [1990]. KKTC Resmi Gazete, 23 Ocak 1990.

Öğretmenler Sınav Tüzüğü[ÖST]. (2005). Erişim adresi:

<http://www.mebnet.net/sites/default/files/tuzukler/ae481-05yeni.pdf>

Okçu, V. (2011). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 244-266.

Okçu, V. (2014). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 501-524.

Okutan, M. (2016). Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Öneren, M. (2012). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 161-176.

Osborne, R., & Wittrock, M. (1985). The Generative Learning Model and Its Implications for Science Education. *Studies in Science Education*, 12, 59-87.

Özçakar, N. (2010). Bir kamu kuruluşundaki toplam kalite yönetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Istanbul University Journal of the School of Business Administration*, 39(1).

Özdemir, E. (2015). Tarama Yöntemi. M. Metin (Yay. Haz. ), Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (2.Baskı) içinde (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, M. (2016). Kültürel farklılıklar ve liderlik. N. Güçlü ve S. Koşar (Yay. haz.), Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama (1. Baskı) içinde (s. 351-326). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. (Ed.). (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2014). Eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 6(1), 257-275.

Recepoğlu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 19(4), 629-664.

Reicher, S. D., Haslam, S. A. ve Platow, M. J. (2007). The new psychology of leadership. Scientific American Mind, 18(4), 22-29.

Robbins, S. P. (2003), Organizational Behavior(9nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.



- Sağban, Ş. (2011). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi (Afyonkarahisar ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Sağır, M. (2015). Öğretimsel Liderlik. N. Konan (Yay. Haz.), Eğitim Yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları (1. Baskı) içinde (s. 133-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağır, M. ve Memişoğlu, S.P. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 1-12.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 6(2), 243-260.
- Şahin, S. (2011). Öğretimsel liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(4), 1909-1928.
- Sancar, C. ve Sancar, M. (2012). Neoliberal Mechanisation of Education. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(3), 246-254.
- Sancar, M. (2012). Centralized education systems, bureaucracy and leadership. Eurasian Journal of Educational Research, (49), 103-120.
- Sancar, M. (2013). State School principals' perceived leadership behaviors in relation to English language and other subject area teachers' job satisfaction in

TRNC (Ph.D. Thesis). Eastern Mediterranean University: Gazimağusa, North Cyprus.

Sancar, M. (2019). EYDE 512: Eğitim politikaları ve okul yönetimi [ders notları].

Sanford, C. A. (1973). Human relations theory and practice. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Sergiovanni, T. J ve Starratt, R. J. (1998). Supervision: A redefinition. Boston: MA (6nd ed.) Mcgraw-Hill.

Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18(3), 435-459.

Sezer, Ş., Akan, D. ve Ada, Ş. (2014). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 239-249.

Sezgin F. ve Er, E. (2016). Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik. N. Güçlü ve S. Koşar (Yay. Haz.), Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama (1. Baskı) içinde (s. 323-347). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, H. (2013). Toplam yönetimi kuram, ilkeler ve uygulamalar (2. Baskı). Ankara: Şeçkin.

- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2011). Yönetim ve Organizasyon (13. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Sincar, M. (2015). Teknoloji liderliği. N. Konan (Yay. haz.), Eğitim yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları (1. Baskı) içinde (s. 21-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2002). Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2016). Şişman öğretim liderliği davranışları ölçeği: Geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(3), 375-400.
- Sivri, H. ve Beycioğlu, K. (2017). Okullarda paylaşılan liderliğe ilişkin ampirik araştırmaların incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 23(1), 135-163.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics. Boston (6. Ed.): Pearson.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(58), 274-298.
- Tarhan, N. (2005). Kadın psikolojisi. Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş.

