



T.C.

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI**

**ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARIYLA
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ KONTROL YAKLAŞIMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

İLKNUR DERİN

Tez Danışmanı

PROF. DR. SÜLEYMAN DAVUT GÖKER

ÇANAKKALE – 2023



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARIYLA
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ KONTROL YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKNUR DERİN

Tez Danışmanı
PROF. DR. SÜLEYMAN DAVUT GÖKER

ÇANAKKALE – 2023



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



İlknur DERİN tarafından Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER yönetiminde hazırlanan ve **18/01/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan **“Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarıyla Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yaklaşımları Arasındaki İlişkiler”** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER
(Danışman)

.....

Prof. Dr. Nejat İRA (Üye)

.....

Prof. Dr. Ali AKSU (Üye)

.....

Tez No :

Tez Savunma Tarihi : 18/01/2023

Doç. Dr. Yener PAZARCIK
Enstitü Müdürü

18/01/2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

İlknur DERİN

18/01/2023

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleŐtirilmesinde, çalıŐmam boyunca benden bir an olsun yardımlarımı esirgemeyen saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Suleyman Davut GÖKER, alıŐma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen, her kararında yanımda olan, hayatımın her evresinde bana destek olan değerli aileme sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.”

İlknur DERİN
anakkale, Ocak 2023



ÖZET

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARIYLA ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ KONTROL YAKLAŞIMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

İlknur DERİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Süleyman Davut GÖKER

18/01/2023, 85

Araştırmanın amaçlarından ilki öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik algılamış oldukları liderlik davranışlarını belirlemektir ve demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın ikinci amacı, öğretmenlerin sergiledikleri öğrenci kontrol stratejilerini belirlemek ve demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın üçüncü amacı ise algılanan liderlik davranışı ile sergilenen öğrenci kontrol stratejileri arasındaki ilişki olup olmadığını tespit etmektir. İzmir ili Bayraklı ilçesinde yer alan ortaokullarda görevli öğretmenler, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Öğrenci Kontrol Stratejileri Anketi ve Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği (LSS) ile elde edilmiştir. Toplanan veriler, SPSS 26 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik algılamış oldukları liderlik davranışları ve sergiledikleri öğrenci kontrol stratejileri, demografik özelliklere göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin algıladıkları demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışları ile öğrenci kontrol stratejileri arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları otokratik liderlik davranışları ile öğrenci kontrol stratejileri arasında negatif yönlü ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Kontrol Yaklaşımı, Liderlik, Ortaokul Müdürlerinin Liderlik Davranışları.

ABSTRACT

THE RELATIONS BETWEEN THE LEADERSHIP BEHAVIORS OF THE SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS AND THE CONTROL APPROACHES OF TEACHERS ON STUDENTS

İlknur DERİN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Department of Educational Master's Thesis

Advisor: As. Prof. Süleyman Davut GÖKER

18/01/2023, 85

The first aim of the research is to determine the perceived leadership behaviors of teachers towards school principals and to determine whether these make difference according to demographic variables. The second aim of the study is to determine the student control strategies exhibited by teachers and to determine whether these make difference according to demographic variables. The third aim of the study is to determine whether there is a relationship between perceived leadership behavior and student control strategies. The teachers working in secondary schools in Bayraklı district of İzmir constitute the universe of the research. In the research, scan methodology was used. The data of the research were obtained through the Student Control Strategies Questionnaire and the Leadership Style Behavior Scale (LSS). The collected data were analyzed using the SPSS 26 package program. The perceived leadership behaviors and student control strategies of teachers towards school principals do not make difference according to demographic characteristics. A positive and weakly significant relationship was found between teachers' perceived democratic, liberating, transformational and transactional leadership behaviors and student control strategies. A negative and weakly significant relationship was found between teachers' perceived autocratic leadership behaviors and student control strategies.

Keywords: The approach of Student Control, Leadership, The Leadership Behaviours of the Directors of Secondary Schools.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	6
2.1. Kavram ve Terimler	6
2.1.1. Liderlik Kavramı	6
2.1.2. Liderlik Teorilerinin Tarihsel Gelişimi	13
2.1.3. Liderlik Kuramları	15
2.2. Liderlik Türleri	27
2.2.1. Otokratik Liderlik	28
2.2.2. Demokratik Liderlik	30
2.2.3. Serbest Bırakıcı Liderlik	31
2.2.4. Dönüşümcü Liderlik	32
2.2.5. Etkileşimci Liderlik	34
2.3. Öğrenci Kontrol Stratejileri	36
2.3.1. Öğrenci Kontrolü	36
2.3.2. Öğrenci Kontrolünün Önemi	37
2.3.3. Öğrenci Kontrolü ve Öğrenci	40
2.3.4. Kontrol Odağı	41

2.3.5. Öğrenci Kontrolü ve Seçme Özgürlüğü	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	45
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	45
3.3. Araştırmanın Hipotezleri	47
3.4. Veri Toplama Araçları	48
3.4.1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu	48
3.4.2. Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği.....	49
3.4.3. Liderlik Davranışları Ölçeği	49
3.4.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirliliği	49
3.5. Veri Toplama Süreci.....	50
3.6. Veri Değerlendirme Süreci	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI.....	52
4.1. Ölçekler ve Alt Boyutları ile İlgili Genel Bilgiler.....	52
4.2. Liderlik Davranışları ve Öğrenci Kontrol Stratejileri ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırılması	54
4.2.1. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Analiz Sonuçları	54
4.2.2. Okul Türü Değişkeni ile İlgili Analiz Sonuçları.....	55
4.2.3. Kıdem Değişkeni ile İlgili Analiz Sonuçları	56
4.3. Liderlik Davranışları ile Öğrenci Kontrol Stratejileri Arasındaki İlişki.....	57
4.4. Liderlik Davranışlarının Öğrenci Kontrol Stratejileri Üzerindeki Etkisi	59
BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER	61
5.1. Sonuç	61
5.2. Öneriler	70
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	70
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	71
KAYNAKÇA	74
EKLER.....	I
EK 1: ARAŞTIRMA İZİNİ.....	II
EK 2: ÖLÇEK İZİNLERİ	III
EK 3: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM METNİ.....	IV
EK 4: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	V

EK 5: ÖĞRENCİ KONTROL STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	VI
EK 6: LİDERLİK TARZI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ	VII
ÖZGEÇMİŞ.....	Error! Bookmark not defined.



TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Stogdill tarafından belirlenen liderlik özellikleri ve yetenekleri	18
Tablo 2	Vroom ve Yetton'ın beş liderlik biçimi	26
Tablo 3	Milheim ve Martin'in öğrenci kontrolü kavramsal çerçevesi	39
Tablo 4	Örneklem büyüklüğü sayısı	46
Tablo 5	Demografik değişkenler	46
Tablo 6	Güvenirlilik analizi	49
Tablo 7	Normallik Dağılımı	51
Tablo 8	Ölçek ve alt boyutları ile ilgili genel bilgiler	52
Tablo 9	Cinsiyet değişkeni ile ilgili t-testi	54
Tablo 10	Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile ilgili t-testi	55
Tablo 11	Kıdem değişkeni ile ilgili anova analizi	56
Tablo 12	Korelasyon analizi	58
Tablo 13	Basit regresyon analizi sonuçları	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Lider davranışı ve örgütsel etkinlik üzerinde rol oynayan değişkenler	25



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde tez çalışmasında ele alınan konunun, problemin ne olduğu tanımlanmış, araştırmanın amacı ve önemi ifade edilmiş, araştırmanın sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada adı geçen önemli kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal ve bireysel öğrenmenin gerçekleştiği eğitim kurumlarının etkililiği ve verimliliğinde, liderliğin etkisi diğer tüm kurumlarda olduğu gibi kritiktir. Lider olarak okul müdürünün eğitimin başarısındaki rolü, okulun hedeflerine doğrudan veya dolaylı etkide bulunmasından kaynaklanmaktadır. Okul müdürü, yürürlükteki mevzuata uygun bir şekilde okula gerekli kaynakların sağlanmasını ve sistemin geliştirilmesini hedeflerken, aynı zamanda örgüt kültürünü koruma amacını da benimsemektedir (Şişman, 2002).

Bush'a göre, okulların ve eğitim sistemlerinin başarısı için etkili liderlik esastır ve bir eğitim lideri, öğrenci başarısında olumlu değişiklikler oluşturmaktan sorumludur (Bush, 2007). Okul müdürü, birçok yönden herhangi bir okuldaki en önemli ve etkili kişidir. Okul içinde ve çevresinde yapılan tüm etkinliklerden sorumludur. Öğretmenlik ve okul atmosferini, öğretmenlerin mesleki düzeyini ve motivasyonunu yaratan okul müdürünün liderlik sürecidir (Pattison, 2010). Okul müdürlerinin, mesleki gelişim için çabalamak, öğretmenleri seçmek ve değerlendirmek, okul standartlarını geliştirmek ve kontrol altına almak, okul müfredatının uygulanmasını denetlemek gibi öğretim lideri olarak bazı temel sorumlulukları vardır (Smith and Piele, 1989). Müdür, toplum ve okul arasındaki temel köprüdür ve nasıl çalıştığı, velilerin ve öğrencilerin okula karşı tutumunu büyük ölçüde belirler. Bir okul canlı, yenilikçi ve çocuk merkezli bir yerse, öğretme konusunda büyük bir üne sahipse, öğrenciler ellerinden gelenin en iyisini yapıyorsa, o okulun başarısının anahtarı neredeyse her zaman okul müdürünün liderlik becerisinden kaynaklanmaktadır (Patison, 2010). Bu nedenle okullardaki liderlik davranışının ve okul liderliğinde müdürün rolünün anlaşılmasına yönelik araştırmalar liderlik sürecinin geliştirilmesi için oldukça önemlidir.

Genel olarak, okul müdürleri, okul personelini motive etme, öğretmenlere rehberlik etme ve gelişimlerini destekleme kapasiteleri nedeniyle insan kaynakları gelişiminde lider olarak kabul edilir. Böylece, ğretimsel liderlik davranışlarını etkileyen faktörler eğitimciler arasında giderek daha önemli bir çalışma alanı haline gelmiştir (Thomas and Madden, 2018). Bu nedenle okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Literatürün gösterdiği gibi, bu davranışlar okullar için ğretmen ve ğrenci düzeyinde olumlu sonuçların nn açmaktadır.

Basitçe ifade etmek gerekirse liderlik, bir bireyin bir grup bireyi etkilediği bir süreç (Northouse, 2021) veya insanların bir Őeyleri gerçekleştirmek için birlikte çalışmasını sağlamak amacıyla (Ejimabo, 2013) insanları etkilemek olarak tanımlanabilir. Yukl tarafından ise liderlik, paylaşılan hedeflere ulaşmak için bireysel ve kolektif çabaları kolaylaştırma süreci olarak tanımlanmıştır (Yukl, 2005). Daha yakın zamanlarda, liderlik örgüt kültürü ile ilişkilendirilmeye başlanmıştır. Belias ve Koustelios ise liderlerden bir organizasyondaki değerlerin, kültürel normların ve temel varsayımların yönünü belirleyen kişiler olarak bahseder (Belias and Koustelios, 2013). Liderin rolü, bir okul da dahil olmak üzere bir organizasyonun kültürel değerlerini kelimeler ve eylemler yoluyla tanımlamak, güçlendirmek ve ifade etmek olarak tanımlanır. Minckler liderliği, lider ve örgüt yeleri arasındaki örgüt kültürünü Őekillendiren etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır (Minckler, 2014).

Bir örgütün kültürü genellikle kurucusunun inançları, değerleri, varsayımları ve işlerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin tercihleri ile oluşmaya başlar (Bush, 2006). Bu inançlar, değerler, varsayımlar ve uygulamalar, örgüt yeleri tarafından farkında olmadan bir Şeyler hakkında düşünmenin, bir Şeyler yapmanın ve davranmanın doğru yolu olarak kabul edilir (Bush, 2006: 156) ve çeşitli sosyalleşme deneyimleri aracılığıyla yeni gelenlere aktarılır. Kurucular veya diğer istisnai liderler, örgüt kültürünün taşıyıcılarıdır (Biswas and Biswas, 2001). Okul liderleri, bir okul kültürünü modelleyerek sürdürmekten ve okul içindeki değer ve inançları diğer paydaşlara iletmekten sorumludur (Bush, 2006: 43). Schein'e göre, liderliğin temel bir işlevi bu nedenle bir organizasyonun kültürünün yönetimidir (Schein, 1995). Bununla birlikte, bir organizasyonun kültürünün yok edilmesi de söz konusu olabilir ve bu nedenle Yukl (2005), liderliğin bir organizasyonda ya olumlu ya da zayıflatıcı bir etkiye sahip olduğunu ifade eder.

Okul müdürlerinin ğretmen etkinliğini ve ğrenci başarılarını doğrudan etkilediği çeşitli araştırmalarda yaygın olarak kabul edilmektedir (Cansoy ve Parlar, 2018; Karadağ, 2020). Bu nedenle okulların amaçlarına ulaşması ve dolayısıyla eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması, okul müdürlerine ve özellikle liderlik rollerine özel ilgi gösterilmesini gerektirmektedir (Mard ve diğerleri, 2018). Öğretim liderliği okullardaki geleneksel eğitim yönetiminin yerini aldığında eğitim başarılı olacaktır. Eğitim sistemi, çalışmalarında başarılı olmak için bu gruba liderlik etmede en temel ihtiyaç olarak liderlik konusuna ciddi önem vermelidir. Aslında eğitim, ataerkil yönetim alanından çıkmalı ve yönetimi liderliğe dönüştürmelidir (Ross and Cozzens, 2016).

Bir okul müdürünün liderliğinin, ğrenci davranışları da dahil olmak üzere okullar arasındaki farklılıklarda önemli bir payının olduğu bilinmektedir. Okul liderliği, personel davranışında olumlu değişimi teşvik eder, bu da sonradan ğrenci davranışını etkiler. Sonuç olarak, olumlu ğrenci davranışı genellikle bir müdürün beslediği okul kültürü ile ilişkilendirilir. Bu, ğrencilerin okuldan beklentilerini olumlu etkiler, övgü ve takdir yoluyla ortaya çıkan olumlu pekiştirmeyi içerir, bunların tümü de ğrenci davranışının olumlu olarak geliştirilmesini sağlar (Fullan, 2014).

Öğretmenlerin de okul hedeflerine ulaşmak için yeterince motive olmaları gerekmektedir ve bu konuda Cansoy ve Parlar (2018) okul liderlerinin, öğretmenlerin etkinliği ve öz yeterliklerine önemli katkıları olduğunu belirtmektedirler. Bir liderin davranışının zgven, yüksek enerji ve öz yeterlik oluşturma ile gücün olumlu kullanımı üzerinde etkisi vardır ve bu durum öğretmenlerin çabalarını ve memnuniyet düzeylerini artıran bir dış uyaran görevi görür. Tüm bunları göz önünde bulundurarak okul müdürlerinin, okulun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak ve çalışanların motivasyonunu artıracak liderlik yetenek ve becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir (Thomas and Madden, 2018). Okul müdürleri, halkın gözünde sadece okul müdürü olarak görülmeyenler, aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesini desteklemeleri, okullar için finansal kararlar almaları, personeli yönetmeleri ve karmaşık bir ortamda faaliyet göstermeleri beklenir. Bu nedenle, bu çalışmada İzmirden ileri Bayraklı ilçesindeki ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin ğrenci kontrol davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ana amacı, ortaokullarda görev yapan müdürlerin benimsedikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesidir. Ayrıca liderlik davranışı algısı ve öğrenci kontrol davranışlarının demografik değişkenlere (kıdem, cinsiyet, okul türü) göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir.

Alt Amaçlar:

- 1- Ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarını göstermesinde
 - a) Kıdem
 - b) Cinsiyet
 - c) Okul türüne göre farklılık var mıdır?
- 2- Öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımlarında
 - a) Kıdem
 - b) Cinsiyet
 - c) Okul türüne göre farklılık var mıdır?
- 3- Ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları arasında ilişki var mıdır?
- 4- Ortaokul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları hangi açılardan öğrenci kontrol yaklaşımlarını yordamaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, ortaokul müdürlerinin yöneticilik görevlerine ek olarak uyguladıkları çeşitli liderlik türlerine bağlı davranışların, öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımları arasındaki ilişki, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirilmektedir. Bu araştırma okul yöneticilerinin liderlik türleri hakkında bilgilenmeleri, liderlik konusunda kendilerini geliştirerek görevlerinde daha etkin olmaları ve böylece eğitim süreçlerine olumlu etkide bulunmaları açısından önem arz etmektedir. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ortaya konularak öğretmenlerin öğrenci kontrol yaklaşımlarındaki olumlu-olumsuz tutum belirlenerek, okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stillerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine yansımaları daha iyi analiz edebilmeleri açısından bu

araştırmanın Eğitim Bilimleri alanına ve okul yöneticiliği-yönetim kavramına yeni bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bayraklı ilçesindeki ortaokullarda görevde bulunan 750 öğretmenle sınırlı tutulacaktır.

1.5. Tanımlar

Ortaokul: Öğrencileri genel eğitim yoluyla bir yandan hayata, bir yandan da liseye hazırlayan, genellikle dört yıllık ortaöğretim okulu.

Müdür: Ortaokulu yöneten kişi.

Liderlik: Grubun davranışlarını ortak bir amaca doğru yönlendirmek için, yapılan davranışların bütünüdür. Liderlik, iletişim sürecinin yaşandığı kişilerarası etkileşim sürecidir.

Davranış: Bir kimsenin genel yaşamdaki, toplum içindeki tutum ve eylemleri.

Öğrenci: Öğrenim görmek ereğiyle ilk, orta, lise, üniversite gibi herhangi bir öğretim kurumunda okuyan kimse.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde liderliğe ilişkin kuramsal çerçeve ile liderlik teorileri, liderlik türleri ve öğrenci kontrol stratejileri üzerinde durulacaktır. Konuyla ilgili yapılan literatür araştırmasının sonucunda çalışmanın temel kavramlarının kavranması ve kuramsal çerçevesinin oluşturulması hedeflenmiştir.

2.1. Kavram ve Terimler

2.1.1. Liderlik Kavramı

Kitapçalarda bulunan liderlik konulu kitapların çeşitliliği ve liderlik hakkında yapılan çok sayıda akademik araştırma, liderliğin uzun yıllardır araştırmacılar arasında en popüler konulardan biri olduğunu göstermektedir. Farklı meslek gruplarından insanların ilgi gösterdiği liderlik siyaset, işletme, spor, eğitim gibi birçok alanda oldukça sık rastlanan bir konudur. Bu nedenle araştırma konusu olarak talep görmeye devam etmektedir. Liderlik üzerine 350’den fazla tanım (Bass, 1981; Bennis, 1989; Bennis and Nanus, 1984; Akt: Şişman, 2012: 3) ve 3000’den fazla ampirik çalışma (Çelik, 2015: 1) bulunmaktadır. Liderlik kavramı farklı filozof, araştırmacı ve yazarlar tarafından kendi görüşleri doğrultusunda yapılmıştır (Northouse, 2021).

Liderlik olgusuna karşı olan ilginin izlerini Çin klasiklerinden Yunan ve Mısır mitlerine kadar pek çok farklı uygarlığın eski zaman kaynaklarında bulmak mümkündür (Stogdill and Bass, 1981). Evrenselliğine rağmen, Burns’ün (1978) belirttiği gibi liderlik, çok gözlenmesine rağmen en az anlaşılabilen kavramlardan biridir.

Dubrin (1990:255) liderliği basitçe “belirli bir durumda belirli hedeflere ulaşmak için bir bireyin veya grubun faaliyetlerini etkileme süreci” olarak tanımlar. Öte yandan, gerçek liderlik aslında bu tanımdan çok daha fazlasıdır çünkü yukarıda bahsedilen süreci başarıyla yönetmek için bir arada var olan birçok özellik ve beceri bulunmaktadır ve bu süreç oldukça karmaşık sonuçlar ortaya koymaktadır. Hook and Vass (2000) liderliği, kişinin başkalarıyla kurduğu “etkili ilişkiler” ve bu ilişkilerdeki etkileşimlerde kullandığı

beceriler olarak tanımlar. Alternatif bir tanım olarak, Treslan (2006:58) liderliği “ortak çıkarları veya hedefleri olan bir grubun içinde bulunan ve bu ortak amaçlarına ulaşmak için grubun çabalarına etkide bulunan bir bireyin eylemleri" olarak ifade etmiştir.

Can (2009:436) liderliği, “bireyleri belirlenen hedefleri iş birliği içinde gerçekleştirmeye motive ederek bir araya getirme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Can (2009) iyi liderlerin güven veren, kabul gören, risk alan, güvenilir, sakin ve hevesli bireyler olduğunu savunmaktadır. Başka bir çalışmada da liderlere özgü davranışları şöyle sıralamaktadır: güven verme, vizyon geliştirme, yeni değerler ve normlar geliştirme, paylaşma, hedefler ve eylemler etrafında başkalarını etkileme, kendi eylemlerini ve diğerlerini değerlendirme, sakin olma, risk alma, kendi alanında uzman olma, farklılığa değer verme ve kolaylaştırma.

Prentice liderliği, insanların onlara yardımcı olanların yönlendirmesiyle bir hedefe ulaşması ve başarılı bir lideri, insanların motivasyonlarını anlayabilen ve bireysel ihtiyaç ve ilgileri grubun amacı ile eşleştirecek şekilde çalışan katılımını sağlayabilen kişi olarak tanımlamıştır (Prentice, 2005). Mintzberg, liderlik rolünün en önemli olmakla birlikte on yönetsel rolden biri olduğunu öne sürmüştür. Diğer dokuz yönetsel rol şunlardır: 1) figüran, 2) irtibat, 3) gözlemci, 4) yayıcı, 5) sözcü, 6) girişimci, 7) rahatsızlık giderici, 8) kaynak tahsis edici, 9) müzakereci (Mintzberg, 2004).

Liderliği açıklamada aşağıda belirtilen üç unsur öne çıkmaktadır Bunlar (Lufthansa, 1992, s. 268-269; Şimşek, 1996, s. 187; Akt: Şimşek vd., 2001: 164):

- Unvan,
- Kişilik özelliği,
- Liderin davranışlarıdır.

Tannenbaum ve Schmidt (1958), başarılı liderlerin, herhangi bir zamanda davranışlarıyla en ilgili güçlerin keskin bir şekilde farkında olan kişiler olduğunu öne sürdü. Başarılı liderler kendilerini, uğraştıkları bireyleri ve grupları, şirketi ve faaliyet gösterdikleri daha geniş sosyal çevreyi doğru bir şekilde anlarlar. Astlarının büyümesi için

mevcut hazırlıkları yapıp bunun için fırsat kollarlar. Başarılı liderler, bu algılar ışığında uygun davranabilen kişilerdir. Yönlendirme uygunsa yönlendirme yapabilirler, önemli ölçüde katılımcı özgürlük talep edilirse bu özgürlüğü sağlayabilirler. Liderlik, hem liderler hem de takipçiler tarafından bağımsız veya karşılıklı olarak tutulan hedefleri gerçekleştirmek için belirli güdü ve değerlere sahip kişiler tarafından çeşitli ekonomik, politik ve diğer kaynakları rekabet ve çatışma bağlamında harekete geçirmenin karşılıklı sürecidir.

Yukl'a göre liderlik "bir topluluğun içindeki kişilerin içsel ve dışsal süreçlerin yorumunu, hedef belirlenmesini, işlerin organizasyonunu, kişisel motivasyon ve yeteneklerini, güç ilişkilerini ve ortak noktalarını etkileyen sosyal bir süreçtir" (Maya, 2014:34). C. I. Bernard'a göre liderlik, takipçilerinin davranışını etkileme ve takipçilerini belirlenmiş bir amacı gerçekleştirme konusunda ikna etme yeteneğidir (Ilgar, 2000:58).

Çelik (2015:1) liderlik konusunda çeşitli tanımlardan dikkat çekenleri şunlardır: "Liderlik, grup faaliyetlerini grubun amaçlarına erişmek konusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985). Liderlik; fikirleri, faaliyetleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985:56). Liderlik, etkili bireysel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964)."

Liderlikte altı önemli nokta vardır (Autry, 2001: 19-20; Akt: Korkmaz vd., 2015:124):

1. Liderlik, bireyleri denetlemeye yönelik bir süreç değildir; kişilerin iyiliğine ve onlar için yararlı olmaya çabalamaya dönük bir süreçtir.

2. Liderlik, kişilere patronluk yapmayı hedefleyen bir süreç değildir; takipçileriyle birlikte bir iş konusunda sosyal bir yaşam oluşturmaya dayalıdır.

