



**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE MESLEK LİSESİ OKUL
MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hilal KARA

Eskişehir 2021

**ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE MESLEK LİSESİ OKUL
MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

Hilal KARA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2021

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE MESLEK LİSESİ OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Hilal KARA

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2021

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Bu araştırma meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini ve öğretmenlerin demografik özellikleri bağlamında bu algılarında farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2020-2021 yılında Isparta ili meslek liselerinde görev yapan 865 öğretmenden, araştırmanın örneklemi ise bu evrenden basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş 307 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Brestrich'in (1999) Dönüşümcü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 21 programından ve t-testi ile ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algılarında cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı, okulundaki öğretmen sayısı ve okulundaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik, Dönüşümcü liderlik, Meslek lisesi, Mesleki eğitim.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF VOCATIONAL SCHOOL PRINCIPALS' TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP QUALITIES BASED ON TEACHER PERCEPTIONS

Hilal KARA

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2021

Supervisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

This research has been carried out in order to determine the levels of school principals' possessing of transformational leadership qualities based on perceptions of teachers who work at vocational schools and whether there is a difference in these perceptions in terms of teachers' demographic features. One of the quantitative research methods general scan model has been used in this research. There search universe consists of 865 teachers who work in vocational high schools in the province of Isparta in the years 2020-2021, among which 307 teachers are chosen as sample group via simple random sampling. Brestrich's (1999) Transformational Leadership Scale has been used as the data collection tool in this research. SPSS 21 program, t-test and ANOVA analysis have been used for data analysis. It has been found out that vocational school teachers perceive school principals' transformational leadership qualities at a high level as a result of this study. It has been determined that there is not a meaningful difference in teachers' perceptions in terms of gender, age, marital status, education level, Professional seniority and the duration of work in the school, and a meaningful relation in terms of the variables the number of students and the number of teachers in their schools.

Keywords: Leadership, Transformational leadership, Vocational high school, vocational education.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında derin bilgi ve tecrübesini esirgemeyerek bana her daim güler yüzle ve anlayışla rehberlik eden, öğrencisi olmaktan onur duyduğum, Danışman hocam Sayın Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU' na, yüksek lisans eğitim süresince bilgileri, görüşleri ve yönlendirmeleriyle ufkumu açan, bana kattıklarıyla hayata daha anlamlı bakmamı sağlayan Anadolu Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programındaki tüm değerli hocalarıma, tez çalışmam süresince desteğini esirgemeyen, sorduğum her soruya nezaketle ve sabırla cevap veren, bana yol gösteren değerli hocam Arş. Gör. Damla AYDUĞ' a, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatım boyunca sevgi ve şefkatleriyle bana güç olan, bugünlere gelmemde büyük emeği olan canım annem ve babama, her konuda destekçim ve tükendiğim her noktada tekrar başlama sebebim olan, varlığından güç aldığım sevgili eşim Harun KARA' ya, bu süreçte paylaşımlarımızdan fedakârlık eden, kendi küçük ama gönlü ve hayatımda ki desteği büyük olan canım oğlum Buğra'ya da minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit Programı'yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Hilal KARA

İÇİNDEKLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
İÇİNDEKLER.....	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1.Sorun	3
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	6
1.4. Sınırlıklar	7
1.5. Tanımlar	8
2. ALANYAZIN	9
2.1. Yönetim ve Yönetici Kavramı.....	9
2.1.1. Yönetim kavramı	9
2.1.2. Yönetici kavramı.....	11
2.2. Liderlik Kavramı	11
2.2.1. Liderlik tanımı	12
2.2.2. Liderliğin özellikleri	14
2.2.3. Güç kavramı ve liderliğin güç ile bağlantılı olan kaynakları	15
2.2.3.1. Yasal güç	16
2.2.3.2. Ödüllendirme gücü.....	16
2.2.3.3. Cezalandırma gücü	17
2.2.3.4. Uzmanlık gücü	17
2.2.3.5. Karizmatik güç	18
2.3. Liderlik ve Yöneticilik Kavramlarının Ayrımı	18

2.4. Liderlik Teori ve Yaklaşımları	19
---	----

Sayfa

2.4.1. Özellikler yaklaşımı	20
2.4.2. Davranışsal liderlik yaklaşımları	21
2.4.2.1. Ohio State Üniversitesi araştırmaları.....	21
2.4.2.2. Michigan Üniversitesi araştırmaları	22
2.4.2.3. Blake ve Mouton yaklaşımı (Yönetmel ölçek kuramı)	22
2.4.2.4. McGregor teorileri (X ve Y kuramları)	23
2.4.2.5. Likert'in dörtlü yaklaşımı (Sistem dört modellemesi).....	24
2.4.3. Durumsal liderlik yaklaşımları	24
2.4.3.1. Fiedler'in etkin liderlik teorisi	26
2.4.3.2. Amaç ve yol teorisi	26
2.4.3.3. Reddin üç boyut teorisi.....	28
2.4.3.4. Hersey ve Blanchard liderlik teorisi.....	28
2.4.3.5. Vroom, Yetton ve Jago liderlik teorisi	30
2.5. Yeni Liderlik Paradigmalarının Liderlik Türleri.....	30
2.5.1. Etkileşimci liderlik.....	30
2.5.2. Kültürel liderlik	31
2.5.3. Karizmatik liderlik	31
2.5.4. Vizyoner liderlik	32
2.5.5. Hizmetkar liderlik	32
2.5.6. Katılımcı liderlik.....	33
2.5.7. Yaratıcı liderlik.....	33
2.5.8. Politik liderlik	34
2.5.9. Etik liderlik	34
2.5.10. Otantik liderlik	34
2.6. Dönüşümcü Liderlik	35
2.6.1. Dönüşümcü liderlik kavramı	35
2.6.2. Dönüşümcü liderin özellikleri.....	37
2.6.3. Dönüşümcü liderlik boyutları.....	39
2.5.3.1. İdealleştirilmiş etki.....	39
2.5.3.2. İlham verici motivasyon	39

2.5.3.3. Entelektüel uyarım.....	40
	<u>Sayfa</u>
2.5.3.4. Bireysel değerlendirme	41
2.7. Mesleki ve Teknik Eğitim.....	41
2.7.1. Eğitim kavramı	42
2.7.2. Mesleki teknik eğitimin tanımı.....	43
2.7.3. Mesleki teknik eğitimin amacı ve önemi.....	43
2.7.4. Mesleki teknik eğitimin tarihi gelişimi	45
2.7.5. Mesleki ve teknik eğitim veren okul türleri	47
2.7.6. Mesleki liselerinin mevcut durumu.....	48
2.7.7. 2023 Eğitim Vizyonunda mesleki teknik eğitimin yeri.....	50
2.7. Eğitim Yönetimi Kavramı	53
2.8. Eğitimde Liderlik	55
2.9. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik.....	56
2.10. Dönüşümcü Liderlik ile İlgili Araştırmalar	61
3. YÖNTEM	66
3.1. Araştırmanın Modeli	66
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	67
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı	67
3.4. Veri Analizi	70
4. BULGULAR VE YORUM.....	72
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	72
4.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları	72
4.1.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin bulguları.....	72
4.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin bulguları	73
4.1.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulguları	73

4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulguları	74
<u>Sayfa</u>	
4.1.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine ilişkin bulguları	74
4.1.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguları.....	75
4.1.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulguları.....	76
4.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular	77
4.3. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	83
4.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulguları.....	85
4.4.1. Okul müdürlerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları	86
4.4.2. Okul müdürlerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları	87
4.4.3. Okul müdürlerinin öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları.....	90
4.4.4. Okul müdürlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları.....	92
4.4.5. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları.....	94
4.4.6. Okul müdürlerinin öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları	97

4.4.7. Okul müdürlerinin öğretmenlerin okulundaki öğrenmen sayısı değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları	100
	<u>Sayfa</u>
4.4.8. Okul müdürlerinin öğretmenlerin okulundaki öğrenci sayısı değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları.....	104
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	108
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	108
5.2. Öneriler	113
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	113
5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	114
KAYNAKÇA.....	115
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Sistem 1 ve Sistem 4 modeli	24
Tablo 3.1. Dönüşümcü liderlik boyutları.....	68
Tablo 3.2. Ölçekte bulunan seçenekler ve bunlara ilişkin puanlar ve aralıkları	69
Tablo 3.3. Güvenilirlik analizi sonuçları	70
Tablo 3.4. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	71
Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	72
Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları	72
Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları.....	73
Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları.....	73
Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları.....	74
Tablo 4.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresine göre dağılımları	75
Tablo 4.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğretmen sayısına göre dağılımları	75
Tablo 4.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğrenci sayısına göre dağılımları	76
Tablo 4.9. Dönüşümcü liderlik ölçeğine ait betimsel istatistikler	77

Tablo 4.10. Dönüşümcü liderlik ölçeği ifadelerine katılım düzeyleri ve ortalamaları.....	77
Tablo 4.11. Dönüşümcü liderlik alt boyutlarına ait betimsel istatistikler.....	84
Tablo 4.12. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından incelenmesi.....	86
Tablo 4.13. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının yaş açısından incelenmesi	88
Tablo 4.14. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının medeni durum açısından incelenmesi.....	91
Tablo 4.15. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının öğrenim durumu açısından incelenmesi	93
Tablo 4.16. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının mesleki kıdem açısından incelenmesi.....	95
Tablo 4.17. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi açısından incelenmesi	97
Tablo 4.18. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının okulundaki öğretmen sayısı açısından incelenmesi.....	101
Tablo 4.19. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının okulundaki öğrenci sayısı açısından incelenmesi	104

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Yönetim matrisi.....	23
Şekil 2.2. Liderlik davranışlarının etkilendiği unsurlar	25
Şekil 2.3. Amaç ve yol teorisi.....	27
Şekil 2.4. Hersey – Blanchard durumsal liderlik özellikleri.....	29
Şekil 2.5. Eğitim tanımı ve özellikleri.....	42
Şekil 2.6. Mesleki eğitim veren okul türleri	48
Şekil 2.7. MTE mezunlarına verilen belge ve unvanlar	50
Şekil 2.8. 2023 Eğitim Vizyonunda MTE için belirlenen hedefler	51
Şekil 2.9. Eğitim yönetimi modeli.....	54
Şekil 3.1. Çalışmada yer alan değişkenler.....	66

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AMP	: Anadolu Meslek Programı
ANOVA	: Tek yönlü varyans analizi
AR-GE	: Araştırma geliştirme
ATP	: Anadolu Teknik Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MLQ	: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği
MEM	: Meslekî Eğitim Merkezi
MEMP	: Ustalık Programları
MTAL	: Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri
MTE	: Mesleki Teknik Eğitim
n	: Frekans
p	: Anlamlılık değeri
Ss	: Standart sapma
SPSS	: Statistical Packagefor Social Sciences
İŞBE	: İşletmelerde Beceri Eğitimi
TDK	: Türk Dil Kurumu
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
vb	: Ve benzeri
%	: Yüzdelik Dağılım

1. GİRİŞ

Liderlik olgusunun varlığının insanlık tarihiyle yaşıt olduğu düşünüldüğünde topluluk olan her yerde kendilerini lider olarak addetmeseler de lider konumuna sahip ve insanları yönlendirebilen bireylerin bulunması yadsınamaz bir gerçektir. Bu durumun ana sebebi olarak bireylerin ihtiyaçlarının sınırsız olması, kendi ihtiyaçlarının giderilmesi için başka bireylere gereksinim duyması ve bu gereksinimlerini yerine getirmek için de birlikte çalışma zorunluluğunun olması gösterilebilir (Eren, 2012, s.435). Bu bağlamda liderler, insanın olduğu her yerde, hayatın sürdürülebilmesi için olması gereken bireylerdir. Liderler özellikle taşıdıkları vasıflar ile diğer bireylerden farklı olup bireyleri ya da kitleleri belirli amaçlar doğrultusunda etraflarında toplayabilen, onları amaca hizmet edecek şekilde yönlendirebilen kişilerdir (Daft, 2010).

Liderlik ile ilgili bugüne kadar çok sayıda çalışma ve araştırma yapılmış olması liderliğin insanlık ve toplumlar için ne derece önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Omca, 2007). Çalışmaların çokluğu neticesinde liderlik ile ilgili farklı çalışma alanlarında birçok tanımlama yapılarak, liderliğin tüm yönleriyle neyi ifade ettiği açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan tanımlamalarda ortaya çıkan ortak özelliklere göre liderlik, belirli amaçları gerçekleştirebilmek adına çevresindeki bireyleri yönlendirebilen, motive edebilen, etkileyen yardım eden, adil ve bir arada tutma gibi vasıflara sahip olan bireyler olarak ifade edilebilir (Robbins & Judge, 2013).

Dönüşümcü liderlik ise yakın geçmişte ifade edilmeye başlanan bir terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Conger (1999)'a göre dönüşümcü liderlik daha önce farklı çalışmalarda ele alınsa da sistemli olarak 1970'li yıllarda James Burns'un yazdığı "Liderlik" adlı kitap ile tanınmıştır. Bu tarihten sonra ise zamanla özellikle örgütsel liderlik ile ilgili araştırma yapan bilim insanları dönüşümcü liderlik kavramını geliştirmeye başlamışlardır. Dönüşümcü liderliğin tanımı konusunda da tıpkı liderlik gibi birçok fikir ortaya atılmaktadır. Celep (2004)'e göre dönüşümcü liderlik, çevresindeki bireyleri gerek değerleri konusunda gerekse inançları konusunda değiştirmeye başlayan, onlara yeni fikirler benimseten bir liderlik davranışı olarak tanımlanmaktadır. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olan bireylerin amacı, kendisini izleyen bireylerin tutumlarını ve görüşlerini içinde bulundukları kurumun amaçlarıyla uyuşacak şekilde dönüştürebilmektir. Bu durumda yaşanabilecek fikir ayrılıklarına rağmen dönüşümcü liderler kitleyi aynı vizyona sahip olabilmek adına

zorlamak yerine onların kendi inisiyatifi ve kabulleriyle karar vermelerini sağlamaya çalışırlar (Kanungo, 2001).

Globalleşen dünyada yaşanan değişim ve gelişim, amacı sürdürülebilir toplum kalkınmasını sağlayacak nitelikli bireylerin yetiştirilmesi olan eğitim sisteminde de karşılık bulmaktadır. Gelişmiş ülkelerle geri kalmış ülkelerin arasındaki en önemli farklardan birinin nitelikli insan gücüne sahip olma durumları olduğu düşünüldüğünde eğitim sistemleri ile ulusal kalkınmayı sağlayan endüstri sektörü arasında önemli bir ilişki olduğu görülebilir (Şimşek,1999).Eğitim sisteminin daha başarılı ve verimli olabilmesi için endüstri sektörü ile eğitim kurumları arasında amaç birliği ve uyumlu bir işbirliği olmalıdır. Bu işbirliğinin yapılması tüm eğitim kurumları için önemli olsa da bireylere genel eğitimin yanında mesleki eğitiminde verildiği mesleki ve teknik eğitim kurumları için elzemdir.

Mesleki ve teknik eğitim endüstrinin işgücü ihtiyacını karşılayabilecek yeterliliğe sahip, yenilikçi üretken, meslek ahlakına sahip bireyler yetiştirerek istihdam dengesinde ve ülkelerin rekabet gücünün artmasında önemli bir rol almaktadır. Bu bağlamda uygulamaya dayalı eğitim verilen mesleki eğitim kurumlarında yetiştirilen bireylerin, endüstride yapay zeka teknolojilerinin ve otomasyonların yaygınlaşmasına uyum sağlayabilmesi adına problem çözme, hızlı adapte olma, yaratıcı düşünme gibi becerilerin kazandırıldığı esnek eğitim ortamlarına ihtiyacı vardır. Tüm bunlar düşünüldüğünde mesleki ve teknik eğitim kurumları bilimsel ve teknolojik değişimleri sürekli takip eden bu değişimleri eğitim ortamlarına yansıtabilen ve bu değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen dönüşümcü kurumlar olmalıdır.

Değişim ve gelişimler eğitim yöneticiliğini eskiye nazaran daha karmaşık hale getirmiş ve yöneticilerin farklı liderlik yeterliliklerine sahip olmalarını gerekli kılmıştır (Gümüseli, 2001, s. 537). Liderlik, hedefleri ve amaçları olan her kurum için çok önemli olduğu gibi yaptıkları işle bireye ve topluma değer katan mesleki eğitim kurumları içinde oldukça önem arz etmektedir. Bu bağlamda değişme hızlı bir şekilde uyum sağlayabilme, değişimi yönetebilme ve değişimin olumsuz etkileriyle baş edebilme özelliğine sahip dönüşümcü liderlere sürdürülebilir kalkınmada önemli bir yeri olan, bireylere meslek yolu hazırlayan ve esnek bir eğitim ortamına gerek duyulan mesleki eğitim kurumlarında da ihtiyaç duyulmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimim örgün eğitim kurumlarından olan meslek liselerinin; değişime hızlı uyum sağlaması, eğitim ortamlarının daha verimli olması, okul

paydaşlarının istekli olarak aynı amaç etrafında toplanması adına okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip olmasının önemli olduğu düşünülerek, bu çalışmada meslek liselerinin okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve nasıl değerlendirildiği konusuna cevaplar aranmıştır.

1.1. Sorun

Yönetim kavramının varlığı insanlık tarihi kadar eski ve insan yaşamında ki varlığı sürekli'dir. Öyle ki insan aile denilen en küçük örgüte doğar ve devlet adı verilen örgütün üyesi olarak ömrünün sonuna kadar bir örgüt içinde yaşamaya devam eder Aile, içinde bir liderin ve bu lidere bağlı üyelerin bulunduğu en temel örgütlenmedir. Aileyle başlayan örgüt yapıları zamanla gelişerek kabile, boy, aşiret, kurum, kuruluş, devlet gibi daha kapsamlı örgüt yapıları haline gelmiştir. Bu süreç ve yapıların tümünde sosyal bir varlık olarak insan hem yönetmiş hem de yönetilmiştir. Bu bağlamda yönetim kavramı insanlık tarihi açısından ve yaygın uygulama alanı bakımından insanlık için önemli bir olgudur (Hodgkinson, 2008, s. 3).

Sosyal bir varlık olan insanlar, tek başlarına gerçekleştiremedikleri istek ve ihtiyaçlarını aynı durumda olan diğer insanlarla birlikte ve ortak hareket ettikleri gruplar (örgütler) aracılığıyla gerçekleştirme çabasındadırlar. Oluşturdukları bu gruplarda onları amaçlarına en etkili ve verimli şekilde ulaştıracak, çabalarını birleştirerek koordine edecek, yönetici ve liderlere ihtiyaç duyarlar (Eren, 2012, s. 435).

Yöneticiler örgütün hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli kaynakları temin eden, planlama, koordine etme ve denetleme faaliyetlerini eşgüdümle yürüten ve bunları yaparken otorite kullanan kişilerdir (Türkmen, 1994, s. 74). Liderler ise örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için yeni fırsatlar yakalayabilen, belirsizlik ve tehlikelere karşı takipçilerin göremediği şeyleri görüp, hissedebilen, örgütüne farklı bakış açıları ve olanaklar sağlayan kişilerdir (Özden,2002, s. 94). Yönetim kapsamında lider ve yönetici kavramlarını aynı anlamda kullanan ve yöneticilerin her birinin lider de olduğunu düşünen klasik düşünürlerin aksine modern yönetim anlayışlarında tüm yöneticilerin lider olmadığı fakat olması gerektiği görüşü hakimdir (Şimşek, 1999, s. 15).

Yönetim düşüncesi siyasal, ekonomik, teknolojik ve kültürel açıdan yaşanan tüm gelişmelerden etkilenmekte bu nedenle yönetimin içeriği ve uygulama şekli sürekli değişmektedir. Değişim, örgütlerin bütün öğelerinin planlı veya plansız bir şekilde

belirli süre zarfında nicelik veya nitelik olarak bir durumdan başka duruma farklılaşmasıdır. Bu değişimlerin olumlu olanlarına gelişmede denilebilir (Taymaz, 2003, s. 66). Gelişimin sürekli ve yoğun olarak yaşandığı dönemlerde otoriter güce ve kurallara öncelik veren yöneticiler yerine, değişim ve dönüşüme uyum sağlayabilen, farklı bakış açılarına sahip, zorlukları fırsata çevirebilen liderlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bilgi (enformasyon) teknolojilerinin devrimi sonucunda yaşanan büyük dönüşüm ve değişimlere geleneksel liderlik davranışlarıyla uyum sağlayabilmek mümkün görülmemektedir. Brestrich (2000, s.12), bu değişime en hızlı ve etkili şekilde ayak uydurabilecek liderlerin karizma sahibi olan dönüşümcü liderler olduğunu ve bu liderlerin takipçilerinin bireysel yetenekleriyle ilgilenip onları motive eden, yenilik ve yaratıcılığa önem vererek takipçilerinde entelektüel istek oluşturan, takım çalışması yapan ve örgüt kültürünü geliştiren vizyon sahibi kişiler olduğunu belirtmektedir. Dönüşümcü liderler, günlük yapılması gereken işleri yaptırabilecek davranışların ötesinde takipçilerini birey olarak görür, onların gereksinimlerini, farklı yanlarını ve sahip oldukları yetenekleri gözetir, sorunların çözümüne onları da ortak ederek örgüt hedeflerini birlikte gerçekleştirmek isterler. Dönüşümcü liderler bunları gerçekleştirirken sahip oldukları idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel değerlendirme özelliklerini kullanırlar (Dessler, 2004, s.264).

Liderlik, hedefleri ve amaçları olan her kurum için çok önemli olduğu gibi, bireylere bilgi ve beceri kazandırarak, nitelikli beşeri sermaye oluşmasına katkıda bulunan eğitim kurumları için de oldukça önem arz etmektedir. Eğitim kurumlarında kişisel değişimlerin sağlanmasının yanı sıra bireylere işgücünde yer alabilmelerini sağlayacak bilgi ve beceriler de kazandırılmaktadır. Bu nedenle iş piyasasının ihtiyacı olan insan gücü eğitimin yapısını ve niteliğini etkilemekte bu yönde eğitim sistemleri sürekli gelişim göstererek karşılıklı etkileşim sonucunda kendini revize etmektedir (Özer ve Perc, 2020). Bu bağlamda akademik beceriler ile birlikte mesleki becerilerinde kazandırıldığı mesleki ve teknik eğitim kurumları ile iş piyasası arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu ilişki mesleki ve teknik eğitim kurumlarının iş piyasasında yaşanan değişim ve dönüşümlere hızlı bir şekilde uyum sağlamasını gerektirmektedir.

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişimler sonucunda yapay zekâ teknolojileri ve otomasyonlar endüstri sektöründe yaygınlaşarak köklü değişimlere sebep olmuştur.

Bu durum iş piyasalarının insan kaynaklarından beklentilerini yükseltmiş, ayrıca yalnızca mesleğin gerektirdiği becerilere odaklanan geleneksel mesleki eğitim yerine yüksek uyum becerisine sahip, yaşanan değişim ve dönüşümlere hızla adapte olan mesleki becerilerinin yanında 21. yy becerilerine de sahip bireylerin yetiştirildiği mesleki eğitim kurumlarını gerekli kılmıştır.

Mesleki teknik eğitim verilen yaygın ve örgün olmak üzere çeşitli eğitim kurumları vardır. Örgün eğitim kurumlarından olan meslek liseleri öğrencilerini hem yükseköğretime hem de iş piyasasına hazırladığından dolayı ülkemizin sürdürülebilir sosyoekonomik kalkınmasında önemli bir yere sahiptir. Meslek liselerinde eğitim alan öğrencilerin üretim ve hizmet sektörlerinde yaşanan değişimlerin gerisinde kalmamaları için, edindikleri beceri ve yeterliliklerin sürekli olarak güncellendiği, değişimlere hızlı bir şekilde adapte olma olanaklarının sağlandığı, dönüşüme uygun eğitim ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Özer,2018). Bunun yanında eğitim ortamlarının oluşturulmasında, değişim ve dönüşüme hızla uyum sağlayabilen, örgütün iç ve dış yapısını iyi analiz edebilen, çalışanlarını motive ederek bireysel ihtiyaçlarına önem veren, vizyon sahibi dönüşümcü liderliğin özelliklerine sahip okul müdürlerine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Okulların yöneticisi konumunda olan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları durumunda görev yaptıkları okullarda değişimin, gelişimin, yenilikçiliğin, işbirliğinin, verimliliğin ve kalitenin artacağı düşüncesi ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemenin önemli olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan literatür incelemesinde bilim ve teknoloji gelişmelerine paralel olarak gelişen endüstrinin teknik insan ihtiyacını yetiştiren meslek lisesi yöneticileri ile ilgili az sayıda araştırma yapıldığı saptanmıştır. Yapılan araştırma ile öğretmen algılarına göre meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ne düzeyde sahip oldukları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma durumunu belirlemek ve öğretmenlerin demografik özellikleri bağlamında okul müdürlerine yönelik dönüşümcü liderlik algılarında farklılaşma olup olmadığını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Meslek lisesi öğretmenlerinin demografik özellikleri nelerdir?
- 2- Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 3- Meslek lisesi öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının özelliklerine ne düzeyde sahiptirler?
- 4- Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları
 - Cinsiyet
 - Yaş
 - Medeni Durum
 - Öğrenim Durumu
 - Mesleki Kıdem
 - Bulunduğu okulda çalışma süresi
 - Okulundaki öğretmen sayısı
 - Okulundaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Araştırmanın alan yazınının akademik çalışma ve araştırma yapan kişilere örgütlerin ihtiyaç duyduğu değişim ve dönüşümleri gerçekleştiren dönüşümcü liderler ve ülkelerin gelişmesinde önemli bir yeri olan sanayi sektörüne kalifiye insan gücünü yetiştiren meslek liseleri ile ilgili kuramsal bilgi kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelemesinde dönüşümcü liderlikle ilgi birçok araştırma yapıldığı fakat bu çalışmalar kapsamında meslek lisesi yöneticilerinin dönüşümcü liderlikleri ile ilgili yapılan çalışmaların sayıca az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın bu eksikliği bir ölçüde de olsa gidermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarının yöneticiler için hizmet içi programlarının düzenlenmesinde, mevcut eğitim programlarının iyileştirilmesinde ve okul yönetici seçimlerinde yöneticilerin sahip olması gereken kriterlerin belirlenmesinde yardımcı olacağı umulmaktadır.

Araştırma sonuçlarının tüm meslek lisesi yöneticilerine özellikle çalışma kapsamındaki okulların yöneticilerine dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma

konusunda kendilerini değerlendirmeleri, eksik yönlerini görmeleri ve geliştirmeleri gereken özelliklerini bilmeleri bakımından ışık tutacağı düşünölmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okulun başarısını ve verimliliğini etkilediği bu başarının zincirleme olarak biręok alanı da etkilediği düşünöldüğönde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinin okul paydaşları (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, sektör, üniversite, birlik ve odalar, yerel yönetim vb.) tarafından bilinmesinin ve araştırma sonuçlarının bu paydaşlar tarafından planlamalarında ve çalışmalarında kullanmasının önemli olduğu düşünölmektedir.

Okul müdürleri başarılı olabilmek ve belirlenen amaçlara ulaşabilmek için çalışanlarının motivasyonunu, aidiyet hissinin arttırmalı ve yenilikçi yaklaşımlara destek olmalıdır. Bu amaçla çalışanlarını yakından tanımalı, onların fikir ve beklentilerine değer vermeli, çalışma ortamlarını cazip hale getirmeli ve onları da alınan kararlara ortak etmelidir. Bahsedilen bu özelliklerin tümüne sahip olan liderlik türünün dönüşümcü liderlik olduğu düşünöldüğönde çalışmanın okul amaçlarına ulaşabilme düzeyini artırma bağlamında da rehberlik edeceği varsayılmaktadır.

1.4. Sınırlıklar

- Araştırma Isparta ilinde bulunan meslek liseleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırmanın sonuçları kullanılan veri toplama araçları ve istatistiksel teknikler ile sınırlıdır.
- Araştırma devlet okulları ile sınırlıdır.
- Araştırmada incelenen öğretmen demografik özellikleri cinsiyet, yaş medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, okulundaki öğretmen sayısı, okulundaki öğrenci sayısı ile sınırlıdır.
- Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmaların deneySELLiğe uygun olmamasından kaynaklanan sınırlılık, bu araştırma için de geçerlidir.
- Araştırma, ölçeği uygulandığı okullardaki 307 öğretmenin algıları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Liderlik: Başka insanları etkileyerek ve motive ederek onları ortak bir hedefe ulaşmak için harekete geçirme yeteneğidir.

Dönüşüm: Olumlu ve fayda sağlayacağı düşünülen değişimlerin mevcut yapılar yerine yeni yapılarla uygulamaya koyulmasıdır.

Dönüşümcü lider: Okul çalışanlarını motive ederek onlarla birlikte belirlediği vizyon doğrultusunda, gelişime açık verimli ve başarılı bir eğitim ortamı hazırlayan, fırsat ve tehlikeleri gören, değişimi yöneten ve yeniliğe açık olan liderdir.

Okul: Isparta Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi meslek liseleridir.

Okul müdürü: Isparta Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı meslek liselerinde görev yapan okul müdürleridir.

Öretmen: Isparta Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerdir.

Meslek lisesi: Teorik ve uygulamalı eğitimin bir arada verildiği, çeşitli iş kollarına kalifiye eleman yetiştiren liselerdir.

Algı: Duyusal bilginin alınması, yorumlanması, seçilmesi ve düzenlenmesidir.

2. ALANYAZIN

2.1. Yönetim ve Yönetici Kavramı

Bu bölümde liderlik kavramının temeli ve tamamlayıcısı olduğu düşünülen, yönetim ve yönetici kavramlarının açıklamasına yer verilmiştir.

2.1.1. Yönetim kavramı

Yönetim kavramı, insanların topluluklar halinde yaşaması ve kolektif yapılar oluşturmalarıyla gelişmeye başlamıştır. İnsanların kişisel arzu ve amaçlarından vazgeçmeleri, ortak bir amaca yönelik hareket etmeleri ve bu ortak amaca ulaşabilmeleri, başka insanlara destek olma, yardım etme ve onlarla iş birliği ile olanaklıdır. Bu işbirliğinin yerine getirilmesi ve devam ettirilmesi yönetici ve yönetilen ilişkisini gündeme getirmektedir. Bu işin yaptırılmasını sağlayan yönetici; işi yapan da yönetilenlerdir (Dalay, 2001, s. 3).

Yönetim ve yönetim bilimi üzerine pek çok tanımlama ve yorum dile getirilmiştir. Yönetim hakkında çeşitli yorumlarda bulunulmasının bir nedeni yönetim tarzlarına ilişkin bakış açılarının ve inançların farklılığı, diğer bir nedeni ise kurumsal hedeflerin sahip olduğu farklılıklardır (Başaran, 1989, s.14).Yönetim hakkında yapılan tanımlara göz atılacak olunursa;

Yönetim, kurumsal hedeflere varılabilmesi için organize olma, planlama, uygulama ve kontrol işlevlerine ilişkin teknik, model, kuram ve kavramların uyumlu ve sistemli bir şekilde pratiğe dökülmesiyle ilgili etkinliklerin bütünüdür (İgar, 2000, s. 35).

Örgütte bulunan insanların örgütün hedeflerine ulaşabilmesi adına yürüttüğü faaliyetleri yerine getirirken, motive edilmesi, iş bölümünde rol almalarının sağlanması ve harekete geçirilmesi yönetimi ifade etmektedir (Başaran,1989, s. 14).

Yönetim, başka kimselerin aracılığı ile hedeflere varılması ya da başka insanlara iş yaptırma etkinliklerinin toplamıdır (Fındıkçı,1996, s.10).

Yönetim, kurumsal hedeflerin gerçekleşmesi için sistemli olarak yürütülen faaliyetleri içeren bir süreçtir (Başaran,1989, s.16).

Yönetim, belirlenen hedeflerin, işbirliği altında ve işbirliğinde bulunan insanlar sayesinde yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan bir süreçtir (Hayran ve Sur,1998, s. 114).

Yönetim aynı zamanda bir organizasyonun hedeflerine varması yönünde, sahip olunan bütün olanakları ve kaynakları en doğru bir şekilde değerlendirme sanatı ve bilimidir şeklinde ifade edilmiştir (Erdoğan, 2006, s. 17).

Yönetim kavramı, eylem ve araçların sistematik örgütlenmesini sağlayan modelleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Özden, 1999, s. 107). Yönetimin hedefi, niteliksel veya niceliksel olarak planlanmış olan kurumsal hedeflere varılmasını sağlamaktır (Başaran, 1989, s. 14). Planlanan hedefler doğrultusunda başta insanların ve zamanın bunlara ek olarak da parasal kaynakların yani üretimde yer alacak hammadde, yardımcı malzemelerin ve üretim sistemlerinin verimli, etkin ve uyumlu bir hale getirilmesi için, planlama, karar alma ve alınan kararların yerine getirilmesi süreçleri, yönetimin kapsamındadır (Eren, 2012, s. 5).

Yönetimin klasik bağlamda ilk işlevi insanların ortak bir hedefe yönelik örgütlenmesi, yeterliliklerinin ve verimlerinin yükseltilmesidir. Drucker'a göre günümüzde geçerliliğini sürdüren bu işlevin kapsamı farklılaşmış ve artmıştır. Bu bağlamda yönetimde beliren yeni olgular aşağıda ifade edilmiştir:

- İnsanların yeterliliklerinin daha etkin kılınarak, eşdeğer bir performans sergileyebilir düzeye getirilmesi
- Yönetimde kültür gibi insanları ortak bir amaçta örgütlediği için yönetimin kültür ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Yöneticiler bu bağlamda tarih, gelenek ve kültürün yönetim anlayışına entegre edilmesinde zorluk yaşamaktadır.
- Organizasyonel oluşumlarda insanların paylaşılan değerlere ve ortak hedeflere bağlı olmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Bir organizasyonun varlığının devam edebilmesi için hedeflerinin belirlenmesi, bunların herkes tarafından net bir şekilde bilinmesi ve hedeflerin sürekli olarak hatırlatılması gerekmektedir. Bu süreçlerin sağlanması yöneticilerin öncelikli görevlerindendir.
- Her organizasyon aynı zamanda eğitim öğretim veren ortamlar haline gelmiştir. Bu nedenle eğitimin ve gelişimin organizasyonun her alan ve seviyesinde vazgeçilmez bir süreç haline getirilmesi gerekmektedir.
- Organizasyonlar, bireysel sorumluluklar ve iletişim üzerine kurulmalıdır.
- Verim ve performans da yönetimde önemli bir konumda bulundurulmalıdır. Bunların devamlı olarak izlenmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir.

- Ticari bir organizasyonda, müşteri memnuniyeti hayati bir önemdedir (Özden,1999, s. 106).

2.1.2. Yönetici kavramı

Planlanan ya da paylaşılan hedeflere yönelik bir arada bulunan insanların bu hedeflere ulaşabilmesi için koordineli bir şekilde verimli ve etkin bir biçimde idare edilmesinden sorumlu bulunan kişi veya birim yönetici olarak ifade edilmektedir (Erdoğan, 2010, s. 41). Yöneticiler, görevlerine atanan ya da başkaları tarafından getirilen, otorite yetkisini ellerinde bulunduran, genel itibariyle yapacağı işin eğitimini alan, işlerini nasıl yapacakları kurallarla veya talimatlarla bildirilen, bu görevlerini belirli bir süre yapan kişilerdir (Fındıkçı, 2009, s. 62).

Yöneticinin amaçları istenilenlerden ziyade gerekliliklerden oluşur; yöneticiler takipçiler arasında veya bölümlerde oluşan çatışmaları çözme konusunda yeteneklidirler; günlük işlerin devamını sağlamak için uyumlu bir çalışma ortamı oluştururlar. Bu bağlamda yöneticilerin insanları anlamak, tanımak, karakterine saygı duymak, yeteneklerini keşfetmek ve geliştirmesine yardımcı olmak, onların başarı göstereceği alanlara yönlendirmek gibi görevleri bulunmaktadır (Can, 1998, s. 63). Bu görevlerin gerçekleşebilmesi için yöneticilerin analitik düşünebilmek, yaratıcı, iyimser ve tarafsız olmak gibi nitelikleri taşıması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013, s. 17).