- Tarhan, A. B. ve Ezici, E. (2011). Kamu hizmetlerinin üretiminde yeni kamu yönetimi anlayışı ve toplam kalite yönetimi. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 3(2), 13-21.
- Taş, Y. F. ve Aksu, A. (2011). Toplam kalite yönetimi ve stratejik liderlik. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3(2), 351-361.
- Tatlıoğlu, K. ve Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep örneği). Turkish Studies, 7(2), 1045-1061.
- Thompson Jr, A. A. ve Strickland III, A. J. (2002). Strategic management: Concepts and cases, McGraw-Hill Irwin.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. Sayıştay Dergisi, 80(1), 57-83.
- Türk Dil Kurumu. (2019). TDK güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: <http://www.tdk.gov.tr>
- Uğurlu, C. T. (2015). Etik liderlik. N. Konan (Yay. haz.), Eğitim yönetiminde Yeni Liderlik Yaklaşımları (1. Baskı) içinde (s. 43-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Uğurlu, C. T. ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(41), 434-448.

Ünal, A. ve Çelik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 239-258.

Uygur, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi), Erişim adresi: <http://hdl.handle.net/123456789/6566>

Uysal, Ş. (2015). Okullardaki örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisine dair ilişkisel araştırmaların değerlendirilmesi: Bir meta analiz çalışması. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(5), 70-88.

Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş okullarda etkili liderlik. Ege Eğitim Dergisi, 1(2).

Yavuz, M. (2006). İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılama düzeyleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16), 657-670.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay.

Yeşil, A. (2016). Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme| A Theoretical Research on Leadership and Motivation Theories. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(3).

Yıldırım, B. (2001). Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.  
Erisim adresi: <http://hdl.handle.net/11508/14858>.

Yıldırım, M. (2009). Modernizm, postmodernizm ve kamu yönetimi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2), 380-397

Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(2), 277-394.

Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(1), 35-48.

Yılmaz, K. (2017). Değerlerle Yönetim. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Yay. haz.), Yönetimde Yeni Yaklaşımlar (3. Baskı) içinde (s. 304-321). Ankara: Pegem Akademi.

Yolcu, H. (2012). Neo-liberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 6(12), 253-273.

Yörük, S. ve Akdağ, G. A. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(1), 66-92.

Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(3), 2795-2813.

Yörük, S. ve Şahin, B. (2012). Cultural leadership roles of school principals in high schools as effective schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 352-368.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. (7th Edition). New Jersey: Pearson.

Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different. *Harvard Business Reviews*, 55, 67-78.

## **EKLER**



# Ek 1: KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi

## İzin Belgesi



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2017/1B-18571

Lefkoşa, 01 Haziran 2017

Sayın Sibel BULUT,  
Doğu Akdeniz Üniversitesi,  
Gazimağusa.

Müdürlüğümüze bağlı okullardaki öğretmenlere uygulamak istediğiniz "İlkokul Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri" konulu çalışma Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Hakkı BAŞARI  
Müdür Muavini  
ve  
Müdür (V)

/FB

Tel (90) (392) 228 3136 - 228 6893  
Fax (90) (392) 228 7158  
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KKTC

## Ek 2: Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul İzin Belgesi

 <p><b>Doğu Akdeniz Üniversitesi</b> "Uluslararası Kariyer İçin"</p>	<p><b>Eastern Mediterranean University</b> "For Your International Career"</p>	<p>P.K.: 99628 Gazimağusa, KUZZEY KIBRIS / Famagusta, North Cyprus, via Mersin-10 TURKEY Tel: (+90) 392 630 1995 Faks/Fax: (+90) 392 630 2919 bayek@emu.edu.tr</p>
---	--	--

Etik Kurulu / Ethics Committee

**Sayı:** ETK00-2017-0276

18.12.2017

**Konu:** Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Sibel Bulut  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **06.11.2017** tarih ve **2017/50-28** sayılı kararı doğrultusunda, **KKTC'de Okul Müdürlüğünden Okul Liderliğine** adlı çalışmanızı, Yrd. Doç. Dr. Mine Sancar'ın danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilginize rica ederim.



**Doç. Dr. Şükrü Tüzmen**  
Etik Kurulu Başkanı

ŞT/sky.

www.emu.edu.tr

### **Ek 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu**

Sayın Katılımcı,

Yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmanın amacı, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinden beklenen rollerin neler olduğunu ve bu rollerin hangi düzeyde karşılandığını ortaya koymaktır.