3. Liderlik köklerine sarılıp toprağa kök salınacak, öylece kalınacak bir süreç değildir; egoyu yenmeyi ve tüm benliğiyle kendini topluluğun başarısına adanmayı gerektirir.

4. Liderlik cesaret verici konuşmalardan çok, izleyenlerin çalışırken mutlu oldukları, işlerini anlamlı buldukları, tüm benlikleriyle kendilerini örgüt amaçlarına adadıkları bir çalışma ortamı oluşturmakla alakalıdır.

5. Liderlik, dikkat ve özveriyi içeren bir süreçtir.
6. Liderlik, sevgi içerir.

Liderlik kavramı kapsamında lider kavramı da bulunmaktadır. Liderlik bir durumu belirtirken, lider liderlik kavramının kendisinde resmedilmiş halidir. Koçel'e (1993:328) göre, "Lider, bir grubun kişisel veya grup hedeflerini gerçekleştirmek için izledikleri, emir ve talimat aldıkları ve ona göre davrandıkları kişidir". Bursalıoğlu'na göre (2015: 204), lider büyük planları ortaya koyan ve bu planları başlatandır.

Liderliğe ilişkin literatürde yer alan tanımlarda belirtilen hususlar kısaca şunlardır (Şişman, 2012:4):

- Kişisel özelliklerden kaynaklanan kuvvet,
- Karar verme ve uygulama yeteneği,
- Örgütü yönetme ve örgüt içinde birlikteliği sağlama,
- Ortak hedeflere yönelik örgütü etkileme,
- Örgütle çalışan arasında bulunan etkileşim süreci,
- Mevcut hedef, kural, prosedür ve yapıyı değiştirebilme gücü vb.

Liderlik yazınında yapılan araştırmalar neticesinde ulaşılan genel bilgiler aşağıda listelenmektedir. Bu bilgiler liderlik kavramının daha anlaşılır olabilmesini sağlamaktadır (Aydın, 1991; Akt: Erdoğan, 2004: 49):

- Liderlik, bir konum/statü değil, etkileşim sonucu ortaya çıkan bir süreçtir.
- Bir durumda liderlik yapan biri, her durumda liderlik yapamayabilir.
- Bireyin örgüt içerisindeki liderlik süreci, örgütün o bireye ilişkin algısına göre değişmektedir.
- Liderin grup içindeki faaliyetlerini onun kendisini algılayış şekli etkiler.
- Örgüt içinde liderlik rolüne bürünen birden çok birey olabilir.
- Lider, örgüt faaliyetlerine ve takipçilerine karşı pozitif duygular besler.
- Lider, kritik örgütün yerleşmiş olan kurallarını korur.
- Lider, otoriter veya demokratik olabilir.

Rost (1991), liderliğin “görevdeki kolektif liderlerin” veya “yönetimdeki liderlerin” ikamesi olduğunu belirtmiştir. Onun tarafından verilen bir diğer popüler kavram, bir kişinin diğer insanları yönetmesidir. Liderliği, karşılıklı amaçlarını yansıtan gerçek değişiklikleri amaçlayan liderler ve takipçiler arasındaki bir etki ilişkisi olarak tanımlamıştır. Liderler ve takipçiler, baskıcı olmayan, etkili ilişkiler yoluyla karşılıklı amaçlar geliştirmektedir (Rost, 1991).

Burns (1978), liderlik ilişkisinin çok yönlü olduğunu açıklamıştır. İlişki dikey, yatay, çapraz ve dairesel etkileşimleri içermektedir. Bu açıklama, (1) herkesin lider ve/veya takipçi olabileceği; (2) takipçilerin de liderler gibi liderleri ve diğer takipçileri ikna edebileceği; (3) lider ve takipçi konularının ilişkide yer değiştirebileceği anlamına gelmektedir. Liderlik bir etki ilişkisidir, diğer insanları ikna etmek için kullanılan davranışın zorlayıcı olmaması gerektiği anlamına gelir. Davranışlar zorlayıcıysa ilişki otorite, güç veya diktatörlük ilişkisi haline gelir. Liderler ve takipçiler arasındaki ayrım çok önemli olmasına rağmen, takipçi kavramı yeni bir anlam kazanmaktadır. Takipçiler ilişkide pasif değil aktiftir. Takipçilik değil liderlik yaparlar. Tipik olarak birden fazla lider vardır ve birden fazla da takipçi olmalıdır. Lider ve takipçi ilişkideki etki alanları doğası gereği eşit değildir çünkü liderler tipik olarak takipçilerinden daha fazla etki gösterirler.

Literatürde evrensel bir liderlik tanımı olmamasına rağmen, liderliğin tüm tanımları çoğunlukla liderin takipçiler, astlar ve örgütler üzerindeki etkisi, liderin özellikleri ve değişim yaratan olarak liderin kendisi yoluyla örgütsel hedeflere ulaşmayı içerir (Goolamally ve Ahmad, 2014:122-133).

Liderlik, yönetimin ayrılmaz bir parçası ve en zor ilkesidir. Günümüzde lider olarak yöneticinin rolü o kadar önemli hale gelmiştir ki kamu ve özel sektör, örgüte liderlik edebilecek güce ve yeteneğe sahip yöneticiler aramaktadır. Yöneticilerin örgütlerdeki görevleri planlama, örgütleme, liderlik etme ve kontrol etmedir. Ancak liderlerin örgütteki asli rolü, çalışanların isteyerek çalışması ve daha fazla faaliyet göstermesi için takipçilerini etkilemektir (Hunt, 1991).

Ayrıca, liderliğin bir veya birkaç kişinin veya bir kuruluşun, diğer kişi veya kuruluşları yönlendirme, etkileme veya yönetme yeteneklerini kapsayan bir beceri gerektirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar liderliği, birinin ortak bir görevi yerine getirmeleri için başkalarına yardım ve destek sağlayabileceği bir "sosyal etki süreci" olarak tanımlamaktadır (Chin, 2015).

Lessem (1994), ihtiyaç duyulan dört liderlik becerisini şöyle tanımlar:

- Diğer bireyleri teşvik etme, diğer insanlarla çeşitli konuları tartışma, konuşma yapma ve girişimcilik gibi etkileme becerileri,
- Bilgiyi işleme, tahmin etme, hızlı okuma gibi algılama becerileri,
- Dinleme, olasılıkları fark etme, takım kurma, ittifak kurma gibi kolaylaştırma becerileri,
- Görselleştirme, ilham verme, güçlendirme ve uyum sağlama gibi yaratıcı beceriler.

Liderlik, mevcut kaynakları (insan ve malzeme) kullanarak süreçte uyumlu ve tutarlı bir organizasyon sağlamak yoluyla belirli amaçlara ulaşmak için sorumluluk bilinci gerektirir (Ololube, 2013). İyi bir lider olmak için kişinin deneyim, bilgi, bağlılık, sabır ve en önemlisi hedeflere ulaşmak için başkalarıyla müzakere etme ve çalışma becerisine sahip olması gerektiği giderek daha fazla kabul görmektedir. İyi liderlik, sürekli çalışma, eğitim, öğretim ve tecrübe birikimi yoluyla geliştirilir (Abbasialiya, 2010:54).

Zaman içinde, evrensel olarak kabul edilebilecek belirli bir liderlik tarzı olmadığı için araştırmacılar birçok farklı liderlik tarzı önermiştir. Çok çeşitli liderlik tarzlarına rağmen, iyi veya etkili bir lider, grup veya organizasyon hedeflerine ulaşmaya yardımcı olmak için faaliyetlere ilham veren, motive eden ve yönlendiren kişi olarak tanımlanmıştır. Tersine, etkisiz bir lider, örgütsel ilerlemeye katkıda bulunmaz ve hatta örgütsel amaca ulaşmadaki başarıyı azaltabilir. Naylor'a (2004) göre etkili liderlik içten gelecek yapılı ve etkili bir lider vizyon sahibi, tutkulu, yaratıcı, esnek, ilham verici ve yenilikçidir (Naylor, 2004).

Gardner (1988:72), temel liderlik görevleriyle ilgili görüşlerinde şu önceliklere yer vermektedir: 1) hedefleri tasavvur etmek, 2) değerleri onaylamak, 3) motive etmek, 4) yönetmek, 5) çalışılabilir bir birlik ortamı sağlamak, 6) açıklamak, 7) sembolik olarak hizmet etmek, 8) grubu dışarıdan temsil etmek, 9) yenilemek. Bir liderin nitelikleri ve becerileri, arkadaş canlısı bir kişilik geliştirmenin, karmaşık idari yöntemleri ve ilkeleri benimsemenin veya insan ilişkileri konusundaki taktikleri uygulamanın çok ötesine geçer. Bir liderin işlevi, çalışma gruplarının çalışmalarında ve hedeflerinde değerler ahlakını somutlaştırmaktır. Çalışma amaç ve hedeflerini daha geniş ve yaratıcı bir vizyon açısından tanımlamalı ve ifade etmelidir. Lider, iş mükemmelliği, görev ve iş birliği gibi unsurların hedeflerle ilişkili olduğu bir vizyon oluşturmak ve sürdürmek zorundadır. Ayrıca, bireylerin küçük, kişisel çıkarlarla ilgili olan ve dar görüşlü hedeflerini daha büyük sosyal ve ruhsal hedeflere dönüştürmelidir (Rastogi,1987:37-41). Liderlik, “bir grubun iki veya daha fazla üyesi arasında, genellikle durumun, üyelerin algılarının ve beklentilerinin yapılandırılmasını içeren bir etkileşim” olarak tanımlanır (Bass and Stogdill, 1990).

Liderliğin, idare ve yönetim de dahil olmak üzere liderlikle ilgili beceriler ile entegre edildiği görülmektedir. Bu kavramlar farklı ortamlarda büyük ilgi görmüştür ve uygulama açısından bağlamlarına göre farklılık göstermektedir. Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri gibi İngilizce konuşulan ülkelerde liderlik, standartları etkiler ve okul performansını iyileştirir. Bununla birlikte, Hollanda ve İskandinavya gibi diğer ülkelerde çok önemli bir beceri olarak görülmemektedir. Bu farklılıklar, eğitim sistemlerinin performans durumları ve siyasi, kültürel ve yerel bağlamlardaki değişiklikler ve okullardaki liderlerin rolü gibi etmenlerden kaynaklanmaktadır (Pashiardis and Johansson, 2016).

Eğitim dinamik bir süreç olarak bilinir. Okul, eğitimin resmi olarak meyve verdiği yerdir. Aslında okullardan öğrenenlerle birlikte hareket etmesi ve öğrenen bir organizasyon haline gelmesi beklenir. Okuldaki bu tür örgütsel değişimler, yöneticiye bağlı olarak gelişen bir süreçtir. Bununla birlikte, okullarda bu tür örgütsel değişimlerin tüm örgütler için kaçınılmaz olduğu açıktır. Çünkü evrenin her sisteminde ve hayatın her boyutunda değişim gözlemlenmekte ve gerçekleşmektedir. Okuldaki bu değişimin lideri ise okulun yöneticisidir. Bu kapsamdaki liderlik, takipçilerinin gönüllü katılımını sağlayan bir sosyal etki sürecini içeren bu tür bir kurumsallaşma olarak ifade edilebilir.

Okullarda liderliğin eğitim açısından ciddi bir liderlik alanı olduğu söylenebilir. Ancak liderin bu gücünü kullanma potansiyeli, örgütün ve üyelerinin özelliklerine bağlıdır. Dolayısıyla örgütün ve grubun özellikleri, liderlik tutumunu ve liderin gücü kullanma biçimini doğrudan etkiler (Erçetin, 2000). Eğitim liderlerinin yönetim alanı, okulun bina, tesis ve demirbaşlarının kullanılması, korunması ve bakımı, okul personelinin yönetimi, yetki ve sorumluluğun kullanılması, okulda olumlu bir atmosfer yaratılması, eğitsel davranışlar, öğrenciyi gerçekleştirme, kişilik hizmetleri, araştırma, geliştirme, alanların yenilenmesi, okul içi ve okul dışı iletişim faaliyetleri, okul ve çevredeki eğitim çalışmalarının koordinasyonunu sağlamak olarak tanımlamaktadır (Welch, 1998).

Konuyla ilgili yapılan literatür taraması, liderliğin karmaşık doğasına ilişkin yapılan çalışmaların çeşitli yöntemler içerdiğini göstermektedir. Liderlik konusu; modeller, araçlar, paradigmlar, çerçeveler ve etkili düşünürler gibi farklı teorik perspektiflerden ele alınabilir. Dinh ve diğerleri (2014:36-62), son zamanlardaki teorik eğilimler üzerine yaptıkları araştırmada, 41'i yerleşik teori ve 26'sı yeni ortaya çıkan teori olmak üzere toplam 67 teori belirlemiştir. Liderlik hakkında çalışma yapmanın yollarından biri, başlıca liderlik teorileri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Bu nedenle liderlik teorilerinin tarihsel gelişimi önem arz etmektedir.

2.1.2. Liderlik Teorilerinin Tarihsel Gelişimi

Dönemsel olarak, liderlik konusu büyük ilgi ve dikkat çekmektedir. Liderlik konusunda yayınlanmış kitap ve makalelere ilişkin istatistikler, 1970'ten günümüze kadar olan dönemde üstel bir büyümeyi ortaya koymaktadır. Bu nedenle liderlik, organizasyon içindeki diğerlerinin katılımını, gelişimini ve bağlılığını teşvik eden liderin sahip olduğu bir dizi özellik, nitelik ve davranış olarak sunulur. 20. yüzyılın büyük bölümünde, rasyonalist ve mekanik bakış açısının etkisi hem liderlik teorisinde hem de uygulamada çok güçlüdür. Zamanla, nesnel standartlarda ve katı kurallarda ısrar; yerini geleneksel olmayan, yaratıcı yaklaşımlara bırakmıştır.

Liderlik araştırması, çoğu zaman, insan müzakere ve eyleminde bulunan karmaşıklık ve paradoksu kucaklamada başarısız olmakta ve bu nedenle artan sayıda araştırmacının liderliği anlamak için farklı yolları incelemesi gerekmektedir. Çeşitli kaynaklar, kendi araştırma perspektiflerine dayalı olarak, liderlik kavramını tanımlamışlar ve bu onu daha da karmaşık hale getirmiştir (Badshah, 2012).

Liderlik, örgütsel ve psikolojik çalışmaların yürütüldüğü çok yönlü ve karmaşık fenomenlerden biridir. “Lider” kavramı 13. yüzyılda dikkat çekmiş ve daha önce kavramsallaştırılmış olsa da bu terim ancak 17. yüzyılın sonlarında ortaya çıkmıştır (Stogdill, 1974). O zamandan beri, konuyla ilgili yoğun araştırmalar yapılmıştır. Son 50 yılda liderlik; bireysel özellikler, davranış, durumsal ve bilişsel süreçler açısından incelenmiştir. Birçok kuram ve araştırma yoğunluğu olmasına karşın, bu konuda çok az birikimli bilgi kazanılmıştır. Araştırmaların çoğu gerçek olayların gözlemlenmesini ihmal ederek anket yanıtlarına odaklandığı için tam olarak yardımcı olamamıştır. Liderlik anketini içeren terimlerin çoğu, yaygın olarak kabul edilen liderlik ve astların duygularını tanımlayabilir ancak istenen performans sonuçlarını kontrol eden davranışsal olasılıkların tanımlanmaması söz konusudur (Davis and Luthans, 1979).

Bennis’e göre (1959), sosyal psikolojideki tüm puslu ve kafa karıştırıcı alanlar arasında liderlik teorisi ilk sırada yer almak için yarışmaktadır ve ironik bir şekilde, liderlik hakkında davranış bilimlerindeki diğer herhangi bir konuda olduğundan daha az şey yazılmıştır ve muhtemelen daha az da bilinmektedir (Bennis, 1959). Burns (1978) de benzer şekilde, “Liderlik, yeryüzünde en çok gözlemlenen ve en az anlaşılan fenomenlerden biridir.” der. Stogdill (1974), “Liderliğin neredeyse kavramı tanımlamaya çalışanlar kadar çok tanımı vardır.” iddiasında bulunur. Gerçekten de konuyla ilgili yetmiş yıllık araştırma, Stogdill’in “sonsuz ampirik veri birikiminin entegre bir liderlik anlayışı üretmediği” sonucuna varmasına yol açmıştır.

Bazen aynı davranış tipini ifade etmek için farklı terimler kullanılmıştır. Diğer zamanlarda, aynı terimler çeşitli teorisyenler tarafından farklı tanımlanmıştır. Bir teorisyen tarafından genel bir davranış kategorisi olarak görülen şey, başka bir teorisyen tarafından iki veya üç farklı kategori olarak görülmektedir. Bir taksonomide anahtar kavram olan diğerinde bulunmamaktadır. Farklı araştırma disiplinlerinden farklı taksonomiler ortaya

çıkmiştir ve geçmişte meta kategorilere aşırı vurgu yapıldığını belirtmişlerdir. Örneğin, 1960'lar ve 1970'lerdeki araştırmaların çoğu, bu geniş tanımlı davranışların belirli bileşenlerinin sonuçlarını incelemek yerine, değerlendirme ve ölçütlerini kullanmıştır. Meta kategoriler, benzer bir amaca sahip belirli davranışları organize etmek için faydalıdır ancak aynı çalışmadaki meta kategoriler kadar belirli davranışlara ilişkin sonuçları da incelemelidirler. Meta kategorilerin faydası, liderlik etkinliğinin tahminini ne ölçüde geliştirebildiklerine veya belirli bir durumda neden bazı liderlerin diğerlerinden daha etkili olduğunun açıklamasına bağlı olacaktır (Yukl vd., 2002).

Farklı araştırmalar, liderliğin önemli ama tamamen zor yönleriyle ilgilenir. Bununla birlikte, her araştırma, eksiksiz bir liderlik teorisi olarak meşgul olduğu liderliğin boyutunu temsil eder. Böyle bir uygulama yüzeysel çelişkilere yol açar, tıpkı bir körün fil hortumunu tanımlamasının, başka bir kör adamın bir filin karnını tanımlamasından farklı olması gibi, Pondy (1976), eğer tek bir terimin varlığıyla bu kavramı ele alırsak yanılabilir miyiz diye belirtmiştir. Calder (1977) ayrıca, özellik yaklaşımından karmaşık işlemsel-olumsal görüşlere doğru ilerlemede liderliğin, diğer herhangi bir genel davranış modelinden ayırt edilemeyecek kadar geniş bir anlam kazandığına işaret etmiştir. Önemli bir sorun, liderliğin nadiren doğrudan gözlemlenmesi ancak yalnızca algılanması ve iletilmesidir (Davis and Luthans, 1979).

2.1.3. Liderlik Kuramları

Yönetim bilimleri alanındaki tarihsel süreç içerisinde yapılan araştırmalar neticesinde, lider ve takipçiler ile gözlemlenen özellikler sonucu üç temel liderlik kuramı ortaya çıkmıştır. Bunlar:

- Özellikler kuramı,
- Davranışsal kuram,
- Durumsallık kuramıdır.

Özellikler Kuramı

Liderlik olgusunu anlamaya yönelik ilk çabalar, liderlik özelliklerine odaklanmıştır. Bu yaklaşımın temelinde, bazı insanların, onları doğal olarak lider yapan zeka, dürüstlük, özgüven ve görünüm gibi özelliklerle doğduğu fikri bulunmaktadır. İyi liderlik eden insanların, doğru liderlik özelliklerinin yeterli kombinasyonuna sahip olduğu düşünülmekteydi. Bu nedenle, genellikle başarılı liderler incelenerek ancak bu özelliklere sahip başka insanlar da bulunabilirse onların da büyük liderler olabilecekleri varsayımıyla bu özellikler üzerinde durulmaktaydı (Ekeland, 2005).

Bu yaklaşım, liderliğin doğuştan geldiğine sonradan oluşmadığına inanmaktadır. Özellik teorileri, liderliğin doğuştan gelen, içgüdüsel bir nitelik olduğu fikrini desteklemektedir. Bu özellikler, insanların becerilerini, inançlarını, kişilik özelliklerini ve üretken ve üstün performansa katkıda bulunan diğer birçok özelliği içerir. Benzer şekilde, liderlik özellikleri teorisi ile tutarlı olan diğer liderlik özellikleri; kendine güven, inisiyatif, olgunluk ve kişinin eylemlerine güveni içerir (Mullins and Linehan, 2005). Turner (1999), Henley Management College'daki deneyiminden, başarılı proje yöneticileri ve liderlerinin yedi özelliğini belirlemiştir: problem çözme yeteneği, sonuç yönelimi, enerji, inisiyatif, kendine güven, perspektif, iş birliği ve müzakere. Yukarıdaki liderlik özelliklerinden çoğunu gösteren bir liderin başarılı olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu ifade etmiştir (Turner, 1999). Ancak Mullins ve Linehan, özellikler teorisine çeşitli yönleri olduğu için eleştiride bulunmuştur. İlk olarak, kimin etkili veya verimli bir lider olarak kabul edildiğine karar verirken ahlaki yargıların da göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünmektedirler. Onlara göre, potansiyel özelliklerin listesi çok uzun görünmekle birlikte en önemlisinin kesin olarak belirlenmemiş olması da bu yargıyı olumsuz etkileyebilmektedir (Mullins and Linehan, 2005).

1940'lara gelindiğinde, araştırmacılar çok sayıda psikolojik yönelimli araştırmadan elde edilen çok uzun özellik listelerini bir araya getirmişlerdi (Jenkins,1947:54-79). Özellikler yaklaşımının temelinde ortaya çıkan iki sorun vardı: Birincisi, araştırmalar devam ettikçe listeler uzadı. İkincisi, tanımlanan özellikler ve durumlar aslında güçlü göstergeler değildi.

Stogdill (1948), 1904'ten 1948'e kadar yürütülen 124 özellik araştırmasını gözden geçirmiş ve sonuçların modelinin, grubun hedeflerine ulaşmasına yardımcı olma yeteneğini göstererek lider anlayışıyla tutarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aşağıdaki sonuçlar, incelenen çalışmadan elde edilen tek tip pozitif kanıtlarla desteklenmiştir: (a). Liderlik pozisyonunda bulunan ortalama bir kişi, aşağıdaki açılardan grubunun ortalama üyesini aşar: (1) zeka, (2) eğitim, (3) sorumluluklarını yerine getirme konusunda güvenilirlik, (4) etkinlik ve sosyal katılım, (5) sosyo-ekonomik statü, (6) inisiyatif alma, (7) azim, (8) işlerin nasıl yapılacağını bilmek, (9) kendine güven, (10) durumlara karşı uyanıklık ve iç görü, (11) işbirlikçilik, (12) popülerlik, (13) uyum sağlama, (14) sözel ifade. (b). Bir liderde olması gereken özellikler ve beceriler, büyük ölçüde lider olarak bulunacağı durumun ihtiyaçlarına göre belirlenir. (c). Liderlik ile en yüksek genel korelasyona sahip maddeler, özgünlük, popülerlik, sosyallik, yargı, saldırganlık, üstün olma arzusu, mizah, işbirlikçilik, canlılık ve atletik yetenektir. (d). Liderlik ile yaş, boy, kilo, fiziksel görünüm, enerji, baskınlık ve ruh hali kontrolü gibi özellikler arasında düşük bir pozitif korelasyon olduğunu göstermektedir.

Liderlikle ilgili tüm faktörler kapasite, başarı, sorumluluk, katılım, statü ve durum gibi genel başlıklar altında sınıflandırılmıştır: Kapasite (muhakeme, zeka, sözlü kolaylık, uyanıklık), başarı (eğitim, bilgi, atletik başarı), sorumluluk (güvenilirlik, inisiyatif, sebat, saldırganlık, kendine güven, mükemmel olma arzusu), katılım (aktivite, iş birliği, sosyallik, mizah, uyarlanabilirlik,), statü (sosyo-ekonomik durum, popülerlik), durum (zihinsel seviye, beceriler, ihtiyaçlar ve takipçilerin çıkarları, ulaşılacak hedefler vb.) (Stogdill, 1948).