Yönetici kavramı açıklanmaya çalışıldığında, yaygın bir biçimde modern ve geleneksel yönetici ayrımı yapılmaktadır. Geleneksel yöneticilik otoriter, talimatlar veren ve itaat edilen bir yöneticiliğe işaret etmektedir. Bu yaklaşımda yöneticinin başarısı otoriterlik düzeyi ile ilgilidir. Modern bir yönetici, yalnızca belirli ve hâlihazırdaki değer ve kurallara bağlı olarak değil, yenilerini de yaratarak ilerleyen kimsedir. Bu yaklaşımda yöneticinin başarısı verimlilik, etkinlik ve sürdürülebilirlik kriterleri ile ölçülmektedir.

2.2. Liderlik Kavramı

Bu bölümde liderliğin tanımı, özellikleri güç kavramı ve liderin güç ile bağlantılı olan kaynakları alt başlıklar şeklinde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. Liderlik tanımı

Liderlik (leadership), lider (leader), liderlik etmek (to lead) sözcükleri, yol, yön, işaret anlamlarına gelen lead sözcüğünden türetilmiştir. Lead sözcüğünün kökeninde yola çıkmak, seyahat etmek anlamlarına gelen leaden sözcüğü bulunmaktadır. Lider sözcüğü, Romalılarda “dux” kelimesine, eski Yunancada da “hemegon” kelimesine karşılık gelmektedir. Bu kelimelerin anlamları da benzerdir ve yol, seyahat anlamına gelmektedir (Aldair, 2005, s. 66). Anglosakson dil geleneğinde yer alan denizcilikte rota anlamında da kullanılmıştır. Lider, öncülük eden, yol gösteren kimsedir. TDK (Türk Dil Kurumu)’ ya göre de lider kelimesi, önder ve şef anlamına da gelmektedir (TDK, 2020). Ancak günlük kullanımda lider kelimesinin daha çok kullanıldığı görülmektedir.

Lider, sosyal yapılarda kurucu unsurlardan birisidir. Liderin lider olma özeliği bu sosyal yapı içinde diğerlerinden farklı olarak öne çıkma özelliğinden kaynaklanmaktadır. Özellikleri nedeniyle öne çıkan kişinin lider olabilmesi için grup üyeleri tarafından kabul görmesi gerekmektedir. Doğuştan veya sonradan edinilen bir yetenek olduğu tartışmalı bir husus olan liderlik, çeşitli biçim ve düzeylerdeki yapılanmalarda yönetim ve takipçiler arasındaki ilişki üzerinde belirleyici bir faktördür. Liderler, insanların arzularını, isteklerini, değer yargılarını değiştirerek onların hareketlerinin doğrultusunu başka bir yöne çekebilen kimselerdir. Liderlerin fikirleri, tavırları ve duruşları, onların takipçilerinde içsel bir motivasyona neden olmaktadır (Allix, 2000, s. 9). Pek çok kimse tarafından kolay kazanılan bir statü olarak değerlendirilse de liderlik ona özgü özelliklerin taşınmasını isteyen zorlu bir sorumluluk ve saygı ölçütüdür.

Liderlik sözcüğünün dünyada yaygınlaşması 14.yy’a rastlamaktadır ancak liderlik kavramı 20.yy itibariyle yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmaktadır. Sürekli değişen dünyada kavramlar da kullanım alanları açısından sürekli bir değişim göstermekte bu durum tanımlara da yansımaktadır. Üzerinde herkesin hemfikir olduğu bir lider ve liderlik tanımı olmadığı için farklı kişiler tarafından farklı tanımların yapıldığı görülmektedir (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009, s. 3).

Stogdill (1974’den aktaran Aydın, 1986, s. 21) tarafından liderlik, bir grubun hareketlerinin yönlendirilmesi ve bunun sürdürülmesi için kurulan fikir ve hareket birliği olarak ifade edilmiştir.

Dubrin (1978'den aktaran Başaran, 1989, s. 68) için ise amaçların elde edilebilmesi için insanların koşullara göre yönlendirilmesi ve problemlerin çözümü noktasında üstlenilen sorumluluk liderliktir.

Pagonis (1992, s. 120) için liderlik, hedefler doğrultusunda etkili, tutarlı ve belirleyici uzmanlık ve empati gibi davranışlar ile grubun yönlendirilmesidir. Bir takımın bir arada kalması; bir takımı oluşturan hedef, beklenti ve kimlikler ile titizlikle planlanmış süreçler gibi rasyonel ve detaylıca belirlenen etkinliklerin yönlendirilmesi, geleceğinin hazırlanması olarak ifade edilmiştir.

Koçel (2014, s. 668), çeşitli şartlar altında, şahsi veya örgütün hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için bir kimsenin diğer insanların davranış ve süreçlerini etkilemesi ve yönetmesini liderlik olarak tanımlamıştır.

Katz and Kahn (1978'den aktaran Erçetin 2000, s. 7) liderliği, insanları verimliliğin artırılması yönünde daha fazla gayret sarf etmeleri doğrultusunda teşvik etmek olarak belirtmiştir.

Eren (2012, s. 461), liderliğin planlanmış hedeflere yönelik bir takımın kurulması ve bu takımı yönetecek yetenek ve bilgileri içerdiğini ifade etmiştir.

Bennis and Nanus (1985'den aktaran Çağlar, 2004 s. 96) liderlik için düşüncelere, eğilimlere ve etkinliklere tesir eden bir yol gösterme metodu ifadesini kullanmışlardır.

Liderlik hakkında ifade edilen açıklamalara bakıldığında üç önemli sonuca varılması olanaklıdır. Öncelikle, liderlik, liderlik yapan bir kişinin üstlendiği bir görevdir. Bir örgütte devam eden bir faaliyettir. İkincisi, kendi istekleriyle liderler tarafından etkilenen ve liderlerin astları olarak adlandırılan diğer bireyleri içermektedir. Bu nedenle, astlar liderlik sürecini mümkün kılarak liderin otoritesini resmileştirmektedir. Üçüncü olarak, liderliğin hedefi, lidere bağlı kişi veya grupların belirlenen amaçlara yönelik yönlendirilmesidir (Go and Je, 2015, s. 1).

Liderlik, bir grubun hedeflerine yönelik paylaşılan değerlerin, grupça veya kişisel sarf edilen uğraşların daha rahat ve daha düzenli olabilmesi için gösterilen çabaların tümünü içermektedir; takipçilerin (örgütün) görev ve hedeflerinin hatırlanması, yeniden çizilmesi, yükümlülüklerin yeniden dağıtımı ve sisteme tekrardan düzen verilmesidir. Lider kişi amaç ve bu amaç doğrultusundaki eylem ve süreçlerin gerçekleştirilmesi noktasında kavrayan, diğer insanların kavramasını sağlayan ve teşvik eden kişidir (Berson vd., 2006, s. 579).

Bir bakımdan da liderlik, lider kişinin taşıdığı niteliklerden ziyade onun içinde olduğu uğraşlar ve ortaya çıkan neticelerin örgüt tarafından onaylanması ve beğeniyle karşılanmasından ileri gelmektedir. Limpibunternrg and Johri (2009, s. 331), liderlerin görevleriyle ilgili şunları özetlemişlerdir:

- Kaynak sağlama ve yönetimi,
- Problem yönetimi,
- Görev atama ve yetkilendirme yapma,
- Ortak hedefler yönünde takım veya örgütü kurma,
- İşleyiş verimliliğini artırma,
- Vizyon ve eylem planı oluşturma ve aktarma,
- İnsanlara örnek olma, öğretici olma ve teşvik edicilik.

Liderlik kavramı, işletme, yönetim, halkla ilişkiler, sosyoloji gibi alanlarda devamlı olarak ele alınan ve popüleritesini sürdüren nadir kavramlardan birisidir. Küreselleşme, farklı yapılarda ki işgücünü yönetme, kalite ve verimliliği arttırma, becerilerin geliştirilmesi zorunluluğu, bireyin güçlendirilmesi, yaratıcılığın ve değişimin teşvik edilmesi, ahlaki bakış açıları ve davranışların değişmesi liderlik kavramının kapsamını genişleten bazı hususlardır.

2.2.2. Liderliğin özellikleri

Liderler, takipçilerinin görüş açısını genişleten, objektif bilgiyle ve mantık kurallarıyla hareket eden, takipçileriyle arasında bağlılık hissi oluşturan, farklı bir derinliğe, renkli bir kişiliğe, sosyal ve zihinsel yeteneklere sahip olan, ikna kabiliyeti ve iletişim becerisi yüksek olan, insani ve ahlaki değerlere duyarlı kişilerdir (Fındıkçı, 2009, s. 62).

Liderlik tanımlarında vurgulandığı üzere örgüt hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli olan unsurlardan biri de liderliktir. Liderin örgüt üzerinde olan etkisi, sahip olduğu nitelikler ve örgüte bulunduğu katkılar açısından taşıdığı özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Bolat vd, 2014, s. 181).

Liderler;

- Ekip kurucu olmalı ve ekip çalışmalarına ağırlık vermelidir,
- Teşvik ve motive edici özellikler taşımalıdır,
- Örgüt yapısını uygun biçimde değiştirebilmeli ve geliştirebilmelidir,

- Yönlendirici, yol gösterici ve öğretici olmalıdır,
- Örgüt içinde bir kültür oluşturmali ve bu kültürü zenginleştirebilmelidir,
- Takipçilerinin, özel hayatları ve çalışma hayatları arasında denge kurmalarını sağlamalıdır,
- Performans ve verimliliği izleyebilmeli ve bunların artırılabilmesini sağlayabilmelidir.

Bu özelliklere ek olarak liderler; örgütü ve çevresini iyi analiz edebilmeli, zamanı iyi kullanabilmeli, risk alabilmeli, umutsuzluğa düşmemeli, hızlı ve etkili kararlar verebilmeli, örgütte yer alan insanları tanımalı ve onların kendilerini ifade edebilecekleri örgüt ortamı oluşturmalıdır.

2.2.3. Güç kavramı ve liderliğin güç ile bağlantılı olan kaynakları

Güç; istenilen bir hedefe varılabilmesi için olanakların yaratılmasını ya da bu hedefin önündeki engellerin yok edilmesini ifade etmektedir. Kurumsal bağlamda, yerine getirilmesi gereken bir eylemin başka bir kimsenin yapmasını sağlayabilme veya eylemlerin arzulandığı gibi yerine getirebilme yeteneği güç olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda güç, özünde başka insanların davranışlarında kontrol sahibi olabilme veya davranışlarını değiştirebilme yeteneği olarak ifade edilebilmektedir (Koşar, 2014, s. 96).

Güç, insanların sosyal hayatlarında, başka insanları etkileyen nitelikleridir. Güç, Levin için bir etkileme sürecinin gerçekleşme potansiyelini ifade etmektedir. Bu sürecin neticesinde güçten etkilenenlerin daha iyi bir pozisyona geçecekleri öngörülmektedir. Güçten faydalanan süreç ise etkilemeye işaret etmektedir. Güç, basit anlamda yöneticilerin, alt birimlere iş yaptırabilmek için sergilediği etkileme tavrıdır (Aslanargun, 2014, s. 100).

Liderlerin takipçilerini belli hedefler doğrultusunda toplama ve onları önceden belirlenmiş hedeflere ulaştırma gibi temel görevleri vardır. Bu açıdan örgüt içinde yer alanları etkileyebilmek ve onları örgütsel hedefler doğrultusunda sevk ve idare edebilmek için liderlik pozisyonunun çeşitli güç kaynaklarına ihtiyacı vardır. Unutulmamalıdır ki hiçbir takipçi, örgüt ve çevre diğerleriyle aynı değildir. Bu yüzden doğru liderlik davranışlarının ve güç kullanım tarzının belirlenmesi örgüt açısından kritik düzeyde önemlidir. Ters durumda örgütün hedeflerine varması olanaksız bir hale gelebilmektedir (Ünal, 2012, s. 71).

Güç, gizemli yollardan ya da kendi kendine beliren bir olgu değildir. Gücün saptanabilir, ölçülebilir ve tanımlanabilir nitelikleri bulunmaktadır. Kurumlarda ki güç unsurlarını, sahip olunan pozisyonlardan ve bireysel niteliklerden ötürü yöneticiler ellerinde bulundurmaktadır. Gücün, onun oluşmasını sağlayan kaynakları bakımından kişilik ve makam gücü olarak iki türü bulunmaktadır. Kişilik gücü (kişisel kaynak), insanların karakteristik özelliklerinden ileri gelmektedir. Makam gücü (kurumsal kaynak) ise kurumsal bir oluşumda bir yöneticinin elinde bulundurduğu pozisyondan ileri gelmekte ve güç o yöneticiye de onun üstleri tarafından sunulmaktadır (Koşar, 2014, s. 99).

Liderliğin güç ile bağlantılı olan kaynaklarıyla ilgili farklı birçok sınıflandırma yapılmıştır. French ve Raven'in yapmış olduğu ve en çok kullanılan sınıflamaya göre liderliğin bağlı olduğu güç kaynakları yasal güç, ödüllendirme gücü, cezalandırma (zorlayıcı) gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beş tanedir (Koçel, 2014, s. 647).

Yasal güç, ödüllendirme gücü ve cezalandırma gücü, liderin makam güçlerini, uzmanlık gücü ve karizma gücü ise liderin kişisel güçlerini oluşturmaktadır. Bu güçlerin açıklamaları aşağıda yapılmıştır.

2.2.3.1. Yasal güç

Örgütlerde, liderin statüsünden ileri gelen güç, yasal gücü yani otoriteyi ifade etmektedir. Bunun bir sonucu olarak takipçiler eğer örgütsel kademelerin otoritesini kabul ediyorsa onların atadığı veya seçimle gelen yöneticilerin de otoritelerini kabul etmiş olacaktır. Yasal güçte hiyerarşik açıdan altta yer alanlar üstlerinden gelen talimatları uygulama konusunda bir zorunluluk hissetmektedir. Ancak burada önemli bir husus söz konusudur. Yönetimden gelen talimatlar, astların fikri alınmaksızın uygulandığında astların bu duruma alınmasına ve kendilerini değersiz hissetmelerine yol açmaktadır. Bu gibi sorunların oluşmaması için yöneticiler tarafından verilen talimat ve yönergelerin gerekçe ve nedenlerini açıklamaları yerinde olmaktadır (Koçel, 2014, s. 652).

2.2.3.2. Ödüllendirme gücü

Ödül, takipçilerin kısa veya uzun vadede hedeflere ulaşılması neticesinde hak ettikleridir. Bu güç, liderin takipçilerini performansları doğrultusunda ödüllendirebilme

gücüdür. Liderler çalışanlar için prim ödemeleri, tanınmasını sağlama, daha önemli görevlere atama, gelirin artırılması ve kariyerinde yükselme gibi ödüllendirmelerde bulunabilmektedir. Takipçiler, lider ve yöneticilere bu ödülleri elde etme gibi nedenlerle uyum göstermektedirler Söz konusu ödüllerin takipçilerdeki etkisiyse liderlerin ödüllendirme gücünün büyüklüğü ile doğru orantılıdır (Koçel, 2014, s. 653).

Ödüllendirme yetkisinin kullanılmasında bazı kıstasların göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu kıstaslar, ödüllendirmede çalışanlar arasında adaletli olunması, ödül sisteminin sürekli ve eşitlikçi bir yapıda tahsis edilmesi ve bu sistemin düzenli olarak devam ettirilmesidir. Ödül sistemi tasarlanırken yapılacak işler önem sırasına göre belirlenmeli, işlerin yapılması halinde ödenecek ücretler tespit edilmeli, bu doğrultuda performans değerlendirme sistemleri ve son olarak performansın hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu kıstasların gözlemlenmediği durumlarda örgüt içinde birtakım uyumsuzluklar, huzursuzluklar, çatışmalar hatta istifa etmeyle son bulan sorunlar olabilmektedir (Acar, Önce ve Erdemir. 2012, s. 109).

2.2.3.3. Cezalandırma gücü

Otoritenin yetkileri arasında bulunan cezalandırma, çalışanların talimat ve direktiflere uymamaları durumunda yöneticilerce cezalandırılabilmelerini ifade etmektedir. Cezalandırma gücünde çalışanlar örgütün zorunlu kıldığı görevleri yapmadıkları zaman cezalandırılacaklarını bildikleri için işlerini yapmaktadır. Olumsuz bir motivasyon aracı olarak kabul edilen cezalandırma gücünde liderin verebileceği cezalar arasında ücret kesintisi, görev düşürme, kınama ve çalışanın işine son verilmesi yer almaktadır (Koçel, 2014, s. 652).

Liderlerin çalışanlarını cezalandırması söz konusu olduğu gibi çalışanlarında bilgi gizleme, becerilerini tam kullanmama, işini sabote etme, iş yavaşlatma gibi durumlarla liderleri cezalandırma gücünü kullanması söz konusudur (İyigün, 2011, s. 53).

2.2.3.4. Uzmanlık gücü

Uzmanlık, liderlerin deneyim, yetenekleri ve bilgileri ile takipçilerini etkilemesi ve yol göstermesi gücüdür. Bu güce sahip olan lider planlama, koordine etme ve güdüleme gibi örgütsel faaliyetlerde yeterli donanımına sahiptir. Liderin teknik bilgi ve eğitime sahip olması ve bunu gösterebilmesi uzmanlık gücünün etkinliğini

artırmaktadır. Liderin deneyimli ve bilgili görüldüğü bir ortamda liderler için takipçilere yol göstermesi ve etkilemesi kolaylaşmaktadır (Koçel, 2014, s.654).

2.2.3.5. Karizmatik güç

Karizma, liderlerin takipçilerini etkileyebilir olmasına, kendinden emin tavır göstermesine işaret etmektedir. Bu güç; liderin yaş, cinsiyet, tecrübe, kültür seviyesi gibi kişisel özellikleri ile grup üyeleri üzerinde meydana getirdiği güçlü etkiyi temsil etmektedir. Karizmatik liderlik türü dışa dönük, enerjik ve baskın karakterli olma ile insanlara pozitif elektrik verme gibi bazı kişilik özelliklerini gerektirmektedir. Netice olarak, liderler takipçilerinin gözünde hayranlık kurarak onlara örnek olmakta, ilham vermekte ve yol göstermektedir (Bulut, 2009, s. 31).

2.3. Liderlik ve Yöneticilik Kavramlarının Ayrımı

Lider ve yönetici kavramları ekip, takım veya örgütlerde aynı statüye işaret ediyormuş gibi algılanmaktadır. Örgütlerde, yöneticilerin liderlik davranışı göstermeleri beklendiği için yönetici kavramı zaman zaman liderlik olarak da ifade edilmektedir. Bu kavramlar farklı anlamlar taşımalarına rağmen birbirlerini tamamlayan ve ortak olan fikir ve faaliyetler de içermektedir. Takipçilerini ve çalışanlarını belirli hedeflere yönlendirmeleri, etkileme ve yönlendirmede güç kullanmaları ve çalıştıkları gruplarla yakın ilişkiler kurmaları bu kavramların ortak noktalarındandır (Koçel, 2014, s. 668).

Örgüt için her ikisi de gereklidir ve benzerliklerinden çok farklılıkları önem arz etmektedir. Kotter (2000) de yöneticiliği ortaya çıkan problemlerin çözülmesi noktasında bazı ilkelerin ve eylemlerin belirlenmesi; liderliği ise değişimle başa çıkmak için değişimin sebep olduğu gerekliliklerini yerine getirmek olarak tanımlayarak birbirlerinden ayıştıklarını ifade etmektedir. Yöneticilikte biçimsellik ön planda iken, liderlikte bir biçimsellik bağlılığı söz konusu değildir Yöneticinin görevi kuralların uygulanması ve organizasyonun işlevselliğinin sürdürülmesidir (Sezgin, 2014, s. 146).

Yönetici, başka birimleri temsil eden, belirlenen hedeflere yönelik faaliyetlerin planlanması ve uygulanması için çalışan, süreci ve neticeleri izleyen ve değerlendiren kişidir. Lider ise yöneticisi olduğu oluşumun hedeflerini çizen ve bu hedefler yönünde oluşumda yer alan unsurları etkileyen ve motive eden, bu unsurlar tarafından varlığı hissedilen ancak netlik kazanmamış ortak arzu ve fikirleri kabul edilebilir bir hedef şeklinde ortaya koyan kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s. 174).

Bennis and Nanus (1985, s. 244) tarafından ise liderler düzgün işler yapan kişiler; yöneticiler işleri düzgün yapan kişiler olarak ifade edilmiştir. Zaleznik (1977'den aktaran Attar, 2014 s.8) ise benzer bir açıklamayla, yöneticilerin işlerin nasıl halledildiğiyle ilgilendiğini liderlerin ise işlerin çalışanlar açısından ne anlama geldiğini ifade ederek yönetici ve lider arasındaki farka değinmiştir. Yöneticilik ve liderlik arasındaki farklılıklara değinen yazarların başlıca ifadeleri aşağıda maddeler halinde aktarılmıştır:

- Liderlik, toplumun her kesiminde var olabilirken, yöneticilik belli amaçlara yöneliktir.
- Liderlik, gücünü izleyenlerinden alırken yöneticilik atanma yoluyla elde edilir.
- Liderlik, hedefleri gerçekleştirmek için izleyenlerin bağlılığını kazanarak yeteneklerini kullanmalarını sağlar. Yöneticilik, hedefleri gerçekleştirmek için çalışanların iş tanımlarını yaptırmaya çalışır.
- Liderlik izleyenlerin üzerinde alışılmışın dışında bir etki uyandırır. Yöneticilik çalışanlara çoğunlukla rutin bir etki bırakır.
- Liderliğin etkisi onu izleyenlerin değer yargılarına göre şekillenebilir. Yöneticiliğin niteliği, sorumlu olduğu üst yöneticilerin yönetim anlayışına göre belirlenir.

Yöneticiler bir organizasyonu teknikler ve kurallar yardımı ile belirlenen hedeflere ulaştırabilmek, mevcut imkânlarla en iyi sonucu elde edebilmek için yapılacak faaliyetlerle ilgilidirler. Liderler ise değişimle yani örgütün değişime ayak uydurabilmesi için gerekli düzenlemeleri yaparak değişime uygun yeni bir vizyon oluşturulmasıyla ilgilidirler.

2.4. Liderlik Teori ve Yaklaşımları

Literatürde liderlik vasfını taşıyan kimselerin önceden saptanıp saptanamayacağı, lider davranışının sürece mi ilişkiye mi odaklı olduğu, liderin değişen durum ve koşullarda aynı etkiye sahip olup olmadığı gibi sorulara yanıt arayan araştırmacı ve akademisyenler liderlik hakkında pek çok kuram ve anlayış ileri sürmüştür. Her bir yaklaşım bir önceki yaklaşımın tamamlayıcısı olacak şekilde, liderliği farklı açılardan incelemiş ve farklı olgular üzerinden açıklamıştır.

Liderlik yaklaşımları kronolojik olarak özellikler yaklaşımı, davranışsal liderlik yaklaşımları, durumsal liderlik yaklaşımları olmak üzere başlıca üç liderlik

yaklaşımından oluşmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde liderliği farklı açılardan değerlendiren bu yaklaşımlar incelenecektir.

2.4.1. Özellikler yaklaşımı

Liderlik hakkında ortaya çıkan ilk kuram 20.yy başlarında ileri sürülen Büyük Adam Kuramıdır. Bu kuram dâhilinde liderlik üzerine yapılan çalışmalar tarihte iz bırakan ve kahraman şeklinde addedilen tarihi kişilikler üzerine yapılan araştırmalardır. Bu kuramda bazı insanların lider vasıfları ile dünyaya geldikleri ve bu vasıfların o insanları daima ve her yerde lider olarak göze çarpmasını sağladığı ifade edilmektedir (Şimşek, 1999, s. 177). Büyük adam kuramının devamı niteliğindeki “Özellikler Yaklaşımı” lider olarak görülen insanların karakteristik özellikleri üzerinde durmaktadır. Bu yaklaşımda liderlerin diğer grup üyelerinden farklı ve onlardan üstün olmalarını sağlayan özelliklerinin belirlenmesi için çalışmalar yürütülmüştür. Üzerinde en fazla durulan liderlik vasıfları karakter, fiziki nitelikler, değer yargıları, hareketlilik, enerji düzeyi, ihtiyaçlar, karizma ve zekadır (Hoy and Miskel, 2012).

Lider insanların taşıdığı kişisel özellik ve vasıflar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

- Fiziksel özellikler: Kişinin genel görünümü, kilosu, boyu vs.
- Karakter: Karizmatik olma, kendisi ve çevresi üzerinde kontrolü elinde bulundurma, özgüven sahibi olma, duyguları üzerinde kontrol sahibi olma, bağımsız karar alma ve hareket etme vb.
- Kişisel vasıflar: Zekâ sahibi, mantıklı ve analitik düşünebilme, öğrenme ve kavrama düzeyi, iletişim gücü, yargılama düzeyi vb.
- Sosyal özellikler: Girişimci ruha sahip olma, iletişim kurabilme ve ikna edebilme yeteneği, etkileyicilik, insan ilişkilerinde uzmanlık vb. (Fındıkçı, 2009, s. 62).

Stogdill tarafından yapılan analitik çalışmalarda liderin yüz altmış üç özellik taşıdığı belirlenmiştir. Bu özelliklerin çoğunluğu soyut özelliklerden oluşmaktadır. Hem soyut olmaları hem de sayıca fazla olmaları özelliklerin ölçümlerinin güvenilirliğini etkilemiş ve araştırmacıları zorlamıştır. Ayrıca bu yaklaşım liderliği sadece bireylerin kişisel özellikleri üzerinden değerlendirdiği için ve liderin grup üyeleri ile etkileşimini ve bulunulan koşulların değişkenliğini dikkate almadığı için bu yaklaşımda liderlik

yeterince açıklanamamış bu durum araştırmacıları farklı bakış açıları bulmaya yönlendirmiştir.

Yeni liderlik yaklaşımlarının bazılarında bu özelliklerin yeniden ele alındığı, karizmatik liderliğin ve dönüştürücü liderliğin özellikler yaklaşımı ile yakından bağlantılı olduğu söylenebilir.

2.4.2. Davranışsal liderlik yaklaşımları

Özellikler anlayışının pek çok açıdan sorulara yanıt verememesinden ötürü araştırmacılar bu konuda yeni çalışmalara başlamıştır. Burada amaç, liderin kişisel özelliklerinin değil ne yaptığının incelenmesidir. Liderin verilen bir görevi yerine getirirken grup üyeleriyle nasıl ilişki kurduğu, onları örgütsel hedeflerin yerine getirilmesi hususunda nasıl güdülediği, karşılaşılan sorunlarla ne şekilde mücadele ettiği, kısıtlı kaynakları kullanırken nelere dikkat ettiği, yetki devri ve denetim hususlarında nasıl karar verdiği gibi davranışlar üzerine odaklanılmıştır (Ceylan, 1997, s.314).

Davranışlar doğuştan değil sonradan edinilen kazanımlar olduğu için davranışsal liderlik yaklaşımı, büyük adam ve özellikler kuramlarından farklılaşmaktadır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001, s. 172). Davranışsal liderlik anlayışında, liderler iki ayrı türde davrandıkları gözlenmiştir. Bunlar; görev odaklı ve ilişki odaklı davranıştır. Görev odaklı davranışta grup üyeleri daha kaliteli iş yapmaya yönlendirilirken ilişki odaklı davranışta kişisel amaçlarına varmalarında teşvik edici bir görev üstlenilmektedir (Çelik, 2013, s. 11).

2.4.2.1. Ohio State Üniversitesi araştırmaları

Ohio Eyalet Üniversitesi akademisyenlerinin yaptığı liderlik üzerine çalışmalarda şirket, eğitim kurumları, askeri organizasyonlar ve öğrenciler üzerinde “Lider Davranışlarını Belirleme Anketi” yapılmıştır. Bu çalışmada amaç lider davranışlarının benzer nitelikleri taşıyıp taşımadığını belirlemektir. Çalışma sonucunda liderlerin rol bakımından iki özellik gösterdiği belirlenmiştir. Bunlar; grup üyelerine ilgi gösterme, onlara destek olma, fikirlerine önem verme, karşılıklı güven sağlama gibi davranışları içeren ‘kişiyi önemseme’ ve hedeflerin belirlenmesi, işlerin organize edilmesi, planlanması, yönetilmesi gibi davranışları kapsayan ‘iş önemseme’ özellikleridir (Helms, 2006, s. 447).

Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarında II. Dünya Savaşı'nın etkisi ile daha çok askeri teşkilatlar üzerinde yapılan araştırmalarda liderlik hakkında aşağıda yer alan sonuçlar ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 1991, s. 337):

- Problemlerin teknolojik ihtiyaçları yüksek ancak zaman darlığı söz konusu ise risk alabilen lider başarılı olabilecektir.
- Lider kişinin çalışan odaklı davranışlarını artırması durumunda çalışanların verimi düşecek ve devamsızlık baş gösterecektir.
- Lider pozisyonunda olan kişi çalışanlar arasında kabul edilmiyor ise başta liderin odaklandığı davranış tepki nedeni olacaktır.
- Çalışma düzeni, çalışan kişinin kişisel amaçlarına ket koyuyor ise çalışanı motive etmenin bir yararı söz konusu değildir.
- Çalışanlar ve lider arasında devamlı bir iletişim söz konusu ise çalışanların liderden beklentileri daha yüksek düzeye çıkacaktır.

2.4.2.2. Michigan Üniversitesi araştırmaları

Ohio Eyalet Üniversitesi tarafından yapılan çalışmalarla aynı dönem için yürütülen bu araştırmalar başarılı gruplar üzerinde yapılmış ve bu çalışmaların sonucunda iki genel liderlik davranış şeklinin olduğu öne sürülmüştür. Bu davranışlar üretim ve çalışan odaklı davranışlardır. Çalışan odaklı davranış sergileyen lider ilişkilere yoğunlaşırken üretim odaklı lider daha çok işe yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalarda ileri sürülen liderlikleri türleri kısaca şu şekilde ifade edilmiştir (Helms, 2006, s. 447):

- Üretim odaklı lider: Çalışanları tanıyan, izleyen ve genel olarak ödüllendirme, cezalandırma ve otorite yetkisini kullanan liderdir.
- Çalışan odaklı lider: Yetki devrinin yararlarına güvenen, çalışanları motive edecek çalışma düzeninin tesis edilmesine uğraş veren ve çalışanların mesleki ve kişisel gelişimlerine ilgi gösteren liderdir.

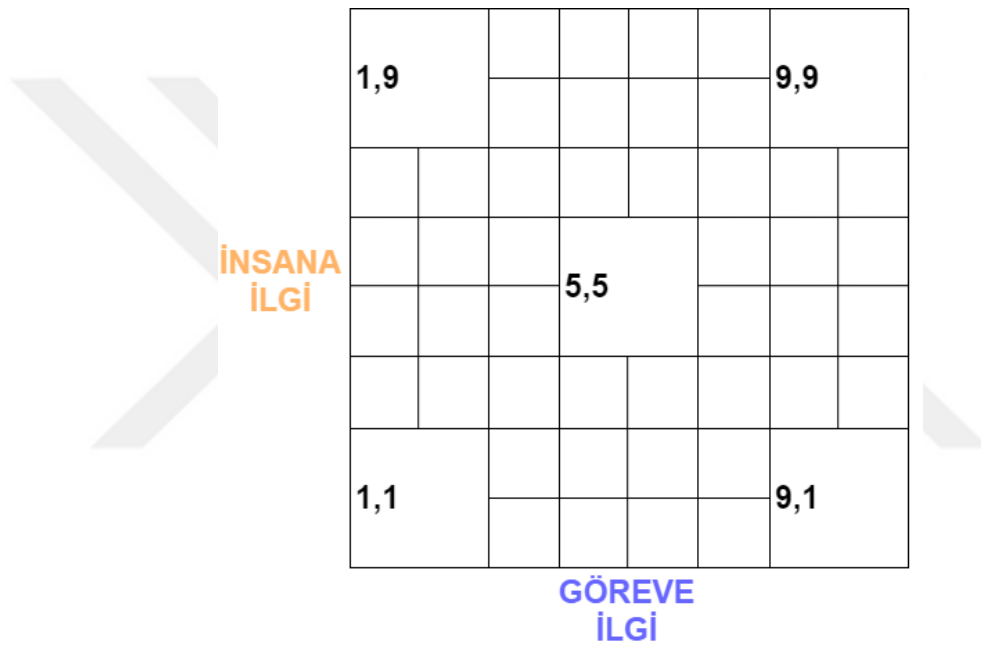
2.4.2.3. Blake ve Mouton yaklaşımı (Yönetmel ölçek kuramı)

Blake Mouton yönetim matrisinde üretim ve çalışan odaklı liderlik türleri bir arada ele alınmakta ve bunlar ışığında beş tür liderliğin olduğu ileri sürülmektedir. Bu liderlik türleri (Helms, 2006, s. 447):

- Verimsiz yönetici (1,1),

- Kulüp yöneticisi (1,9),
- İş yöneticisi (5,5),
- Ilımlı yönetici (9,1),
- Takım çalışması yapabilen yöneticidir (9,9).

İş görenlerin özelliklerini ve örgütsel değişkenleri dikkate almayan bu çalışmaya göre takım çalışması yapabilen lider en etkili liderlik türüdür. Yönetim ızgarası (management grid) olarak da bilinen Blake Mouton yönetim matrisi aşağıdaki şekilde aktarılmıştır.



Şekil 2.1. Yönetim matrisi (Koçel 2014 s. 580)

Bu yönetim matrisinde, göreve ve çalışana ilgi eksenleri 1'den 9'a kadar derecelendirilmektedir. Bu puan sisteminde çalışanlara ve göreve yönelik en yüksek düzeyde ilgi 9,9 olarak; en düşük düzeyde ilgi 1,1 olarak puanlanmaktadır.

2.4.2.4. McGregor teorileri (X ve Y kuramları)

Douglas McGregor çalışmasında ileri sürdüğü iki tür liderlik teorisi savunmuştur. Bunlar; X teorisi ve Y teorisidir. Klasik yönetim anlayışını yansıtan X teorisine göre iş gören tembeldir ve çalışmaktan hoşlanmaz. Bu nedenle iş görenin çalışması için onu yakından takip etmek, zorlamak ve korkutmak gerekmektedir (Harrell, 2003, s. 220). İş görenin çok zeki olmadığı, değişime karşı direndiği ve bencil olduğu da X teorisinin ileri sürdüğü diğer unsurlardır. Bu nedenlerden ötürü yöneticiler astlarına

güvenmemekte, onların kendi kararlarını almalarına izin vermemekte ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine engel olmaktadır. Y teorisine göreyse iş gören kendisinin desteklendiği, ona fırsatlar sunulduğu ve yönetsel kararlara katılmasına izin verildiği koşullarda hem daha çalışkan hem de daha yaratıcıdır. Y teorisine göre iş gören sorumluluk alma, performansını gösterme, yaratıcı olma ve güvenilirlik gibi konularda isteklidir. Bu teoride lider yetki devri yapmakta, kararları ortak bir şekilde almakta, yeniliği ve yaratıcılığı desteklemekte ve astlarına arkadaş gibi davranmaktadır. Bu gelişmelerin neticesinde huzurlu bir çalışma ortamı, etkin iletişim ve karşılıklı saygı ve güven kurulmuştur ve çalışanların motivasyon düzeyi yüksektir (Goethals, Sorenson and Burns 2004, s. 1538).

2.4.2.5. Likert'in dörtlü yaklaşımı (Sistem dört modellemesi)

Likert'in dörtlü yaklaşım modeli, etkin liderlik davranışlarının tespit edilmesi doğrultusunda başvurulacak yaklaşımlardan birisidir. Bu modelde lider davranışları dört grup altında incelenmektedir. Sistem 1 – Sistem 4 Modeli olarak da adlandırılan çalışmadaki lider davranışları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir (Luthans, 1992, s. 306).