Araştırma sadece bilimsel amaçla yapılmakta olup, araştırma sürecinde toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda hazırlanacak olan tez kapsamında sunulacak olan bildirimlerde ve yazılacak olan makalelerde kullanılacaktır. Katılımcıların kişisel bilgileri ve çalıştıkları ilkokulların ismi tamamen gizli tutulacak ve tez danışmanı dışında herhangi bir kişiyle paylaşılmayacaktır. Araştırma kapsamındaki yayınlarda, gerek katılımcıların gerekse kurumun ismi kullanılmayacaktır. Çalışmanın sonlandırılmasını takiben, katılımcılar sonuçlar hakkında bilgi isteme hakkına sahiptirler.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük çerçevesinde gerçekleştirilecektir. Bu sebeple araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız, bu formun sonundaki bilgilendirilmiş onam formunu lütfen imzalayınız.

Bu araştırma ile ilgili daha detaylı bilgi almak isterseniz, şahsım ve tez danışmanı Doğu Akdeniz Üniversitesi öğretim üyesi Yrd.Doç. Dr. Mine Sancar ile iletişime geçebilirsiniz. İletişime geçmek istediğiniz durumda iletişim bilgileri:

Sibel BULUT  
Yüksek lisans öğrencisi  
Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Tel: 0542 860 33 77  
E- posta: [sibelbulut@hotmail.co.uk](mailto:sibelbulut@hotmail.co.uk)

Yrd. Doç. Dr. Mine SANCAR  
Eğitim Fakültesi  
Doğu Akdeniz Üniversitesi  
Tel: 0392 630 13 48  
E- posta: [mine.sancar@emu.edu.tr](mailto:mine.sancar@emu.edu.tr)

Değerli vaktinizi ayırdığınız için, teşekkür ederim.

### **BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM**

Katılımcı bilgi formunu okuyup anladım ve araştırma hakkındaki sorularıma detaylı cevap aldım. Yapılacak bu araştırmaya herhangi bir baskı altında kalmadan, tamamen gönüllü olarak katılıyorum.

Katılımcı:.....

Araştırmacı:.....

İmza:.....

Tarih :.....

## Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

### YÖNERGE

“İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri” isimli çalışmamızda kullanmak üzere hazırladığımız ölçeği içtenlikle cevaplamanız araştırmamızın objektif sonuçlara ulaşması bakımından önemlidir. Lütfen; ölçekteki maddelere cevap verirken sadece bir müdürü değil, karşılaştığımız bütün müdürleri değerlendirerek cevap veriniz.

İşaretlemeğinizde parantezin içerisine çarpı (x) işareti koyununuz. Lütfen isimlerinizi yazmayınız, araştırmada elde edilen bilgiler; sadece araştırmanın amacı için kullanılacak, bireysel değil, grup olarak değerlendirilecek ve hiçbir makama iletilmeyecektir. Ölçeği sabırla cevaplayacağınızı umuyor, araştırmamıza gönüllü olarak koyduğunuz katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyoruz.

E posta:sibelbulut@hotmail.co.uk

Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Gazimağusa/KKTC  
Sibel BULUT

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz K ( ) E ( )

#### 2. Öğrenim durumunuz

A) Öğretmen okulu/Atatürk Öğretmen Akademisi ( )

B) Lisans ( )

C) Lisan üstü ( )

#### 3. Yaşınız (Lütfen aşağıya işaretleyiniz)

A) 25 ve altı ( )

B) 26-35 ( )

C) 36-45 ( )

D) 46-55 ( )

E) 56 ve üzeri ( )

#### 4. Toplam mesleki kıdeminiz (Lütfen aşağıya işaretleyiniz)

A) 0-10 yıl ( )

B) 11-20 yıl ( )

C) 21 yıl ve üstü ( )