Liderlik teorilerine yönelik çalışmalar ilk dönemlerde liderlik özellikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Liderliğin özellikler teorisi, 19. yüzyılda bir liderin doğuştan sahip olduğu özelliklere odaklanan Büyük Adam Teorisi'nin geliştirilmesinden kaynaklanmıştır (Bolden ve diğerleri, 2003). Bu tür araştırmalar, liderliğin başarılı özelliklerini belirlemek için liderin doğuştan sahip olduğu özelliklerden yararlanır. Özellikler teorisi, büyük liderlerin hangi niteliklerle doğduğu ve bir lideri takipçiden neyin ayırt ettiği sorusuna cevap vermeye çalıştı. Ancak başarılı liderliğin birçok özelliği öne sürüldüğü için etkili liderlik özelliklerini tanımlayabilecek uygun bir tanım bulunamamıştır (Leonard ve diğerleri,

2013). Etkili liderlik özellikleri üzerinde bir anlaşmaya varmak için Stogdill, Tablo 1'de listelenen en yaygın liderlik özelliklerini ve becerilerini önermiştir (Stogdill, 1974).

Tablo 1

Stogdill tarafından belirlenen liderlik özellikleri ve yetenekleri

Özellikler	Beceriler
Durumlara uyum sağlayan	Zeki
Sosyal çevreye karşı dikkatli	Yetenekli
Hırslı ve görev odaklı	Yaratıcı
Hakkını savunan	Diplomatik ve ince düşünceli
İşbirlikçi	Akıcı konuşan
Kararlı	Grup görevi konusunda bilgili
Güvenilir	Planlı
Baskın (başkalarını etkileme isteği)	İkna edici
Enerjisi yüksek	Sosyal yönü gelişmiş
İnatçı	
Kendine güvenen	
Strese toleranslı	
Sorumluluk alma konusunda istekli	

Ralph Stogdill liderleri, lider olmayanlardan ayıran birçok özellik tespit etmiş olmasına rağmen bizzat kendisi özellikler teorisinin karmaşık ve göz ardı edilebilecek sonuçları olduğunu söylemiştir. Stogdill kişinin bazı özellikler ve bu özelliklerin etkileşimi sonucunda lider olmadığını çünkü özelliklerin etkisinin durumdan duruma değişebildiğini ve liderliğin karmaşık doğasını açıklamak için bu yaklaşımın fazla tek boyutlu olduğunu ifade etmiştir (Stogdill, 1981).

Bu kurama göre liderlik özellikleri doğuştan gelir, sonradan öğrenilemez ve bu yüzden liderlerin herhangi bir eğitimle geliştirilmesi söz konusu değildir. Bu nedenle bu kuramın liderliği açıklamada yetersiz görülmesi, araştırmacıları liderlerin davranışlarını araştırmak için motive etmiştir.

Davranışsal Kuram

Liderlik çalışmalarındaki bir diğer yaklaşım da davranışsal yaklaşımdır. Davranışsal liderlik, özellik hipotezlerinden farklı olarak başarılı liderlerin bu tür davranış veya davranışları takip ettiğine ve etkili liderlerin davranışlarını benimseyerek sonradan bu davranışları yapabileceklerine inanmaktadır. Kişilere veya ilişkilere saygı, üretim kaygısı, otorite kullanımı, ekibin karar verme sürecine katılımı ve kuralların uygulanmasına karşı tutarlılık gibi davranış tarzlarını takip eden liderlerin bu konuda gelişim göstereceği ifade edilmektedir (Hershey, 1988).

Bu çalışmalar yoluyla liderlik organizasyon bağlamında ele alınmış ve şirketin etkililiğini artıran liderlik davranışları incelenmiştir. Bu teorinin temel fikri, liderlik konumunda neler yapılabileceğidir. Başarılı liderlik; öğrenilebilir, tanımlanabilir davranışa dayanır. Davranışsal liderlik teorileri kapsamında doğuştan gelen özellikler veya yetenekler üzerinde durulmaz. Liderlerin gerçekte ne yaptıkları incelenir. Eğer, başarı eylemler yoluyla gerçekleştirilip tanımlanabiliyorsa diğer insanların da aynı şekilde davranması mümkün olmalıdır. Bu durumda, bunu öğretmenin ve öğrenmenin, daha kısa ömürlü özellikleri veya yetenekleri benimsemekten daha kolay olduğu düşünülebilir (Ekeland, 2005).

Şimdiye kadar liderlik, liderlik yapmış insanların hayatlarını gözlemleyerek ve değerlendirme teknikleri aracılığıyla tanınmış liderlerin kişilik özelliklerini belirlemeye çalışılarak incelenmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana, araştırma vurgusu, kişilik özelliklerini araştırmaktan, takipçilerin performansında veya memnuniyetinde fark yaratan davranışları aramaya doğru kaymıştır. Bu alandaki ilk çalışma, Iowa Üniversitesi'nde Lewin, Lippit ve White tarafından yapılmıştır. Lewin, Lippit ve White (1939), otoriteye isyan, günah keçisi bulma, otoriteye kayıtsız boyun eğme veya bir dış gruba saldırı gibi farklı grup davranış kalıplarının altında yatan şeyin ne olduğunu bulmaya çalışmıştır. Araştırmacılar, farklı grup ortamlarının sosyal sonuçlarını tahmin etmek için alt grup yapısı, grup memnuniyeti ve ego merkezli ve grup merkezli hedeflerin gücündeki farklılıkların bu şekilde kullanılıp kullanılmayacağını araştırmıştır. İlk deneyde, düşmanlık, otokratik grupta demokratik grupta olduğundan 30 kat daha sık görülmüştür.

Saldırganlığa ise 8 kat daha sık olarak rastlanmıştır. Bu saldırganlığın çoğu baskı rejimine yöneliktir.

Dört tür kanıt, saldırganlık davranışının görülmesinin otokratın baskıcı etkisinden kaynaklandığını göstermektedir: (a) birden ortaya çıkan saldırganlık eğilimi, (b) otokrat odadan ayrıldığında saldırganlığın önemli ölçüde artması, (c) gülümsememek ve şaka yapmamak gibi ilgisizlik belirtileri ve (d) 20 erkek çocuktan 19'unun demokratik liderlerini otokratik liderlerinden daha çok sevmesi.

Davranış temelli liderlik yaklaşımının ışığında, Ohio State araştırmaları liderlik literatürüne hakim olmuştur. Bu çalışmalar; çalışanların refahına bireysel olarak dikkat edilmesi, destek sağlanması, olumlu ilişkiler kurulması ile kişiyle ilgili liderlik davranışlarına atıfta bulunan dikkate alma ve göreve atıfta bulunan rol atama, rol netleştirme, hedefe yönelik başarı gösterme ve organize iletişim kanallarını sürdürme gibi liderlik davranışları olmak üzere iki faktörün önemini tartışmaktadır. Bu sınıflandırmayı kullanarak birden fazla çalışma yapılmıştır (Fleishman, 1953).

Ancak aynı zamanda Ohio State yaklaşımı, yapı geçerliliği ve ölçümle ilgili eleştiriler aldıktan sonra gizemli bir şekilde unutulmasıyla da ünlüdür (Schriesheim and Kerr, 1974). Son zamanlarda, araştırmacılar bu geleneksel yaklaşımı yeniden gözden geçirmeye ve Ohio State liderlik çalışmalarına yönelik önceki eleştirilerin ampirik olarak uygun olup olmadığını araştırmaya başlamıştır. Örneğin, Gottfredson ve Aguinis (2017) tarafından yapılan bir dizi analiz, Ohio State lider davranışlarının geçerliliğinin, bu davranışların liderliğin etkililiği ile büyük ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir (Gottfredson and Aguinis, 2017). Bu sonuçlar, Ohio State liderlik yaklaşımının daha fazla araştırmaya değer olduğunu göstermektedir. Ohio State liderlik yaklaşımının yapı geçerliliği göz önüne alındığında araştırmacılar, Ohio State lider davranışları ve liderlikle ilgili sonuçlar arasındaki ilişkinin daha ayrıntılı bir resmini sağlayan koşulları incelemiş ve liderlik etkilerinin takipçi özelliklerine bağlı olarak değişebileceğini öne sürmüştür (Lin, 2017).

Aynı şekilde, liderlikle ilgili yakın zamandaki literatür, hem liderliğin etkilerini göz önünde bulunduran hem de takipçilerin rolünü inceleyen çalışmaları gerekli kılmıştır.

Davranışların, takipçi motivasyon özelliklerine bağlı olarak çalışan çıktıları üzerinde farklı etkiler oluşturması da uygulayıcılar için önemlidir ve üzerinde durulması gereken çalışmalardır (Grant vd., 2011). Ohio State lider davranışları, farklı mekanizmalarla görev performansını artırarak çalışanlar arasında kendini geliştirmeyi kolaylaştırabilir. Lider değerlendirmesi, çalışanların katılabilecekleri faaliyetleri ve işyerinde alabilecekleri kararları vurgulayarak çalışanların performansının artmasına katkıda bulunur. Lider, çalışanlara yerine getirmeleri gereken rolleri ve görevleri devrederek onları grubun bir parçası olarak tüm sürece dahil edebilir. Böylece, çalışanlar da kendilerini liderler ve gruplarıyla özdeşleştirebilir (Dansereau ve diğerleri,2013).

Michigan Üniversitesi çalışmaları, çalışan odaklı ve üretim odaklı olarak adlandırdıkları iki boyut ortaya koymuştur (Kahn and Katz, 1952). Çalışan odaklı liderler; kişiler arası ilişkileri vurgulayan, takipçilerinin ihtiyaçlarıyla kişisel olarak ilgilenen ve grup üyeleri arasındaki bireysel farklılıkları kabul eden liderler olarak görülmektedir. Üretim odaklı liderler ise aksine, işin teknik yönlerine odaklanan ve esas olarak gruplarının görevlerini yerine getirip getirmediğiyle ilgilenen liderler olarak tanımlanmıştır.

Ohio Üniversitesi'nin liderlik tarzları üzerine tezi ve Michigan Üniversitesi'nin 1947'deki çalışması, düşünme davranışı ekolü ile bağlantılıydı. Araştırma, liderlik tarzlarının grup başarısı üzerindeki etkisine odaklanmış ve liderlik davranışının iki yönünü ortaya çıkarmıştır: dikkate alma ve yapılandırma. Yapılandırma, bir liderin kendisinin ve astlarının pozisyonunu hedeflere ulaşmak amacıyla ne derece yapılandırdığıyla ilgilidir (Fleishman and Peters, 1962). Dikkate alma da liderin takipçilerinin rahatlığına, esenliğine, statüsüne ve memnuniyetine ne kadar önem verdiği (House and Baetz, 1979).

Ohio State ve Michigan çalışmaları arasındaki fark, birincisinin liderliğin iki boyutunu bağımsız olarak görmesi, ikincisinin ise onları bağımlı olarak ele almasıdır. Bu bulgular daha sonra endüstride, özellikle Blake ve Mouton'un Yönetimsel Matrisi (1984) tarafından liderlik gelişiminde bir araç olarak uyarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, Ohio State bulgularına göre her iki boyutta da olumlu özellikler barındıran bir liderlik davranışının daha etkili sonuçlar verdiğini doğrulamıştır.

Lider davranışının varsayılan 8 boyutu arasındaki karşılıklı ilişkilerin faktör analizi 4 faktörün ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Bu faktörler, önem verme (arkadaşlık, karşılıklı güven, saygı ve sıcaklığın göstergesi olan davranış), inisiyatif yapısı (ilişkileri veya rolleri organize eden, tanımlayan ve iyi tanımlanmış organizasyon kalıpları, iletişim kanalları ve iletişim yolları oluşturan davranış) üretim vurgusu (yapılacak görevi veya işi vurgulayarak grubu daha fazla aktiviteye motive etmenin bir yolunu oluşturan davranış) ve sosyal farkındalık (liderin grup içindeki veya dışındaki sosyal ilişkiler ve baskılara karşı duyarlılığı ve farkındalığı) olarak tanımlanmıştır (Lewin ve diğerleri, 1939).

Yukl (2002) liderlik konusundaki ilk çalışmaların sonuçlarını, evrensel etkili lider davranış teorileri olarak görmemiz gerektiğini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle aynı lider davranışının tüm durumlar için geçerli olabileceği doğru değildir. Yukl (2002) lider davranışını üç gruba ayırmıştır:

1. Görev Merkezli Davranışlar: Rollerini açıkça tanımlamayı, planlamayı, düzenlemeyi ve örgütün işleyişini izlemeyi kapsamaktadır. Bu eylemler, işin yapılmasını, çalışanların ve kaynakların etkili kullanılmasını, güvenilebilir ve sağlam süreçlere sahip olmayı ve çok fazla gelişme sağlamayı vurgular.

2. İlişki Merkezli Davranışlar: Destekleme, gelişme, tanıma, danışma ve zorluklarla başa çıkmayı içermektedir. Bu etkinlikler ilişkileri güçlendirme ve insanlara yardım etme, takım çalışmasını artırma ve örgüte bağlı olmayı ön plana çıkarmaktadır.

3. Değişim Merkezli Davranışlar: Dışsal olayları takip etme ve yorumlama, etkili bir vizyona sahip olma, yenilikçi programlar sunma, değişime açık olma ve değişiklikleri uygulamadan oluşur. Bu eylemler çevreye uyum sağlamaya, amaçlarda değişiklik yapmaya, programlara ve değişime uyum sağlamaya yöneliktir.

Liderler bu üç davranışı da kullanmaktadır. Farklı tip davranışları uygun ortamlar için sergileyerek etki güçlerini artırabilirler.

Durumsallık Kuramı

Başka bir yaklaşım olan durumsallık yaklaşımı, liderlik teorisinin evriminde büyük bir ilerleme olarak kabul edilmiştir. 1970'lerde, durumsallık yaklaşımı beklenmedik şekilde

popüler hale geldi. İlk kez bu yaklaşımla liderliğin daha önce tartışılan tek boyutlu formların hiçbirinde bulunmadığı aksine hepsinin unsurlarını içerdiği ifade edildi. Bir liderin destekçilerine uyguladığı liderlik biçimi mevcut durumlara bağlıdır. Bu yaklaşım kişiyi etkili bir lider yapan şeyin durum stratejisine dayandığını vurgulamaktadır (Fiedler, 1967; House, 1971). Liderlik türünün seçilmesinde en uygun ölçüt, etkililiktir. Özünde, etkili liderlik koşulludur veya davranış, kişilik, etki ve durum faktörlerinden bir veya daha fazlasına bağlıdır. Bu ilerlemeye en önemli katkıda bulunanlar arasında Fiedler, Hersey-Blanchard, Vroom-Yetton, Reddin ve House bulunmaktadır.

Fred Fiedler'in Durumsallık Modeli, etkili grup performansının; liderin tarzı (görev odaklı veya ilişki odaklı), lider-üye ilişkileri, liderin görev yapısı ve liderin konumunun gücü gibi faktörlerle ele alınıp ölçülen durumsal kriterler arasındaki uygun eşleşmeye bağlı olduğunu öne sürmektedir (Fiedler, 1967). Fiedler; misyon vurgusunu, bireylere odaklanmayı ve otoriteye odaklanmayı üç olası liderlik odak alanı olarak tanımlamıştır. Bir bireyin liderlik tarzını sabit olarak ele aldığından, liderin etkinliğini arttırmanın sadece iki yolu mevcuttu: Birincisi, tarzı duruma daha iyi uyan yeni bir lider getirmek ve ikincisi de durumu lidere uyacak şekilde değiştirmek (görevleri yeniden yapılandırmak ve/veya liderin konumsal gücünü arttırmak veya azaltmak gibi).

Fiedler (1964), liderlik durumlarını üç ana boyut temelinde sınıflandırmıştır:

1. Lider-üye ilişkileri: Liderler sevilirlerse, saygı duyulurlarsa, güvenilirlerse ve grup üyeleriyle iyi ilişkilere sahiplerse daha fazla güce ve etkiye sahiptirler.
2. Görev yapısı: Lider tarafından verilen önemli ölçüde yapılandırılmış, ayrıntılı veya programlanmış görevler belirsiz ve yapılandırılmamış görevlerden daha fazla etki sağlar.
3. Konum gücü: Konumlarına işe alma ve çıkarma, disiplin sağlama, ceza verme vb. gibi ayrıcalıklar verilirse, liderler daha çok güce ve takipçileri üzerinde de fazla etkiye sahip olacaktır. Bir liderin performansının, liderlik pozisyonundaki bireye olduğu kadar durumun uygunluğuna da bağlı olduğu sonucuna varmıştır. Dolayısıyla organizasyon, bireyin kişiliğini ve motivasyon modelini değiştirmeye çalışarak veya liderin durumunun elverişliliğini değiştirerek liderlik performansını değiştirebilir.

Lideri istihdam eden organizasyon, liderin kendisi kadar liderin başarısından veya başarısızlığından sorumludur. Terman 1904'te liderlik performansının duruma ve lidere bağlı olduğunu yazmıştır (Fiedler, 1964). Pratik olarak, tüm resmi eğitim programları bireyi değiştirmeye çalışır; birçoğu, her koşulda en iyi sonucu verecek tek bir liderlik tarzı veya tek bir davranış biçimi olduğunu açıkça varsaymaktadır. Diğerleri, eğitimin, bireyin kendisini çevreye adapte edebilmesi için çevreye karşı daha esnek veya daha duyarlı olmasını sağlaması gerektiğini varsayar. Liderin etkinliği, grubunun veya organizasyonunun, grubun var olduğu birincil görevleri ne kadar iyi yerine getirdiğine göre tanımlanacaktır. Bir futbol koçunun etkinliğini, oluşturduğu karakterle değil, takımının kaç maç kazandığıyla ve bir orkestra şefinin mükemmelliğini, müzisyenlerinin mutluluğu veya bir müzisyen olarak yeteneğiyle değil, orkestrasının ne kadar iyi çaldığıyla ölçeriz. Müzisyenlerin iş tatmininin mi yoksa orkestra şefinin müzikolojik uzmanlığının mı orkestranın mükemmelliğine katkıda bulunup bulunmadığı başlı başına ilginç bir sorudur. Benzer şekilde, burada bir yöneticinin performansı, kendisine verilen işi yaparken departmanının veya grubun etkinliği açısından ölçülür.

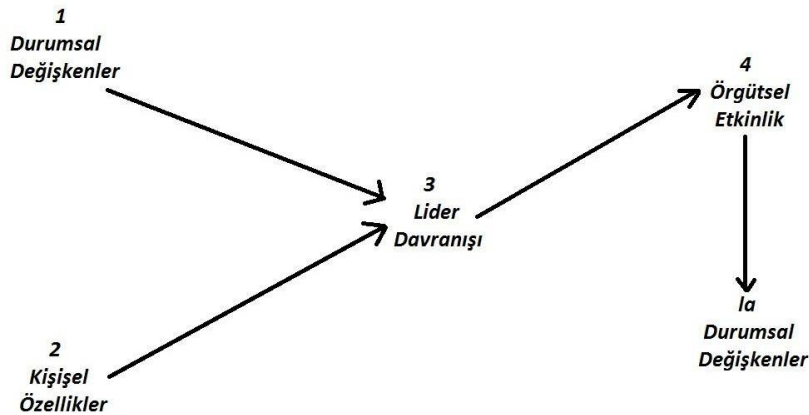
Liderliği geliştirmeyi düşündüğümüzde neredeyse otomatik olarak bireyi eğitmeyi düşünüyoruz. Bu eğitim sıklıkla; rol oynama, tartışmalar, astlara karşı nasıl davranılacağına ilişkin ayrıntılı talimatlar ve işinde ihtiyaç duyacağı teknik ve idari becerilere ilişkin talimatlar yoluyla kişiye denetim sorumlulukları hakkında yeni bir bakış açısı kazandırmayı içerir. Bir eğitim programı birkaç gün, birkaç ay veya üniversite programları durumunda olduğu gibi dört yıl kadar sürebilir. Liderlik eğitim türünün kurumsal performansı arttırdığına dair kesin kanıt nedir? Bazı liderler bir tür durumda daha iyi performans gösterirken, bazıları farklı tür durumlarda daha iyi performans gösterir. Hangi tip liderler için hangi durumların en uygun olduğu cevaplanması gereken önemli bir sorudur (Badshah, 2012).

Durumsal liderliği tanımlayan Hersey ve Blanchard'ın modeli iki temel çıkarımı öne sürmektedir. Bunlar: 1) Tüm hedefleri gerçekleştiren tek bir liderlik tarzı yoktur. 2) Uygun yaklaşımın hangisi olacağı takipçiler ve takipçilerin görevine göre değişir. Liderin davranışı ise iki ana unsuru içerir: "emredici" ve "destekleyici". Emredici lider görevin ne zaman, nasıl ve kim tarafından yapılacağına kendisi karar verir. Destekleyici lider ise takipçilerini dinler, iletişim kurar, fikrine saygı gösterir ve takipçileri teşvik eder (Irgens,

1995: 36). Durumsal liderlik teorisine (Hersey and Blanchard, 1997) göre başarılı liderlik, doğru liderlik stilini seçerek elde edilebilir ve bu da takipçinin hazır olma düzeyine bağlı bir durumdur.

Durumsal liderlik teorisi ile “ilişki odaklı” ve “görev odaklı” liderlik davranışlarına örgütün olgunluk seviyesi de eklenmiştir. Örgütün olgunluk seviyesi, “örgütün ya da kişinin bütün özelliklerini değil, iş ve psikolojik durumuyla alakalı özelliklerini kapsamaktadır” (Aydın, 1988; Lunenburg ve Ornestein, 1991; Akt: Çelik, 2015: 30). İş Olgunluğu: Bu olgunluk, bireyin faaliyetlerini etkileyen yaşantıları ve eğitimiyle ilgilidir. Psikolojik Olgunluk: Bu olgunluk ise bireyin gönüllü olarak yükümlülüğü kabul etmesine yönelik güdülenme seviyesi ve başarı ihtiyacı ile ilgilidir. Takipçinin başarımında, motivasyonunda veya yapabilirlik düzeyinde azalma ortaya çıktığında liderin, olgunluk seviyesini yeniden arttırması gerekmektedir (Hersey ve Blanchard, 1979, 422; Akt: Çetin, 2008). Ancak takipçinin olgunluk seviyesi arttıkça lider görev ve ilişki yönelimli davranışını azaltmalıdır (Hersey, Blanchard ve Natemeyer, 1979, 422; Akt: Çetin, 2008).

Victor Vroom ve Philip W. Yetton ise 1970’li yılların başlarında temel olarak diğer yaklaşımlardan esinlenmekle birlikte karar verme konusunda ne kadar katılım göstermenin daha etkili olacağını inceleyen durumsal bir liderlik modeli geliştirmişlerdir. Vroom, liderlik kavramını Şekil 1’de görülen ilişki sistemi kapsamında ifade etmekte ve liderlik konusunun ana değişkenini de lider davranışı olarak ele almaktadır. Buna göre, lider davranışı “kişisel özellikleri” ve “durumun özellikleri” olmak üzere iki değişken tarafından belirlenmektedir.



Şekil 1: Lider davranışlarının örgütsel etkinlik üzerindeki etkileşim (Vroom, 1987)

Vroom ve Yetton'ın Katılımcı Modeli (1973), lider davranışının görev yapısını (rutin-rutin olmayan) yansıtacak şekilde ayarlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu liderlik yaklaşımında iki durumsallık değişkeni bulunmaktadır. Bunlar “kararın kabulü” ve “kararın kalitesi”dir. Kuramın amacı, “kararın verildiği nitelikli hali ile, astlar tarafından kabulünün sağlanmasıdır” (Vroom and Jago, 1974; Akt: Keçecioğlu, 2003: 191).

Vroom ve Yetton tarafından ortaya konulmuş olan beş liderlik biçimi Tablo 2’de yer almaktadır (Çelik, 2015: 24).

Tablo 2

Vroom ve Yetton’ın Beş Liderlik Biçimi

Liderlik Biçimleri	Liderin izleyenlerini karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
Lider, var olan verilere göre karar verir.	Düşük (Otokratik) 1
Lider, astlarının fikrini alır ve kararı tek başına verir.	2
Lider, problemi astlarıyla bireysel olarak görüşür, onların fikir ve düşüncelerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider problemi grupla paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider grubun bir üyesi olarak problemi paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5 Yüksek (Demokratik)

Ayrıca, verilen kararın önem derecesi, bağlılık durumunun önem derecesi, liderin uzmanlık seviyesi, bağlılık olasılığı, grup desteği, grup uzmanlığı ve ekip yetkinliği gibi kriterlerin de bu duruma etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Vroom and Yetton, 1973). Tüm bu olasılıklar değerlendirildikten sonra en etkili liderlik tarzı (karar veren, bireysel olarak danışan, gruba danışan, kolaylaştıran, yetkilendiren) belirlenir.