Tablo 2.1. Sistem 1 ve Sistem 4 modeli

Liderlik Türü Liderlik Değişkeni	Sistem 1: İstirarcı Otokratik	Sistem 2: Yardımcı Otokratik	Sistem 3: Katılımcı	Sistem 4: Demokratik
Çalışanlarına İnanç ve Güven	Yoktur	Efendisi ile uşak arasındaki ilişkisi gibi bir güven anlayışı vardır	Güven vardır ancak tam değildir. Karar verme sürecinde denetleme ihtiyacı duyar	Tam güven vardır
Çalışanların Özgürlük Hissiyatı	Hiç özgür hissetmezler	Pek özgür hissetmezler	Özgür hissetmezler	Tamamen özgür hissederler
Çalışan Katılımı	Çalışan görüşlerini nadiren alır	Çalışan görüşlerini zaman zaman alır	Çalışan görüşlerini genel olarak alır ve olumlu bir şekilde kullanır	Çalışan görüşlerini her zaman alır ve olumlu kullanır

2.4.3. Durumsal liderlik yaklaşımları

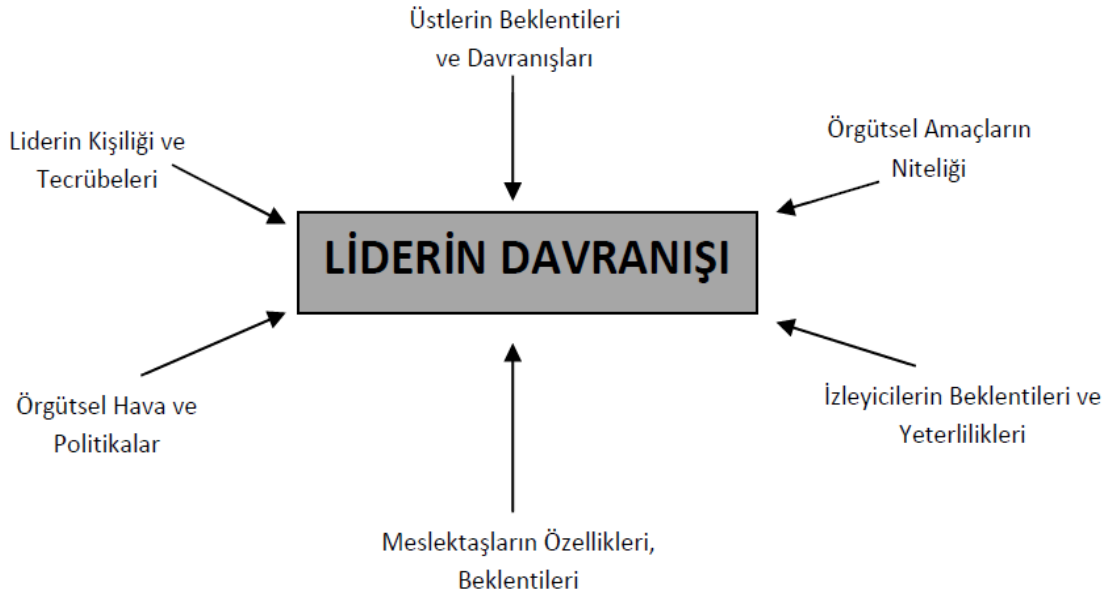
Liderlik kavramı ve liderlik süreçleri üzerine önemli sonuçlar ve olgulara odaklanan özellikler yaklaşımı ile davranışsal liderlik yaklaşımları, değişen koşullarda

ve zamanlarda farklı liderlik tarzı davranışlarının ve özelliklerinin gerekeceği gerçeğini göz ardı etmişlerdir (Bakan ve Doğan, 2013, s. 21). Bu yaklaşımın temsilcilerine göre liderlik, belirli özellikler ya da davranış tarzları neticesinde ortaya çıkacak bir durum olmayıp, çevrenin ve şartların bir gereği sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Belirli çevre ve şartlarda liderlik konumuna gelen ve iyi işler çıkaran bir lider, farklı çevre ve şartlarda aynı etkiyi yaratamayabilir, hatta lider konumuna gelemeyebilir. Başka bir deyişle, liderin başarısında olumlu veya olumsuz etkide bulunan faktörler ortama ve koşullara göre farklılık arz etmektedir.

Süreç olarak liderliği koşulların da göz önünde bulundurularak izah edilmeye çalışıldığı bu teoriye göre, liderin başarısına etki eden esas unsurlar aşağıda ifade edilmiştir (Koçel, 2014, s.670):

- Örgütün hedeflerinin taşıdığı özellikler,
- Çalışanların (veya takipçilerin) yeterlilik ve beklentileri,
- Lider tarafından kurulan çalışma düzeninin nitelikleri,
- Çalışanların ve liderin deneyimleri.

Aşağıdaki şekilde lider kişinin davranış biçimi ve davranışlarını etkileyen unsurlar aktarılmıştır.



Şekil 2.2. Liderlik davranışlarının etkilendiği unsurlar (Koçel, 2014, s. 674)

Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi, Amaç ve Yol Teorisi, Reddin Üç Boyut Teorisi, Hersey ve Blanchard Liderlik Teorisi, Vroom, Yetton ve Jago Liderlik Teorisi durumsal liderlik yaklaşımına ilişkin ileri sürülen teorilerdir.

2.4.3.1. Fiedler'in etkin liderlik teorisi

Fiedler'in öne sürdüğü etkin liderlik anlayışı, liderin koşullar olduğu sürece başarılı olabileceğini; başarılı bir liderin farklı organizasyon ve koşullar altında başarılı olamayabileceğini ileri süren anlayıştır. Fiedler bu durumu açıklamak üzere lider-koşul ikilisi tanımlamıştır (Keçecioğlu, 2003, s. 107). Davranışı karakter (dürtü, motivasyon, ihtiyaçlar) ile içinde olunan ortam arasındaki etkileşimlerin bir sonucu olarak tanımlayan Fiedler için lider davranışı ile koşulların ve organizasyonun özelliklerinden ötürü farklı koşullar ve yapılanmalarda farklı liderlik davranışları başarı sağlayabilmektedir (Aydın, 2014, s. 256).

Bu anlayış, davranışsal liderlik yaklaşımları arasında yer alan liderlik türlerinden çalışan odaklı liderlikle bağlantılıdır (Keçecioğlu, 2003, s. 171). Fiedler için bir kimsenin liderlik biçimi değişmezdir. Bu nedenle, örnek olarak üretim odaklı liderin uygun olduğu bir çalışma ortamında çalışan odaklı bir lider yer almakta ise çalışmanın etkinliğinin artırılması için ya liderin değiştirilmesi ya da koşulların iyileştirilmesi gerekmektedir (Robbins and Judge, 2015, s. 382).

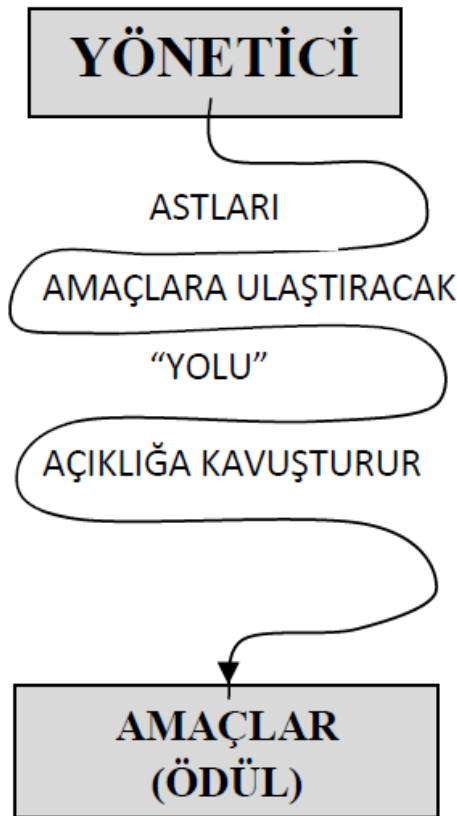
Liderin motivasyon derecesini belirlemek için geliştirdiği cetvelde Fiedler, çalışanlar arasında "Least preferred coworker" (en az tercih edilen çalışma arkadaşı) (LPC) tanımları üzerinden, çalışanların birlikte çalışmak istemedikleri kişilere karşı tavırlarını gözlemlemeyi denemiştir (Aydın, 2014, s. 271). LPC cetvelinde çalışanlardan, çalışma arkadaşları ile birlikte çalışmaya devam etmek istemelerini 1'den 8'e kadar derecelendirilmeleri ve bu kişileri 16 tezat sıfatlarla (uyumlu-uyumsuz, verimli-verimsiz vb.) tanımlamaları talep edilmiştir. Bu cetvelde yüksek LPC skoru alan kişi iyi sıfatlarla tanımlanmakta ise kişi odaklı ve karşılıklı ilişkilerde titiz olan birisidir; düşük LPC skoru alan kişi iyi olmayan sıfatlarla tanımlanmakta ise çalışma ve verimlilik odaklı birisidir (Robbins and Judge, 2015, s. 382).

2.4.3.2. Amaç ve yol teorisi

Martin Evans ve Robert House'un ortak çalışmaları ile geliştirdikleri amaç-yol teorisi Vroom'un motivasyon süreçleri üzerine çalışmalarında ileri sürdüğü 'Beklenti

Kuramı'na dayanmaktadır. Bu anlayışa göre insan davranışlarını etkileyen faktörler, insanın belirli davranışlarının onu öngörülen hedeflere ulaştıracağı yönündeki bekleyişi ve erişilen hedeflere kişinin ne ölçüde değer verdiğidir. (Koçel, 2014, s.692):

Liderlik teorileri arasında amaç-yol yaklaşımı, kurumsal hedeflere varılmasında ve kişisel yeterliliklerin iyileştirilmesinde çalışma ve insana verilen önemin yanında insanların motive edilmesinin de altını çizen bir yaklaşımdır (Can, 2013, s. 184). Bu teoriye göre, hedefe yalnızca liderin odaklanması ve takipçileri yönlendirmesinden daha çok takipçilerin motive edilmesi daha önemlidir. Çünkü hedefe yönelik beklentilerin artışı ile hedefe varılması için sarf edilen efor düzeyi artacaktır. Kişisel hedefler ile kurumsal hedeflerin ortak değerler içermesi örgütte canlılığı artırmaktadır. Bu şekilde takipçilerin kişisel hedeflerinin kurumsal hedeflerle uyumlu olması durumunda liderin motive edicilik etkisi de artmaktadır (Başaran, 1992, s. 77).



Şekil 2.3. Amaç ve yol teorisi (Koçel, 2014, s. 693)

Yukarıda görüldüğü gibi, liderler örgüt üyelerinin davranışlarını etkileme ve yönlendirme konusunda çeşitli araçlara sahiptirler. Ödüllendirme gücü, bunlardan bir

tanesisidir. Bu yaklaşıma göre liderin öncelikli rolü, görev bölümünü açık ve net bir şekilde yapmak, ödül beklentilerini karşılamak ve engelleri ortadan kaldırarak amaçların gerçekleştirilme derecesini artırmaktır (Keçecioğlu, 2003, s. 187).

2.4.3.3. Reddin üç boyut teorisi

Üç boyutlu liderlik modelini geliştiren William J. Reddin'e davranışsal liderlik anlayışları ile durumsal liderlik anlayışları arasında bir bağlam köprüsü kurmayı hedeflemiştir. Ohio araştırmalarının ortaya koyduğu model ile yönetim ızgarası modellerinin görev, süreç ve ilişkilere dair öncülleri esas alarak Reddin, bu öncüller ışığında dört esas liderlik türünü ileri sürmüştür. Bu liderlik türleri (Bakan ve Doğan, 2013, s. 27):

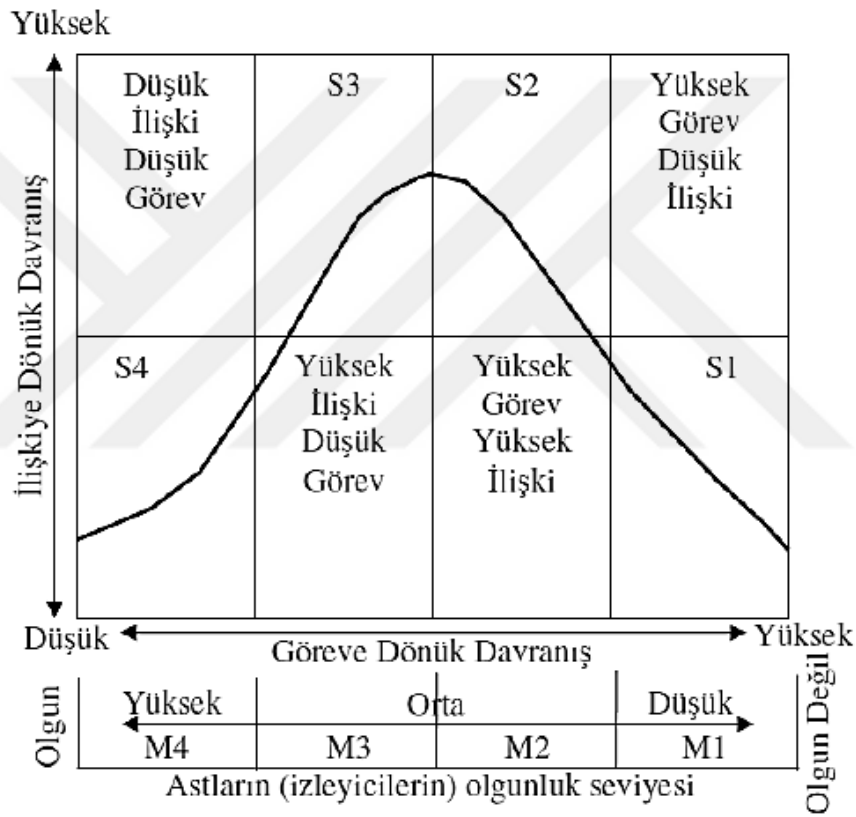
- İletişimi zayıf lider: Genel olarak ilkelere, kurallara ve normlara uymaya özen gösteren ve bu durumlardan ortaya çıkan hataları gidermeye çalışan liderdir. Görev ve insan ilişkileri açısından düşük düzeydedir (Aslan, 2013, s. 138).
- İlgi gösteren lider: Görev odaklı olmayıp insan ilişkilerini sağlam kuran lider türüdür. Takipçileri veya çalışanları tanımaya, anlamaya ve dinlemeye özen göstermektedir. Kurumu, sosyal bir oluşum olarak ele almakta ve yol gösterici ve değişik fikirlere açık bir tavır içindedir (Zel, 2001, s. 128).
- Tam lider: Yüksek derecede insan ilişkilerinde önemseyen ve görev odaklı bu liderler, takipçilerin ve çalışanların görüşlerine ve işbirliğine önem vermekle birlikte problemlerin kökünden çözerek yeni tecrübeler edinmeye açıktır (Öztürk, 2016, s. 3093).
- Kendini adanmış lider: İnsan ilişkilerinde başarılı olmayan ancak yüksek derecede görev bilincine sahip ve göreve yönelik büyük bir özveri içinde olan liderlerdir. Bu liderler genel olarak emirler vermeyi, hükmetmeyi, takipçilerini otoriter bir tavırla yönetmeyi benimsemişlerdir (Zel, 2001, s. 128).

2.4.3.4. Hersey ve Blanchard liderlik teorisi

Kenneth H. Blanchard ve Paul Hersey'in durumsal liderlik teorisinde, yalnızca liderlik nitelikleri, liderlerin davranışları onların başarılı görülmesi için yeterli gelmemektedir. Liderin başarısında en az lider kadar onun takipçileri veya çalışanların katkısı bulunmaktadır. İzleyenlerin olgunluk seviyesi arttıkça liderin başarısı da artmaktadır (Can, 2013, s. 192). Burada belirtilen olgunluk düzeyi ise, örgütün veya

kişinin bütün şahsi özelliklerinden ziyade yalnızca görev açısından yeterlilik ve yetkinliktir (Aydın, 2014, s. 278).

Blanchard-Hersey'in liderlik teorisi, davranışsal liderlik teorilerinde de olduğu gibi insan ilişkileri ve göreve odaklanma olarak liderliğin iki temel özelliği üzerinde durmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 2004, s. 279). Temel bu iki boyutun her biri kendi içerisinde az ve çok olarak iki grupta sınıflandırılmakta ve etkileşimleriyle dört liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır (Başaran, 1992, s. 68). Bu dört liderlik biçimi aşağıda yer alan şekilde aktarılmıştır.



Şekil 2.4. Hersey – Blanchard durumsal liderlik özellikleri (Eren, 2012, s. 454)

- **S1 Söyleyen:** İşi için gerekli roller tanımlanarak tüm ayrıntılarıyla birlikte lider tarafından çalışanlara belirtilir. Bu liderlerin görev odaklılıkları yüksek, ilişki odaklılıkları ise düşüktür.
- **S2 Satan:** Yapılanmış talimatlar lider tarafından çalışanlarına verilir. Bununla birlikte çalışanlar lider tarafından desteklenir. Bu liderlerin hem görev odaklılıkları hem de ilişki odaklılıkları yüksektir.

- **S3 Katılımcı:** Zamanı iyi değerlendirerek yüksek kalitede iş çıkarmak için lider ve çalışanlar kararları birlikte alırlar. Bu tip liderler daha çok ilişki daha az görev odaklılıklardır.
- **S4 Yetkilendiren:** Lider tarafından takipçilerine destek verilmez bunun yanı sıra iş ile ilgili de belirginliği az olan kapalı talimatlar verilir. Bu tip liderler ilişki odaklılık açısından da işe odaklılık açısından da zayıftırlar.

2.4.3.5. Vroom, Yetton ve Jago liderlik teorisi

Philip Yetton ve Viktor Vroom'un 70'li yıllarda oluşturduğu bu anlayış sonradan Arthur V. Jago ve Vroom'un çalışmaları ile nihai halini almıştır. Bu yaklaşım, diğer durumsal liderlik yaklaşımlarında olduğu gibi farklı durum ve zamanlarda farklı liderlik tarzlarının ortaya çıkması gerektiğini ileri sürmektedir (Tikici, 2005, s. 422).

Bu liderlik yaklaşımının ayırt edici özelliği, gerçekleştirilmesi gereken görevler için alınacak karar ve izlenecek yolları saptamada takipçilerin liderle işbirliği içinde olmalarına ve yönetim süreçlerine dahil olmalarına önem verilmesidir

2.5. Yeni Liderlik Paradigmalarının Liderlik Türleri

Özellikler yaklaşımı, davranışsal ve durumsal liderlik yaklaşımı gibi geleneksel liderlik yaklaşımlarının yeniden işlenmesiyle veya liderlik hakkında farklı görüşlerin ortaya çıkmasıyla yeni liderlik türleri oluşmuştur. Bu liderlik yaklaşımlarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın konusu olan dönüşümcü liderlikte bu yeni liderlik türleri arasında olup bir sonraki bölümde detaylı olarak ele alınacaktır.

2.5.1. Etkileşimci liderlik

Etkileşimci anlayışta lider ile çalışanlar arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Burada, alışılmıştan farklı olarak lider çalışanları detaylarıyla birlikte bilmekte, tanımakta ve onları değişik yükümlülöklere yönlendirmekte ve çalışanların kaydettikleri gelişimleri yakından izlemektedir (Koç, 2006, s. 18).

Bu liderlikte iş standartlarına, belirlenen görevlere, hiyerarşiye ve yasal otoriteye önem verilmektedir. Etkileşimci liderlik özelliğine sahip olan liderler, çalışanların motivasyonunu artırmak ve onlara ilham vermek amacıyla çeşitli ödöl ve ceza sistemlerinden faydalanmaktadırlar. (Taşkiran, 2005, s. 91).

Etkileşimci liderlerin tipik özelliklerinden birisi tepkisellik göstermeleridir. Tepkisellik, belirli koşulların oluşması halinde çeşitli ödüllerin verilmesi prensibine dayanmaktadır (Uyguç, Duygulu ve Çıraklar, 2000, s. 589). Beklentilerin gerçekleşmediği durumlarda cezaların uygulandığı etkileşimci liderlikte esas olan kurumsal şartların ve çalışanların yeteneklerinin etkili bir şekilde kullanılarak ve beklentilerin istenildiği düzeyde gerçekleştirilmesidir (Serinkan, 2002, s. 75).

2.5.2. Kültürel liderlik

Kuşaktan kuşağa aktarılma özelliği olan kültür, bir hayat tarzını ifade etmekte olup, toplulukların tarihleri boyunca taşıdığı ve ürettiği değerlerle kurulmuş olan manevi ve maddi unsurlardan oluşmaktadır. Kültür, topluluk arasında değer yargıları, gelenekler, normlar, düşünce tarzı, eylem tarzı vb. birçok olguyu çatısı altında barındırmaktadır. Kendine ait pek çok özellik taşıyan kültür, toplumlar arasında farklılıklar arz etmektedir (Eroğlu, 1998, s. 105).

Kültürel liderlikte liderler var olan kültürü koruma ve devam ettirme fonksiyonuna hatta gerekirse yeni bir kültür oluşturma fonksiyonuna da sahiptirler. Bu liderler sahip oldukları kültürel değerleri ve edindikleri deneyimleri takipçilerine aktararak grupların içsel bütünleşme ve dışsal uyum sağlamasına yardımcı olurlar. Kültürel liderlerin kendine güven düzeyleri yüksektir ve çevreye, insanlara ve insan ilişkilerinin yapısıyla ilgili güçlü sezileri vardır (Tekin, 2007, s. 29).

2.5.3. Karizmatik liderlik

Son zamanlarda liderlik kavramı yaklaşımlarında, modellerinde ve tartışmalarında oldukça popüler bir kavram haline gelen karizmatik liderlikte, takipçiler ve takipçilerin motivasyonu ön plandadır. Bu liderler daha çok krizlerin patlak verdiği koşullar altında ön plana çıkmaktadır. Güçlü bir kişilik sergileyen bu liderler kurtarıcı ve olağan dışı yeteneklere sahiptirler (Çelik ve Sünbül, 2008, s. 52).

Sözlükte ‘ilham verme, etkileme’ gibi anlamlara gelen karizma sözcüğünden gelen karizmatik liderlikte takipçileri peşinden sürükleyebilmek temel amaçtır. Daima pozitif enerji verme gayretinde olan karizmatik liderler hedefleri gerçekleştirmek için, yüksek özgüven ve etkileme yeteneklerine ve gerektiğinde fedakâr olma ve risk alma ile risk yönetimi yeteneklerine başvurmaktadır (Kılınç, 1998, s.70).

2.5.4. Vizyoner liderlik

Vizyon, insanların ve toplulukların hayatları ile doğrudan ilişkili istenilen geleceğin yaratılmasına dair tutarlı, gerçekleştirilebilir hedefler doğrultusunda eylemlerin, planların, yatırımların başarıyı getirecek bir biçimde stratejik bir anlayışla yürütmeye alınmasıdır (Tekin 2007, s. 32).

Kurumsal olarak benimsenen ve uzun vadeli hedefleri içeren vizyon, ulaşılmasında gerek duyulan araçlar, kaynaklar ve kurumsal yapı hakkında bir detay içermeksizin kurumun gelecekteki amaçladığı görüntüsüdür.

Vizyon, ancak ona yönelik uğraşların sarf edilmesi ile başarılabilecek bir ideale işaret etmektedir (Dinçer, 1998, s. 5). Kurumların izleyeceği bir yol haritası olmaktan öte ulaşılmak istenen bir netice olan vizyon, liderlik dahilinde belirleyici bir kavram olmaktan çok motive edici fikir ve hayalleri içermektedir. Kurumların pek çok politik ve hayati nedenlerle vizyon sahibi olmaları gerekmektedir. Bu nedenler:

- Vizyon, insanlara ve örgütlere yol göstermektedir.
- Vizyon, varılmak istenilen hedefler açısından yapılan hataları belirtmekte ve bunların kaynağını anlamalarına yardımcı olmaktadır.
- Vizyon, insanlara ilham vermektedir.
- Vizyon, insanların hedeflerine ve çalışmalarına odaklanmaları noktasında motive edicidir.
- Vizyon sayesinde kişi ve organizasyonlar kim olduklarının ve nereye varmak istediklerinin bilincinde olmaktadır. Böylece bağımsız ve özgüvenli fikirlere sahip olmaktadır (Erdoğan, 2002, s.99).

Vizyoner liderler örgütünü tanıyarak güçlü ve zayıf yönlerini bilmelidir. Bu durum rakiplerinin artı ve eksi yönlerini analiz edebilmesi, uzun vadeli stratejik kararlar alabilmesi ve yeni fırsatlar oluşturmaları açısından önemlidir (Kurtuluş, 2007, s. 34).

2.5.5. Hizmetkar liderlik

Hizmetkâr liderliğin en önemli özelliği liderlik yapan kişinin kişisel çıkarlarını geri planda tutarak kendini çalışanlara, kuruma ve bunların ihtiyaçlarına odaklamasıdır; bir nevi onlar için yaşamasıdır. Buna göre lider kendini sıfır noktasında görmekte ve ben – sen kavramları yerine biz – siz kavramlarını benimsemektedir. Fakat hizmetkâr liderin çalışanların her talebini yerine getirmesi gibi bir durum söz konusu değildir (Fındıkçı, 2009, s. 378).

Çalışanlarda olumlu etkiler bırakan ve onların kurumsal bağlılıklarını geliştiren, bireysel performansı artırarak örgütsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştıran hizmetkâr liderlik pek çok örgütte arzu edilen liderlik türüdür (Tourigny, 2001, s. 197). Hizmetkâr liderlerin taşıdığı özellikler şunlardır (Spears, 2010, s. 27):

İçinde olduğu topluluğa veya sorumlu olduğu kuruma hizmet etme isteğinde olması,

- Yüksek derecede bilinçli olması,
- Kavramsallaştırma yeteneğinin bulunması,
- Öngörü yeteneğine sahip olması,
- Kuruma veya sosyal organizasyona bağlı olması,
- Planlanan hedeflere yönelik takipçileri bir araya toplayabilmesi,
- Çalışanları ikna edebilmesi,
- Çalışanların yetenek ve bilgi düzeylerinin geliştirilmesinde katkıda bulunması,
- Çalışanlarla empati kurabilmesi,
- Çalışanları dinlemesi ve sorunlarını çözmeye çalışması.

2.5.6. Katılımcı liderlik

Katılımcı liderlikte, liderler çalışma süreçlerinde alt kademe birimlerle işbirliği içinde ve uyumlu bir şekilde hareket eden ve onlardan bağımsız sorumluluklar almayan (Tengilimoğlu ve Yiğit, 2005, s. 390), örgüt ile ilgili önemli kararlar alırken astlarına danışan ve onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlamayan liderdir. Katılımcı lider sayesinde örgütün sahip olduğu insan kaynakları olabildiğince verimli bir şekilde yürütülmekte ve kurumsal ve organizasyonel verimlilikte artış sağlanmaktadır (Demirbilek, 2003, s. 26).

2.5.7. Yaratıcı liderlik

Yaratıcı lider, yaratıcı öneriler getiren, kurumların ve toplulukların yüzleştiği problemleri yaratıcı bir yoldan çözüme kavuşturan, etkili liderlik yetenekleri taşıyan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Puccio, Murdock and Mance, 2007, s. 13). Yaratıcı liderin başlıca özellikleri arasında zaman yönetimi becerisi, geçmişten ders çıkarma, güncel konularla geleceğin fırsat ve tehditlerini birlikte analiz ederek bir sonuca varma, uyumluluk gösterme, esnek ve devamlı girişimci bir halde olma bulunmaktadır (Marşap, 2009, s. 64).

2.5.8. Politik liderlik

Politik lider, genel olarak ideoloji gibi bazı olumsuz düşüncelerin oluşmasına neden olmaktadır. Kurumlar bakımından da durum pek farklı değildir. Yöneticiler genelde politik davranışlardan ve düşüncelerden hoşlanmaz. Tüm olumsuz algılara rağmen eğer doğru bir şekilde kullanılırsa politik yönelimler örgüt amaçlarına hizmet edebilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde politika, örgüt içinde var olan farklı çıkar gruplarını ve bunlar tarafından gelen bazı negatif eğilimleri sindirebilecek güçte doğal bir işlemdir (Ferris vd., 2000, s. 25).

2.5.9. Etik liderlik

Etik liderlik veya ahlaki liderlikte liderler genel olarak yönetim kararlarının etik bakımından değerlendirilmesini, açıklama getirilmesini ve karar alma aşamalarında uyulması gereken etik prensipleri belirlemektedir (Jose and Thibodeaux, 1999, s. 134). Başlıca etik ilkeler tarafsızlık, hak ve özgürlükleri gözetme, eşitlik, illegal talimatlara karşı çıkma, dürüstlük, açıklık, olumlu beşerî ilişkiler, hoşgörü, detaylı bir şekilde açıklama yapma vb.dir (Aydın, 2001, s. 52). Söz konusu ilkeleri belirlemek ve onların uygulanmasını sağlamak amacıyla özellikle kurumsal örgütlerde etik kodlar geliştirilmektedir.

2.5.10. Otantik liderlik

Otantik lider tanımındaki otantik sözcüğü kendine has olmak ve kendini bilmek anlamlarına gelmektedir ve takipçilerin benimsediği değer yargıları ve duygusal bağlılıkları ve diğer kişilerin onu nasıl değerlendirdiği ile ilişkilidir. Otantik lider, mevcut koşulları dikkate alarak olayları farklı bakış açısıyla değerlendiren ve bunu yaparken ahlaki değerlere uygun kararlar alan (Kurşun, 2011, s. 45), sergilediği etik davranışlarla güven kazanan ve izleyenleri ikna etmede başka yönteme ihtiyaç duymayan (Işık, 2009, s. 16), kendini diğerlerinden ayıran özelliklerini korumaya çalışan, güçlü toplulukları ve toplumsal kültürleri nasıl kazanacağını bilen ve radikal değişimleri sağlamak için bu özelliklerden faydalanan liderdir (Goffee and Jones, 2005, s. 88).

2.6. Dönüşümcü Liderlik

Gelişen teknoloji, artan bilgi düzeyi bununla birlikte ekonomide ve sosyokültürel alanlarda yaşanan dönüşümler farklı liderlik yaklaşımlarının oluşmasına sebep olmuştur. Bu yaklaşımlardan biride dönüşümcü liderliktir. Araştırmanı bu bölümünde dönüşümcü liderliğin tanımına, dönüşümcü liderin özelliklerine ve dönüşümcü liderliğin boyutlarına yer verilmiştir.

2.6.1. Dönüşümcü liderlik kavramı

Yaşamın doğal bir sonucu olarak tüm sosyal yapılar zamanla değişim göstermektedir. Bu nedenle değişime uyum sağlamada zorlanan geleneksel liderlik yaklaşımlarının yerine değişim odaklı, değişime rahatlıkla uyum sağlayabilen bir liderlik anlayışına ihtiyaç duyulmuştur. Günümüzde bu değişim ihtiyacını karşılayabilen liderliğin adı dönüşümcü liderliktir (Yılmaz, 2011, s. 66).

Dönüşümcü liderlik ilk olarak 1973’de Dawston’un ‘İsyen Liderliği’ adlı çalışılmasında ele alınmış olsa da sistematik olarak James MacGregor Burns tarafından 1978’desiyasi liderlik adına yapılan çalışmada, liderlik geçmişine bağlı gelenekçi olan etkileşimci liderlik ve değişime açık yenilikçi olan dönüşümcü liderlik olmak üzere iki biçimde incelenmiştir. 1985’de Bernard M. Bass, dönüşümcü liderlik kavramının davranış modelleri ve faktörlerini de ele alarak bu kavramın gelişmesine katkıda bulunmuş dönüşümcü liderliği örgütlerde kullanılabilir hale getirmiştir. (Simić, 1988, s. 49).

Bass tarafından ortaya konulmuş sonrasında Bass ve Avalio’nun çalışmalarıyla geliştirilmiş olan ‘Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)’ ile dönüşümcü liderlik farklı alanlarda ölçülmeye çalışılmıştır. Bu ölçeğin oluşturulması aşamasında birçok dönüşümcü liderlik faktörü üzerinde durulmuş süregelen birçok çalışma sonucunda dönüşümcü liderliğin özellikleri olarak zihinsel gelişimi teşvik edicilik, ilham vericilik, motive edicilik, kişisel ilgilenmeye önem verme, ideal belirleme olarak saptanmıştır (Arslantaş, 2007, s. 263). Askeriye, eğitim, emniyet, özel ve kamu kuruluşlarında yapılan çalışmalar, çoğu bilim adamı tarafından ilgiyle karşılanmış ve yapılan dönüşümcü liderlik tanımlarının birbirleriyle büyük benzerlikler taşıdığı görülmüştür. Tanımların benzerlik göstermesine rağmen dönüşümcü liderliğin diğer liderlik tarzları ile ilişkileri konusunda görüş ayrılıkları yaşanmıştır.

Dönüşümcü liderlik, takipçilerin değer yargılarının, inançlarının ve gereksinimlerinin değiştirilmesini yöneten ve yönlendiren liderliktir (Luthans, 1992, s. 430). Dönüşümcü liderler takipçilerin motivasyonlarını araştırmakta, takipçilerin tümünün katılımını sağlamak ve onların yüksek düzeydeki gereksinimlerini karşılamaya uğraş harcamaktadır. Burns'a göre lider değişimin ustası olarak takipçilerinin performansını artıran onlarda yüksek moral motivasyon yaratan kişidir. Ona göre yeni alanlar yaratma becerisine sahip olan tek liderlik türü dönüşümcü liderliktir. Çünkü dönüşümcü liderler; öngörü sahibi, vizyon oluşturabilen, oluşturduğu vizyonu herkese benimsetebilen iyi bir gelecek tasarlayıcısıdır. Bu bağlamda çevrelerini değiştirebilir hatta yeni bir çevre yaratabilirler (Ören, 2006, s. 46).

Burns'a göre süreç olarak liderlik, lider ile takipçileri arasındaki ilişki ve alışveriş sürecinden ortaya çıkmaktadır (Bass, 1995, s. 466). Bu bağlamda, lider bu süreçte yer alan tüm takipçilerini kişisel bir gelişim sürecine taşıyan etik bir misyon üstlenmektedir. Burns dönüşümcü liderliğin, lider ve takipçilerin moral ve motivasyonun yüksek olduğu ilişkilerinin sonucunda iki tarafın da birbirlerini karşılıklı olarak güdülemeleriyle ortaya çıktığını savunmaktadır (Bass and Avolio, 1989, s. 511). Bu nedenle dönüşüm sürecinde lider ve takipçilerin ayırım yapılamayacak kadar iç içe olduğunu, lider ve takipçilerin rolünün kavramsal olarak birleştiğini ve liderlik sürecinin çatışma ve iktidarın etkileşimi olduğunu öne sürmektedir. Yukl tarafından Burns'un bu düşünceleri örgütün her kademe ve pozisyonda dönüşümü başlatacak kişilerin olabileceği, dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütteki herhangi biri tarafından gösterilerek aynı statüde hatta üst statüde bulunan kişileri de etkileyebileceği olarak yorumlanmıştır (Northouse, 2010, s. 131). Lider ve takipçinin karşılıklı olan bu etkileşimleri sonucunda davranışsal liderlikte birbirinden farklı olan amaçlarının, dönüşümcü liderlikte birbiriyle bütünleşerek ortak bir amaca dönüşeceği düşünülmektedir.

Dönüşümcü liderler örgüt amaçlarının daha anlaşılır bir şekilde aktarılmasını ve daha süratli yayılmasını sağlarlar. Takipçilerini neyin daha önemli olduğunun bilincinde olmaları ve sahip oldukları bakış açılarını geliştirmeleri bakımından desteklerler. Onları örgütsel ihtiyaçları kendi ihtiyaçlarının önünde tutmaları konusunda teşvik ederler (Berson and Avolio, 2004, s. 631).

İçinde oldukları ortamları ve süreçleri detaylı bir şekilde analiz edebilen dönüşümcü liderlerin takipçilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun stratejik hedefler belirlemesi sonucunda takipçilerin örgüt misyon ve vizyonuna daha bağlı kaldıkları,

örgüt hedeflerinin gerçekleşmesi konusunda daha istekli, daha gayretli ve daha uyumlu çalışan bireyler oldukları gözlemlenebilir. Bu bağlamda bakıldığında dönüşümcü liderlerin; stratejik vizyonların, misyonların ve kurumsal hedeflerin aktarılması, anlaşılması ve herkesçe onaylanması için uygun koşulları yaratabilmesi gerekmektedir

2.6.2. Dönüşümcü liderin özellikleri

Topluluklarda ve kurumlarda radikal değişim süreçlerinin uygulanmaya başlatılmasında dönüşümcü liderlik başrolü oynamaktadır. Dönüşümcü liderlerin bulunduğu örgütlerde değişim; korku, baskı, aşırı rekabet gibi faktörler yerine eşitlik ve özgürlük gibi değerler ile gerçekleştirilir. Amacı, izleyenlerin belirlenen amaçlar dahilinde seferber olmalarını sağlamaktır. Böyle bir atmosferde takipçilerin risk alma konusunda daha bilinçli olacağı ve yaratıcı öneriler sunmaya daha hevesli bir duruma geleceği savunulmaktadır (Kirel, 2001, s. 47).