Ek 5: İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyi Ölçeği

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNDEN BEKLEDİĞİNİZ ROLLER	KARŞILANMA DÜZEYİ				
	Çok önemli	Önemli	Orta derecede önemli	Önemli değil	Çok önemli değil
Lütfen; hem İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNDEN BEKLEDİĞİNİZ ROLLER bölümünü, hem de KARŞILANMA DÜZEYİ bölümünü kendi değerlendirmelerinizle göre işaretleyiniz.					
1. Okulla ilgili yüksek beklentiler oluşturmalı ve bunu toplumla paylaşmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Okulu geliştirmeye yönelik sistemli ve etkili denetim yapmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Öğrencilerin akademik başarısını düzenli olarak gözlemlemeli ve değerlendirmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Okulla ilgili kararların oluşumunda öğrenci merkezli olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Eğitim programlarının geliştirilmesi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Sınıfla zamanın etkin ve verimli kullanımını sağlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne öncelik vermelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Eğitim-öğretimle ilgili ulusal politikaların oluşumuna katkı sağlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Okuldan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki akademik başarılarını takip etmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Okulda etkin bir rehberlik ve yönlendirme birimi oluşturmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Öğrencilerin okuldaki ve sınıftaki olumsuz davranışlarını önlemeye yönelik çalışmalar yapmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Kendisinin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların sürekli öğrenen olması için gerekli şartları oluşturmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Öğretim stratejilerinin etkiliği ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini incelemeye yönelik olarak, sınıftaki öğretimin gözlenmesi ve değerlendirilmesi sürecine aktif ve düzenli olarak katılmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Okulun hedeflerine ulaşmasını sağlayacak uygulamaları yürürlüğe koyma, değişiklikleri yapma ve değerlendirme süreçlerini planlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Öğrencilerin liderlik özelliklerini destekleyecek ortamlar oluşturmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
16. Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmede yardımcı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Öğretmenlerin öğretim sırasında kullandıkları öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
18. Eğitim-öğretim sürecinde etkili olmayan öğretmenlere yardım edebilecek özelliklere sahip olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
19. Eğitim-öğretim süreci ile ilgili olan en son araştırmaları takip etmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
20. Okuldaki yeterlilikleri eleştirirken, geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Öğrencilerin bireysel ve grup olarak öğrenim ihtiyaçlarının tespitini yaparak bunları geliştirecek ortamlar oluşturmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
22. Eğitim-öğretim programı ile çevre koşullarının uyumunu sağlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
23. Okulun eğitimel hedeflerini öğretmenler, veliler ve öğrencilerle birlikte belirlemelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
24. Okulun gelecekteki hedefleri ve yönünü belirlemelidir.	( )	( )	( )	( )	( )