Robert House (1975) tarafından geliştirilen Yol-Amaç Teorisine göre liderin sorumluluğu kişisel ve örgütsel hedefleri elde etmek için iş görenlerin güdülenmesini

artırmaktır. Temel konu, liderin ekibinin hedeflerine giden yolda ilerlemesine yardımcı olması ve bu süreci desteklemesi gerektiğidir. Lider bunu iki şekilde sağlar. Ödüle ulaşmak için iş görenlerin hangi yolu izlemeleri gerektiğini açıklar ve iş görenlerin istedikleri, değer verdikleri ödülleri çoğaltır. Yol-Amaç teorisi de motivasyon konusundaki beklenti teorisinin temel unsurlarından esinlenir ve takipçilerinin organizasyonun genel amaçlarıyla uyumlu olan hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmanın ve yön veya destek sağlamanın liderin işi olduğunu belirtir (House and Mitchell, 1975). Birçok liderlik araştırmacısı tarafından belirtildiği gibi, yol-amaç teorisinin en yaygın durumsallık teorilerinden biri olduğu kanıtlanmıştır (House, 1971).

Liderlikte durumsal teoriler başlığı altında ele alınan ve William J. Reddin tarafından geliştirilen üç boyutlu liderlik teorisi, aslında davranışsal liderlik yaklaşımı ve durumsal liderlik yaklaşımı arasında bulunmaktadır. Ohio State Üniversitesi liderlik modelinin göreve ve ilişkilere dönük olan boyutlarını temel alan Reddin, liderlik konusu ile belirli bir çevrenin durumsal taleplerini bir araya getirmeye çalışmıştır (Lunenburg ve Ornstein, 1996:143). Bu teorisinin üzerine kurulduğu başlıca kavram yönetsel etkililik kavramıdır.

2.2. Liderlik Türleri

Liderlik, örgütün amaçlarına ulaşmak için liderin astlarının gönüllü katılımını sağladığı bir sosyal etki sürecidir. Lider, belirli amaçları gerçekleştirmek için başkalarını görevlendiren veya etkileyen kişi olarak tanımlanabilir. Günümüz kuruluşlarının hızla değişen küresel çevrenin karmaşıklığını anlayan etkili liderlere ihtiyacı bulunmaktadır. Görev yüksek düzeyde yapılandırılmışsa ve liderin çalışanlarla iyi bir ilişkisi varsa çalışanların etkinliği yüksek olacaktır. Chung Hsiung Fang ve diğerleri, liderlik tarzının örgütsel bağlılığı ve iş tatminini olumlu yönde etkileyebileceğini belirlemiştir. Liderlik, büyük ölçüde kültürel yönelimlidir; geleneksel inançları, normları, değerleri ve bir meşguliyeti kapsar (Fang vd., 2009). Bu çalışmada detaylandırılan bazı liderlik stilleri aşağıdaki gibidir:

2.2.1. Otokratik Liderlik

Egwunyenga'ya göre otokratik bir lider asla personelin kendi kararını vermesine izin vermez ve bu lider genellikle personelden çok uzaktır (Egwunyega, 2005). Bu liderlik tarzı bir organizasyona empoze edilen bir liderliktir ve bazen zorlayıcı liderlik olarak da anılır (Baughman, 2008). Karar verme bu bağlamda otokratik liderler tarafından yapılır; bununla birlikte, süreçte personelden gelen girdiler aranır ancak pek dikkate alınmaz. Maqsood, Bilal ve Baig'e (2013) göre otokratik liderlik tarzı, tüm kararlar üzerinde liderin bireysel kontrolü ve personelden gelen çok az girdi ile tanımlanır. Tipik olarak otokratik liderler, kendi fikir ve yargılarına göre seçimler yapar ve takipçilerinden nadiren tavsiye alırlar. Otokratik liderlik, personel üzerinde mutlak, otoriter kontrol kullanır.

Otokratik liderliğin bazı özellikleri arasında grup üyelerinden çok az girdi alınması veya hiç girdi olmaması, kararları liderlerin vermesi, grup liderlerinin tüm çalışma yöntemlerini belirlemesi, grup üyelerine kararlarda veya önemli görevlerde nadiren güvenilmesi bulunmaktadır. Otokratik liderlik, kararların büyük bir grup insana danışmadan hızlı bir şekilde alınması gerektiği gibi bazı durumlarda faydalı olabilir. Belirli bir liderlik tarzı kullanıldığında anlamlı hiçbir şey etkili bir şekilde elde edilemez. Bununla birlikte, Maqsood, Bilal ve Baig (2013) askeri çatışmalar sırasında grup üyelerinin aslında otokratik bir tarzı tercih edebileceğini savunmuştur. Bu tarz, personelin karmaşık kararlar alma endişesi duymadan belirli görevleri yerine getirmeye odaklanmasına ve kuruluş için faydalı olabilecek belirli görevleri yerine getirme konusunda kendini geliştirmesine olanak tanır (Maqsood ve diğerleri, 2013).

Otokratik liderlik bazen iyi olabilir ancak bu liderlik tarzının eylemsizliğe sebep olabileceği birçok durum olabilir ve bu nedenle otokratik liderlik tarzını kötüye kullanan liderler genellikle diktatör olarak görülmektedir. Yenilikçi fikirler, otokratik tarzın bir sonucu olarak kuruluşlar tarafından değerlendirilmeyebilir. Bu durum, personele fikirlerinin sorulmamasından ve onlara danışılmadığı için katkıda bulunamamalarından kaynaklanır (Northouse, 2021). Bazı araştırmacılar, otokratik bir ortamda sorunlara yeterince yaratıcı çözüm üretilmediğini belirtmiştir.

Otokratik liderlik tarzı bazen klasik tarz olarak adlandırılır. Liderin karar verme ve yetki kullanma konusunda tüm yetkiye sahip olduğu bir durumdur. Lider, personele danışmaz veya personelin herhangi bir girdi vermesine izin verilmez ancak herhangi bir açıklama olmadan emir ve talimatlara uyması beklenir. Bunun nedeni, motivasyon ortamının yapılandırılmış bir dizi ödül ve ceza oluşturularak üretilmesidir (Cherry ve Susman, 2020). Otokratik liderlik tarzı son yıllarda büyük ölçüde eleştirilmiş ve bazı araştırmalar otokratik lider sayısı fazla olan organizasyonların diğer organizasyonlara göre daha yüksek devir ve devamsızlık oranına sahip olduğunu bildirmiştir (Cherry ve Susman, 2020). Literatürde genel olarak otokratik liderlerin personeli etkilemek için tehditlere ve cezalara güvendiği, personele güvenmedikleri veya karar verme sürecinde onların katkılarına izin vermedikleri vurgulanmıştır.

Gonos ve Gallo'ya (2013) göre otokratik liderlik tarzı, karar alma sürecine katılmayan personel ile karakterize edilir; tüm kararlar personelin onayı olmadan alınır. Ayrıca uzlaşma ortamı yoktur ve çoğu zaman liderler davranışlarının nedenini açıklamayı reddederler. Liderler genellikle personelle önceden yapılmış anlaşmayı göz ardı eder. Çalışanların görevlerini ve yöntemlerini tanımlarlar, kararlarını ve inisiyatifini umursamazlar (Gonos and Gallo, 2013). Otokratik tarz, personelin görüşünü dikkate almadan bir liderin iradesini uygulamakla da karakterize edilir. Otokratik liderler tek başına karar verir; personele emirler verir ve tek taraflı, yukarıdan aşağıya iletişime dayalı olarak emirlerinin gerçekleştirilmesini beklerler. Bir görevin ne olduğu, ne zaman ve nasıl yapılması gerektiği çoğu zaman otokratik liderlik tarafından açıkça belirtilir. Lider ve personel ilişkisi de açıkça tanımlanmıştır. Karar vermede ise genellikle personel girdileri aranmaz (Ovarhe, 2016).

Araştırmacılar, otokratik liderlik altında karar vermenin daha az yaratıcı fikirler ortaya koyduğu sonucuna ulaşmıştır, bu nedenle Cherry (2015), otokratik tarzdan demokratik tarza geçmenin demokratik tarzdan otokratik tarza geçmekten daha zor olduğunu belirtmiştir. Otokratik bir liderin her zaman uyguladığı yönetim ilkelerinden biri kontroldür. Otokratik lider, personeli kişisel arzularına hitap ederek ve araçsal ekonomik işlemlerle motive eder. Otokratik liderler genellikle kontrolü sürdürmek için örgütsel bürokrasi, politika, güç ve otoriteyi kullanabilirler. DeLong'a (2009) göre önceki liderlik araştırmacıları, sözleşmeden doğan yükümlülüklerin yerine getirilmesine bağlı olarak

koşullu ödüller sağlamayı, personel performansının bir nedeni olarak belirlemişlerdir. Bu temel davranış, otokratik liderliği temsil eder çünkü otokratik lider davranışında köklü değişim kavramını yakalar. Koşullu ödüle dahil edilen işlemler veya ilişkiler, maddi (örneğin, ücret artışları) veya maddi olmayan (örneğin, tanınma) ödülleri içerebilir (DeLong, 2009). Otokratik liderler; kuralları uygulamak, insanları ve karar vermeyi manipüle etmek ve sadakati liyakate göre ödüllendirmek için zorlayıcı taktikler kullanır (Cherry, 2015).

2.2.2. Demokratik Liderlik

Demokratik liderlik terimi 1960'larda White ve Lippitt tarafından kavramsallaştırılmıştır. Bu liderlik tarzında, lider tarafından cesaretlendirilen grubun karar alma sürecine katılımı vurgulanmıştır (Choi, 2007). Gastil (1994) kavramsal olarak demokratik liderlik ile otoriter olma arasında ayrım yaparak demokratik liderliği grup üyeleri arasında sorumluluk devri, grup üyelerinin yetkilendirilmesi ve karar verme süreci işlevleri aracılığıyla grup üyeleri tarafından sağlanan yardım olarak tanımlamıştır (Gastil, 1994).

Demokratik liderlik, liderin yönetim gücünü grup üyeleriyle paylaşmasını desteklemektedir. Bu liderlik tarzının en dikkat çekici özelliği, liderin hedef, plan ve politikalar belirlerken üyelerin görüşlerine başvurmasıdır (Tengilimoğlu, 2005). Demokratik liderlik etik ilkeleri benimsediğinden, bireylerin katılım hakkını, tüm üyelere saygı duyulmasını ve beklentilerin yerine getirilmesini sağlar; bunun sonucunda demokrasi, bu kurumların yapıları ve ağları aracılığıyla yayılır (Woods, 2004). Literatürde, uzun vadede üretim performansının ve çalışan memnuniyetinin, demokratik liderliğin yönettiği örgütlerde, diğer liderlik tarzlarıyla yönetilen örgütlere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Robbins ve Coulter, 2012).

Demokratik liderliğin çeşitli unsurlarla tam bir liderlik olduğu ve bu unsurların (katılım, eşitlik, özgürlük, fikir birliği, iletişim, duygusal zeka, insan ilişkileri, iş birliği, yetki kullanımı) en yüksek kaliteye ulaşabilmesi için de demokratik kültürün mükemmel bir koordinasyon içinde olması gerektiği belirtilmektedir (Yörük ve Kocabaş, 2001). Ocak'ın (2014) da belirttiği gibi demokratik liderlik, bireyler ve örgütler için çeşitli

şekillerde fayda sağlamaktadır. Motivasyonu artırır, astların bilgi ve deneyimlerini karar verme sürecinde kullanmalarını sağlar, ekibin hedeflerine bağlılık yaratır, karşılıklı iletişimi sağlayarak olası iletişim sorunlarını ortadan kaldırır (Ocak, 2014). Bu nedenle demokratik liderlik etkili bir liderlik yaklaşımı olarak görülmektedir. Liderlik, başarının veya başarısızlığın ana nedeni olarak kabul edilmekte ve özellikle eğitim ve kamu yönetimi alanlarındaki liderlik tarzları, ezici bir çoğunlukla daha demokratik olmanın gerekliliğini göstermektedir (Hoy and Miskel, 2010).

Demokratik liderlik, karar almanın merkezi olmadığı ve tüm astlar tarafından paylaşıldığı bir tarzdır (Tannenbaum and Schmidt, 2009). Bu liderlik tarzının diğer tüm liderlik tarzları arasında ilk ortaya çıkan tarz olduğu ileri sürülmektedir (Akpala, 1982). Demokratik liderlik kavramı, eleştiri ve övgülerin objektif olarak verilmesini, grup içinde sorumluluk duygusunun geliştirilmesini, karar almanın lider ve grup tarafından paylaşılmasını önermektedir (Igbaekemen and Odivwri, 2015). Bu nedenle liderler, takipçiler tarafından harekete geçilmesi için emir vermeden önce takipçileriyle bu konuda tartışmalıdır. Bu, takipçilere inisiyatiflerini kullanma ve katkıda bulunma fırsatı sunar. Kararlar toplu olarak alındığında, takipçiler, görevleri başarıyla tamamlamak için liderlerin desteğiyle ne yapacaklarından ve nasıl yapacaklarından emin olurlar.

Demokratik liderliğin, görüş ve fikirlerine değer verildiği için çalışanları daha iyi performans göstermeleri için motive ettiği düşünülmektedir (Al Khajeh, 2018). Diğer taraftan; demokratik liderlik kavramı, zayıf yürütme ve zayıf karar verme potansiyeli olduğunu ima eder. Demokratik liderlikle ilgili bir diğer önemli sorun, ara sıra olsa da herkesin bir sonuca eşit ilgi duyduğu ve kararlarla ilgili ortak uzmanlık düzeylerine sahip olduğu varsayımının altında yatan gerçekliktir (Rukmani vd., 2010). Bu nedenle, demokratik liderlik teoride kulağa hoş gelse de genellikle karar verme sürecini yavaşlatır ve sonuçlara ulaşmak için genellikle daha fazla çaba gerekir.

2.2.3 Serbest Bırakıcı Liderlik

Bu liderlik tarzında lider, karar verme yetkisini çalışanlara devreder ancak onların kararlarından sorumlu olmaya devam eder. Lider, astlarının işinin amaçlarını belirlemelerini, kendilerine yönelik plan ve politikalar geliştirmelerini ve onların iş

süreçlerinde yalnız bırakılmalarını sağlar (Aykan, 2004:215). Karar sürecinde merkezi bir rol oynamaz ancak astlarının bir karar geliştirmesini sağlar. Çalışanlar, çalışma ortamlarına karar verirler. Bu nedenle, bu liderler başkalarına yetki verirken güç ve sorumluluktan çok uzaktırlar. Çalışanlar kendilerini motive eder ve liderlerin motivasyon üzerinde önemli bir rolü yoktur (Newstorm ve Davis, 1993:227).

Kararlar gruplar tarafından alınır, lider müdahale etmez, güç ve otorite astlar tarafından kullanılır ve bu nedenle takipçiler lideri yönlendirebilir (Türkmen, 1999). Bu tarz, liderin, görevle ilgili ne yapmaları gerektiği konusunda grup üyelerine kıyasla daha az bilgiye sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır. Bu tarz, liderin tüm süreçlerde uzman olamayacağı en etkili modeldir. Bu nedenle liderin belirli görevleri bilgili kişilere devretmesi ve çalışanlara karşı güven kazanması önemlidir. Delegasyon, önemli bir liderlik becerisidir ve lider bu şekilde ekip için büyük faydalar sağlar. Programı özgürleştirir, ekip üyelerinin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve organizasyon genelinde yetenekler geliştirir (Osborne, 2008:20). Çalışanların yetkilendirilmesi, organizasyonun işlevsel kısımlarını güçlendirmek ve işi daha rekabetçi hale getirmek için de çok önemlidir. Böylece çalışanların algıları genişlemiş ve performans gösterme kapasiteleri yükseltilmiştir (Fairholm ve Fairholm, 2009:79).

2.2.4. Dönüşümcü Liderlik

Örgütsel yapıda büyük dönüşümü amaçlayan ve 1990'lı yıllarda yaygınlaşan bir liderlik yaklaşımıdır (Erdoğan, 2006: 71). Örgüt üyelerinin davranışlarında bazı değişiklikler yaparak, örgütün görev ve amaçlarını gerçekleştirirken oluşan bağlılık sürecine dönüşümcü (transformatif) liderlik denilmektedir (Aubrey ve Chelladurai, 2001; Akt: Korkmaz ve arkadaşları, 2015: 136).

Dönüşümcü liderliğin dört esas davranışsal ögesi vardır (Çelik, 2015: 148):

- 1) Karizma: Vizyon ve misyon duygusu oluşturma, güven ve saygı kazanma, kıvanç duyma,
- 2) Telkin etme: Yüksek beklentileri karşılama, önemli amaçları basit bir biçimde açıklama, çabaları yönlendiren sembollerden yararlanma,
- 3) Entelektüel uyarım: Zekâyı geliştirme, sorun çözümede dikkatli olma, akılcılık,

4) Bireysel destek: uygun ödül verme, çalışanları yetiştirme ve bireysel danışmanlık/mentorluk yapma.”

Precey'e göre, (2008), dönüşümcü liderler (a) ahlaki yönden prensiplerle desteklenen ve geleceğe dair sağlam bir vizyon oluşturur (b) başkalarına onları takip etmeleri için ilham verir ve bireysel destek sunar (c) büyük şeyler başarma tutkusuna sahiptir (d) organizasyonel öğrenmeye dayalı kişiler arası ilişkiler geliştirir (e) organizasyona ait hedefleri belirleyip takip eder ve iyi uygulama örnekleri oluşturur (f) yüksek performans gösterir (g) başkaları için entelektüel açıdan uyarıcı etkide bulunur (h) Topluma bağlılıkla üretken bir kültür oluşturur (i) Karar vermeye katılımı teşvik etmek için yapılar oluşturur ve liderliğin organizasyon içinde dağılımını sağlar (Precey, 2007). Kapsayıcı öğrenme yaratmak, düşünmeyi ve iş birliğini teşvik etmek için grup üyelerini destekler ve istenen sonuçlara ulaşmak için bireysel ihtiyaçları analiz eder (Hallinger, 2005).

Bu tür liderler, çalışanlar arasındaki ilişkileri yapıcı bir şekilde oluşturur ve güven ve motivasyona bağlı dönüştürücü etkiler gösterir. Örgüt kültürünü dönüştüren başarılı liderler, değişimle başa çıkmak ve iş tatminini artırmak için delegasyonu başkalarını geliştirmenin bir aracı olarak görmek zorundadır. Dolayısıyla bu tür liderlikler arasında neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi oldukça önemlidir (Dawson, 2010).

Yukarıdaki argümanlara dayanarak dönüşümcü liderlik bu nedenle örneğin cinsiyetçilik, ırkçılık veya diğer toplumsal dışlama biçimleriyle ilgili olarak büyük eşitsizliğin olduğu yerlerde, okulların derin sosyal değişim yapma rolünü üstlendiği durumlarda uygulanması daha olası bir liderlik tarzıdır. Christiansen, Heggen ve Karseth'in (2004) belirttiği gibi, liderlerin işi, kapsayıcı kültürleri teşvik etmek ve sürdürmek için eğitim girişiminde yer alan herkesin kolektif yeteneğini ve çabalarını en üst düzeye çıkarmaktır.

Okul liderleri, eğitim reformunun başarısının veya başarısızlığının anahtarıdır ve bunu şu şekilde gerçekleştirirler (a) Okulun amaçlarına anlam ve önem kazandıran ahlaki yönlendirmeyi sağlamak, (b) Farkındalığı artırma, ilgiyi artırma biçiminde görülen eğitimsel değişimin taleplerini karşılayan bir liderlik tarzı geliştirmek, (c) projeler

geliştirmek ve zorlukların üstesinden gelinmesine yardımcı olmak; öğretmenlerin değişimi başarmalarına yardımcı olmak için gerekli vizyon ve kaynakları sağlamak ve (d) yeniliğin başarılı olmasına ve tam katılımın uygulanmasına yardımcı olmak için teşvik ve enerji sağlamak. Etkili okullarda dönüştürücü liderlikle ilgili olarak uygulanan dört tema öne çıkmaktadır. Bu temalar; a) paylaşılan vizyon, b) planlama ve karar verme süreçlerini teşvik etmek, c) müfredat ve öğretim hakkında kararlar almak için verileri kullanarak işbirlikçi yapılar ve süreçler oluşturmak ve d) okul ve bölge çapında kapsamlı sistemler oluşturmak için politikayı anlamak ve kullanmak olarak ifade edilmektedir (Hallinger, 2005).

Salisbury ve McGregor (2002), kapsayıcı eğitimin, yenilikçilik, çeşitliliğe bağlılık ve okul gelişimine güçlü bir vurgu özelliklerini paylaşan okul çapında bir iyileştirme yaklaşımı olarak ortaya çıktığını iddia etmektedir. Bu nedenle okul liderleri, karar verme gücünü personeliyle paylaşmak, okullarına örnek olarak liderlik etmek, okul genelinde kapsayıcılık ve kalite girişimleri etrafındaki temel değerleri yaymak ve öğrenme topluluklarını aktif olarak teşvik etmek gibi ortak kişisel nitelikleri paylaşmalıdır (Salisbury ve McGregor, 2002).

2.2.5. Etkileşimci Liderlik

Öztürk'ün belirttiği gibi günümüzde lider yöneticiler güçlü bir vizyona sahip, eğitim ortamını ve insanları iyi tanıyan, motivasyon yeteneğine sahip, yaratıcı ve tasarımcı olan ve etkili kararlar verebilen özelliklere sahiptir (Öztürk, 1998). Anderson da benzer bir yaklaşımla çağdaş liderlerin vizyon oluşturma, okul iklimi ve kültürünün gerçekleştirilmesi, eğitimin geliştirilmesi, müfredatın en iyi şekilde uygulanması ve okul gelişiminin izlenmesi gibi kilit işlevlere sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Anderson, 1991). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin ülke çıkarları doğrultusunda ve mevzuata uygun olarak eğitim sürecinin yürütülmesi için mümkün olan katkıyı yapabilmeleri için başarılı bir yönetimsel eylem içinde olmaları gerekmektedir. Başarılı yönetsel eylemlere sahip olabilmek, organizasyondaki insan ve maddi kaynakların etkin kullanımını gerektirir. Bu, eğitim liderlerinin her şeyden önce bazı yeteneklere, niteliklere, en azından yönetim süreçleri ve teorileri hakkında temel bilgilere, kısaca yönetsel yeterliklere sahip olmalarına dayanmaktadır.

Günümüzde liderlerin temel rolü, bireysel, grup ve örgütsel düzeyde öğrenmeyi kolaylaştıran, çalışanların öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artıran, doğru ve yeni bilgi oluşturmalarına olanak sağlayan bir iklim yaratmak olmalıdır. Liderler, çalışanları denemeye teşvik eden, açık iletişim ve diyalogu sağlayan, çalışanların problem çözme sürecinde aktif olmalarına olanak tanıyan ve deneyim sonuçlarının uygulamaya geçirilmesini sağlayan kişiler olmalıdır (Yazıcı, 2001). Bunun yanı sıra liderler, önyargısız, yeniliklere açık, kendini yenileyen, yeni yaklaşımları takip eden, farklı görüşler ileri süren kişiler olmalıdır. Bu nedenle Muenjohn ve Armstrong liderliğin tüm alanlarını bu bağlamda yeniden tanımlamak istemişler ve her liderin tüm alanlarla ilgili kavramlara göre etkileşimci ve dönüştürücü tutumlar gösterebileceğini belirtmişlerdir (Muenjohn and Armstrong, 2008).

Erdoğan'a (2004: 48) göre etkileşimci liderlik, bürokratik otoriteye ve örgütsel meşruiyete dayanmaktadır. Bu yaklaşımda kısa vadeli zamana dayalı yönelim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, otoriteden gelen güç ve aşırı uyum gibi faktörler yer almaktadır. Etkileşimci liderlik yaklaşımında, görevlerin tamamlanması sıkı bir ödül ve ceza sistemi ile ilişkilendirilir. İşlemsel liderlik, yönetimden farklı bir faaliyettir. Yönetim, rasyonel karar verme, verimlilik, üretkenlik, düzenlilik ve geleceğe yönelik hazırlık ile ilgilenir. Destekleyici olma, dürüstlük, güzellik, sorumluluk ve bağlılık gibi yönetim değerlerine bağlılık gerektirir. Çünkü bu değerler insan hayatında var olan yönetimden yararlanılan pragmatik değerlerdir (Erdoğan, 2012). Çelik'in (1998: 425) de belirttiği gibi etkileşimci liderlik, kişinin bireyselliğini ve bağımsız amaçlarını araması ile ilgilidir.