Dönüşümcü liderlik kuramını ileri süren Burns (1978), bu tarz liderliğin, takipçileri ile aralarında karşılıklı olarak etik ve motivasyon seviyelerini yükseltici bir ilişki sürecinden oluştuğunu belirtmiştir. Buna göre, dönüşümcü liderlerin birincil sorumluluğu, takipçilerin veya çalışanların farkındalıklarını ve bilinç seviyelerini daha yüksek derecelere çıkarmaktır (Burns, 1978, s. 20).

Vizyon sahibi kimseler olan dönüşümcü liderler, insanları sıra dışı hedeflere yönelik harekete geçirmektedir. Dönüşümcü liderler, değişimin kaynağı olan modern örgütler için yeni ve gerekli yollar çizebilmektedir. Diğer bir deyişle, dönüşümcü liderler örgütsel değişimler üzerinde tam bir etkiye sahiptir. Bu türden bir liderlik geleceğe yönelik daha net ve daha iyi bir resim çizebilir. Dönüşümcü lider sahip olduğu vizyonu takipçileri için daha açık ve etkili bir biçimde ifade edebilmektedir

Dönüşümcü liderlerin; izleyenlere değişim esnasında rol model olarak güvende hissetmelerini sağladığı ve değişimi örgüte adapte ederek örgüt performansının artırılmasına sebep olduğu ifade edilmektedir (Koçel, 2014, s. 696). Dönüşümcü liderler değişim sürecine direnen zorlu yapıların çözülmesinde ve değişimin gerektirdiği aşamaların gerçekleştirilmesinde etkinlerdir (Schein, 2010, s. 293). Dönüşümcü liderlik bu özellikleriyle karizmatik ve vizyoner liderliği de kapsamaktadır. Tüm bunlar dikkate alınarak dönüşümcü bir liderin taşıdığı bazı nitelik ve sergilediği davranışlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Aydoğdu ve Aşıkgil, 2011, s. 66):

- Yüksek derecede bağımsızlık, performans ve başarı göstermeye çalışmaktadır.

- Ortak çıkarların kazanılması için takipçilerin bakış açısını değiştirmektedir.
- Takipçilerin göreve ilişkin veya görevden hariç bağımsızlık, başarı ve bağlılık gibi duygularını geliştirmektedir.
- Organizasyonun çıkarı için takipçilerin kişisel çıkarlarını arka plana almalarını teşvik etmektedir.
- Bir vizyon geliştirerek, bu vizyona yönelik farkındalık ve etkinlikleri harekete geçirerek değişim ihtiyacı ve sürecini yöneterek organizasyon yapısal ve hedefsel dönüştürmektedir.
- Takipçilerin veya çalışanların güçlendirilmesini sağlayarak onların özgüvenini artırmaktadır.
- Organizasyonel çıkarlara yönelik farkındalığı artırmakta ve imkânsız gibi görülen amaçlara yönelik insanları motive etmektedir.
- Kronik bir hale gelen problemlere yönelik yeni çözümler geliştirmektedir.
- Takipçilerin değer yargılarının, inançlarının ve kişisel ihtiyaçlarının değiştirmelerini sağlayarak onlar üzerinde yüksek bir etki bırakmaktadır.

Eraslan'a (2004, s. 7) göre dönüşümcü liderlerin taşıdığı özellikler aşağıda maddeler halinde aktarılmıştır.

- Yaratıcı olmak
- Hayat boyu yeni bilgiler öğrenmeye çalışmak
- İnsanlarla ortak vizyon geliştirmek
- Takım çalışmasına önem vermek
- Karizmatik liderlik özelliklerine sahip olmak
- Duygusal olarak güçlü olmak
- Yüksek düzeyde motive edicilik ve ikna edebilirlik ve etkin iletişim kurabilmek
- Değişime öncülük etmek

Kısacası dönüşümcü liderler, ilk olarak takipçilerin ve çalışanların bilgi seviyelerini, bilincinde oldukları unsurları ve planlanmış hedeflere olan bağlılıklarını arttırmaya çalışmaktadır. İkinci olarak onların işletmeye karşı olan ilgilerini ve çabalarını belirli seviyenin üstüne çıkartmak için onları cesaretlendirirler. Son olarak onların ihtiyaçlarını değiştirirken, kendi ihtiyaçlarını karşı tarafa benimsetmeye çalışırlar. Bunları uygularken de yukarıda belirtilen hususları göz önünde bulundururlar.

2.6.3. Dönüşümcü liderlik boyutları

Bass (1995) tarafından dönüşümcü liderlik, takipçilerin tavırlarını, inançlarını değiştiren ve motivasyon kaynaklarını açığa çıkaran önderler olarak tanımlanmıştır. Bu liderler, bir vizyon belirlemekte ve takipçileri ile duygusal bir süreç içinde bulunmaktadır. Bass'a göre dönüşümcü liderlerde gözlenen davranışlar entelektüel uyarım, ilham verici motivasyon, bireysel değerlendirme ve idealleştirilmiş etkidir. (Uusi-Kakkuri, 2017, s. 10). Bu davranışlar dönüşümcü liderliğin boyutlarını oluşturmaktadır. İngilizce karşılıklarının I harfi ile başlamasından dolayı "4 I" şeklinde de ifade edilen bu boyutlar aşağıda madde madde incelenmiştir.

2.5.3.1. İdealleştirilmiş etki

İdealleştirilmiş etki, karizmatik liderlik çalışmaları yapılması sonucunda ve kriz ortamlarında önem kazanan sıra dışı liderlerin sahip olduğu bir özellik olarak ortaya çıkmıştır (Celep, 2004, s. 58).

Bass (1995), karizma veya ideallere etki etmeyi, 'lider kimsenin güvenine, nüfuzuna ve sıra dışı ideallerine ilişkin bakış açısına göre liderin takipçilerince ona atfedilen özellikleri ya da nitelikleridir' şeklinde tanımlamıştır (Cavazotte, Moreno and Bernardo, 2013, s. 493).

Liderler takipçilerinin gereksinimlerini kendininkilerden daha ön planda tuttuklarından onlar tarafından güven duyulurlar, saygı ve itibar görürler. Lider de takipçileri ile her türlü bilgiyi paylaşır onları sevdiğini, değer verdiğini hissettirir (Sökmen, 2010, s. 148). Bu liderler amaçlara ve vizyona erişmeye yönelik risk almaya hazırdır ve bu risklerin ahlaki ve etik sorumluluklarını üstlenmektedir (Gomes, 2014, s.66).

Bu boyutta liderler, izleyiciler için bir rol model olma yolunda hareket eder. Böylece takipçiler liderin olağanüstü yeteneklerini, kararlılığını ve tutarlılığını kabul ederler.

2.5.3.2. İlham verici motivasyon

Liderlerin, güçlüklerle dolu hedeflere ve süreçlere yönelik veya erişilmesi imkânsız görünen amaçlara erişebilmek için takipçileri üzerinde bıraktığı ilham verici, motive edici ve yüreklendirici davranışları ilham verici motivasyondur (Cavazotte, Moreno and Bernardo, 2013, s. 493). Örgüt hedeflerine ulaşabilmek adına çalışanlara

ödül ve ceza yöntemi ile istenilenlerini yaptırma davranışı, dönüşümcü liderliğin bu boyutunda bir takım ruhu oluşturarak ortak amaç doğrultusunda karşılıklı destek ve ilgi ile hedeflere birlikte ulaşma davranışına dönüşmüştür (Boehnke, 2005, s.12).

İlham verici motivasyonlar aşağıda ifade edilen unsurları içermektedir (Moghali, 2002, s. 70):

- Optimist ve hevesli konuşmalar,
- İnsanları etkileyen bir perspektif sunma,
- Hedeflerin gerçekleştirileceğine dair güven aşılama,
- Dikkat edilmesi ve farkında olunması gereken hususlarda aydınlatıcı olma,
- Güçlükler içeren problem ve süreçleri aşmak,

Bu boyutta liderler, takipçilerinin iş süreçlerini verimli bir şekilde yürütebilmeleri için onlarda istek ve motivasyon uyandırmaya, organizasyon ile ilgili olarak ortak bir bakış açısı, fikir birliği oluşturmaya çalışmaktadır.

2.5.3.3. Entelektüel uyarım

Entelektüel uyarıma ile liderler, takipçileri veya çalışanları yeniliğe ve yaratıcılığa yönlendirmektedir. Dönüşümcü liderler yenilikçi ve devrimci liderlerdir. Ağır ve inatçı olup, değişime dirençli olan yapılara karşıdırlar. Takipçileri bu doğrultuda cesaretlendirerek güdülerler (Friedman, Langbert and Giladi, 2000, s. 9).

Entelektüel uyarımda, dönüşümcü liderler, takipçileri veya çalışanları düşünmeye, yorum yapmaya ve sorgulamaya cesaretlendirir. Sorunlarla baş ederken alternatif yollar düşünmelerini, özgür davranışlar sergilemelerini ve olası problemler hakkında da düşünmelerini sağlama konusunda onları etkilerler (Erçetin, 2000, s.58).

Entelektüel uyarım becerisine sahip liderler, problem çözme ile ilgili düşünme yöntemlerini değiştirmeyi izleyicilerine teşvik ederken metaforları ve örnekleri kullanır. Genel olarak entelektüel uyarım yeteneğine sahip lider temel varsayımları yeniden araştırır ve sorgular, problemleri çözerken çeşitli perspektifler arar, izleyicilerini farklı açılardan bakmaya zorlar. Bass, entelektüel uyarım kapsamında liderlerin takipçilerini yenilikçi ve cesaretli olmaları konusunda güdülemeli, motive etmeli ve yıkıcı eleştirilerden uzak durmaları gerektiğini belirtmiştir (Bass, 1999, s.12).

Bu boyutta liderler geleneksel problemlerin çözüme kavuşturulmasında; modern fikirlere destek vermekte ve halen sorgudan geçirilmemiş düşüncelerin yeniden işlenmesini teşvik etmektedir.

2.5.3.4. Bireysel değerlendirme

Bireysel değerlendirme (kişisel yargılama), liderlerin takipçilerine onların gereksinimleri yönünde kendilerini geliştirebilmelerini ve güçlenmelerini destekleyen sosyo-duygusal desteği ifade eder (Cavazotte, Moreno and Bernardo, 2013, s. 493). Bireysel değerlendirmede ihtiyaçlar ve istekler doğrultusunda dikkate alınan bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yeni öğrenme koşullarının sağlanması gereklidir. Yeni öğrenme koşulları çalışanların kendilerini geliştirebilmeleri açısından önemlidir ve bu ancak bireysel desteğin hissedildiği ortamda mümkün olacaktır (Bass and Avolio, 1994).

Bireysel değerlendirmede lider, astların farklı ihtiyaçlarını kabul eder ve dikkate alır. Lider, iki yönlü iletişimi teşvik eden bir akıl hocası ya da koç olarak görev yapar. Bireysel değerlendirme yeteneğine sahip olan lider, iyi performansı kabul eder ya da bir zayıflık fark ettiğinde geri bildirim sağlar (Uusi-Kakkuri, 2017, s. 11). Bu durum, her bir takipçinin kendini gerçekleştirmesini ve kendi kendine değer üretmesini sağlayarak geliştirmektedir. Liderin bu tutumu takipçilerini daha fazla başarı ve gelişmeye yönelik yüreklendirmektedir (Odumeru and Ifeanyi, 2013, s. 356).

Dönüşümcü liderler tarafından istek ve ihtiyaçları ile ilgilenildiğini fark eden takipçiler olaylara kendi bakış açılarını daha iyi yansıtabileceklerdir. Bu da farklı takipçilerden oluşan örgütün, düşünce zenginliğinin ortaya çıkmasını ve örgütün hedeflerine daha etkili bir biçimde ulaşmasını sağlayacaktır (Bass and Avolio, 1990, s. 26).

Dönüşümcü liderlik boyutlarının işe yönelik olanları entelektüel uyarım ve ilham verici motivasyon, kişiye yönelik olanları ise bireysel değerlendirme ve idealleştirilmiş etki olarak ayrılrsa da bu dört boyutun hepsinin birbirleriyle olan bağlantıları ve birbirlerini tamamlayıcılıkları önemli bir gerçektir.

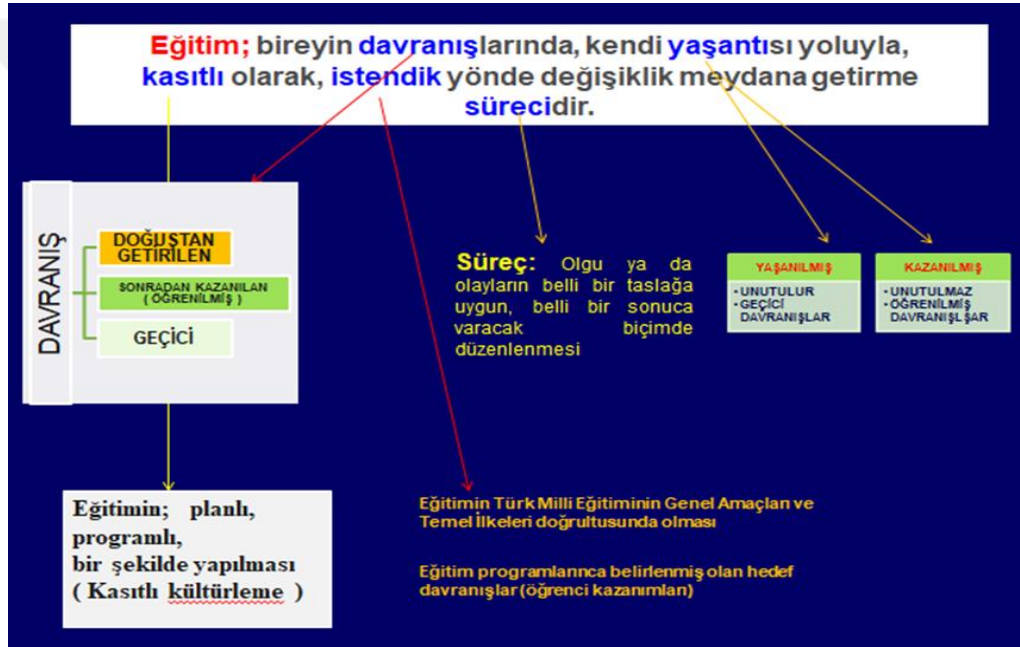
2.7. Mesleki ve Teknik Eğitim

Bu bölümde eğitim kavramına, mesleki teknik eğitimin (MTE) tanımına, amacına ve önemine, çalışmanın yapıldığı meslek liselerinin türlerine ve eğitim şeklinin açıklamalarına yer verilmiştir.

2.7.1. Eğitim kavramı

TDK’da, eğitim doğrudan veya dolaylı olarak, eğitim kurumlarında veya dışında insanların toplumsal hayata hazırlanmaları için onların yetenek, bilgi ve yaklaşım geliştirmelerine, karakterlerini oluşturmalarına yönelik katkı sağlamak olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019).

En yaygın kullanılan tanımlardan biri Ertürk tarafından yapılan eğitim tanımıdır. Bu tanımda: “Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1984: 12).” şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanımda geçen unsurların neyi ifade ettiği aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 2.5. Eğitim tanımı ve özellikleri (http-1)

Bu tanıma göre eğitimin özellikleri;

- Eğitim bir süreçtir yaşam boyu devam eder.
- Eğitimde istenen bir amaca ya da kazanıma ulaşmak istenir.
- Eğitim süreci sonunda davranış değişikliği olmalıdır.
- Eğitim, sosyalleşmesini sağlar ve bireyi geliştirir.
- Eğitim, bireyleri planlı olarak kültürlenme sürecidir(http-1).

Eğitim, yaşamın her anında insanların davranışları ve yaklaşımlarında değişim yaratma sürecidir ve toplumlara nitelikli insanların kazandırılmasında en önemli görevi eğitim üstlenmektedir. Toplulukların gelişmişlik düzeyleri üzerindeki en önemli

etkenlerden birisi eğitimidir. İnsanların arasında farkındalık yaratılması, insanın kendini bilmesi, yaşamı anlamasına sunulan katkı olarak görülmektedir (Başaran, 1994, s. 12).

Bir toplumun sahip olduğu gelişmişlik, ekonomik kalkınma düzeyi; insanların refahı o toplumdaki eğitim sistemi ile yakından ilişkilidir. İstikrarlı ve başarılı bir eğitim sistemi insanların ekonomik kalkınmaya getirecekleri katkı düzeyini yükseltmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim seviyesi ile sosyo-iktisadi gelişmişlik arasında doğru orantı bulunmaktadır (Çakmak, 2008, s. 34).

Toplumsal ve bireysel hedeflerinin yanında eğitimin getirdiği farklı kazanımlar da vardır. Eğitim sistemine ve hedeflerine göre değişen bu kazanımlar arasında insanların toplum için yararlı davranış, bilgi ve yeteneklere sahip olması, iktisadi olarak toplumsal üretime katılmaları, meslek edinmeleri, toplum içinde saygın bir konuma gelmeleri bulunmaktadır.

2.7.2. Mesleki teknik eğitimin tanımı

Toplumsal ve kişisel hayat için zorunlu olan MTE’i, insanlara belli bir alanın gerektirdiği kuramsal bilgilerin ve pratikte uygulama becerilerinin kazandırılması ile insanların ekonomik, toplumsal, bilişsel ve duygusal açılardan yetiştirilmesi süreci olarak ifade eden Kılınç (2016, s. 181) MTE’e bütüncül bir yaklaşımda bulunmuştur.

Bu konuda ifade edilen diğer bir tanıma göre de MTE; “milli eğitim çerçevesinde hizmet, tarım ve sanayi sektörleri ile işbirliği içinde eğitim-öğretim uygulamalarının araştırma geliştirme (AR-GE) ve planlamalarının birbirleriyle uyumlu bir şekilde yönetimi ve denetim faaliyetlerinin tamamı” olarak ifade edilmektedir (Şahin ve Fındık, 2008, s. 66).

2.7.3. Mesleki teknik eğitimin amacı ve önemi

MTE’de amaç toplumların ve sektörlerin gereksinim duyduğu insan kaynaklarının sağlanmasıdır. MTE almakta olan insanlar belirli bir mesleki alana yönelik pratik ve uygulama odaklı bir eğitim-öğretim sürecinden geçerek ileri seviye eğitim-öğretime ve çalışma hayatına hazır hale gelmektedir. MTE ile insanlar toplumsal ve iş hayatlarında gerekli olan ve bir mesleğe yönelik yeterlilikler, yetenekler ve bilgilerle donanmaktadır. Bu bağlamda MTE’in amacının çalışma ve toplumsal hayata yönelik yararlı davranışların kazandırılması, kuramsal ve uygulamalı olarak bilgi ve becerilerin

geliştirilmesi ve bunlara yönelik uygun eğitim-öğretim ortamının kurulması olduğu ifade edilebilir (Alkan, Doğan ve Sezgin 2001, s. 201).

MTE hizmeti veren eğitim kurumları ile sektörde yer alan firma veya kuruluşların alanlarında başarılı olabilmeleri için eğitim kurumlarının ihtiyaç duyulan insan kaynağına göre insan yetiştirmeleri ve bu firma veya kuruluşların nitelikli insanları istihdam etmeleri gerekmektedir. MTE ile uluslararası kabul edilen mesleki standartları bilen, yurtiçinde sektörel talepleri karşılayabilecek ve günümüz şartlarına uyumlu insanlar yetiştirilmektedir.

Kişisel amaçlar ve ihtiyaçlar, toplumsal ve ekonomik talepler ve ulusal çıkarlar mesleki eğitimin önemini artıran faktörlerdir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001, s. 202). Bir toplumun ekonomik gelişmesinde sanayi üretimi büyük bir rol üstlenmektedir. Bu sebepten Türkiye’de üretim ve hizmet sektöründe ileri seviye donanım ve teknolojik araçların kullanımına hakim nitelikli insan gücüne olan talep artış göstermektedir. Bu talebe yanıt vermek üzere insan yetiştirilmesinde en önemli rollerden birisi MTE kurumlarına düşmektedir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002, s. 301). Diğer taraftan mesleki eğitim-öğretim ile insanlar iş dünyasında aranan eleman niteliklerini taşınmakta bu sayede daha fazla geliri olan işlere girebilmekte, yükselme imkanlarına, iş güvencesine ve kendini geliştirmesine yönelik eğitim olanaklarına sahip olmaktadır. Böylece kişinin hem mesleğinden aldığı memnun olmakta hem de özgüveni yükselmektedir (OKASİFED, 2006).

Ekonomik olarak kalkınmış toplumlarda, insanların hayatlarını yüksek yaşam standartlarında devam ettirebilmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu sebeple kalkınmış toplumlarda mesleki eğitime özel önem verilmekte, bu alanda stratejiler geliştirilmekte ve daha fazla kaynak ayrılmaktadır. Böylece kalkınmış toplumlar, nitelikli ve eğitimli insan gücünü artırarak toplumsal refah düzeylerini yüksek tutmaktadır (Demir ve Şen, 2009). Bu anlatılanlardan ve alan yazından yola çıkarak MTE’nin aşağıdaki hedeflere sahip olduğu söylenebilir (MEB, 2018, s.21):

- Sektörel talepler doğrultusunda nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi,
- Katılımcı bir yaklaşım ile eğitim-öğretim sürecinin idare edilmesi,
- Eğitim verilen insanların üretime doğrudan katılabilecek düzeyde yetiştirilmesi,
- Eğitim-öğretim sisteminin kalitesi ve içeriğinin devamlı olarak zenginleştirilmesi,

- Sektörel ihtiyaçlara göre kısmi veya odaklı eğitim-öğretim müfredatlarının uygulanması,
- Ekonomide istikrarın ve rekabetin artırılabilmesi için mesleki ve teknik eğitimin toplumsal ve ekonomik bütünleşmesinin sağlanması,
- İnsanlara mesleklerin zorunlu kıldığı yeterliliklerin yanında değişim ve yeniliklere uyum sağlayabilecek donanımların kazandırılması,
- İçinde bulunduğumuz dijital çağda, bilişim ve enformasyon teknolojilerine yönelik temel bilgi ve becerilerin kazandırılması,
- İnsanları aynı zamanda mesleki etiği gözetir bir şekilde kültüre uygun yetiştirilmesi,
- Toplumsal kalkınmanın insan odaklı gerçekleşmesine katkıda bulunulması, Sektörlerin teknolojik yenilenmeleri, modernizasyonları ile oluşan yeni istihdam alanlarının yaratılmasında girişimci insanların yetiştirilmesi.

Teknoloji ve bilimin akıl almaz bir hızda geliştiği günümüz dünyasında eğitim-öğretimin içeriği ve eğitim araçları devamlı olarak modernize edilmelidir. Bu gelişmeleri takip eden, yorumlayabilen, kullanabilen insanların toplumsal kalkınmada önemi son derece büyüktür. Bu nedenle MTE yeterli bilgi ve beceriye sahip, yenilikçi, üretken, mesleki etiği gözetken, girişimci ve ekonomiye değer katan nitelikli insan gücü yetiştirerek bu insanların ilgi ve istekleri yönünde, toplumun ve sektörün ihtiyacını karşılayacak yeterlilikte istihdam edilmesini sağlayan eğitim-öğretim sistemi oluşturmalıdır. Buradan da anlaşılacağı üzere teknolojik ve bilimsel ilerlemeler kişi ve mesleklerde de yeni yeterlilikleri gerektirdiği için MTE sistemine daha fazla görev düşmektedir.

2.7.4. Mesleki teknik eğitimin tarihi gelişimi

Sosyal ve ekonomik kalkınmada önemli bir rolü olan mesleki teknik eğitim 12.yy'dan itibaren değişik şekillerde yapılarak günümüzde ki durumuna gelmiştir. Cumhuriyetten önce Selçuklu İmparatorluğu döneminde başlayan ve bir süre de Osmanlı İmparatorluğu döneminde devam eden esnaf ve sanatkârlara mesleklerinin inceliklerini öğretmenin yanı sıra mesleki ahlakın ve dayanışmanın önemini benimseten Ahilik teşkilatlarının yerini daha sonra esnaf ve sanatkârların özlük haklarının korunmasını sağlayan Lonca teşkilatı almıştır.

Meslekî ve teknik eğitimin ilk sanat okulları 18.yyda ordu kapsamında açılmıştır. Mesleki eğitim 1861-1864 yılları arasında örgün eğitim kapsamında meslek ve sanat okulları olan ıslahhanelerde devam etmiştir. Masrafları yerel imkânlarla karşılanan bu okulların sayıları çok arttırılamamıştır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002, s. 300).

1923- 1940 yılları arasında Mesleki eğitimin ulusal bir sistem haline getirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Cumhuriyetin ilanını takip eden süreçte 1926 yılında mesleki ve teknik eğitim okul yapısında ele alınarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kapsamına girmiştir. Bu dönemde ayrıca 2765 sayılı kanun kapsamında okulların giderleri yerel imkânlarla değil genel bütçeden karşılanmaya başlanmıştır. 1934–1936 yılları arasında eğitim ile bu alanın istihdam çevresinin işbirliğini amaçlayan Meslekî Tedrisatın İnkişaf Planı meslekî ve teknik eğitim okullarının, öğrencilerinin ve öğretmenlerinin sayılarının artmasına sebep olmuştur (Yörük, Dikici ve Uysal 2002, s. 301).

Mesleki ve teknik eğitimi destek ve hizmet birimleri olan Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü (1933) kurulmuş ve Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı (1941) oluşturulmuştur. 1960 yılında Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı üç farklı grupta Ticaret Öğretimi Genel Müdürlüğü, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü olarak hizmet vermeyi sürdürmüştür (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002, s. 301).

1973 yılından önce mesleki ve teknik okulların görevi yalnızca bireyleri mesleğe hazırlamakken, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973) ile lise statüsü kazanan bu okullardan mezun olan bireyler yükseköğretime devam edebilme hakkına da sahip olmuşlardır (Altın, 2007, s. 291). 2089 sayılı ‘Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu’ ile çıraklık eğitimi kanun kapsamına ve mesleki eğitim sistemine alınmıştır. Bu kanun ile istenilen sonuçlar alınamayınca mesleki eğitimde daha sistemli ve bütüncül bir düzenleme yapmak amacıyla 1986 yılında 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi yürürlüğe girmiştir. 3308 kanunu kapsamında öğrencilere işletmelerde beceri eğitimi (İŞBE) adı altında sektörde uygulama yapma imkânı sağlanmıştır. Bakanlık düzeyinde Meslekî Eğitim Kurulu ve iller düzeyinde ise İl Meslekî Eğitim Kurulları oluşturularak işletmelerde ki eğitimlerin planlanıp, uygulamada ki sorunlarının giderilmesi ve değerlendirilmesi sağlanmıştır (Altın, 2007, s. 291).

1997 yılında 4306 sayılı ‘8 Yıllık Kesintisiz Temel Eğitim Kanunu’ ile 5 yıl olan zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır. Bu bağlamda ortaokulların ilköğretim kapsamına

alınması sebebiyle mesleki ortaokulların eğitimi son bulmuştur (Altın, 2007, s. 291). 4+4+4 şeklinde yapılan düzenleme ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak ortaokullar tekrar açılrsa da mesleki ortaokullar tekrar faaliyete geçmemiştir.

2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameyle; Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Daire Başkanlığı ve Çıraklık ve Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Daire Başkanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kapsamında ayrıca açık öğretim ve yaygın eğitim kurumları da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamında toplanmıştır (MEB, 2018, s. 17).

Tüm bunların dışında ülke kalkınmasında ve ülkenin rekabet gücünün artırılmasında önemli yeri olan mesleki ve teknik eğitimin geliştirilip güçlendirilmesi amacıyla farklı dönemlerde kalkınma planları, hükümet programları, Milli Eğitim suraları, ulusal ve uluslararası projeler ve işbirlikleri yapılmıştır.

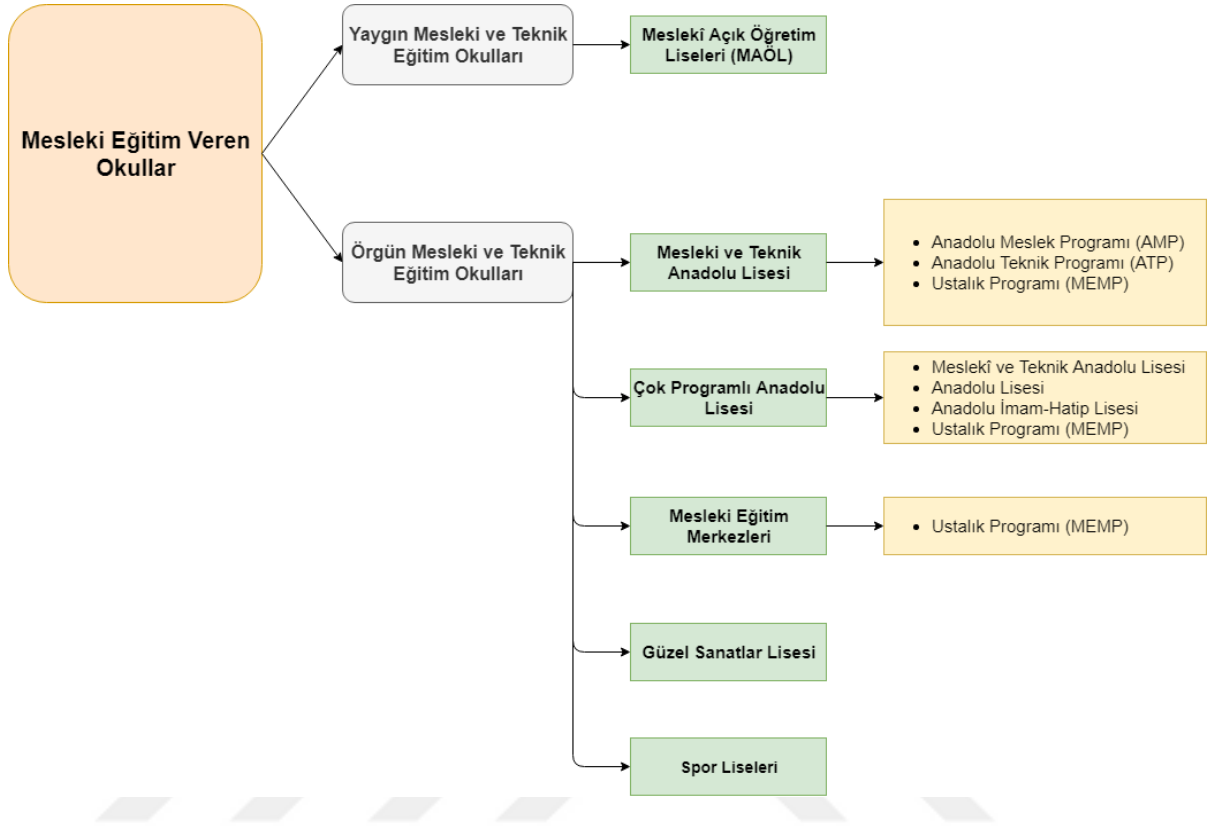
2.7.5.Mesleki ve teknik eğitim veren okul türleri

Öğrenci ve adayların eğitim görebilmelerinin sağlanması hedefiyle yaygın ve örgün tiplerde eğitim hizmeti verilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin eğitim süreçlerini tamamlayabilmeleri için mesleki açık öğretim liseleri bulunmaktadır (Sözer, 2017, s. 494). Meslek liselerine başvuran öğrencilerin kabul edilmesi adayın nitelikleri, seçilen alan ve okulun eğitim türüne göre değişiklikler göstermektedir. Aynı şekilde, programlar arası geçişler ile okullar arası transferler bazı hükümler altında gerçekleşmektedir.

Meslekî ve teknik eğitim kapsamında verilen örgün eğitim, Meslekî ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Meslekî Eğitim Merkezleri olmak üzere üç okul türünde gerçekleştirilmektedir. Yaygın eğitim kapsamında meslekî ve teknik eğitim ise Meslekî Açık Öğretim Liselerinde verilmektedir. Eğitim süreçleri okul türlerine göre çeşitlilik göstermektedir(MEB, 2018, s. 22).

Örgün eğitim hizmetleri, Mesleki Eğitim Merkezleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde verilmektedir. Yaygın eğitim hizmetleri veren kurumlar ise Mesleki Açık Öğretim Liseleridir. Eğitim süreçleri ve programları eğitim kurumlarının türlerine göre değişiklik arz etmektedir (MEB, 2018,

s:22). Bu kapsamda mesleki eğitim veren okullar aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi listelenebilir.



Şekil 2.6. Mesleki eğitim veren okul türleri (MEB, 2018, s. 23)

2.7.6. Mesleki liselerinin mevcut durumu

Meslek liselerinde verilen eğitim ile kişilerin mesleki yetenek ve yeterliliklerin üzerinde durularak iş dünyası ve iş gücü piyasasının gereksiniminin karşılanmasına ve Türkiye'nin uluslararası piyasada rekabet edebilir kalitede ve konumda olmasına yardımcı olunur(Binici ve Necdet, 2004, s. 386). Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim, ülkemizdeki ekonomik gelişimin ilerlemesi, kaynaklarımızın etkili kullanımı, üretimde kalitenin artması ve işsizliğin azalması için çok önemli bir role sahiptir (Aykaç, 2002, s. 155).

Türkiye'de meslek liseleri, herhangi bir meslek için bireylerin yetiştirilmesi, gerekli becerilerin edinimi ve ihtiyaç duyacakları bilgilerin verilmesi amacıyla eğitim veren eğitim kurumlarıdır. Örgün olarak mesleki eğitim veren liseler; Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri, Meslekî Eğitim Merkezleri, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Liseleri şeklinde ayrılmaktadır. Bu listeye göre Güzel Sanatlar Liseleri daha çok resim, müzik gibi sanat alanındaki eğitimleri vererek

öğrencilerin üniversitelerin ilgili bölümlerine daha kolay geçişlerini sağlayabilmektedir. Spor liseleri de aynı güzel sanatlar lisesi gibi daha çok sportif alanlarda eğitim vermektedir (MEB, 2018, s. 24).

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) altında Anadolu Meslek Programı (AMP), Anadolu Teknik Programı (ATP) ve Ustalık Programları (MEMP) bulunmaktadır. Anadolu Meslek Programı'nda daha çok mesleki eğitim uygulamalı olarak verilirken Anadolu Teknik Programlarında ise mesleki eğitimin yanı sıra matematik, kimya, fizik ve biyoloji gibi dersler verilmektedir. Bu iki okul türünde de 10. sınıfa kadar mesleki genel eğitimler verilirken sonraki sınıflarda daha çok belirli alanlarda uzmanlaşmak adına spesifik dal eğitimleri verilmektedir. Anadolu Meslek Programlarına ilköğretimi tamamlayan öğrenciler sınavsız olarak geçiş yapabilirken Anadolu Teknik Programına sınavla giriş yapılabilir. Çok Programlı Anadolu Lisesi altındaki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde ise genel eğitim, mesleki eğitim ve teknik eğitimler tek çatı altında verilmektedir.

MTAL'nde toplam 54 alanda ve 199 ayrı dal kapsamında öğretim uygulanırken Mesleki Eğitim Merkezlerinde (MEM) 27 alanda ve 142 ayrı dal kapsamında öğretim uygulanmaktadır. Bu programlar da eğitim öğretim süresi 9-10-11-12. sınıflar olmak üzere 4 yıldır (MEB, 2018, s. 23).

MTAL'de öğrencilerin öğrendikleri mesleki bilgileri ve kazandıkları becerileri pekiştirmek ve sektördeki uygulamaları yerinde yaşayarak öğrenmek, iş hayatına adaptelerini sağlamak, okulda bulunmayan teknolojileri tanımaları gibi amaçlarla işletmelerde uygulama yapmaları esastır. Bu uygulama öğrencilere staj ve İŞBE adı altında yaptırılmaktadır. Staj 40 iş günü olacak şekilde ATP ve AMP öğrencilerinin bölümlerine uygun olan işletmelerde gördüğü mesleki uygulama eğitimidir. İŞBE ise AMP öğrencilerinin 12. sınıfta 3 gün; MEM öğrencilerinin ise 9. sınıftan itibaren başladıkları 4 veya 5 gün şeklinde işletmelerde gördüğü mesleki eğitimidir. MTAL İŞBE'lerinin teorik kısımlarını okullarda mesleki beceri kısımlarını ise işletmelerde veya şartların uygun olmadığı yerlerde kurumların sağladığı eğitim birimlerinde sürdürmektedirler (MEB, 2008, s. 30).