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNDEN BEKLEDİĞİNİZ ROLLER	KARŞILANMA DÜZEYİ				
	Çok önemli	Önemli	Orta derecede önemli	Önemli	Çok önemli
<b>Lütfen; hem İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNDEN BEKLEDİĞİNİZ ROLLER bölümünü, hem de KARŞILANMA DÜZEYİ bölümünü kendi değerlendirmelerinize göre işaretleyiniz.</b>					
25. Okulu çevrenin bilgi merkezi haline getirmeli, bilginin çevreye yayılmasını desteklemelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Zamanının önemli bir bölümünü öğrencilerin ve öğretmenlerin arasında; dersliklerde, koridorlarda geçirmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
27. Okuldaki kararların uygulanmasında otoriter değil, destekleyici ve katılımcı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
28. Alınan kararların sonuçlarını önceden görebilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Okul personelinin doğru ve etkili bir şekilde değerlendirilebilirdir.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Yönetim uygulamalarında şeffaf olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
31. En iyi çözüm yolunu buluncaya kadar problemlerin çözümünde sabırlı olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
32. Yanlış kararları vermişse, bunu söyleyebilmeli ve eğer uygunsa kararını düzeltebilirdir.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Önerilere açık olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
34. İhtiyaç duyulduğunda ulaşılabiliridir.	( )	( )	( )	( )	( )
35. Beklentilerinin ne olduğunu öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından net olarak bilinmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
36. İnsanları, aktiviteleri ve görevleri organize edebilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
37. Uygun kurallar ve prosedürler geliştirebilirdir.	( )	( )	( )	( )	( )
38. Okuldaki disiplini bütün boyutlarıyla uygulamaya koymalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
39. Okuldaki idari uygulamaların gerekçelerini öğretmenlere açıklamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
40. Okulda takım çalışması anlayışını geliştirmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
41. Kararlarını verirken geçmişteki örnekleri izlemekten ziyade, günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulabilirdir.	( )	( )	( )	( )	( )
42. Okul çalışanlarını yetkilendirmelidir. ( yetki devri yapma)	( )	( )	( )	( )	( )
43. Uygulamalarında kamu yararı ilkesini gözetmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
44. Mevzuatın gerektirdiği takdir hakkını kullanabilirdir.	( )	( )	( )	( )	( )
45. Görevinin gerektirdiği mevzuata hakim olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
46. Karşılaşlan güçlüklerin aşılmasında çalışanlara güç verilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
47. Zamanı etkili ve verimli yönetebilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
48. Okul kaynaklarını etkili kullanabilmek için maliyet-yarar analizi yapabilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNDEN BEKLEDİĞİNİZ ROLLER		KARŞILANIMA DÜZEYİ				
Lütfen; hem İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNDEN BEKLEDİĞİNİZ ROLLER bölümünü, hem de KARŞILANIMA DÜZEYİ bölümünü kendi değerlendirmelerinize göre işaretleyiniz.		Çok	Önemli	Orta	Önemli	Çok
		Önemli	Orta	Önemli	Çok	Önemli
49.	Çevredeki kaynakları okulun yararına kullanabilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
50.	Karın ve kooperatif etkili bir şekilde çalıştırabilmelidir	( )	( )	( )	( )	( )
51.	Sağlık ve ilkyardım işlemlerini düzenleyebilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
52.	Okul bahçesini ve arazisini eğitimsel amaçlara uygun olarak düzenleyebilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
53.	Eğitim- öğretim için gerekli olan araç ve gereçleri sağlayabilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
54.	Demirbaşla ilgili kayıtların tutulmasını ve bakımının yapılmasını sağlayabilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
55.	Başkalarını dinleme, anlama ve takdir etme özelliğine sahip olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
56.	Okulla ilgili bütün taraflardan bilgi toplama ve sistematik bir iletişim için etkili stratejiler oluşturmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
57.	Karar verme sürecine okulun bütün taraflarını dahil etmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
58.	Personel arası bilgi ve materyal alışverişini düzenlemelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
59.	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için aileler ve okul çevresindeki kurumlara iletişim kurmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
60.	İhadiklarını etkili bir biçimde ifade etmeli ve kararlarını etkili bir şekilde savunmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
61.	Sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine sahip olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
62.	Eğitim ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
63.	Farklı görüşlere açık olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
64.	Öğretmenler konuşurken içten ve samimi bir şekilde dinlenmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
65.	Okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge kurabilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
66.	Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek şekilde uygulamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
67.	Yetkiden önce etki yollarına başvurmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
68.	Öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların emek ve bağlılığına karşılık, teşkilatın güven ve koruma imkanlarını sağlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
69.	Kararların uygulanmasında örnek olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
70.	Yenilikçi düşünceleri destekleme ve başarısız deneyimleri öğrenme olanakları olarak görmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
71.	Kendisi, öğretmenler ve öğrenciler için zihinsel uyarcılar sağlayan, öğrenmeyi artran, yüksek beklentiler oluşturan bir okul kültürü oluşturmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNDEN BEKLEDİĞİNİZ ROLLER	KARŞILANMA DÜZEYİ				
	Çok yeterli	Yeterli	Orta derecede yeterli	Yetersiz	Çok yetersiz
<b>Lütfen; hem İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNDEN BEKLEDİĞİNİZ ROLLER bölümünü, hem de KARŞILANMA DÜZEYİ bölümünü kendi değerlendirmelerinize göre işaretleyiniz.</b>					
72.Öğretmenlerin, müdürün bulunduğu ortamlarda kendilerini rahat hissetmeleri için gerekli şartları sağlamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
73.Kullandığı mizahla daha dostça bir çalışma ortamı oluşturarak, okul çevresinin gelişmesine yardım etmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
74.Öğretmenlerin okula aitlik duygusu gelişmeli ve bu okulda çalışmaktan gurur duymalarını sağlayacak ortamlar oluşturmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
75.Öğretmenleri hak ettiklerinde samimi olarak takdir etmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
76.İnsan ilişkilerinde açık, güvenilir, işbirliği ve yakın dostluk içerisinde olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
77.İlişkilerinde tutarlı ve açık olmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
78.Öğrencilerle ve öğretmenlerle ilişkilerinde adili davranmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
79.Çalışanları değerlendirme sürecinde onların siyasi görüşlerini ön planla tutmamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
80.Çalışanlara ve öğretmenlere verdiği sözlerin arkasında durmalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
81.İnsan ve çocuk hakları ile ilgili olarak düzenlenen yasal metinlerin gereklerini yerine getirmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
82.Öğrenci ve öğretmenler arasında cinsiyet, doğum yeri gibi farklılıklardan dolayı ayrımcılık yapmamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
83.Kendisinden farklı sendika ve derneklere üye olan öğretmen ve diğer çalışanlara saygı göstermelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
84.Yasaların ve toplumsal değerlerin olumsuz olarak kabul ettiği, genel ahlak kurallarına uygun olmayan davranışlarda bulunmamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )
85.Öğrenci kayıtlarında, öğrenci değerlendirmelerinde yasal metinlerin ve eğitimel anlayışın dışında hareket etmemelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
86. Amirleri tarafından yapılması istense bile, yasalara ve genel ahlaka uygun olmayan davranışlarda bulunmamalıdır.	( )	( )	( )	( )	( )