Etkileşimci liderlik teorisi, daha önce tartışılan liderlik teorilerinden farklı birtakım niteliklere de sahiptir. Önceki teorilerin temel felsefesi genellikle astın statüsüne, ilgisine veya belirli ödül veya cezaların uygulanmasına uygun liderliğin desteğine dayanır. Etkileşimci liderliğin ahlaki değerleri dürüstlük, sadakat, sorumluluk, doğruluk ve bütünlük olarak görünmektedir. Etkileşimci liderlik aracılığıyla üyelerin hak ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulur ve lider ile açık ve net bir şekilde anlaşma sağlanır (Çelik, 1998). Karip'e (1998: 278) göre etkileşimci liderlik modeli, sosyal yaklaşımla geliştirilmiş bir modeldir.

Lider ve liderin takipçileri arasında bir karşılıklı fayda işlemi gerçekleşir. Bu süreçte liderler, takipçinin temel gereksinimlerini, güvenlik gerekliliklerini ve itibar gibi saygınlık gerekliliklerini karşılayan faydalar sağlar ve buna karşılık Karip'in belirttiği gibi takipçilerin lidere karşı duyarlılığı artar (Karip, 1998). Etkileşimci liderlik, liderle zorunlu uyumun yanı sıra çift yönlü etkileşimde lideri analiz etme ve takipçiyi etkileme potansiyeline sahip aktif bir rol de yüklemektedir. Çift yönlü bu etkileşimde karşılıklı etkinliğin belirleyicileri lider ve takipçilerinin göreceli güç dengeleridir. Lider, astlarının beklenti ve gereksinimlerini karşılayarak işin yapılmasını sağlar. Daha iyi performansa sahip olanlar için lider, daha yüksek ödeme, prestij ve avans gibi gereksinimleri karşılar. Performansı en düşük olanlar cezalandırılır. Bu takasın etkili olması, Karip'in (1998) ifade ettiği gibi, astların ödülleri istemesi ve cezalardan kaçınması kadar, liderin ödül ve cezaları kontrol edebilme becerisine de bağlıdır.

2.3. Öğrenci Kontrol Stratejileri

2.3.1. Öğrenci Kontrolü

Öğrenci kontrolü, genel olarak, öğretim sürecinde öğretimle ilgili hem içerik hem de öğretim yaklaşımlarının seçiminde ve uygulanmasında öğrenciye etkili olma fırsatı verme stratejisidir. Başka bir deyişle, öğrenenlere kendi öğrenme deneyimlerini kendilerinin yönetmeleri için belirli bir düzeyde özerklik verilmesi durumudur. Çünkü öğrenme pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir ve öğrenmeyi gerçekleştiren öğrenen bireydir (Kutlu ve diğerleri, 2019).

Öğrenci kontrolü teriminin farklı bir geçmişi vardır. Öğrenci kontrolü, genellikle öğrencilerin kendi öğrenmelerini sıra, hız ve öğretim şekli üzerinde seçim yaparak düzenleyebilmeleri olarak tanımlanır (Doherty, 1998). Goforth (1994) öğrenen kontrolü araştırmasının analizinde, öğrenen kontrolünün öğrenen ve öğrenme materyalleri arasındaki etkileşimi yönetme gücü olduğunu öne sürer (Goforth, 1994). Bununla birlikte, bu terimin tanımı, bilgisayar destekli eğitim öğretimi konusu ile de ilişkilidir. Gerçekten de 1980'lerden beri, öğrenci kontrolü araştırmaları büyük ölçüde bilgisayar destekli öğretimde kullanımıyla sınırlandırılmıştır (Doherty, 1998).

Öğrenen kontrolü, literatürde sıklıkla kontrol odağı (Santiago and Okey, 1990) ve kendini yönetme (Garrison, 1987) gibi diğer psikolojik değişkenlerle ilişkilendirilir; öz-yönelimliliğin önemli bir belirleyicisi kontrol odağıdır (Kerka, 1994). Doherty (1998), öğrenen kontrolü tanımının yeni teknolojilerin yanı sıra yeni öğrenme paradigmalarının özelliklerini de içerecek şekilde zaman içinde geliştiğini ileri sürmüştür (Doherty, 1998). Öğrenci kontrolü, yetişkin öğrenmesi veya andragoji teorilerinde de ifade edilir. Cross'un yetişkin öğrenimi ilkeleri, yetişkin öğrencileri kişisel gelişimlerinde ilerlemeye zorlamayı ve yetişkin öğrencilere mümkün olduğu kadar çok seçenek sunmayı içerir (Kearsley, 1994). Buna ek olarak, Malcolm Knowles, yetişkin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alacaklarına inandıklarını ve kendi kendilerini yönettiklerini vurgulamaktadır (Kearsley, 1994). Ancak Kerka (1994), öz-yönetimli öğrenme mitlerinden birinin, öz-yönetimin ya hep ya hiç kavramı olduğu olduğunu öne sürer. Kerka'ya göre yetişkinler, öğrenme için kişisel sorumluluk üstlenme istekleri veya yetenekleri bakımından farklılık gösterir.

2.3.2. Öğrenci Kontrolünün Önemi

Reigeluth ve Stein, öğretimin genellikle verimlilik yoluyla arttığına inanmaktadır (Reigeluth ve Stein,1983:362). Verimlilik, motive olmuş öğrencilerle bilinçli öğrenci kontrolüne izin verildiği ölçüde artar. Öğrencilerin hem içerik hem de öğretim stratejisi konusunda özerk olmaları teşvik edilir. Strateji bileşenlerinin açıkça işaretlenmesi ve ayrılması, bu bileşenlerin etkin bir şekilde öğrenilmesini sağlar. İçerikle ilgili olarak, Reigeluth ve Stein (1983) içerik seçimlerinin anlamlı olduğu tahmin edildiğinden, yalnızca karmaşık bir sıralamanın öğrencinin içerik seçimi hakkında bilinçli bir karar vermesine izin verebileceğini savunurlar (Reigeluth ve Stein,1983:363). Öğrenen kontrolünün geleneksel eğitim biçimleri üzerindeki en büyük avantajı, öğrencilerin kendi ihtiyaçları ve tercihleri tarafından kontrol edilen kendi hızlarında eğitime devam etme potansiyelidir. Kendi sırasını ayarlayabilme becerisi, öğrencinin kontrollü öğrenmeden yararlanma becerisini etkileyebilen bir öğrenen özelliğidir (Eom ve Reiser, 2000).

Daha öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımına dikkat çeken Moore (1977), bağımsız çalışma, uzaktan öğretim ve öğrenme tanımı konularında alanda kavramsal bir

çerçeve geliştirmek için 2000 makaleyi gözden geçirmiştir. Moore (1977), ne kadar çok literatür araştırılırsa öğrenci sorumluluğu değişkeninin o kadar net bir şekilde ortaya çıkacağını ifade eder. Kapsamlı bir literatür taramasından sonra formüle ettiği bağımsız çalışma ve uzaktan öğrenme tanımına göre öğrenci; hedeflerin, kaynakların ve değerlendirme kararlarının belirlenmesinde en az öğretmen kadar eşit bir etkiye sahiptir (Moore, 1977:14). Bir uzaktan eğitim programının yapısı çok karmaşıksa öğrenci kontrolü kaybolur. Moore, uzaktan eğitim öğretmenlerinin yetişkin öğrencilerin kendi kendilerini yönetme korkularının üstesinden gelmelerine yardımcı olmaları gerektiğini belirtmiştir. Son olarak Moore, aşağıdaki soruları sorarak bağımsız çalışma programları dediği kavramın kısa bir sınıflandırmasını geliştirmiştir:

1. Uzaktan eğitimde öğrenme hedeflerinin seçimi öğrenciye mi öğretmene mi ait?
2. Kaynak kişiler, kitaplar ve diğer medyanın seçimine ve kullanımına, öğrenme deneyimlerinin sırasına ve hızına, öğretmen mi yoksa öğrenci mi karar vermektedir?
3. Değerlendirme yöntemi ve kullanılacak ölçütlerle ilgili kararlar öğrenci veya öğretmen tarafından mı veriliyor?

Buna ek olarak, Kearsley, yetişkin öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabileceklerine dair inançlarının olduğunu ve kendi kendilerini yönetebildiklerini vurgulamaktadır (Kearsley, 1994). Yetişkinler, öğrenme için kişisel sorumluluk üstlenme konusundaki istek ve yeteneklerinde daha küçük yaş gruplarından farklılık gösterir. Yetişkinlerin; hedefler, katılım türü, içerik, yöntem ve değerlendirme üzerindeki seçim özgürlükleri öğretimin sürekliliği için önemli bir unsurdur.

Milheim ve Martin (1991) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenci kontrolü literatürünü incelemek için üç olası teorik temel sağlanmıştır: motivasyon, atıfta bulunma ve bilgi işleme. Araştırmacılar, öğrenci kontrolünün kavramsal bir incelemesini yapılandırmaktadır (Milheim and Martin, 1991). Milheim ve Marrin tarafından önerilen öğrenci kontrolü araştırması için üç teorik temel:

1. Motivasyon teorisi: öğrenciye seçenekler vererek motivasyonu artırır.
2. Atıfta bulunma teorisi: öğrencinin gelecekteki başarısına dair beklentisini artırır.

3. Bilgi işleme: öğrencinin bilgiyi anlamlı şekilde organize etmesine olanak tanır.

Ek olarak, teorik temellere referansla üç tür öğrenci kontrol değişkeni tartışılmaktadır: (1) ilerleme hızı, (2) sıra ve (3) içerik. Milheim ve Martin'in tartıştığı öğrenci kontrol değişkenleri, uzaktan eğitim çerçevesi kadar kapsayıcı değildir çünkü sadece belirli bir ders sırasında bir öğrenci tarafından yapılan seçimler tanımlanır. Bununla birlikte, üç teorik öğrenci kontrolü temeli ile uzaktan eğitim arasında bir bağlantı bulunmaktadır: (1) seçme özgürlüğü motivasyon konusu ile ilişkilidir, (2) öğrenen-becerileri ve özellikleri, atıf teorisi ile paraleldir ve (3) öğrencilere destek sağlamak, öğrencilerin bilgiyi nasıl işlediğine bağlıdır. Milheim ve Martin'in öğrenci kontrolü kavramsal çerçevesi Tablo 3'te sunulmaktadır (Milheim and Martin, 1991).

Tablo 3

Milheim ve Martin'in öğrenci kontrolü kavramsal çerçevesi

Öğrenci kontrolü değişkenleri	Motivasyon	Atıf	Bilgi işleme
İlerleme hızı	öğrenci ihtiyaçları ile uyumlu bir sunumun sağlanması	öğrenme ortamı üzerindeki kişisel kontrol duygularının arttırılması	kodlama oranının etkilenmesi
Sıralama	kişiye uygun bir sıralamanın kontrolünün sağlanması	başarının algılanan kişisel kontrole dayanması ve kontrol edilebilir olduğuna inanılması	kodlamanın sıralamasının, şemaların geliştirilmesinin ve kullanımının etkilenmesi
İçerik	öğrencinin gelecekteki ihtiyaçlarına yönelik tecrübelerine uygun bilgiyi seçmesine olanak tanınması	başarının algılanan kişisel kontrole dayanması ve kontrol edilebilir olduğuna inanılması	kodlamanın sıralamasının, şemaların geliştirilmesinin ve kullanımının etkilenmesi

Bazı eğitimciler, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin kontrolünü ellerine almaları için önemli bir çağrıda bulunmaktadır. Warren ve Rada (1999), uzaktan öğrenenlerin kendi ihtiyaçlarını karşılamada bazı sorumluluk almaları gerektiğini belirtmektedir. Belki de bunun öğrencilere açıkça ifade edilmesi en iyisidir. Örneğin, uzaktan öğrenenler şunları yapmalıdır (Warren and Rada, 1999):

1. Kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk üstlenmek,
2. Soru sorma ve yardım alma konusunda daha aktif olmak,
3. Diğer öğrenciler için gerekli esnekliğe saygılı olmak,
4. İki yönlü bilgi akışındaki teknik zorluklarla başa çıkmaya hazır olmak.

2.3.3. Öğrenci Kontrolü ve Öğrenci

Öğrenci kontrolünün diğer boyutu öğrenciler, öğrencilerin gerekli olanı yapma becerileri ve yetenekleri, ayrıca motivasyonları ve beklentileridir. Uzaktan eğitimde öğrenen kontrolünün faktör analizini tamamlayan Baynton (1992), öğrenci kontrol üçlüsünde en büyük varyansı öğrenci yeterlilik değişkeninin açıkladığını bulmuştur. En yüksek yüklemeye sahip değişken çalışma becerileri (.81), ardından motivasyon (.68) ve üçüncü olarak güven (.63) olmuştur. Toplamda, öğrenci yeterliliği değişkenleri genel varyansın %20,4'ünü oluşturmaktadır. Öğrencilerin beceri ve yetenek düzeylerinin tartışılması, doğal olarak öğrencilerin psikolojik bir profilinin de göz önünde bulundurulmasını gerektirir. Kayda değer diğer bir psikolojik değişken de kontrol odağıdır ve bu değişken aynı zamanda öz-yönetim, öz-yeterlik ve öğrencilerin beklentileri gibi psikolojik yapılarla da yakından ilişkilidir. Bu özelliklerin her biri, öğrenci kontrolü kavramı ile ilgili olarak ele alınmalıdır.

Öğrenci kontrolü kavramı, literatürde öz-yönelimli öğrenme konusu ile ilişkilendirilmektedir (Long, 1990). Guglielmina (1977), öz-yönelimli öğrenme hazırlık seviyesi aracını geliştirmiştir. Bu ölçeğin ana kullanımı, kendi kendine öğrenme deneyimlerini düşünen öğrencilere tavsiyelerde bulunmaktadır. Bu bağlamda sekiz faktör ele alınmıştır: öğrenme fırsatlarına açıklık, etkili bir öğrenci olarak benlik kavramı, öğrenmede inisiyatif ve bağımsızlık, kişinin kendi öğrenmesi için bilinçli olarak

sorumluluk kabulü, öğrenme sevgisi, yaratıcılık, geleceğe yönelim ve temel çalışma becerilerini ve problem çözme becerilerini kullanma becerisi (Guglielmino, 1977). Guglielmina bu alanda çalışmaktadır ve Learning Preference Assessment adlı bir ankete sahiptir. Guglielmina (<http://www.hrdq.com/2011.han>) bazı insanların sürekli olarak başkaları tarafından yönlendirilen eğitime maruz kaldıkları için kendi kendine öğrenmeye yeterince hazır olmadıklarını belirtmektedir. Bu mantığı izleyerek, öğretmenler öğrencilere daha fazla kontrol verme konusunda fırsat yaratmaya çalışmalıdırlar.

Öğrenci kontrolü ve öğretmen kontrolü arasındaki süreklilik durumu, bazı öğrenci kontrolü araştırmalarının temelini oluşturmaktadır (McLoughlin and Oliver, 1995). Fishbein ve diğerleri (1992), daha önce çalışılardan daha otantik bir öğrenci kontrol prosedürü kullanarak öğretmen ve öğrenci kontrol koşullarını karşılaştırmaya çalışmıştır. Araştırmacılar bu alanda daha önce yapılan araştırmaların bazı ilginç yönlerini aktarmaktadır; örneğin, öğrenci kontrolü konusunda yapılan çalışmada, akademik bilgisi iyi durumda olan öğrenciler zayıf oldukları alanlar hakkında bilgi almaya çalışmış ve akademik bilgi açısından zayıf durumda olan öğrenciler ise zaten bildikleri konuları tekrar etmiştir. Fishbein'in ampirik çalışmasının sonuçları, öğretmen kontrolü ile öğrenci kontrolü koşulları arasında hiçbir fark göstermemiştir (Fishbein ve diğerleri,1992).

2.3.4. Kontrol Odağı

Kontrol odağı hakkında literatürde eğitim başlığı altında çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Baynton, 1990). Kontrol odağı, öğrenen başarısı için önemli bir değişken olarak görülür ve iç kontrolden dış kontrole doğru uzanan bir süreklilik gösterir (Rotter, 1966). İçsel kontrol odağına sahip öğrenciler, kendilerini kendi başarılarına veya başarısızlıklarına katkıda bulunan kişiler olarak görürler, örneğin, "İyi bir not almak için yeterince çalışmadım." Dış kontrol odağına sahip öğrenciler ise başarıyı belirleyen dış faktörlerin olduğuna inanırlar, örneğin, "Öğretmen benden hoşlanmadığı için sınavı geçemedim." Diğer birçok eğitim araştırmacısı, yüksek öğretim başarısındaki kalıcılığın bir göstergesi olarak kontrol odağı konusunu incelemeye destek vermektedir (Visor ve diğerleri, 1995). Öğrenci kontrol değişkenlerini tanımlarken kontrol odağını önemli bir özellik olarak dahil etmek çok mantıklıdır. Baynton (1990), kontrol odağının, öğrenenlerin

niteliklerini ve öğrenme ortamını kapsayan öğrenen kontrolü kavramından çok daha bireysel bir özellik olduğunu belirtmektedir (Baynton, 1990).

Kontrol odağı aynı zamanda psikoloji literatüründeki öz-yeterlilik kavramı ile bağlantılıdır. Öz yeterliliğin önemli bir belirleyicisi, kişinin kontrol odağıdır. Öz-yeterliliği olan kişiler, diğerlerine göre daha başarılı ve ısrarcı, daha az depresif ve endişeli olabilirler (Gecas, 1991:171). Bu nedenle, kontrol odağı, bir öğrencinin geleneksel olmayan bir sunum biçimini seçme riskini alma istekliliğini ve aynı zamanda yeni bir öğrenme ortamında bulunmak için ısrar etme isteğini tanımlayabilen önemli bir öz-yeterlilik göstergesidir.

Kerlca (1994), öz-yönelimli öğrenmenin içsel kontrol odağı ile ilişkili olduğunu belirtmektedir (Kerka, 1994). Martin'e göre (1991), yaşam boyu öğrenmeye yönelik etkili bir yaklaşımı bulanan öğrenci, kendi öğrenmesinin hem yöntemlerini (araçlarını) hem de kapsamını (hedeflerini) kontrol altına alarak kendi kendini yöneten bir öğrenci olmaktadır (Martin, 1996). Long'a (1990) göre psikolojik kontrol, öz-yönelimli öğrenmenin temel bileşenidir (Long, 1990). Ek olarak, Kinzie (1990), motivasyon çalışmalarında da kontrol odağının önemli bir ölçüt olduğunu ekler (Kinzie, 1990).

2.3.5. Öğrenci Kontrolü ve Seçme Özgürlüğü

Öğrenci kontrolü, eğitim süreciyle ilgili kararları etkileme, yönlendirme ve belirleme fırsatı ve yeteneği olarak tanımlanabilir. Kontrol, bir ihtiyaç, bir inanç, algı veya kişinin beklentilerini etkileyen bir şey olarak görülür (Baynton, 1990). Yine de kontrol görebildiğimiz bir şey değil; hissettiğimiz bir şeydir. Baynton (1989) kontrol kavramının psikoloji, sosyoloji, iletişim ve organizasyon teorisi dahil olmak üzere bir dizi ilgili disiplinde hem mikro hem de makro düzeyde yaygın olarak kullanıldığını ifade etmiştir. Psikolojide, kişinin olaylar ve sonuçlar üzerinde bir miktar kontrole sahip olduğu inancı, olumlu bir uyarlanabilir tepkidir; tersine, bir yenilgi duygusu -öğrenilmiş çaresizlik- genellikle kişinin hiçbir kontrolü olmadığı inancından kaynaklanır. Kontrol kavramı aynı zamanda kişilerarası iletişim çalışmalarının kilit bir yönüdür ve yetişkin eğitiminin önemli bir amacı yetişkin öğrencide bir özerklik duygusu geliştirmektir (Knowles, 1975).

Garrison ve Baynton (1987), öğrenci kontrolü konusunda diğer bir değişkenin öğrencilere olası öğrenme hedeflerini keşfetme özgürlüğü vermek olduğunu belirtir (Garrison and Baynton, 1987). Başka araştırmacılar ise uygun kararlar verme yeteneğinden yoksun oldukları için yetenek veya motivasyona yeterince sahip olmayan öğrencilere özgürlük sağlamanın her zaman etkili olmadığını belirtmektedir (Chung and Reigeluth, 1992). Kerka (1994), öz-yönelimin unsurlarının hedefler, katılım türü, içerik, yöntem ve değerlendirme üzerindeki seçim derecesini içerdiğini iddia etmektedir. Bu nedenle, öğrenenin kendini yönetme derecesi, bir dereceye kadar öğrenme ortamını kontrol etme yeteneği ile de belirlenir (Kerka, 1994). Öz-yönelim, öğrencilerin bağımsızlık düzeylerinin, seçim yapma özgürlüklerinin öncülü olan psikolojik bir yapıdır. Ancak özgürlük derecesi, öğretmenlerin öğrencilerine sunduğu seçimlere de bağlıdır.

Gerald Grow (1991), bir öğrencinin kendi kendini yönetme becerisini öğrenme stiliyle eşleştirmek için ilginç bir model geliştirmiştir. Öğrenciler kendi kendilerini yönettikçe hem öğretim stiline hem de müfredatın daha az kontrol edici hale gelebileceğini iddia etmektedir. Kendi kendini yönetebilen öğrenciler daha fazla özgürlüğe sahip olsalar da başarılı olurlar. Kendi kendini yönetemeyen öğrenciler yapılandırılmış ders formatında en iyisini yaparken, kendi kendilerini yönetebilen öğrenciler öğretmenin daha çok danışman işlevi gördüğü bağımsız projeler yaparlar. Grow'un modeli, öğretmenlerin öğrencilerine verdiği özgürlük miktarına göre öğrencinin kendi kendini yönetme derecesini anlamamıza yardımcı olmak için öğrenme ortamlarına uygulanabilir (Grow, 1991).

Özgürlük konusuna ders kaynakları ve materyalleri açısından bakıldığında, Shaw ve Taylor (1984) öğrenme materyallerinin uygun olmayan şekilde yapılandırılmasının, öğrenmeyi sağlayan öğrenci ve öğretmen etkileşimini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir (Shaw and Taylor, 1984). Diğer bir deyişle, katı ve kuralcı uzaktan öğrenme materyalleri, kontrolü öğrenciden alıp öğretmene verecektir. Carrier ve Schofield (1991), uzaktan öğrenme ortamlarının, doğaları gereği öğrencilere ilerleme hızı üzerinde daha fazla kontrol sağladığını ve öğrenci destek konularında seçim yapmayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Baynton (1990) ise uzaktan eğitim kurslarının doğru bir şekilde yapılandırılması

gerektiğini ve օđretmenlerin uzaktan օđrenenler için daha fazla օzgrlk sağlamannın yollarını bulması gerektiğini belirtmiştir (Baynton, 1990).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, bilimsel bir çalışma ile çözümlenmek istenen problemin, nasıl çözümleneceğinin bir cevabıdır.

Araştırma felsefesi bakımından, temel araştırma kapsamına girmektedir. Temel araştırma, sosyal dünyadaki olguların araştırılması, olaylar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması ve sosyal gerçekliğin anlaşılmasına yönelik araştırma türüdür (Gürbüz ve Şahin; 2016, 102).

Araştırma amacı bakımından, tanımlayıcı bir araştırmadır. Tanımlayıcı araştırma, olguların, nesnelerin, insanların, grupların ve örgütlerin özelliklerini ortaya çıkarmakta ve tanımlamaktadır (Gürbüz ve Şahin; 2016, 103).

Araştırma yöntemi bakımından, nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma, sayısal veriler kullanarak, kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedefleyen bir araştırmadır (Gürbüz ve Şahin; 2016, 104).

Araştırma kapsadığı süre bakımından, kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel araştırma, tek bir zaman aralığında toplanarak, incelenen olguların o anki durumunu ortaya koymaya çalışan araştırmalardır (Gürbüz ve Şahin; 2016, 115).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın ana kütlesi, 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü Bayraklı ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme, araştırmanın ana külesinden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen kişilerden oluşmuştur.

Nicel yöntemin kullanıldığı sosyal bilimler araştırmaları için %95 güvenilirlik düzeyinde, farklı evrenler için kabul edilebilir örneklem büyüklükleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Örneklem Büyüklüğü Sayısı (Altunışık vd. (2012), 137)

Evren Büyüklüğü	500	800	1.000
Örneklem Sayısı	217	260	278

10 Mart-30 Nisan 2022 tarihleri arasında uygulanan ankete toplam 287 kişi katılım göstermiştir. Araştırmanın evreni olan İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü Bayraklı ilçesine bağlı ortaokullarda yaklaşık 750-800 öğretmenin görev yaptığı dikkate alındığında örneklem sayısının yeterli olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik değişkenlerine yönelik özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmış olan frekans analizi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin %76'sı kadın iken, %24'ü erkektir. Öğretmenlerin %91,9'u ortaokul ve %7,1'i imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %7,4'ü 5 yıl ve altında, %13,3'ü 6-10 yıl arasında, %26,3'ü 11-15 yıl arasında, %17,2'si 16-20 yıl arasında ve %35,8'i 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptirler.