MTE'de eğitim gören tüm bireyler mezun olduklarında teknisyen unvanı almaktadır. Ayrıca mesleki eğitimin ortaöğretim kısmından mezun olanlardan kendi alanlarında yüksekokul eğitimi almak isteyenlere sınavlarda ek puan verilmektedir. Kendine ait işyeri açan MTE mezunlarına ise Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri

Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB)ile imzalanan protokole istinaden belirlenen miktarlarda faizi olmayan kredi verilmektedir. MTE’den mezun olan bireylerin sahip oldukları belgeler ve unvanlar şekilde gösterilmiştir (MEB, 2008, s. 31).

Alan ve dalda diploma (MTAL)
Ustalık ve kalfalık belgesi (MEMP)
Teknisyenlik unvanı
İşyeri açma belgesi
EUROPASS belgesi
Aldığı ve başardığı modülleri, dersleri ve kredileri gösteren belge
Ustaöğreticilik belgesi

Şekil 2.7. MTE mezunlarına verilen belge ve unvanlar (MEB, 2018, s. 31)

MTAL’nde eğitim gören öğrenciler hem mesleğe hem de yükseköğrenime yönelik eğitim almaktadırlar. Bu okullardan mezun olan öğrencilerin aldıkları mesleki eğitim ile uzmanlaştıkları alanlarda iş bulabilmelerinin genel lise mezunlarına göre daha kolay olduğu söylenebilir. Ayrıca mezunlarına yükseköğrenim sınavında ek puan uygulaması ve işyeri açabilmeleri için gerekli belge ve maddi desteğin sağlanması MTAL’nin avantajları arasındadır.

2.7.7.2023 Eğitim Vizyonunda mesleki teknik eğitimin yeri

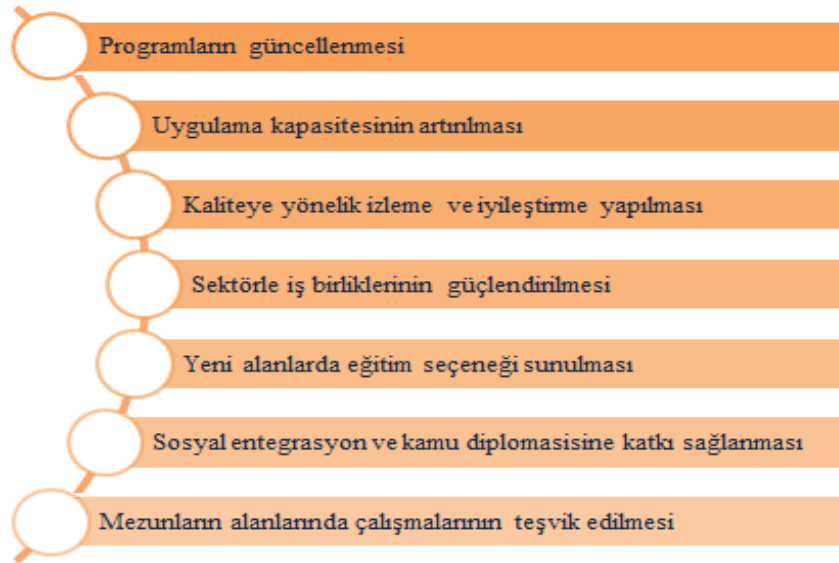
Teknolojik ve bilimsel gelişmelerin çok hızlı ilerlediği günümüzde bu ilerlemeyi yakalayabilmekten daha da önemlisi değişen teknoloji ile eşzamanlı evrilerek dönüşüme uğrayabilmektir. Yaşanan bu değişimlerden ülke ekonomisinin önemli bir unsuru olan endüstri sektörü de etkilenmiş ve değişime yapay zekanın kullanımını yaygınlaştırarak cevap vermiştir. Yapay zekâların ve otomasyonların kullanılması sektörün işgücünden talep ettiği becerileri de farklılaştırmış ve daha kapsamlı hale getirmiştir. Bu etki zincirleme olarak devam ederek ve iş gücünün yetiştirilmesini sağlayan MTE'yi de etkilemiştir.

MTE sürdürülebilir kalkınmayı sağlanmada ve kalifiye işgücü yetiştirerek beşeri sermayenin niteliğini artırmada önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle ülkelerin sahip olduğu ekonomik güç, teknolojik seviye ve endüstri sektörünün beklentileri MTE’nin

yapısını ve içeriğini etkilemektedir (Özer, 2019). Bu da her değişim ve gelişimle birlikte MTE'nin dönüşümünü gerekli kılarak, ülkelerin ekonomilerinde ki değişimlere paralel olarak mesleki eğitiminde değişimine neden olmuştur. Türkiye'de bu konuda MTE'ye gerekli önemi göstererek kalkınma planlarında ve eğitim şuralarında MTE'nin güçlendirilmesi ile ilgili kararlar almıştır.

MEB bu konuda önemli bir adım daha atarak 28 Ekim 2018 tarihinde 2023 Eğitim Vizyonu belgesi yayınlamıştır. Yayımlanan bu belgede eğitimde orta vadede ulaşılmak istenilen hedeflerin dâhilinde mesleki eğitimin ekonomik ve teknolojik değişimlere hızla uyum sağlayabilmesi adına da alınan kararlar bulunmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonunun yayınlanmasının ardından alınan kararlar kapsamında projeler sistemli ve hızlı şekilde uygulanmaya başlanarak, MTE'nin kısa bir sürede güçlenmesine yardımcı olmuştur. MTE kurumlarının Covid-19 salgını döneminde maske, dezenfektan, yüz koruyucu siper... vb üretimi yapmaları hem salgın ile mücadeleye hem de ekonomiye katkı sağlamıştır (MEB,2020). Bu gelişmelerden, 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında yapılan çalışmaların MTE'de meyvelerini aldığı şeklinde yorumlanabilir.

2023 Eğitim Vizyonu MTE'in, ekonominin ve endüstri sektörünün ihtiyaçlarına uygun olarak kendini güncelleştirmesi, eğitimin üretimle ve bireylerin istihdamı ile sistemli bir ilişki içinde olması için planlanan hedefleri ve alınması gereken önlemleri içermektedir. Bu hedefler şekil 2.8 de sunulmaktadır.



Şekil 2.8. 2023 Eğitim Vizyonunda MTE için belirlenen hedefler (Özer, 2018, s. 427)

Programların güncellenmesi kapsamında ulusal meslek standartlarıyla uyumlu bir MTE'nin sağlanması amacıyla yapılan çalışmalar tamamlanmış. MTAL ve MEM'lerde uygulanan alan ve dal programları belirlenen ulusal standartlara ve yeterliliklere uygun olarak düzenlenmiştir. Ayrıca MTE'nin en güçlü görülen 20 alanı için mükemmeliyet merkezleri kurularak, bu merkezlerde öğrencilere uygulamalı eğitim ile sektörün talebine uygun mesleki beceriler kazandırılması ve öğretmenlere ise mesleki gelişimlerini sağlayacak 3D modelleme ile öğretim materyalleri oluşturabilme ve geliştirebilme eğitimleri verilmesi planlanmaktadır.

Uygulama kapasitesini artırılması kapsamında MTE okullarında Aralık 2018 de eksiklerin ve kullanılmayan laboratuvarların malzemeleri tespit edilerek dökümü yapılmıştır. Tespit edilen ihtiyaç fazlası malzemelerin diğer okullara dağıtımı planlanmaktadır. MTE'lerde döner sermaye faaliyetlerinin veriminin ve kapsamının artırılması adına üretim yapılan kurum sayısının artırılması ve tüm alanlarda üretimlerin yapılması için çalışmalar planlanmaktadır. Bu bağlamda 28 Kasım 2018 tarihinde döner sermaye üretimleri üzerinde yapılan %15 oranında ki hazine kesintisi %1 oranına indirilerek döner sermaye üretimine ve kapsamının arttırılmasına teşvik amaçlanmıştır. Ayrıca uygulamaya yönelik ders sayısının artırılması adına yapılan çalışmalarda öğrencilerin alan ve dal dersleriyle daha erken tanışmalarının sağlanması ve 12. sınıfta verilen İŞBE'nin yükseköğrenim sınavının olduğu dönemde yapılmasının verimi olumsuz etkilememesi adına bu eğitimlerin 11. sınıfta verilmesi ve süresinin arttırılması ile ilgili çalışmalar planlanmıştır.

Kaliteye yönelik izleme ve iyileştirme yapılması kapsamında tüm illerde Kasım 2018'de MTE ile ilgili üretim kapasitelerine yönelik teknoloji ve öğrenci sayıları belirlenerek kurulan AR-GE birimleri kapsamında sektör ile mezun öğrenci sayılarının uyumlu olması çalışmaları planlanmıştır. MTE'in verildiği okulları kapsayan kalite güvence sistemi kurularak okulların öz değerlendirme raporlarını yapmaları sağlanmıştır (MEB, 20018). Bu raporların hem farkındalık oluşturmak hem de başarılı olan okulların bilinirliğini artırma doğrultusunda belirli aralıklarla kamuoyuna duyurulması planlanmıştır.

Sektörle iş birliklerinin güçlendirilmesi kapsamında yapılan işbirliklerinde istihdamın sağlanması veya kolaylaştırılması, uygulamalı eğitimlerinin işyerlerinde gerçekleştirilmesi, sektörde ki meslek uzmanlarının alan derslerini vermelerinin sağlanması, öğrencilere burs imkânları sunulması ve sektörün öğretmenlerin mesleki

gelişimlerine destek vermesi gibi konulara önem verilmektedir (Özer, 2018). Bu işbirlikleri farklı sektörler bağlamında da olumlu karşılık bulmuş ve karşılıklı çok sayıda protokol imzalanmıştır.

Yeni alanlarda eğitim seçeneği sunulması ile ilgili olarak MEB sektörün beklentilerine uygun ve güncel teknoloji becerilerinin kazandırılması amacıyla eğitim, alan ve dal kapsamını genişletmeyi planlamıştır. Bu plan dâhilinde Geleneksel Türk Sanatlarına, savunma sistemlerine, ahşap oyuncak tasarım ve üretimine, mikromekanik eğitime, et ve et ürünlerinin üretimine... vb. yönelik çalışmalar yapmıştır (Özer, 2018, s.431).

Sosyal entegrasyon ve kamu diplomasisine katkı sağlanması amacıyla yapılan çalışmalar arasında öğretmen ve öğrencilerin yurtdışında daha yoğun ve kapsamlı eğitim almasına, geçici koruma altında ki çocuklara mesleki eğitim verilerek uyumlarının arttırılmasına, tutuklu, eski hükümlü ve denetimli serbestlik kapsamında olan bireylerin mesleki eğitim alarak iyileştirme çalışmalarının yapılmasına yönelik olarak çalışmalar planlanmıştır.

Mezunların alanlarında çalışmalarının teşvik edilmesi amacıyla yapılan araştırmalarda MTE mezunlarının istihdam seviyelerinin yüksek olduğu fakat çoğunluğunun kendi uzmanlık alanlarının dışında istihdam edildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda mezunların kendi uzmanlık alanlarında çalışmalarını teşvik etmek için alanlarında çalışan mezunlara daha fazla ücret ödenmesi ve askerlik görevlerinde yeni düzenlemeler yapılması hususunda çalışmalar planlanmaktadır (Özer, 2018, s.433).

2023 Eğitim Vizyonu ile MTE’de yapılan ve yapılması planlanan çalışmalarla bu kurumlarda kalite kültürünün oluşturulması ve kurumların kendilerini sürdürülebilir şekilde güncelleyebilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyonu MTE ile ilgili olumsuz algıların yok olmasına ve MTE’ in istenilen beklentilere cevap vermesine katkıda bulunmuştur.

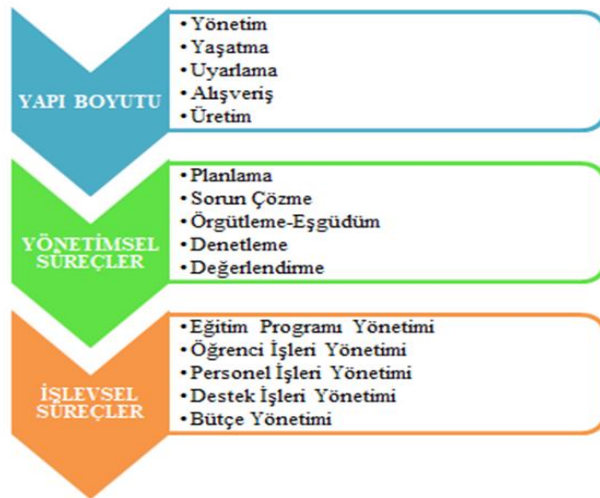
2.7. Eğitim Yönetimi Kavramı

Yönetim bilimleri öğretilerinin eğitim-öğretim hizmetleri alanında uygulanması ile ortaya çıkan eğitim yönetimi pek çok gelişmiş ülkede bilim alanı olarak görülmekte ve meslek tiplerinin etkinliklerini düzenlemekte ve denetlemektedir. Bu bağlamda yöneticilik de öğretmenlik, doktorluk gibi meslek olarak kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2008, s. 222).

Eğitim yönetimi, Eğitim Yönetimi ve Denetim Sözlüğünde süreç olarak ifade edilmektedir. İnsanların eğitimle davranış ve yeteneklerinin geliştirilmesi gibi eğitim yönetiminde de eğitim kurumunun istikrarlı ve başarılı bir şekilde geliştirilmesi söz konusudur (Başaran 1996, s. 15). Eğitimin amaçlarından toplumsal kalkınmayı sağlamak adına açılan eğitim kurumlarının hedeflerini gerçekleştirebilmesi için geliştirilmesi, yenilenmesi ve işletilmesi eğitim yönetiminin üstlendiği süreçlerdir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Eğitim yönetiminin amacı eğitim aracılığıyla davranış değiştirme sürecinin işleyişini bilerek bu süreç boyunca eğitime katkıda bulunmak ve örgütsel boyuttaki davranış değişikliğinin yönetimini sağlayarak bu şekilde eğitim örgütünün karmaşa yaşamasına engel olup tüm bu süreçleri kontrol altında tutmaktır. Ayrıca eğitim kurumlarının, amaçlarına ulaşmasını sağlayacak sosyal, maddi ve insani kaynaklarının temin edilerek bunların yerinde kullanılmasını sağlamaktadır (Taymaz, 2009, s. 20).

Eğitim yönetiminin pek çok ilkesi, hedefi ve işlevi bulunmaktadır ve bunların gerçekleştirilmesi yönünde yapılan tüm faaliyetler eğitim yönetimi altında yapılmaktadır. Eğitim yönetimi ile eğitim-öğretim süreçlerinin müfredata uygun sürdürülmesi, insan kaynakları yönetimi, kurum binasının ihtiyaçlarının karşılanması- işletilmesi, maddi kaynakların sürece ve yeniliğe uygun yönetilmesi gibi işlevlerin sağlanması ve tüm bunların daha etkili kullanılabilmesi için yaklaşımlar geliştirilmesi gerekmektedir (İlgar, 2005, s. 14). Başaran (2006) bahsi geçen bu işlevleri şekildeki gibi kategorize etmiştir:



Şekil 2.9. Eğitim yönetimi modeli (Başaran, 2006, s. 283)

İngiltere’de ortaya çıkan ve 19. ve 20.yy’larda ABD ve Avrupa’ya yayılan Endüstri Devrimi ile kurumların, şirketlerin ve organizasyonların sayısı, büyüklüğü artmış ve yapısal olarak daha kompleks bir hale gelmiş ve operasyon alanları çoğalmıştır. 20.yy’da üzerinde daha fazla durulan sosyal bilimlerin daha analitik yaklaşımlar getirmesi ile yönetim bilimleri alanında da önemli gelişmeler kaydedilmiş ve etkili kuramlar ileri sürülmüştür. Yönetim biliminin gelişmesiyle eğitim bilimleri alanında yer alan anlayışlar, kuramlar ve yöntemler de ilerleme göstermiştir (Gediklioğlu, 1997, s. 300).

İnsanları yetiştirmek ve geliştirmek amacına sahip olan eğitim kurumları, içinde bulundukları eğitim sistemini çok iyi anlamalı ve bu sistemin hedeflerini gerçekleştirmesine katkı sağlayacak işler yapmalıdırlar. Eğitim yönetimi uygulamalarının yerine getirilmesinde kullanılan araç eğitim kurumudur. Eğitim kurumu veya eğitim sistemi bir oluşumu; eğitim yönetimi bu oluşumun idare edilmesini ifade etmektedir. Sistemin ve eğitim kurumunun planlanan kurumsal, idari, eğitimsel hedeflerine uyum içinde olması gerekmektedir (Başaran,1996, s. 15).Örgütsel amaçlar, bir hedef etrafında toplanan insanlardaki davranışlar üzerine yoğunlaşırken, eğitime yönelik amaçlar, bireyin davranışları üzerine yoğunlaşmıştır.

2.8. Eğitimde Liderlik

Eğitim kurumları dendiğinde akla ilk gelen kurumlar okullar ve okulların başarısında ki en büyük paya sahip kişiler ise okul yöneticileridir (Buluç, 2009, s. 73). Kaliteli eğitim veren kurumlar, aktif eğitim yöneticileri tarafından idare edilmektedir. Eğitim yöneticisi olarak liderler, öğrencilerin başarısına odaklanan, eğitim kurumunun vizyon ve misyonunu belirleyen, eğitim sürecini yöneten, olumlu bir eğitim kültürünü kurabilen liderlerdir.

Şişman (2004, s. 59), eğitim yöneticilerinin eğitim liderleri vasfında gerçekleştirmesi gereken durumları beş başlık altında ifade etmiştir. Bu başlıklar içerdiği alt durumları ile birlikte şunlardır:

Okulun misyonunu ve vizyonunu çizme: Eğitim yöneticileri aynı zamanda dersin kapsadığı etkinlikler ile eğitim kurumunun başlıca belirlediği eğitim amaçlarına uygun vizyonu da çizmelidir.

- Eğitim kurumunun misyonunu belirleme,
- Eğitim kurumunun hedeflerini belirleme ve açıklama,

- Eğitim kurumunun hedeflerinin uygulanması ve geliştirilmesi.

Eğitim-öğretim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesi: Eğitim yöneticileri, eğitim kurumlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesinde eğitim-öğretim programı ve sürecine doğrudan önderlik etmeli, hazırlanma ve uygulanması aşamalarına doğrudan katılım göstermelidir. Buna göre yöneticinin görevleri arasında;

- Etkili bir eğitim-öğretim planının yapılması,
- Öğrencilerin öğrenmeye hevesli olmaları için motive edilmesi,
- Eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesi bulunmaktadır.

Eğitim personelinin geliştirilmesi: Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin de mesleki gelişimine önem vermeli, yeterliliklerini eğitim kurumuna yansıtabileceği faaliyetler gerçekleştirmeli, başarılı personelleri ödüllendirme yoluna gitmelidir. Bu bağlamda yöneticilerin sergilediği davranışlar;

- Başarılı çalışanların ödüllendirilmesi,
- Öğretmenlerin ve personellerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak olarak ifade edilebilmektedir.

Eğitim-öğretim süreci ve öğrenciler: Eğitim yöneticileri, eğitim hizmetleri kapsamında eğitimi ve programını gözden geçirme, öğrencilerin performansını izleme gibi araştırmalar yapmalı ve ortaya çıkan noktaları kurum personelleri ile paylaşmalı ve birlikte değerlendirmelidir. Bu noktada yöneticilerin sergiledikleri davranışlar:

- Eğitim öğretim sürecini takip etme, denetleme ve değerlendirme;
- Öğrencileri sergiledikleri başarıları veya öğrenim sürecini izlemedir.

Pozitif bir eğitim ortamının geliştirilmesi: Eğitim yöneticileri, okulda pozitif bir eğitim öğretim iklimi, kültürü kurmalı ve bu ortamın sürekliliğini sağlamalıdır. Bunu sağlayabilmek için alt kültürleri bilmeli, anlamalı ve eğitim kurumunun hedefleri doğrultusunda bunlardan yararlanmalıdır. Bu bağlamda yöneticilerin sergilediği davranışlar aşağıda ifade edilmiştir:

- Kurumsal değişim ve yenilenmeyi başlatma ve idare etme
- Lider olarak ağırlığını ortaya koyma
- Eğitim kurumunun yararlarına yönelik iletişim süreçleri geliştirme.

2.9. Eğitimde Dönüşümcü Liderlik

Sanayi toplumlarında önemli olan beden gücü, teknoloji ve otomasyonun önem kazandığı günümüzde yerini bilgi gücüne bırakmıştır. Bunun sonucunda toplumsal ve

kültürel alanda yaşanan değişimler toplumun yapı taşlarından olan eğitim sistemlerini de etkilemektedir. Bu durum eğitim sisteminin alt yapıları olan eğitim kurumlarının, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinde rollerini farklılaştırmaktadır. Okullar farklılaşan beklenti ve gereksinimleri karşılayabilmek adına yalnızca öğretim veren kurum yapılarında değişikliğe giderken, eğitimcilerde değişime uyum sağlamalarına yardımcı olacak dönüşümcü liderliğe yönelmişlerdir (Eraslan 2004, s. 8).

Eğitimde yaşanan köklü değişim ve dönüşümler dönüşümcü liderliğin öneminin artmasına neden olmuştur. Burns tarafından geliştirilen Bass tarafından alanı genişletilen dönüşümcü liderlikte yalnızca siyasi, askeri ve iş dünyası yöneticileriyle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Okullar ve öğretmenlere yönelik araştırmalar yapılmamıştır (Leithwood and Jantzi, 1990, s. 253). Dönüşümcü liderliğin eğitim alanındaki kavramsal çerçevesi de bu örgütlerde kullanılan ve onlara uygun olarak geliştirilen dönüşümcü liderlik modellerinden yararlanılarak oluşturulmuştur (Kurt, 2009, s. 83).

Leithwood, Begley and Cousins (1994) dönüşümcü liderlik konusunda Burns ve Bass'ın geliştirdikleri dönüşümcü liderlik çalışmalarını eğitim örgütlerine uyarlayarak bir model oluşturmuşlardır. Bu model Bass'ın oluşturduğu modelin bazı boyutlarıyla da örtüşen sekiz boyuttan oluşmaktadır. Leithwood ve arkadaşlarının oluşturduğu modelin sekiz boyutu şunlardır:

- Vizyon oluşturma
- Model olma
- Üretken olan okul kültürü sağlama
- Grup hedefleri belirleme
- Zihinsel teşvik etme
- Bireysel destek olma
- İş birliği yapıları oluşturma ve
- Performans beklentilerini yüksek belirleme

Örgütsel yenileşme ve gelişme bakımından liderin dönüşümcü özellikte olması kritik bir nokta olarak görülmektedir. Okullarda değişimle sürekli meşgul olan dönüşüm için uygun ortam oluşturan ve takipçilerine değişim için heyecan ve destek veren liderler okul müdürleridir (Yılmaz, 2010, s. 51). Okul müdürleri gelişim için yeni alanlar bulmak, elde ki kaynakları en etkili şekilde kullanmak, yeni kaynaklar

oluşturmak, mevcut sorunlar ve öngörülen olası sorunlar için tedbirler almak adına bilgi beceri ve yeteneklerini kullanırlar. Leithwood eğitimde dönüşümcü liderin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır (Çetiner, 2008, s. 21-23):

- Ortak bir okul kültürünün geliştirilmesinde ve bu kültürün etkili bir şekilde sürdürülmesinde örgüt çalışanlarına yardımcı olmak:

Bu amaçla okul yöneticileri örgüt çalışanlarının birlikte konuşabilmelerini, gözlem yapabilmelerini, olaylara eleştirel yaklaşıp planlar yapabilmelerini sağlamalıdır. Bu liderler kültürel değişim aşamasında bürokratik mekanizmadan yardım alır, amaçların belirlenmesine örgüt çalışanlarını da ortak eder ve okul kültürünü ve normlarını yetkisi yardımıyla örgüt çalışanlarına aktararak liderliğini onlarla paylaşır.

- Gelişimleri konusunda öğretmenleri teşvik etmek uygun koşulları sağlamak:

Leithwood, öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasıyla onların mesleki gelişim konusunu daha da benimseyip içselleştireceklerini ve bu içselleştirmenin öğretmenlerin okul misyonuna bağlılıklarıyla daha da kolaylaşabileceğini belirtmektedir. Liderler okul gelişimiyle ilgili problem çözme sürecinde, okul çalışanlarına verecekleri rollerde, amaçların anlaşılır olmasını ve çalışanları esinlendirici olmasını sağlamalıdır.

- Öğretmenlerin daha etkili bir şekilde problem çözebilmelerine yardımcı olma:

Dönüşümcü liderler öğretmenlerle işbirliği içerisinde olduklarında, onların grup olarak tek başına bir yöneticiden daha iyi problem çözeceklerine inanırlar.

Sagor eğitimde dönüşümcü liderliğin kimin karar vereceğini tespit etmek kadar basit bir konu olmadığını belirtmiştir (Yılmaz, 2010, s. 49). Ona göre dönüşümü sağlayacak asıl konu; amaçları etkili ve doğru tanımlayabilmek, eğitim kurumu çalışanlarını bu amaca odaklayabilmek ve kurum çalışanlarına amaca ulaşabilmeleri için güç verebilmektir (Kurt, 2009, s. 85).

Dönüşümcü liderlerin kullandıkları stratejiler Leithwood, Sagor ve Poplin gibi farklı araştırmacılar tarafından şu şekilde aktarılmıştır (Yılmaz, 2010, s. 53):

- Günlük sınıf ziyaretleriyle katkılarda bulunur. Öğretmenleri de diğersınıfları ziyaret etmeleri konusunda teşvik eder.
- Eğitim öğretim yılı başlangıcında kurumunun amaç ve vizyonunu belirleme sürecine tüm personeli dahil eder.

- Problemleri daha geniş bakış açısıyla ortaya koyarak, öğretmenlerin farklı bakış açılarını değerlendirir. Toplantılarda izleyenleri kendi düşünceleriyle etkilemekten kaçınarak, ana noktaları belirtir işleri grubun yapmasını sağlar.
- AR-GE ekipleri kurarak gücünü paylaşır. Personeline yönetime katılmasını sağlayacak sorumluluklar verir.
- Öğretmen ve öğrencileri iyi işler yaparak okul gelişimine katkıda bulunmalarında takdir eder ve ödüllendirir.
- Personelini dikkatle dinler, onların istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır ve bunu onlara hissettirir.
- Öğretmenlerin düşüncelerini geliştirmek için ortaya farklı sorular atar, yeni fikirleri denemelerine ve onların araştırma yapmalarına imkan sağlar.
- Atölye ortamlarında öğretmenlerin katılabilecekleri çalışmalar düzenleyerek, onların yetenekleri konusunda birbirleriyle etkileşimde olmalarını ve paylaşımlarda bulunmalarını sağlar.
- Öğretmenleri ve öğrencileri olabileceklerinin en iyisi olma konusunda telkin ederler, onlarla ilgili yüksek beklentilere sahiptirler.
- Bürokratik mekanizmaları kullanarak öğretmenlerin projelerine destek olacak mali kaynakları temin ederler.
- Öğretmenlere kendi öğrencilerinin yanında diğer tüm öğrencilerden de sorumlu olduklarını açıklar ve hissettirir.
- Eğitim kurumunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha önce alınmış olan kararlar hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu kararların uygulamasında işbirliği içinde olmalarını sağlar.

Okulların en önemli özelliklerinden biri hammaddesinin insan olmasıdır. Okullar toplumdan gelen insanların üzerinde belirli amaçlar doğrultusunda çalışarak onları tekrar topluma gönderirler. Bu sürecin yani eğitim öğretimin odağında ise öğretmenler bulunmaktadır. Eğitimin amacına uygun yürütülmesinde ve istenilen amaçta sonuçlanmasında önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu bağlamda hammaddesinin insan oluşundan dolayı sosyal sistem olan okullarda öğretmenlerde etkili bir lider olmalıdır (Gündüz ve Can 2013, s. 420). Öğretmenlerin her birinin kendi sınıfında lider olduğu varsayıldığında onlara da bilgiyi aktarma otoritesi olma

konusundan daha fazla iş düştüğü farklı konularda da sorumluluk almaları gerektiğı düşünölmektedir (Celep 2004, s. 153).

Günümüz eğitim öğretim sisteminde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları sınıfla sınırlı kalmayıp okulun tüm paydaşları ve çevresini de kapsamaktadır. Öğretmenlerden sınıf dışına hatta okul dışına çıkan etkinlikler yaparak fark yaratmaları beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmalar okul içinde diğör öğretmenler ve okul öğrencileri üzerinde olumlu etkilere sebep olarak eğitim öğretim etkinliğini artırmaktadır (Can 2009, s. 389).

Lider öğretmenler sınıflarında öğrencilerin düzeylerini ve bireysel farklılıklarını tespit ederek buna uygun öğrenme yaşantıları düzenlerler. Öğrencilerle birlikte onların performanslarını artıracak öğretim etkinliklerine karar verirler. Düşüncelerini ve tutumlarını belirtme konusunda öğrencilerini yüreklendirirler. Sınıflarında katılıma dayalı demokratik bir ortam oluştururlar. Lider öğretmenler okullarında ise arkadaşlarıyla, velilerle ve diğör paydaşlarla çalışmalar yaparlar. Sürekli araştırmalar yaparak, projeler üretmek mesleki gelişmelerini devam ettirirler. Okulda karar alma süreçlerine, farklı kurumlarda ise yetiştirme programlarına katılırlar. Toplumsal konularda bilinçli ve sosyallerdir. Yeni gelen öğretmenlere rehberlik ederler diğör arkadaşlarının çalışmalarına yardımcı ve katkıda bulunurlar (Can 2009, s. 388).

Öğretmen toplumsal değeri, toplumsal sorunları, toplumun eğitimden beklentilerini, eğitimin topluma katkılarını saptamalı ve edindiğı bu bilgileri öğrencilerin eğitiminde kullanmalıdır. Öğretmen ailelerle işbirliğı yaparak onlardan gelen dönütler doğrultusunda okulların toplum ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak seviyeye getirilmesine katkıda bulunmaktadır. Bu şekilde öğretmen hem öğrencilerine uygun bir eğitim vererek hem de toplumun ihtiyaçlarını karşılayarak toplum adına iki yönlü bir görev edinmiş olmaktadır (Sünböl 1996, s. 604).

Eğitim liderleri, eğitim kurumlarının içinde bulunduğı toplumsal ilişkileri yerinde gözlemleyerek ve ortama uyum gösterme yeterliliğini geliştirerek dönüşüm sürecinin gereklerini sağlayabilmelidir. Durağan olan kurum ve organizasyon yapısı altında eğitim liderinin başarı göstermesi söz konusu değildir. Bunun yanında, dönüşüme karşı direnç gösteren eğitim liderleri de mevcuttur bunlar çevrelerinden tepki gördükleri gibi öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini de engellemektedirler (Çelik, 2013, s. 274).

2.10. Dönüşümcü Liderlik ile İlgili Araştırmalar

Çobanoğlu (2003)'nın müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını incelediği araştırmada, Dönüşümcü Liderlik Ölçeği kullanılarak veriler öğretmenlerden ve müdürlerden toplanmıştır. Hem öğretmenlerin hem müdürlerin görüşlerine göre müdürlerin dönüşümcü liderlik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bağımsız değişkenlere göre farklılaşma testlerine göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okulun durumu, yayınları takip etme değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Şahin (2005) tarafından yürütülen bir diğer dönüşümcü liderlik çalışmasında ise okul müdürlerinin ve öğretmenlerin bazı kişisel özelliklerinin dönüşümcü liderlik algısı üzerinde bir etkisinin olup olmadığı incelenmiş, çalışma için 5 kadın 45 erkek müdür ve 646 kadın ve 304 erkek öğretmenden veri toplanmıştır. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve sürdürümcü liderlik ölçeği kullanılarak veri toplanmış, elde edilen verilerin aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Sheffee ve LSD önemlik çözümlemesi kullanılarak bir istatistik programı sistemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi neticesinde sürdürümcü liderlik stillerine ait algıları okullarının sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık sergilemektedir. Diğer yandan öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürümcü ve dönüşümcü liderliklerine yönelik var olan algıları hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Eryılmaz (2006)'ın araştırmasında okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri açısından değerlendirilmesinin amaçlanmıştır. Müdürlerin ve öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Kullanılan anket dört boyuttan oluşmaktadır: İdeal etki, ilham verme, bireysel etki ve zihinsel teşvik. Müdürlerin kendi değerlendirmelerine göre dönüşümcü liderlik düzeyleri yüksek bulunmuşken, öğretmen değerlendirmelerine göre orta düzeyde bulunmuştur. İki değerlendirme arasındaki fark manidar düzeydedir. Öğretmen değerlendirmeleri ile en başarılı boyut ideal etki iken, zihinsel teşvik en başarısız oldukları boyut olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlere göre dönüşümcü liderlik puanları anlamlı farklılık içermemektedir.

Zeren (2007) 'in araştırmasının amacı dönüşümcü liderlik özellikleri ile okula bağlılık arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada veri toplamak için “Çok Faktörlü Liderlik Anketi” ve “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmen görüşlerine göre müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin yüksek olduğu

bulunmuştur. Bağımsız değişkenlere göre dönüşümcü liderlik puanı anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Keleş (2009) araştırmasında, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 304 öğretmenden dönüşümcü liderlik ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin, dönüşümcü liderliğin tüm boyutlarına sahip oldukları belirlenmiştir. En başarılı olunan boyut idealleştirilmiş etki boyutu iken, en az başarılı olunan boyut ise bireysel destek boyutu olarak saptanmıştır. Cinsiyete, branşa, kıdem yılına, okulda çalışma sürelerine göre ölçek puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

Yılmaz (2010)'ın öğretmen görüşlerine göre, dönüşümcü liderlik düzeyini belirleme amacıyla yaptığı çalışmada, veri toplamak için ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma bulgularına göre; cinsiyet, kıdem, değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Halk Eğitim Merkezinde ise çalışma süresi, yaş ve branş değişkenine göre anlamlı farklar bulunmuştur.

Güneş ve Buluç (2012) tarafından eğitim alanında yürütülen dönüşümcü liderlik çalışmasının amacı ise ilköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaktır. Bu araştırmanın örneklemini Ağrı'da görev yapmakta olan 350 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden veri toplamak amacıyla 45 maddeden oluşan "Çok faktörlü liderlik anketi" ve 10 maddeden oluşan "Örgütsel adalet anketi" kullanılmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesinde Pearson Moments çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi gibi betimsel istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları gözden geçirildiğinde dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme ve entelektüel uyarıma ait değişkenlerin örgütsel adalet üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Aynı çalışmasının sonuçlarından bir diğeri ise örgütsel adalet ve dönüşümcü liderlik arasındaki anlamlı ilişkidir. Bu sonuca rağmen okul müdürlerinin yeterince dönüşümcü liderlik davranışı sergilemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2013)'in araştırmasında amaç, ilkokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Veriler, ölçek uygulama ve kaynak tarama ile toplanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve girişimci becerileri yeterli düzeydedir.

Aynı zamanda iki değişken arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

Çoğaltay, Karadağ ve Öztekin (2014) tarafından “Okul müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması” olarak yürütülmüş olup 11 çalışma taranarak 4.293 kişiden oluşan bir örneklem elde edilmiştir. YÖK, ULAKBİM gibi veri tabanlarında konuyla ilgili çalışmalara ulaşmak amacıyla bir araştırma yapılmış, 19 adet çalışmaya ulaşılmış ve bunlardan 11 tanesi meta-analiz çalışmasına dahil edilmiştir. Çalışmalar özellikle 2000 yılından sonra yapılması, Türkiye’de yürütülmesi ve örneklemine öğretmenlerden oluşması gibi çeşitli kriterler baz alınarak seçilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları betimsel istatistik analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiş ve sonuç olarak dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kiriş (2016)’in araştırmasında amaç, dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Örneklemi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 369 öğretmenden oluşur. İlişki analizi sonucunda iki ölçek puanı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin dönüşümcü liderlik puanları eğitim düzeyi dışındaki tüm bağımsız değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşma göstermiştir.