Varsa eklemek istedikleriniz



## Ek 6: “İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller”

### Ölçeğinin Boyutlarına Ayrılmış Şekli

Boyut	Madde Numarası ve İçeriği
Yönetmelik	<p>27. Okuldaki kararların uygulanmasında otoriter değil, destekleyici ve katılımcı olmalıdır.</p> <p>28. Alınan kararların sonuçlarını önceden görebilmelidir.</p> <p>29. Okul personelini doğru ve etkili bir şekilde değerlendirebilmelidir.</p> <p>30. Yönetim uygulamalarında şeffaf olmalıdır.</p> <p>31. En iyi çözüm yolunu buluncaya kadar problemlerin çözümünde sabırlı olmalıdır.</p> <p>32. Yanlış kararları vermişse, bunu söyleyebilmeli ve eğer uygunsa kararını düzeltebilmelidir.</p> <p>33. Önerilere açık olmalıdır.</p> <p>34. İhtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir.</p> <p>35. Beklentilerin ne olduğunu öğretmenler ve diğer çalışanlar tarafından net olarak bilinmelidir.</p> <p>36. İnsanları, aktiviteleri ve görevleri organize edebilir.</p> <p>37. Uygun kurallar ve prosedür geliştirebilir.</p> <p>38. Okuldaki disiplini bütün boyutlarıyla uygulamaya koymalıdır.</p> <p>39. Okuldaki idari uygulamaların gerekçelerini öğretmenlere açıklamalıdır.</p> <p>40. Okulda takım çalışması anlayışını geliştirmelidir.</p> <p>41. Kararlarını verirken geçmişteki örnekleri izlemekten ziyade, günün ve geleceğin gerektirdiği çözümleri bulabilmelidir.</p> <p>42. Okul çalışanlarını yetkilendirmelidir.(yetki devri yapma)</p> <p>43. Uygulamalarında kamu yararı ilkesini gözetmelidir.</p> <p>44. Mevzuatın gerektirdiği taktir hakkını kullanabilmelidir.</p> <p>45. Görevinin gerektirdiği mevzuata hakim olmalıdır.</p> <p>46. Karşılaşılan güçlüklerin aşılmasında çalışanlara güç vermelidir.</p> <p>47. Zamanı etkili ve verimli yönetebilmelidir</p> <p>48. Okul kaynaklarını etkili kullanabilmek için maliyet- yarar analizi yapabilmelidir.</p> <p>49.Çevredeki kaynakları okulun yararına kullanabilmelidir.</p> <p>50. Kantin ve kooperatifi etkili bir şekilde çalıştırabilmeli.</p> <p>51. Sağlık ve ilkyardım işlemlerini düzenleyebilmelidir.</p> <p>52. Okul bahçesini ve arazisini eğitsel amaçlara uygun olarak düzenleyebilmelidir.</p> <p>53. Eğitim- öğretim için gerekli olan araç ve gereçleri sağlayabilmelidir.</p> <p>54. Demirbaşla ilgili kayıtların tutulmasını ve bakımlarının yapılmasını sağlayabilmelidir.</p>