Tablo 5

Demografik değişkenler

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	218	76,0
	Erkek	69	24,0
Okul Türü	Ortaokul	261	91,9

	İmam Hatip Ortaokulu	23	7,1
Kıdem	5 Yıl ve Altı	21	7,4
	6-10 Yıl	38	13,3
	11-15 Yıl	75	26,3
	16-20 Yıl	49	17,2
	21 Yıl ve Üzeri	102	35,8

3.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın amacı dikkate alınarak hazırlanan hipotezler, aşağıda sunulmuştur:

H₁: Öğretmenlerin öğrenci kontrol stratejileri, demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H_{1a}: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

H_{1b}: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir.

H_{1c}: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir.

H₂: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları ve alt boyutları demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir.

H_{2a}: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

H_{2b}: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermektedir.

H_{2c}: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir.

H₃: Öğretmenlerin öğrenci kontrol stratejileri ile algıladıkları liderlik davranışları ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3a}: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları, öğrenci kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3b}: Öğretmenlerin algıladıkları otokratik liderlik, öğrenci kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3c}: Öğretmenlerin algıladıkları demokratik liderlik, öğrenci kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3d}: Öğretmenlerin algıladıkları serbest bırakıcı liderlik, öğrenci kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3e}: Öğretmenlerin algıladıkları dönüştürücü liderlik, öğrenci kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H_{3f}: Öğretmenlerin algıladıkları etkileşimli liderlik, öğrenci kontrol stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₄: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları ve alt boyutları, öğrenci kontrol stratejilerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H_{4a}: Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları, öğrenci kontrol stratejilerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H_{4b}: Öğretmenlerin algıladıkları otokratik liderlik, öğrenci kontrol stratejilerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H_{4c}: Öğretmenlerin algıladıkları demokratik liderlik, öğrenci kontrol stratejilerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H_{4d}: Öğretmenlerin algıladıkları serbest bırakıcı liderlik, öğrenci kontrol stratejilerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H_{4e}: Öğretmenlerin algıladıkları dönüştürücü liderlik, öğrenci kontrol stratejilerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

H_{4f}: Öğretmenlerin algıladıkları etkileşimli liderlik, öğrenci kontrol stratejilerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan anket 3 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgi forumuna, ikinci bölümde öğrenci kontrol stratejileri ölçeğine ve üçüncü bölümde liderlik davranışları ölçeğine yer verilmiştir.

3.4.1. Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu

Anketin birinci bölümünde cinsiyet, görev yapılan okul türü ve kıdem olmak üzere, toplam 3 soru yer almaktadır.

3.4.2. Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği

İkinci bölümde 7 sorudan oluşan “Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği”ne yer verilmiştir. Ölçek C. Reigeluth tarafından geliştirilmiştir. Kutlu ve Vural (2004) tarafından Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçekte, “her zaman”, “ara sıra” ve “hiç” ifadelerini içeren 3’lü Likert ölçeği kullanılmıştır.

3.4.3. Liderlik Davranışları Ölçeği

Üçüncü bölümde 59 sorudan oluşan “Liderlik Davranışları Ölçeği”ne yer verilmiştir. Ölçek Taş vd. (2007) tarafından geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan “Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği”, 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte beş alt boyut bulunmaktadır. Bunlar otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderliktir. Ölçekte, “her zaman”, “çoğunlukla”, “ara sıra”, “nadiren” ile “hiç” ifadelerini içeren 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır.

3.4.4. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Güvenirliliği

Güvenirlilik analizi için, genellikle Cronbach Alpha katsayısı kullanılmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı için; 0,00 ile 0,40 arasında ise ölçek güvenilir değildir, 0,41 ile 0,60 arasında ise ölçek güvenirliliği düşüktür, 0,61 ile 0,80 arasında ise ölçek güvenirliliği kabul edilebilir, 0,81 ile 1,00 arasında ise ölçek güvenirliliği yüksektir değerlendirmeleri bulunmaktadır (İslamoğlu ve Alnıaçık; 2016, 292).

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenirliliğini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Güvenirlilik Analizi

Ölçekler	Cronbach's Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği	,831	7
Liderlik Davranışları Ölçeği	,907	59
Otokratik Liderlik	,854	10
Demokratik Liderlik	,945	13
Serbest Bırakıcı Liderlik	,474	11
Dönüşümcü Liderlik	,958	15
Etkileşimci Liderlik	,658	10

Yapılmış olan güvenirlik testi sonucunda; öğrenci kontrol stratejileri ölçeğinin (.831) ile liderlik davranışı ölçeğinin (.907) ve alt boyutlardan otokratik liderlik (.854), demokratik liderlik (.945) ve dönüşümcü liderliğinin (.958), güvenirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutlarından etkileşimci liderliğin (.658) kabul edilebilir seviyede olduğu ve serbest bırakıcı liderliğin (.474) düşük güvenirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplamak isteyen araştırmacılar; bu bilgileri gözlem, anket ve deney yöntemi ile toplayabilmektedirler. Anket, bir soru formu olup birincil veri toplamak amaçlanmaktadır. Geniş amacı ise bilgileri sistematik bir biçimde toplayarak, araştırma hipotezlerinin test edilmesine gerekli katkıyı sağlamaktır. Anket uygulaması yüz yüze, telefon, posta, internet ve e-posta gibi uygulama biçimlerine sahiptir (İslamoğlu ve Alınacak; 2016, s.124-136).

Sosyal bilimlerde çok tercih edilmesi ve ekonomik olması dikkate alınarak, araştırmada kullanılan veriler anket yöntemi ile elde edilmiştir. Maliyet avantajı, kişisel verilerin gizliliği ve katılımcıya kolay erişim sağlaması gibi nedenler göz önünde bulundurularak Google formlar aracılığı ile veriler toplanmıştır.

3.6. Veri Değerlendirme Süreci

Verilerin analizi için, IBM SPSS 26 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri cronbach-alpha katsayısı ile test edilmiştir.

Verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla, çarpıklık basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 arasında yer alması, verilerin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell; 2013).

Tablo 7
Normallik Dağılımı

Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği	-,652	-,183
Liderlik Davranışları Ölçeği	-,606	,181
Otokratik Liderlik	,347	-,633
Demokratik Liderlik	-,762	,195
Serbest Bırakıcı Liderlik	-,169	-,015
Dönüşümcü Liderlik	-,547	-,256
Etkileşimci Liderlik	-,606	1,270

Tablo 7’de yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alındığında, öğrenci kontrol stratejileri ölçeği ile liderlik davranışı ölçeği ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen değer 3,2’nin altında kalması, Histogram ve Dal-Yaprak grafiklerinin normal dağılıma benzerlik göstermesi, Q-Q Plot Grafiğinde verilerin regresyon çizgisine yakın bir dizilim göstermesi gibi durumlar dikkate alındığında, araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu sebeple araştırma hipotezlerinin test edilebilmesi amacıyla parametrik analiz teknikleri uygulanmıştır.

Katılımcılar hakkında bilgi edinebilmek amacıyla frekans analizi yapılmıştır. Ölçek ve alt boyutlarına yönelik ortalama, medyan, minimum, maksimum ve standart hata katsayılarını belirlemek amacıyla tanımlayıcı istatistikler yapılmıştır. Hipotezleri test etmek amacıyla, t-testi, anova analizi, korelasyon analizi ve basit regresyon analizleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan araştırma bulgularına yer verilmiştir.

4.1. Ölçekler ve Alt Boyutları ile İlgili Genel Bilgiler

Araştırmada kullanılan ölçeklere yönelik verilmiş olan cevapların özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmış olan frekans analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Ölçek ve alt boyutları ile ilgili genel bilgiler

Ölçekler ve Alt Boyutları	\bar{X}	Std.Ht.	Medyan	Minimum	Maksimum
Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği	2,52	,02	2,57	1,00	3,00
Liderlik Davranışları Ölçeği	3,31	,03	3,36	1,92	4,27
Otokratik Liderlik	2,90	,05	2,80	1,10	5,00
Demokratik Liderlik	3,58	,05	3,77	1,00	4,92
Serbest Bırakıcı Liderlik	3,28	,03	3,27	2,00	4,64
Dönüşümcü Liderlik	3,45	,05	3,60	1,00	5,00
Etkileşimci Liderlik	3,18	,03	3,20	1,00	4,90

Analiz sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin öğrenci kontrol stratejilerine yönelik ortalamaları 2,52’dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama düzeyinin 3 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ileri düzeyde öğrenci kontrol

stratejilerine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en düşük 1, en yüksek 3 ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışına yönelik ortalamaları 3,31'dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek ortalama düzeyinin 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin orta liderlik davranışlarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en düşük 1,92, en yüksek 4,27 ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin algıladıkları otokratik liderlik davranışına yönelik ortalamaları 2,90'dır. Alt boyuttan alınabilecek en yüksek ortalama düzeyinin 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin orta düzeyde otokratik liderlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en düşük 1,10, en yüksek 5 ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin algıladıkları demokratik liderlik davranışına yönelik ortalamaları 3,58'dir. Alt boyuttan alınabilecek en yüksek ortalama düzeyinin 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin orta düzeyde demokratik liderlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en düşük 1, en yüksek 4,92 ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin algıladıkları serbest bırakıcı liderlik davranışına yönelik ortalamaları 3,28'dir. Alt boyuttan alınabilecek en yüksek ortalama düzeyinin 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin orta düzeyde serbest bırakıcı liderlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en düşük 2, en yüksek 4,64 ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin algıladıkları dönüşümcü liderlik davranışına yönelik ortalamaları 3,45'tir. Alt boyuttan alınabilecek en yüksek ortalama düzeyinin 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin orta düzeyde dönüşümcü liderlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en düşük 1, en yüksek 5 ortalamaya sahiptir.

Öğretmenlerin algıladıkları etkileşimci liderlik davranışına yönelik ortalamaları 3,18'dir. Alt boyuttan alınabilecek en yüksek ortalama düzeyinin 5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin orta düzeyde etkileşimci liderlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler en düşük 1, en yüksek 4,91 ortalamaya sahiptir.

4.2. Liderlik Davranışları ve Öğrenci Kontrol Stratejileri ile Demografik Özelliklerin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin algıladıkları liderlik davranışları ile sergiledikleri öğrenci kontrol stratejilerinin, demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılmış analiz sonuçları bu başlık altında ele alınmıştır.

4.2.1. Cinsiyet Değişkeni ile İlgili Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğrenci kontrol stratejileri düzeyleri ile liderlik davranışları ve alt boyutlarına yönelik algılarının farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Cinsiyet değişkeni ile ilgili t-testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{X}	T	p
Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği	Kadın	218	2,54	1,868	,063
	Erkek	69	2,43		
Liderlik Davranışları Ölçeği	Kadın	218	3,29	-,897	,371
	Erkek	69	3,35		
Otokratik Liderlik	Kadın	218	2,90	,063	,950
	Erkek	69	2,89		
Demokratik Liderlik	Kadın	218	3,53	-	,118
	Erkek	69	3,72		
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	218	3,27	-,403	,687
	Erkek	69	3,30		
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	218	3,43	-,494	,621
	Erkek	69	3,49		
Etkileşimci Liderlik	Kadın	218	3,18	,274	,785
	Erkek	69	3,16		

** p<.01; * p<.05

Analiz sonuçları incelendiğinde; öğrenci kontrol stratejileri düzeyleri ($t=1,868$; $p>.05$) ve liderlik davranışı algılarında ($t=-,897$; $p>.05$), öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Alt boyutlardan otokratik liderlik ($t=,063$; $p>.05$), demokratik liderlik ($t=-1,568$; $p>.05$), serbest bırakıcı liderlik ($t=-,403$; $p>.05$), dönüşümcü liderlik ($t=-,494$; $p>.05$) ve etkileşimci liderlik ($t=,274$; $p>.05$) algılarında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bu sonuçlar ile, H_{1a} ve H_{2a} hipotezleri red edilmiştir.

4.2.2. Okul Türü Değişkeni ile İlgili Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, öğrenci kontrol stratejileri düzeyleri ile liderlik davranışları ve alt boyutlarına yönelik algılarının farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile ilgili t-testi sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Okul Türü	N	\bar{X}	t	p																																										
Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği	Ortaokul	261	2,51	-,018	,986																																										
	İ.H.Ortaokulu	23	2,51			Liderlik Davranışları Ölçeği	Ortaokul	261	3,30	-,766	,444	İ.H.Ortaokulu	23	3,37	Otokratik Liderlik	Ortaokul	261	2,90	,147	,884	İ.H.Ortaokulu	23	2,88	Demokratik Liderlik	Ortaokul	261	3,56	-1,021	,308	İ.H.Ortaokulu	23	3,75	Serbest Bırakıcı Liderlik	Ortaokul	261	3,27	-,214	,831	İ.H.Ortaokulu	23	3,30	Dönüşümcü Liderlik	Ortaokul	261	3,43	-,785	,433
Liderlik Davranışları Ölçeği	Ortaokul	261	3,30	-,766	,444																																										
	İ.H.Ortaokulu	23	3,37			Otokratik Liderlik	Ortaokul	261	2,90	,147	,884	İ.H.Ortaokulu	23	2,88	Demokratik Liderlik	Ortaokul	261	3,56	-1,021	,308	İ.H.Ortaokulu	23	3,75	Serbest Bırakıcı Liderlik	Ortaokul	261	3,27	-,214	,831	İ.H.Ortaokulu	23	3,30	Dönüşümcü Liderlik	Ortaokul	261	3,43	-,785	,433	İ.H.Ortaokulu	23	3,59						
Otokratik Liderlik	Ortaokul	261	2,90	,147	,884																																										
	İ.H.Ortaokulu	23	2,88			Demokratik Liderlik	Ortaokul	261	3,56	-1,021	,308	İ.H.Ortaokulu	23	3,75	Serbest Bırakıcı Liderlik	Ortaokul	261	3,27	-,214	,831	İ.H.Ortaokulu	23	3,30	Dönüşümcü Liderlik	Ortaokul	261	3,43	-,785	,433	İ.H.Ortaokulu	23	3,59															
Demokratik Liderlik	Ortaokul	261	3,56	-1,021	,308																																										
	İ.H.Ortaokulu	23	3,75			Serbest Bırakıcı Liderlik	Ortaokul	261	3,27	-,214	,831	İ.H.Ortaokulu	23	3,30	Dönüşümcü Liderlik	Ortaokul	261	3,43	-,785	,433	İ.H.Ortaokulu	23	3,59																								
Serbest Bırakıcı Liderlik	Ortaokul	261	3,27	-,214	,831																																										
	İ.H.Ortaokulu	23	3,30			Dönüşümcü Liderlik	Ortaokul	261	3,43	-,785	,433	İ.H.Ortaokulu	23	3,59																																	
Dönüşümcü Liderlik	Ortaokul	261	3,43	-,785	,433																																										
	İ.H.Ortaokulu	23	3,59																																												

Etkileşimci Liderlik	Ortaokul	261	3,18	,218	,827
	İ.H.Ortaokulu	23	3,15		

** p<.01; * p<.05

Analiz sonuçları incelendiğinde; öğrenci kontrol stratejileri düzeyleri ($t=-,018$; $p>.05$) ve liderlik davranışı algılarında ($t=-,766$; $p>.05$), öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alt boyutlardan otokratik liderlik ($t=,147$; $p>.05$), demokratik liderlik ($t=-1,021$; $p>.05$), serbest bırakıcı liderlik ($t=-,214$; $p>.05$), dönüşümcü liderlik ($t=-,785$; $p>.05$) ve etkileşimci liderlik ($t=,218$; $p>.05$) algılarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bu sonuçlar ile, H_{1b} ve H_{2b} hipotezleri red edilmiştir.

4.2.3. Kıdem Değişkeni ile İlgili Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin kıdemlerine göre, öğrenci kontrol stratejileri düzeyleri ile liderlik davranışları ve alt boyutlarına yönelik algılarının farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla, anova analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Kıdem değişkeni ile ilgili anova analizi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Kıdem	n	\bar{X}	F	p
Öğrenci Kontrol Stratejileri Ölçeği	5 Yıl ve Altı	21	2,56	1,103	,355
	6-10 Yıl	38	2,46		
	11-15 Yıl	75	2,58		
	16-20 Yıl	49	2,50		
	21 Yıl ve Üzeri	102	2,46		
Liderlik Davranışları Ölçeği	5 Yıl ve Altı	21	3,49	1,379	,241
	6-10 Yıl	38	3,26		
	11-15 Yıl	75	3,34		
	16-20 Yıl	49	3,23		
	21 Yıl ve Üzeri	102	3,28		
Otokratik Liderlik	5 Yıl ve Altı	21	2,70	1,361	,248
	6-10 Yıl	38	2,68		
	11-15 Yıl	75	2,91		

	16-20 Yıl	49	3,04		
	21 Yıl ve Üzeri	102	2,95		
Demokratik Liderlik	5 Yıl ve Altı	21	3,84		
	6-10 Yıl	38	3,61		
	11-15 Yıl	75	3,63	,945	,438
	16-20 Yıl	49	3,44		
	21 Yıl ve Üzeri	102	3,43		
Serbest Bırakıcı Liderlik	5 Yıl ve Altı	21	3,48		
	6-10 Yıl	38	3,22		
	11-15 Yıl	75	3,29	1,322	,262
	16-20 Yıl	49	3,21		
	21 Yıl ve Üzeri	102	3,26		
Dönüşümcü Liderlik	5 Yıl ve Altı	21	3,86		
	6-10 Yıl	38	3,44		
	11-15 Yıl	75	3,48	1,715	,147
	16-20 Yıl	49	3,25		
	21 Yıl ve Üzeri	102	3,40		
Etkileşimci Liderlik	5 Yıl ve Altı	21	3,26		
	6-10 Yıl	38	3,19		
	11-15 Yıl	75	3,24	,711	,585
	16-20 Yıl	49	3,14		
	21 Yıl ve Üzeri	102	3,12		

** p<.01; * p<.05

Analiz sonuçları incelendiğinde; öğrenci kontrol stratejileri düzeyleri ($F=1,103$; $p>.05$) ve liderlik davranışı algılarında ($F=1,379$; $p>.05$), öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alt boyutlardan otokratik liderlik ($F=1,361$; $p>.05$), demokratik liderlik ($F=,945$; $p>.05$), serbest bırakıcı liderlik ($F=1,322$; $p>.05$), dönüşümcü liderlik ($F=1,715$; $p>.05$) ve etkileşimci liderlik ($F=,711$; $p>.05$) algılarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Elde edilen bu sonuçlar ile, H_{1c} ve H_{2c} hipotezleri red edilmiştir.

4.3. Liderlik Davranışları ile Öğrenci Kontrol Stratejileri Arasındaki İlişki

Korelasyon, değişkenler arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. Korelasyon analizi sonucunda hesaplanan korelasyon katsayısı, -1 ile +1 arasında değer almaktadır. Genel

olarak; 0,1 ile 0,3 arasında ise zayıf ilişki, 0,3 ile 0,5 arasında ise orta ilişki, 0,5 ile 0,8 arasında ise güçlü ilişki, 0,8'den büyük ise çok güçlü korelasyondan bahsedilebilir (İslamoğlu ve Alnıaçık; 2016, 292).

Liderlik davranışları ve alt boyutları ile öğrenci kontrol stratejileri arasında ilişki olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla yapılmış olan korelasyon analizi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12
Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutları	Öğrenci Kontrol Stratejileri
Liderlik Davranışları Ölçeği	,235**
Otokratik Liderlik	-,140*
Demokratik Liderlik	,193**
Serbest Bırakıcı Liderlik	,201**
Dönüşümcü Liderlik	,250**
Etkileşimci Liderlik	,172**

** p<,01; * p<,05

Analiz sonuçları incelendiğinde; liderlik davranışı algısı ile öğrenci kontrol stratejileri arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki vardır ($r=235$; $p<,01$). Liderlik davranışı algısı arttıkça öğrenci kontrol stratejileri de artmaktadır veya liderlik davranışı algısı azaldıkça öğrenci kontrol stratejileri de azalmaktadır. Elde edilen bu sonuç ile H_{3a} hipotezi kabul edilmiştir.

Alt boyutlardan demokratik liderlik ($r=193$; $p<,01$), serbest bırakıcı liderlik ($r=201$; $p<,01$), dönüşümcü liderlik ($r=250$; $p<,01$) ve etkileşimci liderlik ($r=172$; $p<,01$) algısı ile öğrenci kontrol stratejileri arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki vardır. Elde edilen bu sonuç ile, H_{3c} , H_{3d} , H_{3e} ve H_{3f} hipotezi kabul edilmiştir.

Alt boyutlardan otokratik liderlik ile öğrenci kontrol stratejileri arasında negatif yönlü ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki vardır ($r=235$; $p<,01$). Liderlik davranışı algısı

arttıkça, öğrenci kontrol stratejileri de azalmaktadır. Veya liderlik davranışı algısı azaldıkça, öğrenci kontrol stratejileri de artmaktadır. Elde edilen bu sonuç ile, H_{3b} hipotezi kabul edilmiştir.

4.4. Liderlik Davranışlarının Öğrenci Kontrol Stratejileri Üzerindeki Etkisi

Liderlik davranışı ve alt boyutlarının, öğrenci kontrol stratejileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13
Basit Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model Özeti		Anova Analizi		Sabit	Katsayılar	
	R	ΔR^2	F	Sig	Değer	B	Sig
Liderlik Davranışları Ölçeği	,235	,052	16,728	,001	1,836	,205	,001*
Otokratik Liderlik	,140	,016	5,682	,018	2,709	-,067	,018*
Demokratik Liderlik	,193	,034	1,760	,001	2,194	,090	,001**
Serbest Bırakıcı Liderlik	,201	,037	12,050	,001	1,960	,169	,001**
Dönüşümcü Liderlik	,250	,059	19,027	,001	2,135	,110	,001**
Etkileşimci Liderlik	,172	,026	8,659	,004	2,115	,126	,004**

(Bağımlı Değişken: Öğrenci Kontrol Stratejileri); ** p<.01

Analiz sonuçları incelendiğinde; liderlik davranışı algısının, öğrenci kontrol stratejileri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (B=,205, p<,01). Elde edilen bu sonuç ile, H_{4a} hipotezi kabul edilmiştir.

Alt boyutlardan otokratik liderliğin, öğrenci kontrol stratejileri üzerinde negatif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($B=-,067$, $p<,01$). Elde edilen bu sonuç ile, H_{4b} hipotezi kabul edilmiştir.

Alt boyutlardan demokratik liderliğin, öğrenci kontrol stratejileri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($B=,090$, $p<,01$). Elde edilen bu sonuç ile, H_{4c} hipotezi kabul edilmiştir.

Alt boyutlardan serbest bırakıcı liderliğin, öğrenci kontrol stratejileri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($B=,090$, $p<,01$). Elde edilen bu sonuç ile, H_{4d} hipotezi kabul edilmiştir.

Alt boyutlardan dönüşümcü liderliğin, öğrenci kontrol stratejileri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($B=,090$, $p<,01$). Elde edilen bu sonuç ile, H_{4e} hipotezi kabul edilmiştir.