Leithwood and Jantzi (1999) yapmış oldukları araştırmada, dönüşümcü liderliğin okul koşullarına etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Bu etki sınıf koşullarını da etkilemektedir. Dönüşümcü liderliğin ve okul koşullarının, sınıf koşullarına etkisi olumsuz ve anlamsız olmamasına rağmen değişimde etkisi % 17 olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Griffith (2004) ise “Relation of Principal Transformational Leadership to School Staff Job Satisfaction, Staff Turnover, and School Performance” başlıklı araştırmasında okul liderlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile okul çalışanlarının iş tatmini, performansı arasındaki ilişkiyi incelemiş, çalışma anket yoluyla öğrencilerden ve okul çalışanlarından veri toplayarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul liderlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarının öğrenci başarısıyla doğrudan bir ilişkisi bulunmamıştır.

Nguni(2006)’nin Tanzania’da MLQ ölçeğini kullanarak yaptığı çalışma hem ilkokullarda hem de ortaokullarda yürütülmüştür. Bu öğretmenlerden müdürle en az bir yıl çalışmış olan 560 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Örneklem %17,2’si erkek

öğretmen ve % 82,8'i kadın öğretmendir. Öğretmenlerin yaş ortalaması ise 40'dır. Ortaokulda yürütülen çalışmada ise seçilen öğretmenlerin %45,8'i erkek öğretmen, %54,2'si kadın öğretmenden oluşmaktadır. Yaş ortalamaları ise 38'dir. İlkokulda cinsiyet ve akademik durum da bireyselleştirilmiş kabul bölümünde anlamlı fark varken diğer bölümlerde anlamsızdır. Hem ilkokul hem de ortaokulda yaş ve kıdemde anlamlı farklılık yoktur.

Leithwood and Jantzi (2006), 655 ilköğretim okulunda 2290 öğretmene ölçeğini uygulamıştır. Okullarda uygulanan seviyesinin düşük olduğu görülmüş fakat bunun okul koşulları ve öğretmen uygulamalarıyla değişebileceğini öngörmüştür. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olanlara göre daha fazla değişimi desteklemektedirler. Dönüşümcü liderlik öğretmenlerin çalışma ortamlarında güçlü şekilde etkili fakat öğretmenlerin deneyimlerinde zayıf etkiye sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenler dönüşümcü liderliği sınıftaki uygulamalarında etkili fakat öğrenci başarısı için yeterince etkili değildir.

Klinginsmith (2007), “Missouri Ortaokullarındaki Okul Yöneticilerinin Yönetimsel, Öğretimsel ve Dönüşümcü Liderliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi” adlı doktora çalışmasında liderlik tarzlarının öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Klinginsmith, okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde bu liderlik tarzlarını taşımasının öğrenci başarısına pozitif katkısının olduğunu tespit etmiştir.

Reynolds (2009), “Güneybatı Arizona Liselerinde Dönüşümcü Liderlik ve Öğretmen Güdülenmesi” adlı doktora çalışmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının azalması öğretmenlerin güdülenmesini de azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum dönüşümcü liderlik ile öğretmen güdülenmesi arasında karşılıklı bir şekilde olumlu bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Rutledge (2010), “Dönüşümcü Liderliğin İlkokullardaki Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı doktora çalışmasında dönüşümcü liderliğin okuldaki başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Daha önce yapılan araştırmalar okul yöneticisinin öğrenme çevresi oluşturmasıyla, akademik başarının önemi üzerinde durmasının ve hedeflerinde yüksek performansı işaret etmesinin öğrenci başarısında etki bıraktığı şeklindedir. Bu çalışmadan çıkan sonuçlardan, akademik optimizm ve dönüşümcü liderlik arasında olumlu bir ilişkinin varlığı saptanmıştır.

Greb (2011), “Okul Yöneticisinin Liderliği ve Öğrenci Başarısı: Öğrenci Başarısında Öğretimsel Liderlikle Birlikte Dönüşümcü Liderliğin Etkisi Nedir?” adlı doktora çalışmasında, dönüşümcü liderlikle öğrenci başarısı arasında birçok araştırmanın sonuçları gibi doğrudan bir ilişki bulamamıştır. Etkili okul yöneticisi olabilmek için okul yöneticilerinin öğrenci başarısını sağlamada, çeşitli araçlara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Greb, bu araçların ne olduğuna ve nasıl kullanılması ile ilgili olarak, yeni araştırmaların yapılması gerektiğini önermiştir.

Dvir vd. (2002), bu alanda çalışma yapan bir başka gruptur ve yapmış oldukları çalışmada özellikle dönüşümcü liderliğin takipçilerin gelişimi ve performansı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bu çalışma kontrol ve deney grubundan oluşan iki denek grubuna sahip deneysel bir çalışmadır ve araştırmanın sonunda deney grubundaki liderlerin doğrudan takipçilerin gelişimi ve dolaylı takipçilerinin performansı üzerinde kontrol grubundaki liderlerden daha pozitif bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Abdullah, Ling ve Sufi(2018) tarafından yürütülen “Principal Transformational Leadership and Teachers’ Motivation” adlı çalışma okul liderlerinin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla yapılmıştır. Çalışma Malezya’da tamamen rastgele seçilmiş olan 283 öğretmenle yürütülmüş ve öğretmenlere “Öğretmen Motivasyon Anketi” uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise öğretmenlerin okul liderlerinin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışlarına dair algılarının yüksek olduğunu ve cinsiyetin bu algı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Çalışma ayrıca dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif bir korelasyon saptamıştır.

3. YÖNTEM

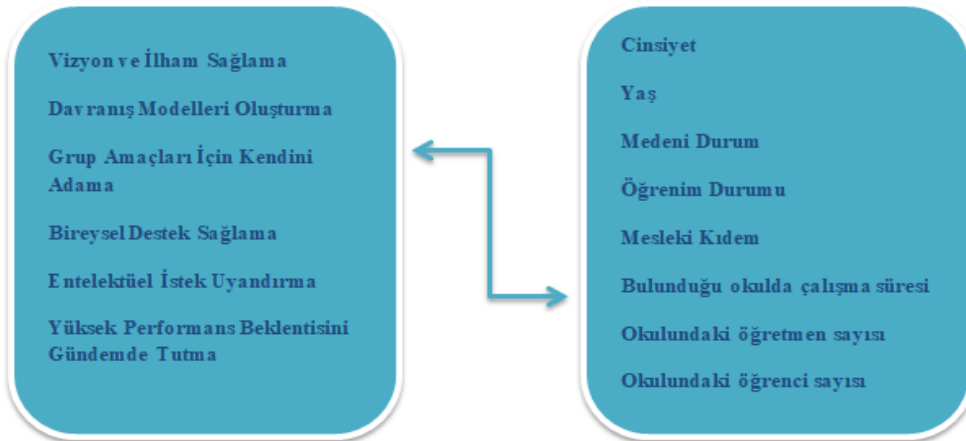
Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırma için kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve toplanan verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun şekilde gözlemeyip belirleyebilmektir (Karasar, 2002, s. 79).

Bu modelde çok sayıda elemanı olan bir evrende, evrenle ilgili genel bir yargıya ulaşabilmek için, evrenin tümünde ya da ondan alınacak bir grup (örneklem) üzerinde çalışma yapılır ve sonuçlar tümevarım yöntemiyle ortaya koyulmaya çalışılır (Karasar, 2002, s. 79). Bu model çerçevesinde Isparta ili meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmayla öğretmenlerin demografik özellikleri bağlamında meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarına sahip olmalarıyla ilgili algılarında farklılaşma olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri olarak yer alan altı dönüşümcü liderlik boyutu ve bağımsız değişkenleri olarak yer alan sekiz öğretmen demografik özelliği aşağıda ki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 10 Çalışmada yer alan değişkenler.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; 2020-2021 eğitim öğretim yılında Isparta ilinde bulunan farklı türlerde ki 29 meslek lisesinde görev yapan 865 öğretmen oluşturmaktadır (EK-1: Çalışmanın Yapıldığı Okulların Listesi).

Araştırma örnekleme belirlenirken kolayda (tesadüfi, uygun) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi; -araştırmacının evrenin herhangi bir bölümünden saptanan örneklem büyüklüğüne uygun seçim yapmasıdır. Çalışmada kolayda örneklem yöntemi kullanılmış olsa da örneklemin evreni temsil etme özelliğini artırmak amacıyla örneklem seçiminde nüfus olarak farklı büyüklükte olan yerleşim yerlerinden ve farklı okul türlerinden okullar seçilmeye dikkat edilmiştir.

Çalışmanın 865 kişilik araştırma evreni için %95 güven aralığı ve 0,05 hata payı ile hesaplanan örneklem sayısı 266 olarak saptanmıştır. Fakat ölçekler uygulanırken karşılaşılabilecek güçlükler ve geri dönüşlerdeki muhtemel kayıplar düşünülerek 350 tane ölçeğin uygulanması uygun görülmüştür. Öğretmenlere uygulanan 350 tane ölçekten 314 tanesi geri dönmüş yapılan kontroller sonucunda büyük bir bölümü eksik bırakılan 7 ölçek analize dahil edilmeyerek 307 tane kullanılabilir ölçek çalışmanın örneklem grubunu oluşturmuş ve bu grubunun evreni temsil edeceği varsayılmıştır.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın verileri anket tekniğiyle elde edilmiştir. Veri toplama aracının uygulanmasından önce araştırmanın amacı ve ölçek hakkında öğretmenlere gerekli bilgilendirme yapılarak yetkili mercilerden gerekli izinleri alınan ölçekler, gönüllü olan öğretmenlere araştırmacı ve bazı okullarda da okul müdürleri tarafından uygulanmıştır. (EK-2: Araştırma İzin Belgeleri)

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır (EK- 3: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği). Birinci bölüm öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdemi, bulunduğu okulda çalışma süresi, okulundaki öğretmen sayısı ve okulundaki öğrenci sayısını içeren demografik özelliklerine göre cevaplandıracağı sekiz sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyini belirlemek amacıyla Brestrich

tarafından oluşturulan aşağıda detayları verilen Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinden oluşmaktadır.

3.3.2.Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Emel Topçu Brestrich'in (1999) doktora tezinde kullandığı 'Dönüşümcü Liderlik Ölçeği' kendisinden gerekli izinler alınarak kullanılmıştır (EK-4: Ölçek Kullanım İzni). Bu ölçek aracılığıyla kişilerin genel dönüşümcü liderlik özellikleri ile birlikte dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama, bireysel destek sağlama, entelektüel istek uyandırma ve yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutları sahip ola düzeyleri de ölçülmektedir.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği vizyon ve ilham sağlama boyutunu ölçen beş, davranış modelleri oluşturma boyutunu ölçen üç, grup amaçları için kendini adama boyutunu ölçen beş, bireysel destek sağlama boyutunu ölçen beş, entelektüel istek uyandırma boyutunu ölçen üç ve yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutunu ölçen iki soru olmak üzere toplam yirmi üç sorudan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan dönüşümcü liderlik boyutları ve hangi soruların bu boyutları ölçmeyi sağladığı Tablo3.1. 'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Dönüşümcü liderlik boyutları*

Dönüşümcü Liderlik Boyutları	Sorular
Vizyon ve İlham Sağlama	1, 2, 3, 4, 5
Davranış Modelleri Oluşturma	6, 7, 8
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	9, 10, 11, 12, 13
Bireysel Destek Sağlama	14, 15, 16, 17, 18
Entelektüel İstek Uyandırma	19, 20, 21
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	22, 23

Katılımcıların sorulara verecekleri cevaplar için soruların yanında verilen ifadeye ne oranda katıldığını belirten tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum ifadelerinden oluşan likert tipi dörtlü dereceleme seçeneği verilmiştir.

Seçeneklere 1 ile 4 arası puanlama yapılmış ve puanlara verilen sayı değeri büyüdükçe ğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin arttığı düşünölmüştür. Ölçekte bulunan seçenekler, seçeneklere verilen değerler ve bunlara ilişkin puan aralıkları Tablo3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Ölçekte bulunan seçenekler ve bunlara ilişkin puanlar ve aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Tamamen Katılıyorum	4	4.00- 3.26
Katılıyorum	3	3.25- 2.51
Katılmıyorum	2	2.50- 1.76
Hiç Katılmıyorum	1	1.75- 1.00

Brestrich (1999) tarafından ölçek güvenirlik çalışması için ilk olarak 20 kişilik sonrasında 80 kişilik gruplara ölçek uygulaması yapılmıştır. Sonuçların faktör analizi yapılarak çalışmayan sorular ölçekten çıkarılmıştır. Düzenleme sonrasında ifadelerin ölçeğe uygunluğunun belirlenmesi için yapılan faktör analizinde ifadelerin geçerliliği için alt değeri 0,4 olarak belirlenmiş, analiz sonucunda ifadelerin değeri 0,4 değeri çok üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu da ifadelerin Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için uygun olduğunu göstermektedir.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin bu araştırmadaki güvenirlik düzeyini belirlemede Cronbach's alpha değeri kullanılmıştır. Cronbach's alpha değeri 0 ile 1 arasında değışmektedir. Cronbach's alpha değeri bire ne kadar yakınsa güvenirlik o kadar yüksektir. Cronbach's alpha değeri $\alpha=0,978$ olarak hesaplanmıştır. Dönüşümcü liderlik ölçeğinin boyutlarından vizyon ve ilham sağlama için bu değeri $\alpha=0,920$, davranış modelleri oluşturma için bu değeri $\alpha=0,864$, grup amaçları için kendini adama için bu değeri $\alpha=0,920$, bireysel destek sağlama için bu değeri $\alpha=0,910$, entelektüel istek uyandırma için bu değeri $\alpha=0,897$ ve yüksek performans beklentisini gündemde tutma için bu değeri $\alpha=0,894$ olarak hesaplanmıştır. Tablo3.3'de Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin bu çalışma için güvenirlik analiz sonuçları (Cronbach's alpha) gösterilmektedir.

Tablo 3.3. *Güvenilirlik analizi sonuçları*

Ölçek	Cronbach's Alpha
Vizyon ve ilham sağlama alt ölçeği	0,920
Davranış modelleri oluşturma alt ölçeği	0,864
Grup amaçları için kendini adama alt ölçeği	0,920
Bireysel destek sağlama alt ölçeği	0,910
Entelektüel istek uyandırma alt ölçeği	0,897
Yüksek performans beklentisini gündemde tutma alt ölçeği	0,894
Dönüşümcü liderlik ölçeği	0,978

Tablo 3.3’ de değerlerin 0,864 ile 0,978 arasında değişmekte olduğu ve değerlerin 1e daha yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik ölçeğinin ve ölçek sorularına verilen cevapların yüksek güvenilir seviyede olduğu araştırma için bu verilerin kullanılabileceği tespit edilmiştir.

3.4. Veri Analizi

Araştırmada meslek liselerinde görev yapan öğretmen algılarına göre meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerinde öğretmenlerin demografik özelliklerine göre farklılık olup olmadığı test edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdemi, bulunduğu okulda çalışma süresi, okulundaki öğretmen sayısı ve okulundaki öğrenci sayısı gibi demografik özelliklerinden, bağımlı değişkeni ise meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyinden oluşmaktadır.

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları çerçevesinde toplanan veriler kodlanarak Excel tablosuna girilmiştir. SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21 programı kullanılarak analiz edilmiş ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Araştırma verilerinin dağılımını inceleyerek analizlerin parametrik mi, non-parametrik mi olacağına karar vermek amacıyla dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarından elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri belirlenmiştir. Bulunan değerler Tablo 3.4’ de gösterilmektedir.

Tablo 3.4. *Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları*

	Çarpıklık	Basıklık
Vizyon ve İlham Sağlama	-,161	-,831
Davranış Modelleri Oluşturma	-,152	-,840
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	-,202	-,910
Bireysel Destek Sağlama	-,200	-,851
Entelektüel İstek Uyandırma	-,160	-,943
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	-,249	-,654
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	-,206	-,925

Tablo3.4’de çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasından dolayı değerlerin normal dağılım aralığında olduğu tespit edilmiş ve bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgi formunda yer alan cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdemi, bulunduğu okulda çalışma süresi, okulundaki öğretmen sayısı ve okulundaki öğrenci sayısı değişkenlerinin frekans (n) ve yüzdelik dağılımları (%) hesaplanarak tablolastırılmıştır.

Meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin belirlenmesi alt amacı için frekans, yüzdelik dağılım, aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan gibi istatistikî ölçüm araçları kullanılmıştır. Diğer bir alt amaç olan meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri ile ilgili algılarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise hipotez testleri yapılmıştır. Bağımsız değişkenin iki seçenekten oluştuğu cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenleri için ilişkisiz grup “t” testi, bağımsız değişkenin ikiden daha fazla seçenekten oluştuğu yaş, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, okulundaki öğretmen sayısı ve okulundaki öğrenci sayısı değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın amacına yönelik olarak öğretmenlerden elde edilen verilerin analizleri, bu analizler sonucu elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar alt amaçların sırasına göre yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha yakından tanınabilmesi ve araştırmanın birinci alt amacına ilişkin soruların yanıtlanabilmesi için demografik özelliklerine yer verildiği bu bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri yüzde ve frekanslar şeklinde tablolarda gösterilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	172	56,0
Erkek	135	44,0
Toplam	307	100

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından fazladır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'lık oranla 172 kişisi kadın ve %44'lük oranla 135 kişisi erkektir.

4.1.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yaşlarına göre dağılımları Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	n	%
30 yaş ve altı	37	12,1
31-40	111	36,2
41-50	122	39,7
51 yaş ve üzeri	37	12,1
Toplam	307	100

Tablo 4.2'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 31-40 ve 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir. %36,2'lik bir oran ile 111 kişi 31-40 yaş aralığında ve %39,7'lik bir oran ile 122 kişi ise 41-50 yaş aralığındadır. 30 yaş altı ve 51 yaş üzeri öğretmenlerin sayıları ise 37 eşit kişi sayısı ile %24,2 oranındadır.

4.1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, medeni durumuna göre dağılımları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımları

Medeni durum	n	%
Evli	231	75,2
Bekar	76	24,8
Toplam	307	100

Tablo 4.3.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan evli öğretmenlerin sayısı bekar öğretmenlerin sayısından fazladır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumları %75,2'lik bir oran ile 231 kişi evli ve %24,8'lik oran ile 76 kişi bekar olarak tespit edilmiştir.

4.1.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenim durumuna göre dağılımları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları

Öğrenim durumu	n	%
Ön lisans	6	2,0
Lisans	285	92,8
Yüksek lisans	16	5,2
Doktora	0	0,0
Toplam	307	100

Tablo 4.4.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmada doktora seviyesinde öğretmen olmamakla birlikte %92,8'lik bir oran ile 285 kişi lisans, %5,2'lik oranla 16 kişi yüksek lisans ve %2'lik oranla 6 kişi de ön lisans mezunudur.

4.1.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, mesleki kıdemine göre dağılımları Tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo 4.5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Mesleki kıdem	n	%
1-5 yıl	31	10,1
6-10 yıl	57	18,6
11-15 yıl	89	29,0
16-20 yıl	86	28,0
21 yıl ve üzeri	44	14,3
Toplam	307	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları yıllar bazında kıdemlerine bakıldığında çoğunluğun 11-15 yıl ve 16-20 yıl arası süredir görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler %29'luk oranla 89 kişi, 16-20 yıl arası görev yapan %28'lik oranla 86 kişi, 6-10 yıl arası görev yapan öğretmenler ise %18,6'lık oranla 57 kişidir. 21 yıl ve üzeri bir süredir görevde olan tecrübeli öğretmenlerin oranı %14,3 ile 44 kişiyken mesleğinin ilk dönemlerini yaşayan 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmen oranı %10,1 ile 31 kişidir.

4.1.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenine ilişkin bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre dağılımları Tablo 4.6.'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresine göre dağılımları

Bulunduğunuz okulda çalışma süreniz	n	%
1 yıldan az	6	2,0
1-4 yıl	83	27,0
4-7 yıl	87	28,3
7-10 yıl	66	21,5
10-13 yıl	40	13,0
13 yıl ve üzeri	25	8,1
Toplam	307	100

Araştırmanın yapıldığı okullar bazındaki öğretmen kıdemlerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun 1-4 yıl ve 4-7 yıl arası süredir aynı okulda görev yaptıkları görülmektedir. Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere 4-7 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenler %28,3'lük oranla 87 kişi, 1-4 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenler %27,0'lık oranla 83 kişi, 7-10 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenler %21,5'lik oranla 66 kişi, 10-13 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenler %13,0'lık oranla 40 kişi ve 13 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapan öğretmenler ise %8,1'lik oranla 25 kişidir. 1 yıldan az bir süredir aynı okulda görevde olan öğretmenler ise %2'lik oran ve 6 olan kişi sayısı ile katılımcıların küçük bir kısmını oluşturmaktadır.

4.1.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okulundaki öğretmen sayısına göre dağılımları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo4.7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğretmen sayısına göre dağılımları

Okulunuzdaki öğretmen sayısı	n	%
1-15	16	5,2
16-30	50	16,3
31-45	56	18,2
46-60	56	18,2
61 ve üzeri	129	42,0
Toplam	307	100

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayıları bakımından büyük bir kısmının öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda görev yaptığı anlaşılmaktadır. 61 ve üzeri öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler, %42,0'lık oran ve 129 kişi sayısı ile araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. 31-45 ve 46-60 arası öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmen sayıları ise eşit orana sahiptir ve bu gruplarda bulunan öğretmenler %18,2'lik oranla 56 kişidir. 16-30 arası öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ise %16,3'lük oranla 50 kişi ve 1-15 arası öğretmenin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenler ise %5,2'lik bir oranla 16 kişidir.

4.1.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrenci sayısına göre dağılımları Tablo 4.8.'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğrenci sayısına göre dağılımları

Okulunuzdaki öğrenci sayısı	n	%
1-100	16	5,2
101-300	83	27,0
301-500	114	37,1
501 ve üzeri	94	30,6
Toplam	307	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayılarına bakıldığında katılımcıların büyük kısmının öğrenci sayısının fazla olduğu okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere okullarında 301-500 arası öğrenci bulunan okullarda görev yapan öğretmenler %37,1'lik oranla 114 kişi, okullarında 501 ve üzeri öğrenci bulunan okullarda görev yapan öğretmenler %30,0'lık oranla 94 kişi, okullarında 101-300 arası öğrenci bulunan okullarda görev yapan öğretmenler %27,0'lık oranla 83 kişi ve okullarında 1-100 arası öğrenci bulunan okullarda görev yapan öğretmenler ise %5,2'lik oranla 16 kişidir.

4.2. Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları ne düzeydedir?’ şeklinde olan ikinci alt amacına yönelik elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.9.’da ve Tablo 4.10.’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Dönüşümcü liderlik ölçeğine ait betimsel istatistikler

	n	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	307	1,34	4,00	2,77	0,70

Tablo 4.9.’ da görüldüğü üzere meslek lisesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,77$ ve standart sapması $Ss=0,70$ ’tir. Ölçeğin puan aralıkları dikkate alındığında bu değer 3,25-2,51 puanlarına karşılık gelen ‘Katılıyorum’ seçeneğinde olduğu ve öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma durumlarını yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin değişime açık, çalışanlarını yönlendirebilen, motive edebilen ve onları ortak bir amaç etrafında bir araya getirebilen kişiler olarak gördükleri söylenebilir.

Tablo 4.10. Dönüşümcü liderlik ölçeği ifadelerine katılım düzeyleri ve ortalamaları

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Maddeleri	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ortalama
	n	%	n	%	n	%	n	%	
M1 Okul yöneticimiz güçlüklerle.....	16	5,2	94	30,6	128	41,7	69	22,5	2,81
M2 Okul yöneticimizin direktifleri.....	15	4,9	99	32,2	133	43,3	60	19,5	2,78
M3 Okul yöneticimiz belirlenen.....	17	5,5	100	32,6	126	41,0	64	20,8	2,77
M4 Okul yöneticimiz bizlerin.....	24	7,8	103	33,6	112	36,5	68	22,1	2,73
M5 Okul yöneticimiz belirlenen.....	29	9,4	104	33,9	119	38,8	55	17,9	2,65
M6 Okul yöneticimiz bizleri.....	20	6,5	104	33,9	126	41,0	57	18,6	2,72

Tablo 4.10. (Devam) Dönüşümcü liderlik ölçeği ifadelerine katılım düzeyleri ve ortalamaları

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Maddeleri	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ortalama
	n	%	n	%	n	%	n	%	
M7 Okul yöneticimiz mesleğimiz.....	20	6,5	86	28,0	141	45,9	60	19,5	2,79
M8 Okul yöneticimiz bizim.....	14	4,6	97	31,6	130	42,3	66	21,5	2,81
M9 Okul yöneticimiz belirlenen.....	22	7,2	95	30,9	123	40,1	67	21,8	2,77
M10 Okul yöneticimiz belirlenen.....	23	7,5	97	31,6	132	43,0	55	17,9	2,71
M11 Okul yöneticimiz belirlenen.....	17	5,5	102	33,2	131	42,7	57	18,6	2,74
M12 Okul yöneticimiz belirlenen.....	19	6,2	102	33,2	123	40,1	63	20,5	2,75
M13 Okul yöneticimiz kurum.....	19	6,2	98	31,9	126	41,0	64	20,8	2,77
M14 Okul yöneticimiz belirlenen.....	22	7,2	100	32,6	116	37,8	69	22,5	2,76
M15 Okul yöneticimiz belirlenen.....	24	7,8	97	31,6	122	39,7	64	20,8	2,74
M16 Okul yöneticimiz bana.....	25	8,1	96	31,3	124	40,4	62	20,2	2,73
M17 Okul yöneticimiz benim.....	21	6,8	101	32,9	130	42,3	55	17,9	2,71
M18 Okul yöneticimiz kişisel.....	17	5,5	100	32,6	124	40,4	66	21,5	2,78
M19 Okul yöneticimiz çalışma	24	7,8	93	30,3	126	41,0	64	20,8	2,75
M20 Okul yöneticimiz çalışma	22	7,2	105	34,2	121	39,4	59	19,2	2,71
M21 Okul yöneticimiz belirlenen.....	17	5,5	103	33,6	122	39,7	65	21,2	2,77
M22 Okul yöneticimiz bizim.....	16	5,2	82	26,7	135	44,0	74	24,1	2,87
M23 Okul yöneticimiz çalışanlar.....	12	3,9	87	28,3	132	43,0	76	24,8	2,89

Öğretmenlerin dönüşümcü liderlik ölçeğindeki ifadelere katılım düzeyleri ve ortalamaları Tablo 4.10’da görülmektedir. Bu ifadeler soru maddeleri şeklinde incelendiğinde;

M1: “Okul yöneticimiz güçlüklerle baş edebilmek için kapasite ve mantığa sahiptir.” ifadesine öğretmenlerin %5,2’si (n=16) hiç katılmıyorum, %30,6’sı (n=94) katılmıyorum,%41,7’si (n=128) katılıyorum, %22,5’i (n=69) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}$ =2,81 aritmetik ortalama ile

yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin güçlüklerle baş edebilme konusunda başarılı oldukları düşünülebilir.

M2: “Okul yöneticimizin direktifleri kurumdaki herkes tarafından saygı görür.” ifadesine öğretmenlerin %4,9’u (n=15) hiç katılmıyorum, %32,2’si (n=99) katılmıyorum,%43,3’ü (n=133) katılıyorum, %19,5’i (n=60) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,78$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu da okul yöneticilerinin direktiflerinin çoğunluk tarafından saygı ile karşılandığının yöneticilere aldığı kararlar bazında yeterli düzeyde güven duyulduğunu göstermektedir.

M3:“Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler üzerinde eğer birlikte çalışıyorsak neyi yapabileceğimiz konusundaki görüşmelerimizi cesaretlendirir, bizi heyecanlandırır.” ifadesine öğretmenlerin %5,5’i (n=17) hiç katılmıyorum, %32,6’sı (n=100) katılmıyorum,%41,0’ı (n=126) katılıyorum, %20,8’i (n=64) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,77$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunda yöneticileri ile birlikte yaptıkları çalışmaların kendileri ve motivasyonları için olumlu etkileri olduğu görüşünün hakim olduğu söylenebilir.

M4: “Okul yöneticimiz, bizlerin liderler gibi hareket etmemizi sağlar.” ifadesine öğretmenlerin %7,8’i (n=24) hiç katılmıyorum, %33,6’sı (n=103) katılmıyorum,%36,5’i (n=112) katılıyorum, %21,1’i (n=68) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,73$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretmenleri liderlik konusunda yönlendirdiği söylenebilir.

M5: “Okul yöneticimiz, belirlenen hedef çalışmaları boyunca genel amaçlar konusunda fikir verir.” ifadesine öğretmenlerin %9,4’ü (n=29) hiç katılmıyorum, %33,9’u (n=104) katılmıyorum,%38,8’i (n=119) katılıyorum, %17,9’u (n=55) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,65$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Fakat bu konu ile ilgili olumsuz cevap veren öğretmen sayısı da az değildir. Bu bağlamda okul yöneticileri tarafından ulaşılmaya çalışılan hedeflerin hangi amaçla yapıldığı hakkında öğretmenlere daha fazla bilgilendirme yapılması istendiği söylenebilir.

M6: “Okul yöneticimiz, bizleri sadece sözle değil, daha çok davranışla yönlendirir.” ifadesine öğretmenlerin %6,5’i (n=20) hiç katılmıyorum, %33,9’u (n=104)

katılmıyorum, %41,0'ı (n=126) katılıyorum, %18,6'sı (n=57) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,72$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçtan okul yöneticilerinin yaptıkları işi özümstedikleri, sözlere gereksinim duymadan öğretmenleri davranışlarıyla yönlendirebildiği görüşüne varılabilir.

M7: “Okul yöneticimiz, mesleğimiz çerçevesinde başarılar ve amaca ulaşmaları sembolize eder.” ifadesine öğretmenlerin %6,5'i (n=20) hiç katılmıyorum, %28,0'ı (n=86) katılmıyorum, %45,9'u (n=141) katılıyorum, %19,5'i (n=60) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,79$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buradan mevcut yöneticilerin ideallerine ve hedeflerine ulaşma konusuna çalışanlarına örnek teşkil ettiği görüşüne varılabilir.

M8: “Okul yöneticimiz, bizim için izlenecek iyi bir lider modelini gösterir.” ifadesine öğretmenlerin %4,6'sı (n=14) hiç katılmıyorum, %31,6'sı (n=97) katılmıyorum, %42,3'ü (n=130) katılıyorum, %21,5'i (n=66) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,81$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buradan mevcut yöneticilerin liderlik konusunda başarılı olduğu sonucu çıkarılabilir.

M9: “Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için kurum amaçlarının gelişim sürecine bizim katılımımızı sağlar.” ifadesine öğretmenlerin %7,2'si (n=22) hiç katılmıyorum, %30,9'u (n=95) katılmıyorum, %40,1'i (n=123) katılıyorum, %21,8'i (n=67) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,77$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin hedeflere ulaşmak adına amaçları paylaşmada ve işi delege etme konusunda başarılı bir liderlik sergilediği söylenebilir.

M10: “Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaya çalışanları cesaretlendirir.” ifadesine öğretmenlerin %7,5'i (n=23) hiç katılmıyorum, %31,6'sı (n=97) katılmıyorum, %43,0'ı (n=132) katılıyorum, %17,9'u (n=55) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,71$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir.

M11: “Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için kurum amaçlarının geliştirilmesinde problemleri bizlerle birlikte çözer.” ifadesine öğretmenlerin %5,5'i (n=17) hiç katılmıyorum, %33,2'si (n=102) katılmıyorum, %42,7'si (n=131)

katılıyorum, %18,6'sı (n=57) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,74$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin amaç geliştirme sürecinde yaşanan problemlerin çözümünde ekip çalışmasına ve karşılıklı fikir alışverişine önem verdiği söylenebilir.

M12: “Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için kurum amaçlarının önceliklerinin belirlenmesinde bütün herkesin ortak kararının oluşmasını sağlar.” ifadesine öğretmenlerin %6,2'si (n=19) hiç katılmıyorum, %33,2'si (n=102) katılmıyorum, %40,1'i (n=123) katılıyorum, %20,5'i (n=63) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,75$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin amaçların belirlenmesinde öğretmen görüşlerini dikkate alması ile öğretmenlerin amaçları daha çok benimsedikleri ve amaçlara ulaşmak adına daha çok motive oldukları düşünülebilir.

M13: “Okul yöneticimiz, kurum amaçlarını gerçekleştirmede gelişimimizi düzenli olarak değerlendirmemiz için bizi cesaretlendirir.” ifadesine öğretmenlerin %6,2'si (n=19) hiç katılmıyorum, %31,9'u (n=98) katılmıyorum, %41,0'ı (n=126) katılıyorum, %20,8'i (n=64) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,77$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buradan da okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişim düzeylerini önemsedikleri ve bu konuda öğretmenlerle etkileşim içinde oldukları söylenebilir.

M14: “Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için bilgi ve becerilerimi geliştirebilmemde hizmet içi eğitim programları sağlar.” ifadesine öğretmenlerin %7,2'si (n=22) hiç katılmıyorum, %32,6'sı (n=100) katılmıyorum, %37,8'i (n=116) katılıyorum, %22,5'i (n=69) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,76$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu da okul yöneticilerinin öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri adına gerekli eğitim programlarını düzenlediği veya hâlihazırda bulunan eğitimlere katılımları konusunda onları desteklediği düşünülebilir.

M15: “Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflerin uygulanmasında gereken kaynakları edinebilmemi sağlar.” ifadesine öğretmenlerin %7,8'i (n=24) hiç katılmıyorum, %31,6'sı (n=97) katılmıyorum, %39,7'si (n=122) katılıyorum, %20,8'i (n=64) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye

$\bar{X}=2,74$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin kaynak edinebilmeleri ve bu kaynaklara ulaşabilmeleri açısından öğretmenlere destek olduğu söylenebilir.

M16: “Okul yöneticimiz, bana tipik ihtisas alanımı ve uzmanlığımı dikkate alarak davranır.” ifadesine öğretmenlerin %8,1’i (n=25) hiç katılmıyorum, %31,3’ü (n=96) katılmıyorum, %40,4’ü (n=124) katılıyorum, %20,2’si (n=62) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,73$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin kişisel özelliklerine, yeteneklerine ve onların deneyimlerine önem verdiği ve kişiye özgü davranışlar sergilediği söylenebilir.

M17: “Okul yöneticimiz, benim işimi etkileyecek hareketi yapmadan önce fikirlerimi dikkate alır.” ifadesine öğretmenlerin %6,8’i (n=21) hiç katılmıyorum, %32,9’u (n=101) katılmıyorum, %42,3’ü (n=130) katılıyorum, %17,9’u (n=55) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,71$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendileriyle ilgili alınacak kararlarda söz hakkı olduğu söylenebilir.

M18: “Okul yöneticimiz, kişisel durumumu göz önünde bulundurarak anlayışlı bir şekilde davranır.” ifadesine öğretmenlerin %5,5’i (n=17) hiç katılmıyorum, %32,6’sı (n=100) katılmıyorum, %40,4’ü (n=124) katılıyorum, %21,5’i (n=66) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,78$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Yöneticilerin öğretmenlerin kişisel durumlarını gözettiği ve bu konuda hassas davrandığı söylenebilir.

M19: “Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım ve işim hakkındaki ön yargılarımı tekrar gözden geçirmem için beni yönlendirir.” ifadesine öğretmenlerin %7,8’i (n=24) hiç katılmıyorum, %30,3’ü (n=93) katılmıyorum, %41,0’ı (n=126) katılıyorum, %20,8’i (n=64) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,75$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buradan da okul yöneticilerinin öğretmenlerin bakış açılarını değiştirmeleri için onlara destek olduğu düşüncesine varılabilir.

M20: “Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım için neler yaptığımı düşünmemde beni isteklendirir.” ifadesine öğretmenlerin %7,2’si (n=22) hiç katılmıyorum, %34,2’si (n=105) katılmıyorum, %39,4’ü (n=121) katılıyorum, %19,2’si (n=59) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,71$ aritmetik

ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ki etkili iletişime ve işbirliğine önem verdikleri düşünülebilir.

M21: “Okul yöneticimiz, belirlenen hedef programların uygulanmasını düşünmeme yardım edecek gerekli bilgileri sağlar.” ifadesine öğretmenlerin %5,5’i (n=17) hiç katılmıyorum, %33,6’sı (n=103) katılmıyorum, %39,7’si (n=122) katılıyorum, %21,2’si (n=65) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,77$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin hedef programlarını düşünebilmesini ve izleyebilmesini sağlayan bilgilerin aktarıldığı bir etkileşim ortamı oluşturduğu söylenebilir.