<b>Eğitsel Liderlik</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Okulla ilgili yüksek beklenti oluşturmalı ve bunu toplumla paylaşmalıdır.</li><li>2. Okulu geliştirmeye yönelik sistematik ve etkili denetim oluşturmalıdır.</li><li>3. Öğrencilerin akademik başarısını düzenli olarak gözlemlemeli ve değerlendirmelidir.</li><li>4. Okulla ilgili kararların oluşumunda öğrenci merkezli düşünmelidir.</li><li>5. Eğitim programlarının geliştirilmesi konusunda öğretmenlerle işbirliği yapmalıdır.</li><li>6. Sınıfta zamanın verimli ve etkin kullanımını sağlamalıdır.</li><li>7. Eğitim- öğretim sürecinde karşılaşılabilecek problemlerin çözümüne öncelik vermelidir.</li><li>8. Eğitim- öğretimle ilgili ulusal politikaları oluşumuna katkı sağlamalıdır.</li><li>9. Okuldan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim kurumlarındaki akademik başarılarını takip etmelidir.</li><li>10. Okulda etkin bir rehberlik ve yönlendirme birimi oluşturmalıdır.</li><li>11. Öğrencilerin okuldaki ve sınıftaki olumsuz davranışlarını önlemeye yönelik çalışmalar yapmalıdır.</li><li>12. Kendisinin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların sürekli öğrenen olması için gerekli şartları oluşturmalıdır.</li><li>13. Öğretim stratejilerinin etkililiği ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini incelemeye yönelik olarak, sınıftaki öğretimin gözlenmesi ve değerlendirilmesi sürecine aktif ve düzenli olarak katılmalıdır.</li><li>14. Okulun hedeflerine ulaşmayı sağlayacak uygulama planlarını yürürlüğe koyma, değişiklikleri yapma ve değerlendirme süreçlerini planlamalıdır.</li><li>15. Öğrencilerin liderlik özelliklerini destekleyecek ortamlar oluşturmalıdır.</li><li>16. Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmede yardımcı olmalıdır.</li><li>17. Öğretmenlerin öğretim sırasında kullandıkları öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.</li><li>18. Eğitim- öğretim sürecinde etkili olamayan öğretmenlere yardım edebilecek özelliklere sahip olmalıdır</li><li>19. Eğitim- öğretim süreci ile ilgili olan en son araştırmaları takip etmelidir.</li><li>20. Okuldaki yetersizlikleri eleştirirken, gelişmeye yönelik önerilerde bulunmalıdır</li><li>21. Öğrencilerin bireysel ve grup olarak öğrenim ihtiyaçlarının tesbitini yapmak bunları geliştirecek ortamlar oluşturmalıdır.</li><li>22. Eğitim-öğretim programı ile çevre koşullarının uyumunu sağlamalıdır.</li><li>23. Okulun eğitsel hedeflerini öğretmenler, veliler ve öğrencilerle birlikte belirlemelidir.</li><li>24. Okulun gelecekteki hedefleri ve yönünü belirlemelidir.</li><li>24. Okulun gelecekteki hedefleri ve yönünü belirlemelidir.</li><li>25. okulun çevresi bilgi merkezi haline getirmeli bilginin çevreye yayılmasını desteklemelidir.</li><li>26. Zamanın önemli bir bölümünü öğrencilerin ve öğretmenlerin arasında, dersliklerde, koridorda geçirmelidir.</li></ol>
-------------------------	---