Alt boyutlardan etkileşimci liderliğin, öğrenci kontrol stratejileri üzerinde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir ($B=,090$, $p<,01$). Elde edilen bu sonuç ile, H_{4f} hipotezi kabul edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve yorumlar ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci kontrol stratejilerine yönelik ortalamaları incelendiğinde ileri düzeyde öğrenci kontrol stratejilerine sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci görüşlerini dikkate aldığı, öz düzenleme becerilerini geliştirmeye çalıştığı söylenebilir. Öğrenci kontrol stratejileriyle alakalı olarak son yıllarda yapılan çalışmaların sayısı artmaktadır. Farrell'in (2020) yaptığı çalışmada öğrenci kontrol stratejilerinin artmasıyla akademik başarının da arttığı görülmektedir. Ancak bu durumun yetenek düzeyi yüksek olan öğrenciler için geçerli olduğu, yetenek düzeyi düşük olan öğrenciler için geçerli olmadığı bulunmuştur. Öğrenci kontrol stratejileri uygulanırken yetenek düzeyi dikkate alınması gereken bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda gereğinden fazla gösterilen öğrenci kontrol davranışları hayal kırıklığına sebep olabilmektedir. Öğrenci kontrol davranışlarının her zaman her koşulda faydalı olamayabileceği de göz önünde bulundurulması gereken bir unsurdur. Öğrencilere sunulan seçme ve öğrenim özgürlüğünün sınırsız bir güç haline gelmediği belirtilerek güdülenmiş ve öğrenmeye istekli hale getirilmiş öğrencilere uygulanmasının daha doğru olduğu belirtilmiştir. Araştırmamızda elde ettiğimiz sonuca göre öğretmenlerin ileri düzeyde öğrenci kontrol stratejilerini kullanmaları olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Liderlik davranışları ölçeğinden elde edilen ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin liderlik davranışlarını orta düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Liderlik davranışları ölçeğinin alt boyutlarından olan otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algılama puan ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin her bir liderlik davranışını orta düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz'ın (2007) yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin destekleyici liderlik davranışlarını otokratik liderlik davranışlarından daha fazla algıladığı bulunmuştur. Okul yöneticilerinin daha çok destekleyici davranışlarda bulunduğu söylenebilir. Bununla beraber öğretmenler tam olarak belli bir liderlik tarzını algılamamıştır. Hem emredici hem de destekleyici tarzda liderlik stilleri algılanmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise doğrudan bireylerin davranışlarını kontrol etmeye yönelik olarak sergilenen davranışların destekleyici davranışlar olarak algılanabildiğidir. Bunun nedeninin Türkiye'deki yönetim anlayışının ataerkil bir yapı olması ve toplumun düşüncelerinin önemsenmesi olduğu bulunmuştur. Türk toplumunun geçmişten gelen yönetim biçiminin ve sosyokültürel yapının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Türk yönetim geleneğinden kaynaklı olarak üstteki kişilere itaat etme düşüncesi yöneticilerin davranışlarının sorgulanmamasına neden olmaktadır. Buna bağlı olarak da emredici ve otokratik davranışlar destekleyici liderlik davranışları olarak algılanabilmektedir.

Aktaş'a (2020) göre öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzlarına bakıldığında otokratik liderlik düşük düzeyde, demokratik ve işbirlikçi liderlik yüksek düzeyde ve serbest bırakıcı liderlik orta düzeyde algılanmıştır. Çağlı'nın (2019) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin daha çok müdürlerini dönüşümcü liderlik tarzında algıladıkları ancak etkileşimci liderlik tarzının da kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderlik tarzı istendik bir liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönüşümcü liderlik ile etkileşimci liderlik birbirlerini tamamlar niteliktedir. Dönüşümcü liderlerin aynı zamanda iyi bir etkileşimci lider olduğu çalışmalarda ortaya konmuştur. Okul müdürleri okullarda birden fazla liderlik tarzını sergileyebilmektedir. Her bir liderlik tarzının farklı olaylarda avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır.

Kılıç'a (2006) göre de ilköğretim ve lise kademesindeki öğretmenler müdürlerini en çok dönüşümcü olarak algılamaktadır. Dönüşümcü liderlik tarzını sergileyen liderlerin ahlaki değerlere ve geleneklere saygı gösterdiği, amaç ve hedefleri tüm personele aktardığı, davranışlarıyla rol model olduğu, güven veren bir yöneticilik sergilediği, saygı

duyulan bir kişilik yapısı sergilediği, yaratıcı fikirlere sahip olan personelini desteklediği ve personelin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimci liderlik tarzını benimsemiş liderlerin ise sürekli oluşan ve önemli olan sorunlara tepki gösterdiği ve mevcut yöntemler işe yaradığı müddetçe personel performanslarından memnun görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşimci liderlik tarzına göre dönüşümcü liderlik tarzının öğretmen performansı üzerinde daha fazla etkisi olduğu söylenebilir. Okullarda verimliliğin artırılabilmesi için okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendilerini değerli hissettirecek ortamı sunması gerekmektedir. Bu da kurumun amaç ve hedeflerinin çalışanlara aktarılması, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması, yaratıcı fikirlerin gerçekleştirilmesi için gerekli şartların sağlanması ile mümkün olacaktır. Tam serbestlik tanıyan liderler ise çoğunlukla yapılan işin yapılmaya devam etmesinden memnun olan liderler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tam serbestlik tanıyan müdürlerin öğretmen performansı üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Çünkü çalışanların iş doyumunu lideri ilgilendirmemekte ve takım ruhunu geliştirmek için herhangi bir çabası da olmamaktadır.

Eser Çakır'ın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin en çok algıladığı liderlik tarzı demokratik liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan haklarına saygılı, çalışanlarını çalıştıkları ortamda serbest bırakan, çalışanlarıyla iş birliği içinde çalışan liderlerin demokratik liderlik davranışını benimsediği söylenebilir. En az algılanan liderlik tarzı ise otokratik liderlik tarzı olarak karşımıza çıkmaktadır. Klasik denebilecek olan bu liderlik tarzının az olarak algılandığı okullarda müdürlerin değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurduğu, klasik yönetim tarzlarını kullanmadığı söylenebilir. Zaman içerisinde yönetim anlayışlarında da değişiklikler olmuştur. Yüzyıllık bir dönemde klasik yönetim anlayışlarından neo-klasik yönetim anlayışlarına doğru daha sonra da modern yönetim anlayışlarına doğru bir geçiş yaşanmıştır. Daha sonra ise modern anlayışlar post modern yönetim anlayışlarına doğru evrilerek karşımıza çıkmıştır. Klasik liderlik anlayışlarında amaç para kazanmak ve verimliliği artırmaktır. Ancak ilerleyen zamanlarda çalışanların motive olabilmesi için paranın yeterli olmadığı farklı ödül sistemlerinin ve gerekli sosyal desteklerin varlığının önemli olduğu düşüncesi ön plana çıkmaya başlamıştır. Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra insanların sosyal anlamda takdir edilme, onaylanma, kişisel gelişim gibi ihtiyaçlarının olduğu kabul edilmiştir. Okul ortamında ise en önemli öge öğretmenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı olmak isteyen bir okul

yöneticisinin öğretmenleri hedefler doğrultusunda hareket ettirebilmesi gerekmektedir. Çoğu zaman okulun başarısı yöneticisinin liderlik başarısıyla doğru orantılıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76'sının kadın %24'ünün erkek olduğu görülmüştür. Öğrenci kontrol stratejileri düzeyleri ve liderlik davranışı algılarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Cengiz'in (2021) yaptığı çalışmada 176 kadın ve 178 erkek öğretmenin bulunduğu bir grupta cinsiyete göre liderlik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmediği görülmüştür. Oran (2002), Çobanoğlu (2003) ve Eryılmaz (2006) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Aktaş ve Özgenel'in (2020) yaptığı çalışmada da cinsiyete göre algılanan liderlik tarzları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır. Kavrayıcı'nın (2019) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği liderlik stillerini algılamalarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda algılanan liderlik davranışlarının cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet dağılımları değiştiğinde de liderlik davranışlarını algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Alt boyutlardan otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algılarında, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sevinç Kabaş'ın (2015) öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin liderlik stillerini incelediği çalışmasında dönüşümcü liderlik alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Çalışma sonucuna göre erkek öğretmenler müdürlerinin daha fazla dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduğunu algılamaktadır. Taş ve Çetiner'in (2011) yaptığı çalışmada ise kadın öğretmenlerin müdürlerini daha dönüşümcü olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Turan ve Altuğ'un (2008) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre disiplin konusunda kendilerine destek veren müdürleri daha çok tercih ettikleri ve otokratik liderlik davranışlarını daha çok algıladıkları bulunmuştur. İnceağaç'ın (2020) yaptığı çalışmada erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre liderlerini daha fazla serbest bırakıcı olarak algılamaktadır. Cinsiyete göre sorumluluk ve beklenti anlayışları arasındaki farklılıkların bu sonucun çıkmasına etki ettiği düşünülmektedir.

Öğrenci kontrol stratejileri düzeyleri ve liderlik davranışı algılarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Alt boyutlardan otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algılarında, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İmam hatip ortaokullarında ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin liderlik davranışlarını algılama biçimleri farklılaşmamaktadır.

Aktaş'ın (2020) yaptığı çalışmaya göre ortaokul kademesindeki öğretmenler ilkokul kademesinde çalışan öğretmenlere göre müdürlerini daha otokratik olarak algılamaktadır. En otokratik algılanan müdürlerin lise kademesinde daha sonra da ortaokullarda çalıştığı bulunmuştur. Aynı zamanda ortaokul müdürleri lise müdürlerine göre daha demokratik algılanmıştır. Sonuçlardan hareketle okul kademesi arttıkça otokratik liderlik tarzlarını algılama durumu da artmaktadır. Okul kademesi arttıkça serbest bırakıcı liderlik tarzının algılanma oranının azaldığı bulunmuştur. Serbest bırakıcı liderlik ilkokul kademesinde yüksek, ortaokul kademesinde orta ve lise kademesinde düşük düzeyde algılanmıştır. Bulgulara göre serbest bırakıcı liderlik tarzı en az tercih edilen liderlik tarzı olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,8'inin 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin liderlik davranışı algılarında, kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alt boyutlardan otokratik liderlik, demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik algılarında, öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cengiz'in (2021), Aktaş'ın (2020) ve Kavrayıcı'nın (2019) yaptığı çalışmada da kıdem değişkenine göre öğretmenlerin müdürlerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimleri değişiklik göstermemiştir.

Sevinç Kabaş'ın (2015) yaptığı çalışmaya göre ise liderlik biçimlerinin alt boyutlarından olan dönüşümcü liderlik tarzının kıdeme göre farklılaştığı bulunmuştur. 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik tarzlarını en yüksek düzeyde algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça okul yönetimi ile ilgili deneyimleri ve becerileri de arttığından dönüşümcü liderlik becerilerini daha iyi algıladıkları düşünülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça ikna etme, bir amaç için

birleştirme ve iletişim becerileri gelişmektedir bundan dolayı dönüşümcü liderlik tarzını algılamak kolaylaşmaktadır.

İnceağaç'ın (2020) yaptığı çalışmaya göre 21-25 yıl arası ve 25 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla dönüşümcü liderlik tarzlarını algıladıkları bulunmuştur. Bu durumun nedenlerinden birinin de toplumsal bakış açısı olduğu düşünülmektedir. Tuncer'in (2020) yaptığı çalışmada algılanan liderlik tarzı ile kıdem değişkeni arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin en düşük liderlik tarzı algılama seviyesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Serbest bırakıcı liderlik tarzında ise 0-5 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre serbest bırakıcı liderlik tarzını daha az algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin okul müdürlerini daha az serbest bırakıcı olarak algılamasının nedeni meslekteki ve insan ilişkilerindeki tecrübe eksiklikleri olduğu düşünülmektedir. Araştırmamızda anlamlı bir sonuç çıkmamasının nedeni okul yöneticilerinin öğretmenlerin kıdemlerinden çok mesleki yeterliliklerine göre davranıyor olması olabilir. Sonuç olarak elde edilen veriler bazı verilerle çelişmekle birlikte çoğu verilerle benzer sonuçlar göstermektedir.

Öğrenci kontrol stratejileri düzeylerinde öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kutlu ve Vural'ın (2004) yaptığı çalışmada kıdem arttıkça öğrenci kontrol stratejileri kullanma düzeyinin de genelde arttığı bulunmuştur. 6-10 ve 11-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öğrenci kontrol stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. 20 yıllık kıdemin üzerindeki ise 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere göre stratejilerin kullanımını artarken diğer iki gruba göre strateji kullanımının düştüğü görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğrencilere yönelik deneyimlerinin daha fazla olması ve geleneksel eğitim anlayışına daha fazla sahip olmaları gösterilebilir. Elde edilen veriler literatürdeki bazı sonuçlarla çelişmiş bazıları ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Liderlik davranışları ve alt boyutları ile öğrenci kontrol stratejileri arasında ilişki olup olmadığı korelasyon yöntemiyle hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre

öğretmenlerin liderlik davranışı algısı arttıkça, öğrencilere uyguladıkları kontrol stratejileri de artmaktadır.

Demokratik liderlik, serbest bırakıcı liderlik, dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik davranışları algıları ile öğrenci kontrol stratejileri arasında pozitif yönlü ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranış algıları arttıkça öğrenci kontrol stratejilerini kullanma durumları da zayıf düzeyde artma eğilimindedir. Otokratik liderlik davranışını algılama durumu ile öğrenci kontrol stratejilerini kullanma arasında negatif yönlü ve zayıf derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Otokratik liderlik davranışını algılayan öğretmenler öğrenci kontrol stratejilerini azaltma eğilimindedir. Taş, Çelik ve Tomul'un (2007) yaptığı çalışmada da çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Otoriter liderlik tarzı ile diğer liderlik tarzları arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarının kendi arasında ise olumlu yönde ilişkisi olduğu bulunmuştur. Otoriter liderlik tarzı arttıkça demokratik, serbest bırakıcı, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzları düşme eğilimindedir.

Özgenel ve Aktaş'ın (2020) yaptığı çalışmada demokratik liderlik tarzı ve iş birlikçi liderlik tarzının öğretmen performansını arttırdığı bulunmuştur. Otokratik liderlik stilini algılayan öğretmenlerin performanslarının düştüğü ve öğrencileri de negatif yönde etkilediği bulunmuştur. Kazancıoğlu'na (2008) göre otokratik liderlik davranışını benimseyen okul müdürlerinin iletişim sorunları yaşayabildiği ve öğretmenlerin etkinliğini önemsemediği görülmüştür. Bunun nedeni okuldaki otoriteyi kaybetmemek amacıyla çalışanlarla ve öğretmenlerle iletişim sorunları yaşamaması ve öğretmenlerin gelişimini önemsememesi olduğu söylenebilir.

Özgenel ve Aktaş'ın (2020) yaptığı çalışmada serbest bırakıcı liderlik tarzını algılayan öğretmenlerin diğer liderlik tarzlarına göre daha düşük düzeyde performanslarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin performansının artması öğrencileri olumlu etkileyeceğinden, öğretmenler kendi fikirlerini hayata geçirme ve özgürlük alanında eğitim faaliyetlerini sürdürme düşüncesine sahip olabileceğinden öğrenci kontrol stratejilerini de artırma eğiliminde olabilir. Serbest bırakıcı liderlik tarzında müdürlerin çalışanların işlerini yapmalarına karışmadığı, karar vermekten kaçındığı, yaşanan acil sorunlara

müdahale etmekten kaçındığı bilinmektedir. Serbest bırakıcı liderliği benimseyen müdürler öğretmenlerin ne yaptıklarına karışmadığından öğretmenler kendilerini daha özgür hissetmekte ve öğrenci kontrol stratejilerini kullanma durumlarını arttırmaktadır. Serbest bırakıcı liderliğin diğer liderlik tarzları kadar öğrenci kontrol stratejilerini arttırmamasının nedeni öğretmenlerin davranışlarının kontrol edilmeyeceğini düşünmesi olabilmektedir. Kontrol edilmeyeceğini düşünen öğretmenlerin öğrenci kontrol stratejilerini kullanma düzeylerini az bir düzeyde arttırdığı, çalışmamızda da orta düzeyde arttırdığı bulunmuştur.

Yılmaz'a (2007) göre okul yöneticilerinin sergilediği destekleyici liderlik davranışları ile öğretmenlerin sergiledikleri gözetimci öğrenci yönetim stratejileri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki vardır. Okul yöneticisinin destekleyici davranışları öğretmenlerin insancıl kontrol stratejilerini kullanmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda emredici liderlik davranışları ile gözetimci öğrenci yönetim stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Destekleyici liderlik tarzının daha çok takdir eden, destek veren, umutlandıran, karara personeli de katan ve problemleri çözebilen bir yönetim anlayışı olduğu söylenebilir. Emredici liderlik tarzı ise çalışanları üzerinde hâkimiyet kuran, otokratik liderlik tarzını benimsemiş kişilerin uyguladığı liderlik tarzıdır denebilir.

Kılıç'ın (2017) yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik stilini algılayan öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik tarzı ile yönetilen okullarda çalışan öğretmenler daha az mesleki tükenmişlik yaşamaktadır. Serbest bırakıcı liderlik davranışları algılandıkça tükenmişlik seviyelerinin düştüğü de bulunmuştur. Serbestlik tanıyan liderliğe ilişkin öğretmenlerin algılarının yükselmesi tükenmişlik düzeyini de arttıracaktır. Öğretmenlerin liderlik algıları ile mesleki performans ve tükenmişlikleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmen performanslarını arttırıp tükenmişlik seviyelerinin düşürülmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin de başarısını arttıracaktır.

Okul yöneticilerinin sergilemiş olduğu liderlik tarzları öğretmenleri etkilemekte ve dolaylı olarak öğrencileri de etkilemektedir. Öğretmenlerin demokratik ortamda kendilerinin desteklendiğini ve fikirlerinin önemsendiğini düşünmesi öğrenciler ile olan ilişkisini ve ders işleme biçimini olumlu etkilediği söylenebilir. Demokratik bir ortamda öğretmenler öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları konusunda

öğrencileri desteklemektedir. Demokratik liderlik tarzını benimsemiş liderlerin iletişimin geliştirilmesi, okul vizyonunun iyileştirilmesi ve öğretmen etkinliklerinin geliştirilmesi, misyon boyutlarında olumlu katkıları olduğu ve okulu etkinleştirdiği çalışmalarda bulunmuştur. Bu yöneticilerin bulunduğu okullarda okulun fiziki ve etkili olma unsurlarının tamamının sağlandığı görülmüştür.

Basit regresyon sonuçlarına göre demokratik liderliğin, serbest bırakıcı liderliğin, dönüştürücü liderliğin ve etkileşimli liderliğin öğrenci kontrol stratejileri üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Otokratik liderlik davranışının öğrenci kontrol stratejileri üzerinde negatif yönlü bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Otokratik liderlik tarzını algılayan öğretmenler baskıcı ve otoriter bir yönetim altında olduklarını düşündüklerinden, bu öğretmenlerin öğrenci yönetim stratejilerini daha az kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Öğrenci yönetim stratejileri, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını ve öğrencinin fikirlerini almayı içerdiğinden otokratik ortamda bunun gerçekleşme durumunun düştüğü söylenebilir.

Günümüz şartlarında okullardaki müdürlerin liderlik tarzları öğretmenleri ve öğrencileri etkilemektedir. Öğretmenleri dikkate alan, okul kurallarına öğretmenlerin katılımını sağlayan, sağlıklı iletişim kurabilen, vizyon sahibi liderlik tarzlarının kullanılması günümüz şartlarında zorunluluk arz etmektedir. Öğretmenlerin beklediği liderlik tarzının da performanslarını artırıcı, öğrencileri motive edebilecekleri bir ortamın oluşturulması olduğu söylenebilir. İyi bir liderlik; öğretmenin kendini güvende hissettiği, okula bağlılığının arttığı, öğrencileri daha çok çalışmaya teşvik eden ve öğrenci performanslarının artmasını sağlayan liderliktir denebilir. Öğretmen performanslarının ve öğrenci başarılarının düşük olduğu bir okulda okul müdürü kendi liderlik tarzını da sorgulamalıdır. Okul müdürü liderlik tarzını okulu daha ileriye taşımak, hedeflere ulaşmak için yeniden düzenleyebilmelidir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara ve yapılan diğer araştırmalara bakıldığında okul müdürlerinin uyguladığı liderlik tarzlarının öğretmen davranışlarını etkilediği ortaya koyulmuştur. Sonuçlar doğrultusunda müdürlerin daha çok dönüştürücü, demokratik, işbirlikçi yönetim tarzlarını benimsemeleri ve otokratik yönetim tarzından uzaklaşmaları öğrenci yönetim stratejilerinin kullanımını da arttıracaktır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin performansına etki ettiğine dair farkındalık oluşturulabilir. Bu farkındalığı oluşturmaya eğitim fakültelerinden başlanmalıdır.

2. Okul müdürlerinin seçiminde liderlik tarzları ve standartları ile ilgili değerlendirmelere daha ayrıntılı yer verilebilir.

3. Öğretmenlerin başarı ve performansını artırmak için okul müdürlerinin yeniliğe açık, iyi bir rol-model olmaları gerekmektedir. Bu sebeple okullarda sergilenmesi gereken liderlik rolleri ile ilgili okul müdürlerine hizmet içi eğitim ve seminerler düzenlenebilir. Bu seminer ve hizmet içi eğitimlerin içeriği oluşturulurken öğretmen ve idarecilerin görüşleri dikkate alınmalıdır.

4. Liderlik rolleri konusunda okul müdürlerinin tezli veya tezsiz yüksek lisans programlarına katılımları teşvik edilebilir.

5. Sene sonunda öğretmenlere anket yapılarak müdürlerinin liderlik davranışlarını algıları ve bu algının öğretmendeki olumlu veya olumsuz etkisi ölçülebilir, okul müdürlerine bununla ilgili dönüt verilebilir. Bu dönütle birlikte performans değerlendirme yapılabilir. Olumlu etki bırakan müdürlerin maddi veya manevi ödüllendirilmesi sağlanarak bu liderlik davranışını sürdürmesi sağlanabilir.

6. Öğretmenlerin öğrenci kontrol stratejilerine yönelik algıları tespit edilerek yanlış inançların düzeltilmesi sağlanabilir.

7. Eğitim fakültelerinde uygulama dersleri kapsamında öğrenci kontrol stratejilerinin uygulamalı olarak öğretilmesi ve öğretmenlerin eğitilmesi sağlanabilir.

8. Okullarda öğrenci kontrol stratejilerinin uygulanamama nedenleri araştırılarak bu nedenlerin ortadan kaldırılması için okul yönetimi ile iş birliği yapılabilir.

9. Okullardaki sınıfların kalabalığı azaltılarak öğretmenlerin öğrenci kontrol stratejilerini kullanma düzeyleri arttırılabilir.

10. Öğrencilerin araştırma ve keşfetmeye dayalı öğretimi benimsemeleri sağlanmalıdır. Her şeyin öğretmenden beklenmesi stratejilerin kullanımını azaltabilmektedir.

11. Yapılacak etkinliklerle ve projelerle öğrencilerin öz düzenleme ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya dair düşünceleri değiştirilmelidir.

12. Daha deneyimli öğretmenler mesleğe yeni başlamış öğretmenlere kontrol stratejilerini kullanma ile ilgili yardımcı olabilir.

13. Yöneticiler ile öğretmenlerin birlikte görev aldığı ortak etkinlikler düzenlenerek öğretmenlerin yöneticileri daha doğru algılaması sağlanabilir.

14. Okul müdürü seçiminde değişimleri yönetebilecek, iş birlikli yönetim tarzlarını benimsemiş müdürler tercih edilebilir. Yönetici atamalarında iletişim becerileri yüksek kişilere öncelik verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışma İzmir ili Bayraklı ilçesindeki resmi ortaokullarda görevli müdürlerin okullarında sergiledikleri liderlik davranışlarını öğretmenlerin algılarına göre ölçmektedir. Benzer çalışma tüm okul düzeylerinde ve Türkiye'deki başka illerde de yapılabilir. Resmi okul müdürleri ile özel okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik rollerinin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

2. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemine yer verilmiş ve konu ayrıntılarıyla sonuçlandırılmıştır. Farklı veri toplama araçları ve araştırma yöntemi kullanılarak daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

3. Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını velilerin, müfettişlerin ve uzmanların nasıl algıladıkları araştırılabilir.

4. Yöneticilerin liderlik tarzlarının okul iklimini nasıl etkilediği ile ilgili ya da liderlik tarzlarının sosyal kültürden nasıl etkilendiğine yönelik çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda yöneticilerin kişilik özelliklerinin ve personel ile ilişkilerinin liderlik tarzlarını nasıl etkilediği araştırılabilir.

5. Daha önceden araştırılmamış liderlik tarzlarından olan toksik liderlik, işbirlikçi liderlik gibi farklı liderlik tarzları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

6. Herhangi bir liderlik tarzı tek başına ele alınarak bu liderlik tarzının okul iklimini, öğretmen davranışlarını, öğrenci performanslarını ve başarılarını nasıl etkilediği üzerine çalışmalar yapılarak istendik liderlik davranışlarının geliştirilebilmesi için neler yapılabileceği açıklanabilir.

7. Öğretmenlerin okul müdürlerini değerlendirirken çekinebildiği ve algılarını tam olarak yansıtamadıkları görülebilmektedir. Araştırmacıların bu konuda dikkatli olması gerekmektedir.

8. Bazı okul müdürlerinin araştırma sonuçlarını kontrol etmeye çalıştığı ya da öğretmenleri baskı altına almaya çalıştığı gözlemlenebilmektedir. Araştırmacılar bu konuda tedbirli olmalıdır.

9. Öğretmenlerin algıladıkları liderlik tarzlarının farklı faktörlere(iş doyumu, performans vs.) etkisi araştırılabilir.