M22: “Okul yöneticimiz, bizim en iyi performans göstermemizde ısrarlıdır.” ifadesine öğretmenlerin %5,2’si (n=16) hiç katılmıyorum, %26,7’si (n=82) katılmıyorum, %44,0’ı (n=135) katılıyorum, %24,1’i (n=74) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,87$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu da okul yöneticilerinin öğretmenlerden her zaman yüksek performans ile çalışmalarını beklentisinde olduğunu göstermektedir.

M23: “Okul yöneticimiz, çalışanlar olarak bizlerden çok şeyler beklediğini hissettirir.” ifadesine öğretmenlerin %3,9’u (n=12) hiç katılmıyorum, %28,3’ü (n=87) katılmıyorum, %43,0’ı (n=132) katılıyorum, %24,8’i (n=76) tamamen katılmıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu ifadeye $\bar{X}=2,89$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buradan da okul yöneticilerinin öğretmenlere beklentilerini hissettirebilme özelliğine sahip oldukları ve öğretmenlerden fazla beklentileri olduğu düşüncesine varılabilir.

Tüm bu sonuçlara göre Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin katılım düzeyi en fazla olan en yüksek ortalama sahip olan maddeleri; M23, M22, M1, M8 ve M7’dir. Katılım düzeyi en az olan en düşük ortalama sahip maddeleri ise; M5, M20, M17, M10 ve M6’dır.

4.3. Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Alt Boyutlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘Meslek lisesi öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının özelliklerine ne düzeyde sahiptirler?’ şeklinde

olan üçüncü alt amacına yönelik elde edilen minimum, maximum, ortalama ve standart sapma analiz sonuçları Tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Dönüşümcü liderlik alt boyutlarına ait betimsel istatistikler*

	n	Minimum	Maximum	$\bar{x}$	ss
Vizyon ve İlham Sağlama	307	1,20	4,00	2,75	0,74
Davranış Modelleri Oluşturma	307	1,33	4,00	2,77	0,74
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	307	1,20	4,00	2,75	0,74
Bireysel Destek Sağlama	307	1,00	4,00	2,74	0,74
Entelektüel İstek Uyandırma	307	1,00	4,00	2,74	0,78
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	307	1,00	4,00	2,88	0,79

Tablo 4.11. incelendiğinde meslek lisesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalama değerlerinin ($\bar{X}$) 2,73 ile 2,89 değerleri arasında olduğu ve bu değerlerin “Katılıyorum” seçeneği puan aralığında yer aldığı görülmektedir. Okul müdürlerinin en yüksek düzeyde sahip oldukları dönüşümcü liderlik alt boyutunun “*yüksek performans beklentisini gündemde tutma*” alt boyutu olduğu, en düşük düzeyde sahip oldukları dönüşümcü liderlik alt boyutlarının ise aynı aritmetik ortalamaya sahip olan “bireysel destek sağlama” ve “entelektüel istek uyandırma” alt boyutları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin “*vizyon ve ilham sağlama*” alt boyutuyla ilgili ifadelere $\bar{X}$ =2,75 aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin okul müdürlerine saygı duydukları, güçlüklerle baş etme konusunda onlara güvendikleri, okul müdürlerinin öğretmenlerin kendilerine güven duyma konusunda cesaretlendirdikleri ve ortak görev duygusuna önem verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “*davranış modelleri oluşturma*” alt boyutuyla ilgili ifadelere $\bar{X}$ =2,77 aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buna göre,

okul müdürlerinin öğretmenlere iyi bir örnek ve rol model oldukları ve onların bekledikleri lider modeli olma davranışlarını sergiledikleri düşünülebilir.

Öğretmenlerin “*grup amaçları için kendini adama*” alt boyutuyla ilgili ifadelerle $\bar{X}=2,75$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buna göre, okul müdürlerinin hedef belirleme ve karar alma süreçlerine öğretmenleri de dahil ettiği, onlarda aidiyet duygusu ve ortak görev duygusu oluşturarak öğretmenleri hedeflere ulaşma konusunda motive ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin “*bireysel destek sağlama*” alt boyutuyla ilgili ifadelerle $\bar{X}=2,74$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenlerin bireysel özelliklerine, bireysel istek ve ihtiyaçlarına önem verdikleri ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için onlara destek sağladıkları düşünülebilir.

Öğretmenlerin “*entelektüel istek uyandırma*” alt boyutuyla ilgili ifadelerle $\bar{X}=2,74$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Buna göre okul müdürlerinin öğretmenleri analitik düşünme, yüksek eleştiri gücüne sahip olma ve etkili iletişim kurma konusunda desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin “*yüksek performans beklentisini gündemde tutma*” alt boyutuyla ilgili ifadelerle $\bar{X}=2,88$ aritmetik ortalama ile yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin performanslarını dikkate aldıkları, performanslarını değerlendirmede etkili oldukları ve performans geliştirme için çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

4.4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulguları

Araştırmanın ‘Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, bulunduğu okulda çalışma süresi, okulundaki öğretmen sayısı ve okulundaki öğrenci sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklinde olan dördüncü alt amacına yönelik elde edilen analiz sonuçları aşağıda alt başlıklar halinde incelenmiştir.

4.4.1. Okul müdürlerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları

Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili algılarında cinsiyetleri bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, ölçek aracılığıyla ele edilen verilere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bulunan t-testi sonuçları tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının cinsiyet açısından incelenmesi

Cinsiyet		n	$\bar{x}$	ss	t	p
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	Kadın	172	2,78	0,70	,217	,829
	Erkek	135	2,76	0,70		
Vizyon ve İlham Sağlama	Kadın	172	2,74	0,74	-,301	,764
	Erkek	135	2,76	0,75		
Davranış Modelleri Oluşturma	Kadın	172	2,81	0,73	1,079	,281
	Erkek	135	2,72	0,74		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	Kadın	172	2,78	0,75	,759	,448
	Erkek	135	2,71	0,73		
Bireysel Destek Sağlama	Kadın	172	2,74	0,76	-,066	,947
	Erkek	135	2,75	0,72		
Entelektüel İstek Uyandırma	Kadın	172	2,73	0,78	-,151	,880
	Erkek	135	2,75	0,79		
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	Kadın	172	2,88	0,78	-,071	,943
	Erkek	135	2,88	0,80		

*p(anlamlılık değeri) <0,05

Tablo 4.12. incelendiğinde;

“Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,78 ile, erkek öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,76 ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Vizyon ve ilham sağlama” boyutunda puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,74 ile, erkek öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,76 ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Davranış modelleri oluşturma” boyutunda puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin $\bar{X}=2,81$ ile, erkek öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,72$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Grup amaçları için kendini adama” boyutunda puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin $\bar{X}=2,78$ ile, erkek öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,71$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Bireysel destek sağlama” boyutunda puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin $\bar{X}=2,74$ ile, erkek öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,75$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Entelektüel istek uyandırma” boyutunda puan ortalamalarının kadın öğretmenlerin $\bar{X}=2,73$ ile, erkek öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,75$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Yüksek performans beklentisini gündemde tutma” boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının eşit olduğu, $\bar{X}=2,78$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgulardan kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları ve (p) değerine göre cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

4.4.2. Okul müdürlerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları

Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili algılarında yaşları bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, ölçek aracılığıyla ele edilen verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulunan ANOVA testi sonuçları tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. *Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının yaş açısından incelenmesi*

Yaş		n	$\bar{x}$	ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	30 yaş ve altı	37	2,56	0,83	1,458	,226
	31-40	111	2,78	0,67		
	41-50	122	2,83	0,65		
	51 yaş ve üzeri	37	2,74	0,75		
Vizyon ve İlham Sağlama	30 yaş ve altı	37	2,48	0,87	1,986	,116
	31-40	111	2,78	0,72		
	41-50	122	2,81	0,70		
	51 yaş ve üzeri	37	2,74	0,79		
Davranış Modelleri Oluşturma	30 yaş ve altı	37	2,63	0,83	1,325	,266
	31-40	111	2,71	0,71		
	41-50	122	2,86	0,72		
	51 yaş ve üzeri	37	2,79	0,77		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	30 yaş ve altı	37	2,52	0,78	1,562	,199
	31-40	111	2,78	0,73		
	41-50	122	2,81	0,71		
	51 yaş ve üzeri	37	2,68	0,79		
Bireysel Destek Sağlama	30 yaş ve altı	37	2,54	0,89	1,212	,306
	31-40	111	2,74	0,74		
	41-50	122	2,80	0,66		
	51 yaş ve üzeri	37	2,75	0,82		
Entelektüel İstek Uyandırma	30 yaş ve altı	37	2,52	0,92	1,184	,316
	31-40	111	2,77	0,76		
	41-50	122	2,79	0,74		
	51 yaş ve üzeri	37	2,71	0,84		
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	30 yaş ve altı	37	2,69	0,97	1,238	,296
	31-40	111	2,91	0,73		
	41-50	122	2,94	0,75		
	51 yaş ve üzeri	37	2,77	0,86		
Bireysel Destek Sağlama	30 yaş ve altı	37	2,54	0,89	1,212	,306
	31-40	111	2,74	0,74		
	41-50	122	2,80	0,66		
	51 yaş ve üzeri	37	2,75	0,82		

***p<0,05**

Tablo 4.13. incelendiğinde:

“Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının yaşları 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,56$ ile, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,78$ ile, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,83$ ile, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,74$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Vizyon ve ilham sağlama” boyutunda puan ortalamalarının yaşları 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,48$ ile katılmıyorum, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,78$ ile, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,81$ ile, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,74$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre yaş gurupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Davranış modelleri oluşturma” boyutunda puan ortalamalarının yaşları 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,63$ ile, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,71$ ile, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,86$ ile, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,79$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre yaş gurupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Grup amaçları için kendini adama” boyutunda puan ortalamalarının yaşları 30 yaş altı olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,52$ ile, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,78$ ile, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,81$ ile, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,68$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre yaş gurupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Bireysel destek sağlama” boyutunda puan ortalamalarının yaşları 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,54$ ile, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,74$ ile, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,80$ ile, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,75$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre yaş gurupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Entelektüel istek uyandırma” boyutunda puan ortalamalarının yaşları 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,52$ ile, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,77$ ile, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,79$ ile, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,71$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre yaş gurupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Yüksek performans beklentisini gündemde tutma” boyutunda puan ortalamalarının yaşları 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,91$ ile, 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,94$ ile, 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,77$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre yaş gurupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgulardan vizyon ve ilham sağlama boyutunda 30 yaş altı öğretmenleri dışında kalan tüm yaş gruplarında ki öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. (p) değerine göre yaş değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı bilirse de tüm boyutlarda yaşları 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek, 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin ortalamaları ise daha düşük bulunmuştur. Bu bağlamda yaşları 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlik konusunda 30 yaş ve altı olan öğretmenlere kıyasla daha başarılı buldukları söylenebilir.

4.4.3. Okul müdürlerinin öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları

Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili algılarında medeni durumları bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, ölçek aracılığıyla ele edilen verilere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bulunan t-testi sonuçları tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının medeni durum açısından incelenmesi

Medeni durum		n	$\bar{x}$	ss	t	p
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	Evli	231	2,76	0,69	-,613	,541
	Bekar	76	2,81	0,72		
Vizyon ve İlham Sağlama	Evli	231	2,74	0,73	-,375	,708
	Bekar	76	2,78	0,80		
Davranış Modelleri Oluşturma	Evli	231	2,76	0,74	-,208	,836
	Bekar	76	2,79	0,72		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	Evli	231	2,72	0,73	-,969	,333
	Bekar	76	2,82	0,75		
Bireysel Destek Sağlama	Evli	231	2,73	0,73	-,429	,668
	Bekar	76	2,77	0,77		
Entelektüel İstek Uyandırma	Evli	231	2,74	0,77	-,178	,859
	Bekar	76	2,75	0,82		
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	Evli	231	2,85	0,79	-1,221	,223
	Bekar	76	2,97	0,80		

*p<0,05

Tablo 4.14. incelendiğinde;

“Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının evli öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,76 ile, bekar öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,81 ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Vizyon ve ilham sağlama” boyutunda puan ortalamalarının evli öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,74 ile, bekar öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,78 ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Davranış modelleri oluşturma” boyutunda puan ortalamalarının evli öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,76 ile, bekar öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,79 ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Grup amaçları için kendini adama” boyutunda puan ortalamalarının evli öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,72 ile, bekar öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,82 ile katılıyorum seçeneğine

karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Bireysel destek sağlama” boyutunda puan ortalamalarının evli öğretmenlerin $\bar{X}=2,73$ ile, bekar öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,77$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Entelektüel istek uyandırma” boyutunda puan ortalamalarının evli öğretmenlerin $\bar{X}=2,74$ ile, bekar öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,75$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Yüksek performans beklentisini gündemde tutma” boyutunda puan ortalamalarının evli öğretmenlerin $\bar{X}=2,85$ ile, bekar öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,97$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgulardan evli ve bekar öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları şeklide yorumlanabilir. (p) değerine göre medeni durum değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı bilinse de tüm boyutlarda bekar öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek oluşundan bekar öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlik konusunda evli öğretmenlere kıyasla daha başarılı buldukları söylenebilir.

4.4.4. Okul müdürlerinin öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları

Yapılan incelemede öğrenim durumu doktora olan hiçbir öğretmen olmadığı, öğrenim durumu ön lisans olan 6 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Bu kişi sayısı analiz için yeterli görülmediğinden ön lisans ile lisans seçeneği tek seçenekte birleştirilmiştir. Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili algılarında öğrenim durumları bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, ölçek aracılığıyla ele edilen verilere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bulunan t-testi sonuçları tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının öğrenim durumu açısından incelenmesi*

Öğrenim durumu		n	Ortalama	ss	t	p
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	Ön lisans/Lisans	291	2,75	0,70	-1,866	,063
	Yüksek lisans	16	3,09	0,67		
Vizyon ve İlham Sağlama	Ön lisans/Lisans	291	2,74	0,74	-1,252	,212
	Yüksek lisans	16	2,98	0,75		
Davranış Modelleri Oluşturma	Ön lisans/Lisans	291	2,75	0,73	-1,751	,081
	Yüksek lisans	16	3,08	0,77		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	Ön lisans/Lisans	291	2,73	0,73	-1,480	,140
	Yüksek lisans	16	3,01	0,82		
Bireysel Destek Sağlama	Ön lisans/Lisans	291	2,72	0,74	-1,828	,068
	Yüksek lisans	16	3,09	0,61		
Entelektüel İstek Uyandırma	Ön lisans/Lisans	291	2,72	0,78	-1,696	,091
	Yüksek lisans	16	3,06	0,73		
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	Ön lisans/Lisans	291	2,86	0,79	-1,946	,053
	Yüksek lisans	16	3,25	0,71		

***p<0,05**

Tablo 4.15. incelendiğinde;

“Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,75$ ile, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,09$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Vizyon ve ilham sağlama” boyutunda puan ortalamalarının ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,74$ ile, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,98$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Davranış modelleri oluşturma” boyutunda puan ortalamalarının ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,75$ ile, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,08$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Grup amaçları için kendini adama” boyutunda puan ortalamalarının ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,73$ ile, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise

$\bar{X}=3,01$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Bireysel destek sağlama” boyutunda puan ortalamalarının ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,72$ ile, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,09$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Entelektüel istek uyandırma” boyutunda puan ortalamalarının ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,72$ ile, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,06$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Yüksek performans beklentisini gündemde tutma” boyutunda puan ortalamalarının ön lisans/lisans mezunu öğretmenlerin $\bar{X}=2,86$ ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,25$ ile, katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği ve analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular ön lisans/lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları şekilde yorumlanabilir. (p) değerine göre öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı bilirse de tüm boyutlarda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek oluşundan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlik konusunda ön lisans / lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha başarılı buldukları söylenebilir.

4.4.5. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları

Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili algılarında mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, ölçek aracılığıyla elde edilen verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulunan ANOVA testi sonuçları tablo 4.16’ da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının mesleki kıdem açısından incelenmesi*

Mesleki kıdem		n	$\bar{x}$	ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	1-5 yıl	31	2,87	0,82	1,453	,216
	6-10 yıl	57	2,64	0,69		
	11-15 yıl	89	2,72	0,67		
	16-20 yıl	86	2,89	0,72		
	21 yıl ve üzeri	44	2,74	0,61		
Vizyon ve İlham Sağlama	1-5 yıl	31	2,85	0,79	1,307	,267
	6-10 yıl	57	2,64	0,71		
	11-15 yıl	89	2,69	0,73		
	16-20 yıl	86	2,88	0,79		
	21 yıl ve üzeri	44	2,83	0,64		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	1-5 yıl	31	2,79	0,83	1,114	,350
	6-10 yıl	57	2,69	0,70		
	11-15 yıl	89	2,70	0,72		
	16-20 yıl	86	2,88	0,78		
	21 yıl ve üzeri	44	2,64	0,66		
Bireysel Destek Sağlama	1-5 yıl	31	2,83	0,90	1,184	,318
	6-10 yıl	57	2,62	0,73		
	11-15 yıl	89	2,67	0,72		
	16-20 yıl	86	2,86	0,73		
	21 yıl ve üzeri	44	2,75	0,67		
Entelektüel İstek Uyandırma	1-5 yıl	31	2,96	0,89	2,205	,068
	6-10 yıl	57	2,57	0,81		
	11-15 yıl	89	2,70	0,73		
	16-20 yıl	86	2,87	0,80		
	21 yıl ve üzeri	44	2,63	0,70		
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	1-5 yıl	31	2,98	0,92	1,699	,150
	6-10 yıl	57	2,67	0,76		
	11-15 yıl	89	2,87	0,75		
	16-20 yıl	86	3,00	0,83		
	21 yıl ve üzeri	44	2,86	0,69		

***p<0,05**

“Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,87$ ile, 6-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,64$ ile, 11-15 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,72$ ile, 16-20 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,89$ ile, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,74$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Vizyon ve ilham sağlama” boyutunda puan ortalamalarının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,84$ ile, 6-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,65$ ile, 11-15 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 16-20 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,86$ ile, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,72$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Davranış modelleri oluşturma” boyutunda puan ortalamalarının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,85$ ile, 6-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,64$ ile, 11-15 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 16-20 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,88$ ile, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,83$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Grup amaçları için kendini adama” boyutunda puan ortalamalarının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,79$ ile, 6-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 11-15 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,70$ ile, 16-20 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,88$ ile, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,64$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Bireysel destek sağlama” boyutunda puan ortalamalarının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,83$ ile, 6-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,62$ ile, 11-15 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,67$ ile, 16-20 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,86$ ile, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,75$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Entelektüel istek uyandırma” boyutunda puan ortalamalarının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,96$ ile, 6-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,57$ ile, 11-15 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,70$ ile, 16-20 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,87$ ile, 21 yıl ve üzeri

olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,6$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Yüksek performans beklentisini gündemde tutma” boyutunda puan ortalamalarının mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,98$ ile, 6-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,67$ ile, 11-15 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,87$ ile, 16-20 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,00$ ile, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,86$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre mesleki kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgulardan farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları ve mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

4.4.6. Okul müdürlerinin öğretmenlerin bulunduğu okulda çalışma süresi değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları

Yapılan analizde bulunduğu okulda ki çalışma süresi 1 yıldan az olan 6 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Bu kişi sayısı analiz için yeterli görülmediğinden 1 yıldan az seçeneği ile 1-4 yıl arası seçeneği 4 yıldan az şeklinde tek seçenekte birleştirilmiştir. Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili algılarında bulunduğu okulda çalışma süreleri bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, ölçek aracılığıyla ele edilen verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulunan ANOVA testi sonuçları tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi açısından incelenmesi

Bulunduğunuz okulda çalışma süreniz	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	4 yıldan az	89	2,68	0,74	1,570 ,182
	4-7 yıl	87	2,77	0,71	
	7-10 yıl	66	2,72	0,71	
	10-13 yıl	40	2,90	0,56	
	13 yıl ve üzeri	25	3,02	0,60	

Tablo 4.17. (Devam)Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının bulunduğu okuldaki çalışma süresi açısından incelenmesi

Bulunduğunuz okulda çalışma süreniz		n	$\bar{x}$	ss	F	p
Vizyon ve İlham Sağlama	4 yıldan az	89	2,67	0,80	1,057	,378
	4-7 yıl	87	2,73	0,76		
	7-10 yıl	66	2,75	0,76		
	10-13 yıl	40	2,84	0,58		
	13 yıl ve üzeri	25	2,98	0,65		
Davranış Modelleri Oluşturma	4 yıldan az	89	2,69	0,78	1,667	,158
	4-7 yıl	87	2,73	0,74		
	7-10 yıl	66	2,73	0,75		
	10-13 yıl	40	2,96	0,65		
	13 yıl ve üzeri	25	3,00	0,61		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	4 yıldan az	89	2,66	0,75	1,310	,266
	4-7 yıl	87	2,77	0,75		
	7-10 yıl	66	2,71	0,80		
	10-13 yıl	40	2,77	0,64		
	13 yıl ve üzeri	25	3,03	0,59		
Bireysel Destek Sağlama	4 yıldan az	89	2,62	0,80	1,743	,141
	4-7 yıl	87	2,77	0,72		
	7-10 yıl	66	2,68	0,76		
	10-13 yıl	40	2,92	0,60		
	13 yıl ve üzeri	25	2,95	0,67		
Entelektüel İstek Uyandırma	4 yıldan az	89	2,64	0,82	1,309	,267
	4-7 yıl	87	2,77	0,79		
	7-10 yıl	66	2,67	0,81		
	10-13 yıl	40	2,86	0,61		
	13 yıl ve üzeri	25	2,97	0,75		
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	4 yıldan az	89	2,79	0,81	1,635	,165
	4-7 yıl	87	2,87	0,85		
	7-10 yıl	66	2,80	0,75		
	10-13 yıl	40	3,04	0,67		
	13 yıl ve üzeri	25	3,16	0,69		

*p<0,05

“Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının okulda ki çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,68$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,77$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,72$ ile, 10-13 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,90$ ile, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,02$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Vizyon ve ilham sağlama” boyutunda puan ortalamalarının okulda ki çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,67$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,73$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,75$ ile, 10-13 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,84$ ile, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,98$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Davranış modelleri oluşturma” boyutunda puan ortalamalarının okulda ki çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,73$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,73$ ile, 10-13 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,96$ ile, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,00$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Grup amaçları için kendini adama” boyutunda puan ortalamalarının okulda ki çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,66$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,77$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,71$ ile, 10-13 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,77$ ile, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,03$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Bireysel destek sağlama” boyutunda puan ortalamalarının okulda ki çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,62$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,77$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,68$ ile, 10-13 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,92$ ile, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,95$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Entelektüel istek uyandırma” boyutunda puan ortalamalarının okulda ki çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,64$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,77$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,67$ ile, 10-13 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,86$ ile, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,97$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Yüksek performans beklentisini gündemde tutma” boyutunda puan ortalamalarının okulda ki çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,79$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,87$ ile, 7-10 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,80$ ile, 10-13 yıl olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,04$ ile, 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=3,16$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki çalışma süresi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular farklı okulda çalışma süreleri olan öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları şeklide yorumlanabilir. (p) değerine göre okulda ki çalışma süresinin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı bilirse de tüm boyutlarda çalışma süresi 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamaları daha yüksek, çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlerin ortalamaları ise daha düşük bulunmuştur. Bu bağlamda çalışma süresi 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlik konusunda çalışma süresi 4 yıldan az olan öğretmenlere kıyasla daha başarılı buldukları söylenebilir.

4.4.7. Okul müdürlerinin öğretmenlerin okulundaki öğrenmen sayısı değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları

Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili algılarında okullarındaki öğretmen sayısı bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, ölçek aracılığıyla ele edilen verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulunan ANOVA testi sonuçları tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. *Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının okulundaki öğretmen sayısı açısından incelenmesi*

Okulunuzdaki öğretmen sayısı		n	$\bar{x}$	ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	1-15	16	2,84	0,62	,461	,764
	16-30	50	2,85	0,67		
	31-45	56	2,75	0,71		
	46-60	56	2,68	0,75		
	61 ve üzeri	129	2,78	0,69		
Vizyon ve İlham Sağlama	1-15	16	2,78	0,61	,398	,810
	16-30	50	2,74	0,75		
	31-45	56	2,75	0,72		
	46-60	56	2,64	0,79		
	61 ve üzeri	129	2,79	0,75		
Davranış Modelleri Oluşturma	1-15	16	2,88	0,53	,262	,902
	16-30	50	2,83	0,75		
	31-45	56	2,78	0,77		
	46-60	56	2,71	0,84		
	61 ve üzeri	129	2,76	0,70		
Bireysel Destek Sağlama	1-15	16	2,71	0,81	,402	,807
	16-30	50	2,76	0,75		
	31-45	56	2,68	0,76		
	46-60	56	2,68	0,78		
	61 ve üzeri	129	2,80	0,71		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	1-15	16	2,75	0,68	,288	,885
	16-30	50	2,81	0,74		
	31-45	56	2,66	0,78		
	46-60	56	2,74	0,74		
	61 ve üzeri	129	2,76	0,73		

Tablo 4.18. (Devam) *Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının okulundaki öğretmen sayısı açısından incelenmesi*

Okulunuzdaki öğretmen sayısı	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Entelektüel İstek Uyandırma	1-15	16	2,83	0,74	
	16-30	50	2,83	0,66	
	31-45	56	2,72	0,78	,340 ,851
	46-60	56	2,67	0,85	
	61 ve üzeri	129	2,74	0,81	
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	1-15	16	3,09	0,71	
	16-30	50	3,16	0,70	
	31-45	56	2,92	0,80	3,346 ,011*
	46-60	56	2,65	0,86	
	61 ve üzeri	129	2,82	0,77	

*p<0,05

“Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının okullarında ki öğretmen sayısı 1-15 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,84 ile, 16-30 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,85 ile, 31-45 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,75 ile, 46-60 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,68 ile, 61 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,78 ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğretmen sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Vizyon ve ilham sağlama” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğretmen sayısı 1-15 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,78 ile, 16-30 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,74 ile, 31-45 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,75 ile, 46-60 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,64 ile, 61 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}$ =2,79 ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğretmen sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Davranış modelleri oluşturma” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğretmen sayısı 1-15 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,88 ile, 16-30 arası olan

öğretmenlerin $\bar{X}=2,83$ ile, 31-45 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,78$ ile, 46-60 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,71$ ile, 61 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,76$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğretmen sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Grup amaçları için kendini adama” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğretmen sayısı 1-15 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,75$ ile, 16-30 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,81$ ile, 31-45 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,66$ ile, 46-60 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,74$ ile, 61 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,76$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğretmen sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Bireysel destek sağlama” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğretmen sayısı 1-15 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,71$ ile, 16-30 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,76$ ile, 31-45 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,68$ ile, 46-60 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,68$ ile, 61 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,80$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğretmen sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Entelektüel istek uyandırma” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğretmen sayısı 1-15 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,83$ ile, 16-30 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,83$ ile, 31-45 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,72$ ile, 46-60 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,67$ ile, 61 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,74$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğretmen sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Yüksek performans beklentisini gündemde tutma” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğretmen sayısı 1-15 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,09$ ile, 16-30 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,16$ ile, 31-45 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,92$ ile, 46-60 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,65$ ile, 61 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,82$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p= 0,011) değerinin $p>0,05$ şartını sağlamadığından dolayı okulda ki öğretmen

sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular farklı öğretmen sayılarının bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Okullarındaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama, bireysel destek sağlama ve entelektüel istek uyandırma alt boyutlarında bir fark oluşturmadığı, yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutunda ise fark oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin okulunda 16-30 arasında öğretmen olanların 46-60 arasında öğretmen olanlara kıyasla okul müdürlerinin yüksek performans beklentisini gündemde tutma özelliklerini daha yüksek buldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmen sayılarına göre oluşturulan ilk iki grubu (1-15 ve 16-30) az sayılı, sonraki bir grubu (31-45) orta sayılı ve son iki grubu (46-60 ve 61 ve üzeri) çok sayılı olarak adlandıracak olduğumuzda öğretmen sayısı az olan okullarda müdürlerin öğretmenlerden daha yüksek performans beklediği söylenebilir.

4.4.8. Okul müdürlerinin öğretmenlerin okulundaki öğrenci sayısı değişkenine göre dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin bulguları

Meslek lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve dönüşümcü liderlik alt boyutları ile ilgili algılarında okullarındaki öğrenci sayısı bakımından anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla, ölçek aracılığıyla ele edilen verilere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Bulunan ANOVA testi sonuçları tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19.*Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının okulundaki öğrenci sayısı açısından incelenmesi*

Okulunuzdaki öğrenci sayısı	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Dönüşümcü Liderlik Ölçeği	1-100	16	2,75	0,56	,673 ,569
	101-300	83	2,84	0,69	
	301-500	114	2,70	0,67	
	501 ve üzeri	94	2,79	0,75	

Tablo 4.19. (Devam)*Dönüşümcü liderlik ölçeği ve alt boyut puanlarının okulundaki öğrenci sayısı açısından incelenmesi*

Okulunuzdaki öğrenci sayısı		n	$\bar{x}$	ss	F	p
Vizyon ve İlham Sağlama	1-100	16	2,69	0,57	,225	,879
	101-300	83	2,77	0,75		
	301-500	114	2,71	0,69		
	501 ve üzeri	94	2,79	0,82		
Davranış Modelleri Oluşturma	1-100	16	2,69	0,55	,661	,577
	101-300	83	2,86	0,75		
	301-500	114	2,71	0,71		
	501 ve üzeri	94	2,78	0,80		
Grup Amaçları İçin Kendini Adama	1-100	16	2,63	0,67	,518	,670
	101-300	83	2,76	0,77		
	301-500	114	2,70	0,73		
	501 ve üzeri	94	2,81	0,73		
Bireysel Destek Sağlama	1-100	16	2,73	0,69	,286	,836
	101-300	83	2,77	0,76		
	301-500	114	2,69	0,72		
	501 ve üzeri	94	2,78	0,76		
Entelektüel İstek Uyandırma	1-100	16	2,69	0,61	,784	,504
	101-300	83	2,81	0,73		
	301-500	114	2,66	0,76		
	501 ve üzeri	94	2,79	0,87		
Yüksek Performans Beklentisini Gündemde Tutma	1-100	16	3,06	0,66	3,589	,014*
	101-300	83	3,09	0,72		
	301-500	114	2,75	0,78		
	501 ve üzeri	94	2,81	0,84		

*p<0,05

“Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” puan ortalamalarının okullarındaki öğrenci sayısı 1-100 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,75 ile, 101-300 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}$ =2,84 ile,

301-500 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,70$ ile, 501 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,79$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğrenci sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Vizyon ve ilham sağlama” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğrenci sayısı 1-100 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 101-300 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,77$ ile, 301-500 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,71$ ile, 501 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,79$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğrenci sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Davranış modelleri oluşturma” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğrenci sayısı 1-100 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 101-300 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,86$ ile, 301-500 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,71$ ile, 501 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,78$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğrenci sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Grup amaçları için kendini adama” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğrenci sayısı 1-100 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,63$ ile, 101-300 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,76$ ile, 301-500 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,70$ ile, 501 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,81$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğrenci sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Bireysel destek sağlama” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğrenci sayısı 1-100 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,73$ ile, 101-300 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,77$ ile, 301-500 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 501 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,78$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğrenci sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Entelektüel istek uyandırma” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğrenci sayısı 1-100 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,69$ ile, 101-300 arası olan

öğretmenlerin $\bar{X}=2,81$ ile, 301-500 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,66$ ile, 501 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,79$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen (p) değerine göre okulda ki öğrenci sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

“Yüksek performans beklentisini gündemde tutma” boyutunda puan ortalamalarının okullarında ki öğrenci sayısı 1-100 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,06$ ile, 101-300 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=3,09$ ile, 301-500 arası olan öğretmenlerin $\bar{X}=2,75$ ile, 501 ve üzeri olan öğretmenlerin ise $\bar{X}=2,81$ ile katılıyorum seçeneğine karşılık geldiği belirlenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda elde edilen ($p= 0,014$) değerinin $p>0,05$ şartını sağlamadığından dolayı okulda ki öğrenci sayısına göre oluşturulan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulgular farklı öğrenci sayılarının bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Okullarında ki öğrenci sayısı değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama, bireysel destek sağlama ve entelektüel istek uyandırma alt boyutlarında bir fark oluşturmadığı, yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutunda ise fark oluşturduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin okulunda 101-300 arasında öğrenci olanların 301-500 arasında öğrenci olanlara kıyasla okul müdürlerinin yüksek performans beklentisini gündemde tutmak özelliklerini daha yüksek buldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrenci sayılarına göre oluşturulan ilk iki grubu (1-100 ve 101-300) az sayılı, son iki grubu (301-500 ve 501 ve üzeri) çok sayılı olarak adlandıracak olduğumuzda öğrenci sayısı az olan okullarda müdürlerin öğretmenlerden daha yüksek performans beklediği söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde amaç ve alt amaçlar doğrultusunda elde edilen sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar, ayrıca sonuçlar doğrultusunda oluşturulan öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma öğretmen algılarına göre meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ne düzeyde sahip olduklarını ve öğretmenlerin bu konuda ki algılarının demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan soruların olduğu ve ikinci bölümünde ise Brestrich (1999) tarafından geliştirilen Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin bulunduğu veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ise Isparta ili meslek liselerinde görev yapan 307 öğretmenden elde edilen verilere, frekans (n) , yüzdelik dağılım (%), ilişkisiz grup “t” testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi istatistiksel teknikler uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ve benzer çalışmalarla yapılan karşılaştırmaları araştırmanın amaç ve alt amaçları dikkate alınarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan 307 öğretmenin %56’sı kadınlardan ve %44’ü erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %36,2’si 31-40 yaş aralığında, %39,7’si 41-50 yaş aralığında, %12,1’i 30 yaş altı aralığında ve yine %12,1’i 51 yaş üzeri aralığındadır. Öğretmenlerin %75,2’si evli kalan 24,8’lik kısmı ise bekarıdır. Öğretmenlerin öğrenim durumları bakımından %92,8’lik yüksek bir oranla lisans, %5,2’si yüksek lisans ve %2’si ise ön lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri %10,1’i 1-5 yıl aralığında, %18,6’sı 6-10 yıl aralığında, %29’u 11-15 yıl aralığında, %28’si 16-20 yıl aralığında ve %14,3’ü 21 yıl ve üzeri aralığındadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki çalışma süreleri bakımından %28,3’ü 4-7 yıl aralığında, %27’si 1-4 yıl aralığında, %21,5’i 7-10 yıl aralığında, %13’ü 10-13 yıl aralığında, %8,1’i 13 yıl ve üzeri aralığında ve %2’si ise 1 yıldan az aralığındadır. Öğretmenlerin okullarında ki öğretmen sayısı bakımından %42’si 61 ve üzeri aralığında, %18,2’si 31-45 aralığında, yine %18,2’si 46-60 aralığında, %16,3’ü 16-30 aralığında ve %5,2’si ise 1-15 aralığındadır. Öğretmenlerin okullarında ki öğrenci sayısı bakımından %37,1’i 301-500

aralığında, %30,6'sı 501 ve üzeri aralığında, %27'si 101-300 aralığında ve %5,2'si ise 1-100 aralığındadır.

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin katılım düzeyi en fazla olan en yüksek ortalamaya sahip olan maddeleri; M23, M22, M1, M8 ve M7'dir. Katılım düzeyi en az olan en düşük ortalamaya sahip maddeleri ise; M5, M20, M17, M10 ve M6'dır.

Meslek lisesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,77$ 'dir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma durumlarını yüksek düzeyde algıladıkları, müdürlerini değişime açık, çalışanlarını yönlendirebilen, motive edebilen ve onları ortak bir amaç etrafında bir araya getirebilen kişiler olarak gördükleri söylenebilir.