<p style="text-align: center;"><b>İletişim Liderliği</b></p>	<p>55. Başkalarını dinleme, anlama ve takdir etme özelliğine sahip olmalıdır.</p> <p>56. Okulla ilgili bütün taraftarlardan bilgi toplamalı ve sistematik bir iletişim için etkili stratejiler oluşturmalıdır.</p> <p>57. Karar verme sürecine okulun bütün taraflarını dahil etmelidir.</p> <p>58. Personel arası bilgi ve materyal alışverişini düzenlemelidir.</p> <p>59. Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için aileler ve okul çevresindeki kurumlarla iletişim kurmalıdır.</p> <p>60. İnanıklarını etkili bir biçimde ifade etmeli ve kararlarını etkili bir şekilde savunmalıdır.</p> <p>61. Sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine sahip olmalıdır.</p> <p>62. Eğitim ve iletişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmalıdır.</p> <p>63. Farklı görüşlere açık olmalıdır.</p> <p>64. Öğretmenler konuşurken içten ve samimi bir şekilde dinlemelidir.</p> <p>65. Okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge kurabilmelidir.</p> <p>66. Ödül ve ceza sistemlerini, verim ve morali yükseltecek şekilde uygulamalıdır.</p> <p>67. Yetkiden önce etki yollarına başvurmalıdır.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Kültürel Liderlik</b></p>	<p>68. Öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanların emek ve bağlılığına karşılık, teşkilatın güven ve koruma imkanlarını sağlamalıdır.</p> <p>69. Kararların uygulanmasında örnek olmalıdır.</p> <p>70. Yenilikçi düşüncüyü destekleme ve başarısız deneyimleri öğrenme olanakları olarak görmelidir.</p> <p>71. Kendisi, öğretmenler ve öğrenciler için zihinsel uyarıcılar sağlayan, öğrenmeyi artıran, yüksek beklentiler oluşturan bir okul kültürü oluşturmalıdır.</p> <p>72. Öğretmenlerin, müdürün bulunduğu ortamlarda kendini rahat hissetmeleri için gerekli şartları sağlamalıdır.</p> <p>73. Kullandığı mizahla daha dostça bir çalışma ortamı oluşturarak, okul çevresinin gelişmesine yardım etmelidir.</p> <p>74. Öğretmenlerin okula aitlik duygusu geliştirilmeli ve bu okulda çalışmaktan gurur duymalarını sağlayacak ortamlar oluşturmalıdır.</p> <p>75. Öğretmenleri hak ettiklerinde samimi olarak takdir etmelidir.</p> <p>76. İnsan ilişkilerinde açık, güvenilir, işbirliği ve yakın dostluk içerisinde olmalıdır.</p>

<b>Etik Liderlik</b>	<p>77. İlişkilerinde tutarlı ve açık olmalıdır.</p> <p>78. Öğrencilerle ve öğretmenlerle ilişkilerinde adil davranmalıdır.</p> <p>79. Çalışanları değerlendirme sürecinde onların siyasi görüşlerini ön planda tutmamalıdır.</p> <p>80. Çalışanlara ve öğretmenlere verdiği sözlerin arkasında durmalıdır.</p> <p>81. İnsan ve çocuk hakları ile ilgili olarak düzenlenen yasal metinlerin gereklerini yerine getirmelidir.</p> <p>82. Öğrenci ve öğretmenler arasında cinsiyet, doğum yeri gibi farklılıklardan dolayı ayırım yapmamalıdır.</p> <p>83. Kendisinden farklı sendika ve derneklere üye olan öğretmen ve diğer çalışanlara saygı göstermelidir.</p> <p>84. Yasaların ve toplumsal değerlerin olumsuz olarak kabul ettiği, genel ahlak kurallarına uygun olmayan davranışlarda bulunmamalıdır.</p> <p>85. Öğrenci kayıtlarında, öğrenci değerlendirmelerinde yasal metinlerin ve eğitimsel anlayışın dışında hareket etmemelidir.</p> <p>86. Amirleri tarafından yapılması istense bile, yasalara ve genel ahlaka uygun olmayan davranışlarda bulunmamalıdır.</p>
----------------------	---