10. Öğrenci kontrol stratejileriyle ilgili yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu görüldüğünden bu konu ile ilgili araştırmalar yapılabilir. Öğrenci kontrol stratejilerini

etkileyen öğretmen davranışları, öğretmenlerin kişilik özellikleri, öğretmen ve veli davranışları farklı çalışmalarda ele alınabilir.



KAYNAKÇA

Abbasialiya, A. (2010). The Concept of Leadership. Retrieved January 11, 2013, from <http://expertscolumn.com/content/concept-leadership>.

Akpala, A. (1982). Industrial relations model for developing countries: The case of Nigeria. *Review of African Political Economy*.

Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

Al Khajeh, E. H. (2018). Impact of leadership styles on organizational performance. *Journal of Human Resources Management Research*, 2018, 1-10.

Altunışık Remzi, Coşkun Recai, Bayraktaroğlu Serkan ve Yıldırım Engin (2012). “Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri”, 7. Baskı, Sakarya Yayıncılık, İstanbul.

Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*.

Aykan, E. (2004). Kayseri’de faaliyet gösteren girişimcilerin liderlik özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 213-224.

Badshah, S. (2012). Historical study of leadership theories. *Journal of Strategic Human Resource Management*, 1(1), 49.

Bass, B. M., and Stogdill, R. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.

Baughman, M. S. (2008). Assessment of teams and teamwork in the University of Maryland Libraries. *portal: Libraries and the Academy*, 8(3), 293-312.

Baynton, M. (1992). Dimensions of “control” in distance education: A factor analysis. *American Journal of Distance Education*, 6(2), 17-31.

Baynton, M. E. (1990). *Control of the learning process in distance education*. University of Calgary.

Belias, D., and Koustelios, A. (2013). The influence of gender and educational background of Greek bank employees on their perceptions of organizational culture. *International Journal of Human Resource Management and Research*, 3(5), 1-10.

Bennis, W. G. (1959). *Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority* (Vol. 4). Ardent Media.

Biswas, S., and Biswas, U. N. (2001). Legitimising Leadership: A Framework for Institutional Leadership. *Vision*, 5(2), 33-42.

Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., and Dennison, P. (2003). A review of leadership theory and competency frameworks.

Burns, D. M. (1978). Human Resources in Academe: Challenge for Leadership. *Journal of the College and University Personnel Association*.

Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), n2.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.

Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3).

Cansoy, R., and Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567.

Cengiz, M. (2021). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları*. Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.

Cherry, K., and Susman, D. (2020). Autocratic leadership key characteristics, strengths, and weaknesses of autocratic leadership. *Disponibil la <https://www.verywellmind.com/what-is-autocratic-leadership-2795314>*, accesat la data de, 12, 2021.

Chin, R. J. (2015). Examining teamwork and leadership in the fields of public administration, leadership, and management. *Team Performance Management: An International Journal*.

Choi, S. (2007). Democratic leadership: The lessons of exemplary models for democratic governance. *International journal of leadership studies*, 2(3), 243-262.

Chung, J., and Reigeluth, C. M. (1992). Instructional prescriptions for learner control. *Educational Technology*, 32(10), 14-20.

Çağlı, M. (2019). *Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.

Çobanoğlu, F. (2003). İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Dansereau, F., Seitz, S. R., Chiu, C.-Y., Shaughnessy, B., and Yammarino, F. J. (2013). What makes leadership, leadership? Using self-expansion theory to integrate traditional and contemporary approaches. *The Leadership Quarterly*, 24(6), 798-821.

Davis, K., and Newstrom, J. W. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work*. McGraw-Hill.

Davis, T. R., and Luthans, F. (1979). Leadership reexamined: A behavioral approach. *Academy of management review*, 4(2), 237-248.

Dawson, M. (2010). *Becoming a teacher leader: A grounded theory study* [University of Southern Queensland].

DeLong, K. (2009). The engagement of new library professionals in leadership. *The Journal of Academic Librarianship*, 35(5), 445-456.

Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., and Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 36-62.

Doherty, P. B. (1998). Learner control in asynchronous learning environments. *ALN Magazine*, 2(2), 1-7.

Dubrin, A. J. (1990). *Essential of management* (Vol. 2). Pub. Co.

Egwunyega, E. (2005). Essentials of School Administration. Benin City. In: Justice JECO Publishers, p77.

Ejimabo, N. O. (2013). Understanding the impact of leadership in Nigeria: Its reality, challenges, and perspectives. *Sage Open*, 3(2), 2158244013490704.

Ekeland, T. P. (2005). *The relationships among affective organizational commitment, transformational leadership style, and unit organizational effectiveness within the Corps of Cadets at Texas A and M University*. Texas A and M University.

Eom, W., and Reiser, R. A. (2000). The effects of self-regulation and instructional control on performance and motivation in computer-based instruction. *International Journal of Instructional Media*, 27(3), 247.

Ercetin, S. (2000). Vision in leader spiral. *Ankara: Nobel Publishing*.

Erdoğan, İ. (2012). Eğitimde değişim yönetimi. *Ankara: Pegem Akademi*.

Eryılmaz, F. (2006). Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Eser Çakır, S. (2019). *Liderlik tarzlarının öğretmenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ankara ili Altındağ ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

Fairholm, M. R., and Fairholm, G. W. (2009). *Understanding leadership perspectives*. Springer.

Fang, C.-H., Chang, S.-T., and Chen, G.-L. (2009). Applying Structural Equation Model to Study of the Relationship Model among leadership style, satisfaction, Organization commitment and Performance in hospital industry. 2009 International Conference on E-Business and Information System Security.

Farrell, I. H. (2000). "Navigation Tools Effect on Learners' Achievement and Attitude", Dissertation Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Fiedler, F. E. (1964). A Contingency Model of Leadership Effectiveness¹¹The present paper is based on Technical Report No. 10, ONR Project "Group and Organizational Factors Influencing Creativity" (NR 177-472, Nonr 1834(36), Fred E. Fiedler, C. E. Osgood, L. M. Stolurow, and H. C. Triandis, Principal Investigators. The writer is especially indebted to his colleagues A. R. Bass, L. J. Cronbach, M. Fishbein, J. E. McGrath, W. A. T. Meuwese, C. E. Osgood, I. D. Steiner, H. C. Triandis, and L. R. Tucker, who offered suggestions and criticisms at various stages of this paper. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 1, pp. 149-190). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60051-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60051-9)

Fiedler, F. E. (1967). A Theory Of Leadership Effectiveness. McGraw-Hill Series In Management.

Fishbein, H. D., Van Leeuwen, R., and Langmeyer, D. (1992). Teacher versus learner controlled instruction: Question-asking and comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 126-131.

Fleishman, E. A. (1953). The description of supervisory behavior. *Journal of applied psychology*, 37(1), 1.

Fleishman, E. A., and Peters, D. R. (1962). Interpersonal values, leadership attitudes and managerial" success.". *Personnel psychology*.

- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley and Sons.
- Gardner, J. W. (1988). The Tasks of Leadership. *NASSP Bulletin*, 72(510), 77.
- Garrison, D. R., and Baynton, M. (1987). Concepts: Beyond independence in distance education: The concept of control. *American Journal of Distance Education*, 1(3), 3-15.
- Gastil, J. (1994). A definition and illustration of democratic leadership. *Human relations*, 47(8), 953-975.
- Gecas, V. (1991). The self-concept as a basis for a theory of motivation. *The self-society dynamic: Cognition, emotion, and action*, 171-187.
- Goforth, D. (1994). Learner control= decision making+ information: A model and meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 11(1), 1-26.
- Gonos, J., and Gallo, P. (2013). Model for leadership style evaluation. *Management: journal of contemporary management issues*, 18(2), 157-168.
- Goolamally, N., and Ahmad, J. (2014). Attributes of School Leaders Towards Achieving Sustainable Leadership: A Factor Analysis. *Journal of Education and Learning*, 3(1), 122-133.
- Gottfredson, R. K., and Aguinis, H. (2017). Leadership behaviors and follower performance: Deductive and inductive examination of theoretical rationales and underlying mechanisms. *Journal of Organizational Behavior*, 38(4), 558-591.
- Grant, A. M., Gino, F., and Hofmann, D. A. (2011). Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity. *Academy of management Journal*, 54(3), 528-550.
- Grow, G. O. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult education quarterly*, 41(3), 125-149.
- Guglielmino, L. M. (1977). *Development of the self-directed learning readiness scale*. University of Georgia.
- Gürbüz Sait ve Şahin Faruk (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hersey, P., and Blanchard, K. H. (1997). Situational leadership. *Dean's Forum*,

- Hershey, W. E. (1988). *Leadership: The creation and development of strategic cultures*. Seattle University.
- Hook, P., and Vass, A. (2000). *Confident Classroom Leadership* (Vol. 3). David Fulton.
- House, R., and Baetz, M. (1979). Leadership: Some Empirical Generalisations and New Research Directions: In BM Staw (Ed.), *Research in Organisational Behaviour* (Vol. 1). In: JAI Press: Greenwich, Conn.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 321-339.
- House, R. J., and Mitchell, T. R. (1975). *Path-goal theory of leadership*.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (2010). Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama (çev. Ed. S. Turan). *Ankara: Nobel*.
- Hunt, J. G. (1991). *Leadership: A new synthesis*. Sage Publications, Inc.
- Igbaekemen, G., and Odivwri, J. (2015). Impact of leadership style on organization performance: A critical literature review. *Arabian Journal of Business and Management Review*, 5(5), 1-7.
- Irgens, O. (1995). Situational leadership: A modification Hersey and Blanchard. *Leadership and Organization Development Journal*, 16(2), 36.
- İnceağaç, S. (2020). *Öğretmen algularına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- İslamoğlu A. Hamdi ve Alınçık Ümit (2016). "Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri" Beta Basım, İstanbul.
- Jenkins, W. O. (1947). A review of leadership studies with particular reference to military problems. *Psychological Bulletin*, 44(1), 54.
- Kahn, R. L., and Katz, D. (1952). *Leadership practices in relation to productivity and morale*. Institute for Social Research, University of Michigan Ann Arbor, MI.
- Karadag, E. (2020). The effect of educational leadership on students' achievement: A cross-cultural meta-analysis research on studies between 2008 and 2018. *Asia Pacific Education Review*, 21(1), 49-64.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 443-465.

Kavrayıcı, C. (2019). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(2), 116-131.

Kazancıoğlu, M. M. (2008). Özel okullarda üst düzey yöneticilerin liderlik tarzları ve okul etkililiği üzerine bir çalışma: İstanbul örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kearsley, G. (1994). Explorations in learning and instruction: The theory into practice database. *Jacksonville State University Encyclopedia of Psychology*.

Kerka, S. (1994). Self-Directed Learning. Myths and Realities.

Kılıç, G. (2006). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Kılıç, H. (2017). Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisinin incelenmesi (Malatya ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara.

Kiesler, S., Zubrow, D., Moses, A. M., and Geller, V. (1985). Affect in computer-mediated communication: An experiment in synchronous terminal-to-terminal discussion. *Human-Computer Interaction*, 1(1), 77-104.

Kinzie, M. B. (1990). Requirements and benefits of effective interactive instruction: Learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), 5-21.

Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers.

Kutlu, O.ve Vural, R.A. (2004). Öğretmenlerin “öğrenci kontrolü (learner control)” stratejisini kullanma düzeylerinin, bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2),143-156.

Kutlu, M. O., Yapıcı, A., and Yılmaz, C. The Use of “Learner Control Strategy” in Courses of Law Faculties in State and Private Universities. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 89-102.

Kutlu Oğuz ve Vural Ruken Akar (2004). “Öğretmenlerin “Öğrenci Kontrolü (Learner Control)” Stratejisi’ni Kullanma Düzeylerinin, Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 13, Sayı 2, ss. 143-156.

Leonard, H. S., Lewis, R., Freedman, A. M., and Passmore, J. (2013). *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of leadership, change, and organizational development*. John Wiley and Sons.

Lessem, R. (1994). *Total quality learning: Building a learning organization*. Blackwell Publishers.

Lewin, K., Lippitt, R., and White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>

Lin, C.-J. (2017). A multi-level test for social regulatory focus and team member creativity: Mediating role of self-leadership strategies. *Leadership and Organization Development Journal*.

Long, H. B. (1990). Psychological control in self-directed learning. *International Journal of Lifelong Education*, 9(4), 331-338.

Lunenburg, F., and Ornstein, A. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices*, Belmont: Woodsworth Pub. In: Co.

Maqsood, S., Bilal, H., Nazir, S., and Baig, R. (2013). Manager's leadership styles and employee's job satisfaction. *Human and Social Science Research*, 1(2), 139-144.

Mard, S. M., Zaynabadi, H. R., Abdollahi, B., and ARASTEH, H. R. (2018). Indicators of a successful educational leader; Findings of a phenomenological study. *Journal of School Administration*, 5(2), 109-128.

Martin, R. (1996). The role of self-directed learning in career development. *Unpublished issues paper*. [Online] Available: <http://www.public.iastate.edu/~rmartin/self-dir.htm> (September 26, 1999).

McLoughlin, C., and Oliver, R. (1995). Who is in control? Defining interactive learning environments. *Learning with technology: Proceedings of ASCILITE*, 95.

Milheim, W. D., and Martin, B. L. (1991). Theoretical bases for the use of learner control: three different perspectives. *Journal of computer-based instruction*.

Minckler, C. H. (2014). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(5), 657-679.

Mintzberg, H. (2004). Managers Not MBSs. *Management Today*, 20(7), 10-13.

Moore, M. (1977). On a Theory of Independent Study. Ziff Papiere Nr. 16.

Muenjohn, N., and Armstrong, A. (2008). Evaluating the structural validity of the MLQ, capturing the leadership factors of transformational-transactional leadership. *Contemporary Management Research*, 4(1), 3-14.

Mullins, J., and Linehan, M. (2005). Leadership and followership in public libraries: transnational perspectives. *International Journal of Public Sector Management*.

Naylor, J. (2004). *Management*. Pearson Education.

Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.

Ocak, S. (2014). *Okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği)* Eğitim Bilimleri Enstitüsü].

Ololube, N. (2013). Educational management, planning and supervision: Model for effective implementation. *Owerri, Nigeria: Springfield Publishers*.

Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Osborne, C. (2008). *Leadership*. Dorling Kindersley Ltd.

Ovarhe, O. (2016). Leadership skills development theories, styles and types of leadership. *The Pointer, September, 2, 5*.

Özgenel, M. ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 01-18.

Öztürk, A. (1998). Küreselleşen Dünya'da Yöneticilik. *Adana: Adana Nobel Kitabevi*.

Pashiardis, P., and Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. Bloomsbury Publishing.

Pattison, T. R. (2010). *The difference between secondary school principals' servant leadership in lower achieving and higher achieving secondary schools*. University of Missouri-Columbia.

Precey, R. (2007). Transformational school leadership development: what works? British Educational Leadership Management and Administration Society Conference,

Prentice, W. (2005). Understanding Leadership: Harvard Business Review on the mind of the leader. In: Boston: Harvard Business School Press.

Reigeluth, C., and Stein, R. (1983). Elaboration theory. *Instructional-design theories and models: An overview of their current status (1983)*, 335-381.

Reigeluth, C. M. (1983). "Instructional Design Theories and Models", Hillsdale, New

Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Robbins, S. P., and Coulter, M. (2012). Management (Edisi 11). In: New Jersey: Pearson Education, Inc., publishing as Prentice Hall, One Lake.

Ross, D. J., and Cozzens, J. A. (2016). The Principals' Core Competencies for Instructional Leadership and Its Impact on School Climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 162-176.

Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Greenwood Publishing Group.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.

Rukmani, K., Ramesh, M., and Jayakrishnan, J. (2010). Effect of leadership styles on organizational effectiveness. *European journal of social sciences*, 15(3), 365-369.

Salisbury, C. L., and McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional children*, 68(2), 259-274.

Schein, E. H. (1995). The role of the founder in creating organizational culture. *Family business review*, 8(3), 221-238.

Schriesheim, C. and Kerr, S. (1974). Psychometric properties of the Ohio State leadership scales. *Psychological Bulletin*, 81(11), 756.

Sevinç Kabaş, S. (2015). *Öğretmen algularına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin teog sınavı başarısı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Shaw, B., and Taylor, J. C. (1984). Instructional design: Distance education and academic tradition. *Distance Education*, 5(2), 277-285.

Smith, S. C. and Piele, P. K. (1989). *School leadership: Handbook for excellence*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *The Journal of psychology*, 25(1), 35-71.

Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

Stogdill, R. M., and Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.

- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Pegem A Yayıncılık Ankara.
- Tannenbaum, R., and Schmidt, W. H. (2009). *How to choose a leadership pattern*. Harvard Business Review Press.
- Taş Ali, Çelik Kazım ve Tomul Ekber (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Liderlik Tarzları”, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 22, s. 85-98.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Thomas, M., and Madden, M. (2018). Developing leader behaviours among the students of an educational leadership programme. *Journal of Education and Social Sciences*, 6(1), 71-85.
- Tuncer, T. (2020). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürüne etkisi: Isparta ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Turan, S ve Altuğ, S. (2008). Öğretmenlerin öğrenci kontrol ideolojileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 95-113.
- Turner, Y. M. (1999). *The relationship between student achievement, per-pupil expenditure, and other factors in selected Georgia public schools* University of Sarasota].
- Türkmen, İ. (1999). Yönetimsel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik, MPM Yayınları, 3. In: Baskı.
- Visor, J. N., Johnson, J., Schollaert, A., Good Mojab, C., and Davenport, D. (1995). Supplemental Instruction's impact on affect: A follow-up and expansion. National Association for Developmental Education Selected Conference Papers,
- Vroom, V. H. (1987). A new look at managerial decision making. *The great writings in management and organizational behavior*, 365-383.
- Vroom, V. H., and Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making* (Vol. 110). University of Pittsburgh Pre.
- Warren, K. J., and Rada, R. (1999). Manifestations of quality learning in computer-mediated university courses. *Interactive Learning Environments*, 7(1), 57-80.
- Welch, A. R. (1998). The cult of efficiency in education: Comparative reflections on the reality and the rhetoric. *Comparative education*, 34(2), 157-175.
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International journal of leadership in education*, 7(1), 3-26.

Yazıcı, T. (2001). Understanding of learning organization in public organizations: A research on Kocaeli Metropolitan Municipality. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 909-922.

Yılmaz, K. (2007). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Öğrenci Kontrol İdeolojilerine İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(146), 13-23.

Yörük, S., ve Kocabaş, İ. (2001). Eğitimde demokratik liderlik ve iletişim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 225-234.

Yukl, G., Gordon, A., and Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of leadership and organizational studies*, 9(1), 15-32.

Yukl, G. (2005). Leadership in Organizations, 6th Edn New York. NY: Prentice Hall.[Google Scholar].

EKLER



EK 4: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

Kadın

Erkek

2. Okul Türü

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

Ortaokul

İmam Hatip Ortaokulu

3. Meslekteki Kıdeminiz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

1-5 Yıl

6-10 Yıl

11-15 Yıl

16-20 Yıl

20 +



EK 5: ÖĞRENCİ KONTROL STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

ÖĞRENCİ KONTROL STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Öğrenci Kontrol Stratejileri	Her zaman		Ara sıra		Hiç	
	n	%	n	%	n	%
1-Öğretim yöntemi ile ilgili olarak öğrencilerin görüş ve düşüncelerini almak						
2-Dersi sunuş hızı konusunda öğrencilerin görüş ve düşüncelerini almak						
3- Ön koşul bilgilerin verilmesi gerektiğinde öğrencilerin görüş ve düşüncelerini almak						
4-Örnek verilmesi gerektiğinde öğrencilerin görüş ve düşüncelerini almak						
5-Alıştırma yapılması gerektiğinde öğrencilerin görüş ve düşüncelerini almak						
6- Özet yapılması gerektiğinde öğrencilerin görüş ve düşüncelerini almak						
7- Tekrar edilmesi gerektiğinde öğrencilerin görüş ve düşüncelerini almak						

EK 6: LİDERLİK TARZI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

LİDERLİK TARZI DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ LEADERSHIP STYLE SCALE (LSS)

	Okul Yöneticimiz;	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
	OTOKRATİK LİDERLİK	5	4	3	2	1
1.	emir vererek sorun çözmeyi tercih eder.					
2.	karar alma yetkisine sahip tek kişidir.					
3.	güç kaynağı olarak cezayı kullanır.					
4.	için önemli olan verimliliklerdir.					
5.	kendisine bağımlı olunmasından zevk alır.					
6.	çalışanlar yöneticiye karşı güvensizdirler.					
7.	yetki devrine karşıdır.					
8.	yönetim tarzı ile çalışanların yaratıcılığını sınırlar.					
9.	çalışanları yakından takip eder.					
10.	eleştirilmeyi sevmez.					
	DEMOKRATİK LİDERLİK					
11.	çalışanları karar alma sürecine katar					
12.	çalışanlarla işbirliği yapar.					
13.	iletişim kanallarını açık tutar.					
14.	çalışanların bilgi ve becerilerine önem verir.					
15.	çalışanların niteliklerine uygun sorumluluk verir.					
16.	çalışanlara yaratıcılıklarını ortaya çıkarma fırsatı verir.					
17.	ast ile üst arasında sıcak ilişki kurar.					
18.	çalışanların moralini yükseltecek bir çalışma ortamı oluşturur.					
19.	sorun çözen çalışanın gurur duymasını sağlar.					
20.	bilgiyi okulun öğeleriyle paylaşır.					
21.	kurum içerisinde çatışma çıkmasından korkmaz.					
22.	yetkiyi alt kademelere aktarır.					
23.	gücünü yetkisiyle birlikte astlarından alır.					
	SERBEST BIRAKICI LİDER					
24.	amaçların açık ve anlaşılır olması için çalışmaz.	*				
25.	çalışanların motive olmaları için çaba harcamaz.	*				
26.	çalışanlar kendi kendilerini motive ederler.					
27.	tüm inisiyatif çalışana bırakılmıştır.					
28.	işle ilgili bir şey sorulduğunda ancak görüş bildirir.					

29.	ceza ve ödül sistemini kullanmaz.	*				
30.	grubun aldığı kararları uygular.					
31.	yetkilerin nerdeyse tamamını astlara aktarmıştır.					
32.	grubun çalışmalarına katılmaz.	*				
33.	okulumuzda yaratıcılığın gelişmesine katkıda bulunur.					
34.	kendini grubun üyelerinden biri olarak görür.					
	DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK					
35.	çalışanların yöneticiye güvenmelerini sağlar.					
36.	çalışanlar yöneticiye bağlılık duymasını sağlar.					
37.	çalışanları örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinin önemine inandırır.					
38.	izleyenlerin değişimi gerçekleştirmelerini sağlar.					
39.	farklı ve yeni bakış açısıyla problemlere çözüm bulabilir.					
40.	Yöneticimizin örgütsel vizyon oluşturma yeteneği çalışanlar tarafından kabul edilir.					
41.	çalışan desteğini sağlayabilmek için çalışanı güdüleme yollarını bilir.					
42.	düşünce ve eylemleriyle çalışanları yönlendirir.					
43.	büyük beklentiye sahiptir.					
44.	astlarıyla bireysel olarak ilgilenerek onlara danışmanlık yapar.					
45.	okulumuzu yeniden yapılandırmak için çaba harcar.					
46.	değişimi gerçekleştirecek kişiler için öğrenme fırsatları sağlar.					
47.	okulda adil bir güç paylaşımı sağlar.					
48.	bürokratik engellerden kurtuluşu gerçekleştirir.					
49.	her türlü değişime duyarlı esnek kararlar alır.					
	TRANSACTİONAL (ETKİLEŞİMCİ) LİDERLİK					
50.	yetkilerini daha çok çaba harcayan çalışanları ödüllendirmede kullanır.					
51.	süre gelen işlerin etkin gerçekleştirilmesi için çalışır.					
52.	çalışanların yenilikçi yönleriyle ilgilenmez.					
53.	geçmişle bugünü bağdaştırmaya çalışır.					
54.	yararlı gelenekleri gelecek nesillere bırakma eğilimindedir.					
55.	gereksinimlerimizi karşılamaya çalışır.					
56.	uzun dönemli görüş açısı yoktur.					
57.	okul etkililiği ile ilgilenir.					
58.	sorumlulukları dağıtır.					
59.	karar almaktan kaçınır.					

* 24, 25, 29 ve 32 maddeler ters puanlanmaktadır.
Cronbach Alfa katsayısı her boyut için ayrı hesaplanmalıdır.

Atf İçin:

Taş, A. Çelik, K. Tomul E. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 22 (2):85-98