Bulunan bu sonuçların; ilgili alan yazında Eraslan (2003), Bilir (2007), Klinginsmith (2007), Çetiner (2008), Keleş (2009), Yılmaz (2010), Saylık (2012), Çelik (2013), Kapusuz (2015), Yüksel (2015), Kiriş (2016), Göksal (2017), Canbaz (2019), Dülker (2019), Kahya (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu, Oran (2002), Eryılmaz (2006), Zeren (2007), Güneş ve Buluç (2012), Kaya (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise farklılaştığı görülmüştür.

Meslek lisesi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik alt boyutlarından elde edilen aritmetik ortalama değerleri ($\bar{X}$)=2,73 ile 2,89 değerleri arasındadır. Okul müdürlerinin en yüksek düzeyde sahip oldukları dönüşümcü liderlik alt boyutunun “yüksek performans beklentisini gündemde tutma” alt boyutu olduğu, en düşük düzeyde sahip oldukları dönüşümcü liderlik alt boyutlarının ise aynı aritmetik ortalamaya sahip olan “bireysel destek sağlama” ve “entelektüel istek uyandırma” alt boyutları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları söylenebilir.

Bu sonuçlar “yüksek performans beklentisini gündemde tutma” alt boyutunun en yüksek düzeyde “entelektüel istek uyandırma” alt boyutunun ise en düşük düzeyde olduğu Çelik'in (2013) çalışma sonuçlarını, destekler niteliktedir. Yüksel'in (2015) çalışmasında vizyon ve ilham sağlama, bireysel destek sağlama, yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutlarının ortalama değerlerinin, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adanma ve entelektüel istek uyandırma boyutlarının ortalama değerlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilir'in (2007) çalışmasında “davranış modelleri oluşturma” boyutunun en yüksek düzeyde, “entelektüel istek uyandırma” boyutunun ise en düşük düzeyde gösterildiği sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuçlar çalışmanın sonuçlarını kısmen destekler niteliktedir. Kapusuz'un (2015) çalışmasında vizyon ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama boyutlarının ortalama değerlerinin en yüksek düzeyde, entelektüel istek uyandırma boyutunun ortalama değerlerinin ise en düşük düzeyde gösterildiği sonucuna ulaşmıştır. Kaya'nın (2015) çalışmasında ise "grup amaçları için kendini adama" boyutunun en yüksek düzeyde, "yüksek performans beklentisini gündemde tutma" boyutunun ise en düşük düzeyde gösterildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçları ise çalışmanın sonuçlarıyla farklılaşmaktadır.

Meslek lisesi öğretmenlerinin cinsiyet değişkeni açısından yapılan ilişkisiz grup t testi analiz bulgularından; kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve tüm alt boyutlarında yeterli buldukları ve cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulunan bu sonuçların; ilgili alan yazında Oran (2002), Çobanoğlu (2003), Eryılmaz (2006), Bilir (2007), Zeren (2007), Çetiner (2008), Keleş (2009), Kurt (2009), Yılmaz (2010), Kaya (2015), Kiriş (2016), Aksel (2016), Dülker (2019), Zengin (2019), Turan (2019), Kahya (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu, Eraslan (2003), Saylık (2012), Kapusuz (2015), Kiriş (2016), Gelmez (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise farklılaştığı görülmüştür.

Meslek lisesi öğretmenlerinin yaş değişkeni açısından yapılan varyans analizi (ANOVA) bulgularından; farklı yaş gruplarında ki öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları ve yaş değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulunan bu sonuçların; ilgili alan yazında Eryılmaz (2006), Ulutaş (2010), Sobacı (2014), Avcı (2015), Temel (2016), Göksal (2017), Kuğu (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bilir (2007), Yılmaz (2010), Çelik (2013), Kapusuz (2015), Kiriş (2016), Gelmez (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise farklılaştığı görülmüştür.

Meslek lisesi öğretmenlerinin medeni durum değişkeni açısından yapılan ilişkisiz grup t testi analiz bulgularından; evli ve bekar öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları ve

medeni durum değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulunan bu sonuçların; ilgili alan yazında Kaya (2015), Aksel (2016), Mete (2018), Canbaz (2019), Turan (2019), Kahya (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu Beşiroğlu (2013) ve Tosun (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise farklılaştığı görölmüştür.

Meslek lisesi öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından yapılan ilişkisiz grup t testi analiz bulgularından; ön lisans/lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları ve öğrenim durumu değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulunan bu sonuçların; ilgili alan yazında obanoğlu (2003), Eryılmaz (2006), Zeren (2007), Ulutaş (2010), Kaya (2015), Yüksel (2015), Temel (2016), Kiriş (2016), Mete (2018), Gelmez (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu elik (2013), Bilir (2007), Tosun (2015), Kapusuz (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise farklılaştığı görölmüştür.

Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki kıdem açısından yapılan varyans analizi (ANOVA) bulgularından; farklı mesleki kıdemlerdeki öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları ve mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadağı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulunan bu sonuçların; ilgili alan yazında obanoğlu (2003), Eryılmaz (2006), Klinginsmith (2007), Kurt (2009), Saylık (2012), Kaya (2015), Mete (2018), Göksal (2017), Canbaz (2019), Kahya (2020), Başaran (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu Eraslan (2003), Eryılmaz (2006), Bilir (2007), etiner (2008), Ulutaş (2010), Yılmaz (2010), Kiriş (2016), Gelmez (2018), Zengin (2019), Turan (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise farklılaştığı görölmüştür.

Meslek lisesi öğretmenlerinin okulda ki alıma süresi değişkeni açısından yapılan varyans analizi (ANOVA) bulgularından; farklı okulda çalışma süreleri olan öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları ve okulda ki alıma süresinin öğretmenlerin okul

müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bulunan bu sonuçların; ilgili alan yazında Zeren (2007), Çetiner (2008), Kaya (2015), Yüksel (2015), Temel (2016), Turan (2019), Başaran (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu Eryılmaz (2006), Yılmaz (2010), Avcı (2015), Tosun (2015), Kapusuz (2015), Gelmez (2018), Kahya (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise farklılaştığı görülmüştür.

Meslek lisesi öğretmenlerinin okullarındaki öğretmen sayısı değişkeni açısından yapılan varyans analizi (ANOVA) bulgularından; farklı öğretmen sayılarının bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okullarındaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama, bireysel destek sağlama ve entelektüel istek uyandırma alt boyutlarında bir fark oluşturmadığı, yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutunda ise fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Meslek lisesi öğretmenlerinin okullarındaki öğrenci sayısı değişkeni açısından yapılan varyans analizi (ANOVA) bulgularından; farklı öğrenci sayılarının bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü liderlikte ve dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okullarında ki öğrenci sayısı değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarında vizyon ve ilham sağlama, davranış modelleri oluşturma, grup amaçları için kendini adama, bireysel destek sağlama ve entelektüel istek uyandırma alt boyutlarında bir fark oluşturmadığı, yüksek performans beklentisini gündemde tutma boyutunda ise fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okulda ki öğretmen ve öğrenci sayısı değişkenlerinin ilgili alan yazında çok az çalışmada ele alındığı görülmüştür. Bu değişkenlerin incelendiği çalışmalardan Yüksel (2015) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarında okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kani (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunarak, öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Mete (2018) tarafından yapılan

çalışmada ise öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmazken, öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları doğrultusunda oluşturulan öneriler, uygulamaya ve araştırmacılara yönelik olarak alt başlıklar altında sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Sanayi ve hizmet sektörlerine kalifiye eleman yetiştiren meslek liselerinin ekonomik kalınmada ki yeri göz önünde bulundurulduğunda, meslek lisesi yöneticilerinin yeniklere ve değişime daha hızlı ayak uydurabilmesi açısından dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması önemlidir. Bu bağlamda okul müdürlerine dönüşümcü liderlikle ilgili, mesleki yeterlilik gelişim programları, ihtiyaçlarına dayalı yönetici eğitimleri, seminer ve çalıştaylar düzenlenebilir.

- Dönüşümcü liderliğin ve alt boyutlarının içeriği düşünüldüğünde hepsinin temelinde beşeri ilişkilerde iyi olma ve etkili iletişim kurabilmenin olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin bu alanlarda kendilerini geliştirebilmesi adına kuramsal iletişim becerileri eğitimi almaları sağlanabilir.

- Meslek lisesi eğitimlerinin genel liselerden farklı olarak uygulamaya yönelik olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin teknolojik ve bilimsel değişimlerin gerisinde kalmamaları için mesleki uzmanlık alan gelişmelerini, alanlarındaki yeni yöntem ve teknikleri takip etmeleri ve kendilerini güncellemeleri büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda okul müdürleri öğretmenleri lisansüstü eğitim almaları, sık sık sektör ziyareti yapmaları, mesleki uzmanlık alanlarının eğitimlerine katılmaları konusunda cesaretlendirebilir ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak kaynakların temini konusunda onlara daha fazla destek olabilir.

- Okul yöneticilik görevinin ve yöneticilerin profesyonelliğini artırmak açısından yönetici olabilme şartlarına; eğitim yönetimi alanında lisansüstü mezunu olma şartı eklenebilir. Ayrıca mevcut durumda yöneticilerin ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim alabilmelerinin rahatlatılması ve bu eğitimlere teşvik edilmesi adına, lisansüstü eğitime devam edenlerin derslerine katılabilmelerini sağlayan üst yöneticilerin inisiyatifine bırakılmayan gerekli yasal tedbirler alınabilir.

5.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara y6nelik 6neriler

- Araştırmada kullanılan nicel veri toplama tekniklerinin yanı sıra, gelecekte ki çalışmalarda nitel veri toplama veya karma teknikler kullanılarak sonuçlarda farklılaşma olup olmadığına bakılabilir.
- Araştırmanın 6ğretmen olan hedef kitlesi değiştirilerek veya eldeki gruba 6ğrenci, veli, y6neticiler ve diğer paydaşlar gibi farklı gruplar da eklenerek veya okul m6d6rlerinin d6n6ř6mc6 liderlik 6zellikleri yerine m6d6r yardımcıları ve alan şeflerinin d6n6ř6mc6 liderlik 6zelliklerini ele alan yeni çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma yalnızca 6rg6n olarak eğitim verilen resmi meslek liselerinde g6rev yapan 6ğretmenleri kapsamaktadır. Gelecekte ki çalışmalarda bu kapsam mesleki eğitim merkezleri, 6zel meslek okulları ve yaygın mesleki ve teknik eğitim kurumları olan halk eğitimi merkezleri de eklenerek genişletilebilir veya değiştirilebilir.
- Araştırma meslek lisesinde g6rev yapan t6m branşlarda ki 6ğretmenleri kapsamaktadır. Eğitimlerinin uygulamalı olduğu ve eğitim ortamlarının at6lyeler olduğu d6ř6n6ld6ę6nde yalnızca meslek dersi 6ğretmenlerini ele alan yeni çalışmalar da yapılabilir.
- Araştırmada meslek lisesi m6d6rlerinin d6n6ř6mc6 liderlik 6zelliklerine sahip olma d6zeyleri incelenmiştir. Yeni çalışmalara d6n6ř6mc6 liderliğin çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri de eklenebilir.
- Araştırma Isparta ili meslek liseleri ile sınırlıdır. Bu araştırmanın kapsamı, daha genel ve doğru sonuçlar elde edilmek bakımından, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel M6d6rl6ę6 veya MEB tarafından internet ortamında t6m 6ğretmenlere uygulanarak genişletilebilir.
- Alan yazın incelediğinde meslek lisesi y6neticilerinin d6n6ř6mc6 liderlikleriyle ilgili yok denebilecek kadar az çalışma olduğu g6r6lm6řt6r. Bu bağlamda meslek liseleri ile ilgili daha gerçekçi sonuçlar elde edebilmek ve karşılaştırma yapabilmek amacıyla farklı sosyo-k6lt6re sahip başka illerde de çalışmalar yapılabilir.
- Otomasyon kullanımının yaygınlaştığı yapay zeka çağında meslek liselerinin değişime hızlı uyum sağlayabilmeleri s6rd6r6lebilir kalkınma için 6nemlidir. Bu bağlamda meslek liselerinin d6n6ř6me uygunluk seviyelerini belirleyen analiz çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A.G.K., Ling, Y.L. and Sufi, S.B, (2018). Principal transformational leadership and team teachers. *Motivation. Asian Education Studies*, 3(1), 36-42.<http://journal.julypress.com/index.php/aes/article/view/316> (Erişim tarihi: 16.12.2020)
- Acar, A.C., Önce S. ve Erdemir E. (2012). *Ücret ve ödöl yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aldair, J. (2005). *Kışkırtıcı Liderlik: Büyük Liderlerden Öğretiler*. (Çev: P. Ozaner). İstanbul: Alteo Yayınları.
- Allix, N. M. (2000). Transformational leadership: democratic or despotic? *Educational Management & Administration*, 28(1), 7-20.<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0263211x000281002>(Erişim tarihi: 05.01.2020)
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin esasları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altın, R. (2007). *Gelişmiş Ülkelerin Mesleki Eğitim Sistemleri ve Türkiye*. Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Arslantaş C. C. (2007). Dönüşümsel liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgöl bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261-286.<http://193.140.22.72/xmlui/handle/11421/400>(Erişim tarihi: 11.01.2020)
- Aslanargun, E. (2014). Eğitim örgütlerinde güç ve politika. S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (s.97-128) Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, ř. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Attar, M. (2014). *Üst düzey yöneticilerin liderlik özelliklerinin örgütsel ustalık düzeyine etkisi: Türk bankacılık sektörü üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Aydın, İ. P. (2001). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.ř.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. şti.

- Aydoğdu, S. ve Aşıkıl, B. (2011). The effect of transformational leadership behavior on organizational culture: An application in pharmaceutical industry. *International Review Of Management and Marketing*, 1(4), 65-73. https://www.researchgate.net/publication/227411068_The_Effect_of_Transformational_Leadership_Behavior_on_Organizational_Culture_An_Application_in_Pharmaceutical_Industry Erişim tarihi: 09.11.2019)
- Aykaç, N. (2002). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde Mesleki Teknik Eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 23, 155-156.
- Bakan, İ. ve Doğan, İ. F. (2013). *Liderlik: Güncel konular ve yaklaşımlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *The Leadership Quarterly*, 6(4), 463-478.
- Bass, B. M. (1999). Current developments in transformational leadership: Research and applications. *The Psychologist-Manager Journal*, 3(1), 5-21.
- Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1989). Potential biases in leadership measures: how prototypes, leniency and general satisfaction relate to ratings and rankings of transformational and transactional leadership Constructs. *Educational And Psychological Measurement*, 49(3), 509-527.
- Bass, B. M. and Avolio B. J. (1990). Developing transformational leadership. *Journal of European Industrial Training*, 14 (5), 21-27.
- Bass, B. M. and Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3), 541-554.
- Başaran, İ. E. (1989). *Eğitim Yönetici*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran İ.E. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran İ.E (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Eğitim.
- Başaran, S. (2020). *Okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysal A.C. ve Tekarslan E. (2004). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bennis, W. and Nanus, B. (1985). *The strategies for taking charge*. Leaders, New York: Harper. Row.
- Berson, Y. and Avolio, B. J. (2004). Transformational leadership and the dissemination of organizational goals: A case study of a telecommunication firm. *The Leadership Quarterly*, 15(5), 625-

646.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984304000682>
(Erişim tarihi: 23.02.2020)

- Berson, Y., Nemanich, L.A., Waldman, D., Galvin, B.M. ve Keller, R.T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *Leadership Quarterly*, 17(6), 577-594.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984306001093>
(Erişim tarihi: 01.11.2019)
- Beşiroğlu, A. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bilir, E. M. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Binici, H.,ve Arı N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Boehnke P. (2005). Transformational leadership: An examination of cross-national differences and similarities. *Leadership and Organization Development Journal* 24(1), 5-15
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ., ve Erdem, B. (2014). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Brestich, T. E. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brestrich, E. T. (2000). *Modernizmden postmodernizme dönüşümcü liderlik*. Ankara: Seba Yayınları.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34 (152), 71-86.
- Bulut, F. (2009). *Hastane yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışmayı yönetme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Eğitimde yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, N. 1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 55-69.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.

- Can, N. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbaz, F. (2019). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki (Bolu-Merkez ortaöğretim örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cavazotte, F., Moreno, V. and Bernardo, J. (2013). Transformational leaders and work performance: the mediating roles of identification and self-efficacy. *Bar Rio de Janeiro*, 10(4), 490-512. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-76922013000400007&lng=en&tlng=en (Erişim tarihi: 17.12.2019)
- Celep, C. (2004). *Dönüşümcü liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, A. (1997). Liderliğe kurumsal yaklaşımlar. *21. Yüzyılda liderlik sempozyumu bildiriler kitabı*, , İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi, s. 314-320.
- Conger, J. A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179.
- Çağlar, İ. (2004).İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencileri ile Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 91-108.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çelik, C. ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: mersin ilinde bir alan araştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,13(3), 49-66.
- Çelik, M. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve girişimcilik becerileri arasındaki ilişki (Bağcılar ve Bakırköy İlçeleri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İsparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çoğaltay, N., Karadağ, E. ve Öztekin, Ö. (2014), Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 483-500.,

- Daft, R.,L. (2010), *Management*. Canada: Vanderbilt University.
- Delay, İ. (2001). *Yönetim ve organizasyon: İlkeler, teoriler ve stratejiler*. Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Demir, E. ve Şen H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, (10) 2, 39-59.
- Demirbilek, T. (2003). Liderlik tipleri açısından işçi sendikası yöneticileri üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 22-37.
- Demirtaş, H.ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dessler, G. (2004). *Management: Principles and practices for tomorrow's leaders. upper saddle riwer*. New Jersey: Prentice Hall.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme Politikası*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Dülker, A.P. (2019). *Dönüşümcü liderlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Balıkesir ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dvir, T., Eden, D., Avolio, B.J. and Shamir, B, (2002). Impact of transformational leadership on follfollower development and performance: A field experiment. *Academy of Management JourJournal*, 45(4), 735-744. http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/impact_of_transformational_leadership_on_follower_development_and_performance_a_field_experiment.pdf(Erişim tarihi: 19.12.2019)
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Erçetin Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2002). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem
- Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 103-118.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Eren, E. (2012). *Yönetim ve organizasyon-Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım.
- Eroğlu, F. (1998). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ferris, G. R., Perrewé P. L., Anthony W. P. and Gilmore, D.C. (2000). Political skill at work. *Organizational Dynamics*, 28(4), 25-37.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2009). *Bir gönül yolculuğu: Hizmetkâr liderlik*. İstanbul:Alfa Yayın.
- Friedman, H. H., Langbert, M., and Giladi, K. (2000). Transformational Leadership. *National Public Accountant*, 45(3), 8-11.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim yönetimi dün, bugün ve 2000li yıllara doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(3), 299-307.
- Gelmez, S. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (İstanbul ili Beyoğlu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goethals, G. R., G. J. Sorenson ve J. M. Burns, (2004). *Encyclopedia of leadership*. USA: Retrieved from.
- Goffee, R. and Jones, G. (2005). Managing authenticity. *Harvard Business Review*, 83(12), 85-94.
- Go I. and Je O. (2015). Impact of leadership style on organization performance: A critical literature review. *Arabian Journal of Business and Management Review* 5(2), 1-7.<https://www.hilarispublisher.com/abstract/impact-of-leadership-style-on-organization-performance-a-critical-literature-review-20275.html>(Erişim tarihi: 11.11.2019)
- Gomes, A.R. (2014). Transformational leadership: Theory, research, and application to sports. C. Mohiyeddini (Ed.), In *Contemporary Topics and Trends In The Psychology of Sports* (p. 53-114). New York: Nova Science Publishers.
- Göksal, G.Y. (2018). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın ili bozdoğan ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Greb, W. (2011). *Principal leadership and student achievement: What is the effect of transformational leadership in conjunction with instructional leadership on student achievement?* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Wisconsin: Marian University.
- Griffith, J, (2004), Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 531-548.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 419-446.
- Güneş, A.M, Buluç, B. (2012). İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlik ile örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 411-437.
- Harrell, K. (2003). *The attitude of leadership: Taking the lead and keeping it*. USA: John Wiley & Sons.
- Hayran, O. ve Sur, H. (1998). *Sağlık hizmetleri el kitabı örgütlenme, finansman, yönetim, mevzuat*. İstanbul: Yüce Yayım.
- Helms, M. M. (2006). *Encyclopedia of management*. USA: Thomson Gale.
- Hodgkinson, C. (2008). *Yönetim felsefesi, örgütsel yaşamda değerler ve motivasyon*. (Çev: İ. Anıl ve B. Doğan). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Hoy W. K. and Miskel C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Işık, M. (2009). *Okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Beylikdüzü örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İbicioğlu, H., Özmen, İ., ve Taş S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- İyigün, N. (2011). *Psikolojik kontratın örgütsel sapma üzerindeki etkisinde kişilik özelliklerinin rolü ve bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jose, A. and Thibodeaux, M. S. (1999). Institutionalization of ethics: the perspective of managers. *Journal of Business Ethics*, 22(2), 133-143.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kani, Ş. (2019). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve yenilik yönetimi yeterliliği ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracı rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanungo, R. N. (2001). Ethical values of transactional and transformational leaders. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(4), 257-265.

https://www.researchgate.net/publication/279553902_Ethical_values_of_transactional_and_transformational_leaders (Erişim tarihi: 18.02.2020)

- Kapusuz, T. (2015). *Dönüşümcü liderliğin çalışanların yönetsel etik algısı üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Çankaya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katz, D. and Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kaya, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağıllık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri.
- Keleş, G. Ö. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, M. (2016). *Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitim tarihi (1886-1986)*. Ankara: Pegem.
- Kılınç, T. (1998). Liderlikte durumsallığın ötesi (II) Karizmatik liderlik yaklaşımı. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), 67-108.
- Kırel, Ç. (2001). Liderlik davranış biçimleri konusuna yeni bir yaklaşım: Karizmatik liderlik dönüşümsel liderliğe. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1) 43-59.
- Kiriş, B. (2016). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Klinginsmith, E. N. (2007). *The relative impact of principal managerial, instructional, and transformational leadership on student achievement in missouri middle level schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Missouri: Missouri University.
- Koç, O. (2006). *Bilgi toplumu organizasyonlarında örgüt içi çatışmaların yönetiminde entelektüel liderliğin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Koşar, S. (2014). Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme. S. Özdemir, (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.93-118) Ankara: Pegem Akademi.

- Kotter, J. P. (2000). What leaders really do. *The Bottom Line*, 13(1). https://www.researchgate.net/publication/40964881_What_Leaders_Really_Do (Erişim tarihi:23.03.2020)
- Kuğu, N. (2019). *Okul öncesi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurşun, A. T. (2011). *Okulların kurumsal imajının okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurtuluş, İ. (2007). *Dönüştürücü liderlik-Bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leithwood, K.A. and Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K. A. and Jantzi, D. (1999). Transformational leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(10), 451-479.
- Leithwood, K. A. and Jantzi, D. (2006). Transformational school for large-scale reform: effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K. A., Begley, P. T. and Cousins, J. B. (1994). *Developing expert leadership for futureschools*. London: The Falmer Press.
- Limpibuntern, T. and Johri, L. M. (2009). Complementary role of organizational learning capability in new service development process. *The Learning Organization*, 16(4), 326- 348.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. New York: Mc Graw Hill.
- Marşap, A. (2009). *Yaratıcı Liderlik: 21. Yüzyılda yaratıcı liderişim ve yönetişim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Mete, U. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik eğitimin görünümü*. Ankara: MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 1. Retrieved from

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Covid-19 Salgını Sürecinde Mesleki ve Teknik Eğitim*. Ankara: MEB
- Moghali, A. R. (2002). *Transformational leadership in Iranian administrative organizations*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Alameh Tabatabai University.
- Nguni, S. (2006). *Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Nijmegen: Radboud University.
- Northouse, P.G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications.
- Odumeru, J. A. and Ifeanyi, G. O. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, 2(2), 355-361. <https://www.irnbrjournal.com/papers/1371451049.pdf>(Erişim tarihi: 13.01.2020)
- OKASİFED, (2006). *Mesleki eğitim konusunda Avrupa modelleri ve Türkiye'den görüşler*. Orta Karadeniz Sanayici ve İş Adamları Federasyonu, OKASİFED Yayınları
- Omca, M. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve ortaöğretim okul yöneticilerinin dönüşümsel önderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ören, S. A. (2006). *Günümüzün liderlik profilleri; Transformasyonel (dönüştürücü) liderlik Antalya bölgesinde bulunan beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özer, M. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler. *Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12 (3), 425-435.
- Özer, M. ve Perc, M.(2020). Okul takibi ve mesleki eğitimin hayalleri ve gerçekleri. *Palgrave Communications* , 6 (1), 1-7.
- Öztürk, C. (2016). Argyris' in olgunlaşma teorisine liderlikte durumsallık yaklaşımlarından çözüm arayışları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3085-3098.
- Pagonis, W. G. (1992). The work of the leader. *Harvard Business Review*, 70(6), 118-126.

- Puccio, G., Murdock M. ve Mance M. (2007). *Creative leadership: Skills that drive change*. USA: Sage
- Reynolds, C. L. (2009). *Transformational leadership and teacher motivation in southwestern arizona high schools*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis: Capella University.
- Robbins, S.P. and Judge, T.A. (2015). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson Education, Inc
- Rutledge, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism with in elementary schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Alabama: Alabama University.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. V. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Saylık, A. (2012). *Ortaöğretim okullarında informal ilişkiler ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Serinkan, C. (2002). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzları ve tepe yöneticileri için önemi. *Maltepe Üniversitesi. İİ BF Ekonomik Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, (2), 73-89.
- Sezgin, F. (2014). Okul yöneticisi ve liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.124-156). Ankara: Pegem Akademi.
- Simić, I. (1988). Transformational leadership- the key to succesfull management of transformational organizational changes. *Economics and Organization: The Scientific Journal FactaUniversitatis of NIS*, 1, 1(6).
- Sobacı, F. (2014), *Banka yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzları ile çatışma yönetim stratejileri: Türkiye genelinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sözer, Y. (2017). Meslekî açık öğretim lisesi öğrencilerinin örgün eğitim dışında olma nedenlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 493-507.
- Sökmen A. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Spears, L. C. (2010). Character and servant leadership: Ten characteristics of effective, caring leaders. *The Journal of Virtues and Leadership*, 1(1), 25-30.https://www.regent.edu/wpcontent/uploads/2020/12/Spears_Final.pdf(Erişim tarihi: 14.12.2019)
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.

- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözümleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(3), 65- 86.
- Şahin, S. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilleri (İzmir ili örneği). *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 39-49.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, M. Ş., Akgemci T. ve Çelik A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşkıran, E. (2005). *Otel işletmelerinde liderlik ve yöneticilerin liderlik yönelimleri: İstanbul’daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2009). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, Y. (2007). *Modern bir liderlik yaklaşımı vizyoner liderlik: Antalya’da faaliyette bulunan 5 yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temel, E. (2016). *Dönüşümcü liderlik ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Nazilli’deki kamu kurumlarında bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tengilimoğlu, D. ve Yiğit A. (2005). Hastanelerde liderlik davranışlarının personel iş doyumuna etkisini belirlemeye yönelik bir alan çalışması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 8 (3), 374-400.
- Tikici, M. (2005). *Örgütsel davranış boyutlarından seçmeler*. Ankara: Nobel Basım Yayım.
- Tosun, F. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen görüşlerine göre araştırılması: Başakşehir ilçe örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tourigny, L.. (2001). *Leadership, altruism and social performance: A study of American presidents*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Canada: Concordia University.
- Turan, G. A. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2019). <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim Tarihi: 22.03.2020).

- Türkmen, İ. (1994). *Yönetmel zaman ve yetki devri ağıısından yönetimde verimlilik*. Ankara: MPM Yayınları.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz Yönetimi ve Dönüşümcü Liderlik*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uusi Kakkuri, P. (2017). *Transformational leadership and leading creativity*. Acta Wasaensia: Vaasan Yliopisto.
- Uyguç, N., Duygulu, E. ve Çıraklar, N. (2000). Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik ve performans. *VIII. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 25-27.
- Ünal, M. (2012). 21. *Yüzyılda değişim, yönetim ve liderlik*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Yılmaz, H. (2011). *Güçlendirici liderlik*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Yılmaz, L. (2010). *Halk eğitimi merkezlerinin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri: İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.
- Yüksel, H. İ. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. (2019). *Ortaöğretimde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile okul güvenliği ve örgütsel imaj arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zeren, H. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile bu okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (şanlıurfa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [http1:http://melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/1._hafta_egitimin_temel_kavramlari.pdf](http://melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/1._hafta_egitimin_temel_kavramlari.pdf) (Erişim Tarihi: 10.03.2020).

EKLER

EK-1.Çalışmanın Yapıldığı Okulların Listesi

EKLER

EK- 1. Okul Listesi

VERİ TOPLANMASI DÜŞÜNÜLEN OKULLAR LİSTESİ

1. ISPARTA - AKSU - Aksu Çok Programlı Anadolu Lisesi
2. ISPARTA - ATABEY - Atabey Hacı Naciye Kasap Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
3. ISPARTA - EĞİRDİR - Eğirdir Akşemseddin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
4. ISPARTA - EĞİRDİR - Eğirdir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
5. ISPARTA - EĞİRDİR - Eğirdir Mavigöl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
6. ISPARTA - EĞİRDİR - Eğirdir Nafiz Yürekli Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
7. ISPARTA - GÖNEN - Gönen Çok Programlı Anadolu Lisesi
8. ISPARTA - KEÇİBORLU- Keçiborlu Süleyman Demirel Mes. ve Tekn. Anadolu Lisesi
9. ISPARTA - MERKEZ - Isparta Lokman Hekim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
10. ISPARTA - MERKEZ - Şehit Ahmet Hilmi Yiğit Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
11. ISPARTA - MERKEZ - Gül Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
12. ISPARTA - MERKEZ - İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
13. ISPARTA - MERKEZ - Mürşide Ermumcu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
14. ISPARTA - MERKEZ - Gül Şehri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
15. ISPARTA - MERKEZ - Tümay Yavuz Ali Ergun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
16. ISPARTA - MERKEZ - TOBB MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
17. ISPARTA - SENİRKENT - Senirkent Dr. Tahsin Tola Mes. ve Tekn. Anadolu Lisesi
18. ISPARTA - SENİRKENT - Senirkent Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
19. ISPARTA - SENİRKENT - Büyükkabaca Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
20. ISPARTA - SÜTÇÜLER - Sütçüler Fevzi Erinç Çok Programlı Lisesi
21. ISPARTA - ŞARKIKARAAĞAÇ - Şarkikaraağaç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
22. ISPARTA - ŞARKIKARAAĞAÇ - Asım ve Sıddıka Selçuk Mes. ve Tekn. And. Lisesi.
23. ISPARTA - ULUBORLU - Uluborlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
24. ISPARTA - ULUBORLU - Atatürk Çok Programlı Anadolu Lisesi
25. ISPARTA - YALVAÇ - Yalvaç Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
26. ISPARTA - YALVAÇ - Yalvaç Antik Kent Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
27. ISPARTA - YALVAÇ - Yalvaç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
28. ISPARTA - YALVAÇ - Yalvaç İbn - i Sina Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
29. ISPARTA - YENİŞARBADEMLİ - Yenişarbademli Çok Programlı Anadolu Lisesi



EK-2. Araştırma İzin Belgeleri



Anket kullanabilme izni

3 ileti

14 Haz 2019 Cum, 15:15

Merhaba Doç. Dr. Emel TOPCU hocam.

Ben Hilal KARA. Afyonkarahisar' da müdür yardımcısı olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda da Anadolu Üniversitesinde Eğitim Yönetimi-Teftişi- Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans eğitimime devam etmekteyim. Meslek lisesi yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile ilgili bir araştırma yapmak istiyorum. İzniniz olursa sizin hazırladığınız ve tezinizde kullandığınız 'Dönüşümcü Liderlik Ölçeğini' kullanmak istiyorum.İyi çalışmalar... Saygılarımla
Hilal KARA

14 Haz 2019 Cum, 15:57

Sayın hilal hanım,
Ölçeği kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.
[Alıntılanan metin gizlendi]

14 Haz 2019 Cum, 17:01

Çok teşekkür ederim hocam.

14 Haz 2019 Cum 15:57 tarihinde emel topcu şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

EK-2. (Devam) Araştırma İzin Belgeleri

Evrak Kayıt Tarihi: 13.12.2019

Protokol No: 99449

Tarih: 25.12.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Öğretmen Algılarına Göre Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
TEZ YAZARI:	Hilal IŞIK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. (Devam) Araştırma İzin Belgeleri

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 25/09/2020-E.52985



T.C.
İSPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27749142-605.01-E.12224651
Konu : Uygulama İzni Onayı
(Hilal IŞIK)

07.09.2020

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : 17.03.2020 tarih ve 16980 sayılı yazınız.

İlgi yazınız doğrultusunda, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim yönetimi Teftişi, planlanması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hilal IŞIK'ın Müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri yazılı liselerde görev yapan Öğretmenlere 2020-2021 Eğitim-Öğretimin başlamasıyla birlikte anket yapması ile ilgili Valilik Makamının 07.09.2020 tarihli ve 12206131 sayılı Onayı ekte gönderilmiştir.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığımızın 2020/02 sayılı Genelge' sinin 25. maddesi gereği anket çalışmalarında ekte gönderilen mühürlü ve imzalı anket örneği çoğaltılarak kullanılacaktır. Anket çalışmasının tamamlanmasından sonra 2020/02 sayılı Genelge' nin 28. maddesi doğrultusunda sonuç raporunun 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Ömer YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki :
Onay (1 Adet)
Mühürlü Anket Formu (4 Sayfa)



Adres: İstiklal Mh. 113 Cd. No:54 İSPARTA
Elektronik Ađ: isparta.meb.gov.tr
e-posta: isparta@meb.gov.tr

Bölge için: Strateji Bİ.
Tel: 0 (246) 280 33 46
Faks: 0 (246) 280 32 78

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6ae9-6f83-38a8-9d2a-26c7 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2. (Devam) Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 27749142-605.01-E.12206131
Konu : Uygulama İzni
(Hilal IŞIK)

07/09/2020

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hilal IŞIK, Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'nun danışmanlığında "Öğretmen Algılarına Göre Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tez çalışmasını ekli listede isimleri yazılı liselerdeki öğretmenlere 2020-2021 Eğitim-Öğretimin başlamasıyla birlikte anket uygulaması yapmak istediği ile ilgili Anadolu Üniversitenin 17/03/2020 tarihli ve 16980 sayılı yazısında bildirilmiştir.

Bu nedenle, yüksek lisans öğrencisi Hilal IŞIK'ın Müdürlüğümüze bağlı ekli listede belirtilen liselerdeki öğretmenlere 2020-2021 Eğitim-Öğretimin başlamasıyla birlikte anket uygulaması yapması, Bakanlığımızın 2020/2 Sayılı Genelgesinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, okul idaresinin bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre uygulama çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/09/2020

Haluk ŞİMŞEK
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: İstiklal Mh. 113 Cd. No:54 ISPARTA
Elektronik Ađ: isparta.meb.gov.tr
e-posta: isparta@meb.gov.tr

Bilgi için: Strateji Bİ.
Tel: 0 (246) 280 33 46
Faks: 0 (246) 280 32 78

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e340-13d0-3f1f-9d51-beaC kodu ile teyit edilebilir.

EK- 3. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

EK- 2. Anket Formu

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Öğretmen Arkadaşım,

Bu ölçme aracı , “Öğretmen Algılarına Göre Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi” konulu çalışmaya veri toplama aracı olarak iki bölüm halinde hazırlanmıştır. İlk bölüm kişisel bilgilerinize göre cevaplandıracağınız 8 sorudan, ikinci bölüm okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik 23 sorudan oluşmaktadır.

Toplanacak veriler yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak, özel olarak herhangi bir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Bu nedenle ölçme aracı formuna isim veya kimlik bilgilerinize belirtmenize gerek yoktur. Ölçme aracının amaçlarına ulaşması için samimiyetle doldurmanız önem taşımaktadır.

İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hilal IŞIK

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KİŞİSEL BİLGİLER

I.BÖLÜM

Açıklama: Bu bölümdeki sorular okulunuz ve sizinle ilgilidir. Lütfen uygun olanlara [x] işareti koyarak cevaplayınız.

1.Cinsiyetiniz?

() Kadın () Erkek

2.Yaşınız?

() 30 ve altı () 31-40 () 41-50 () 51 ve üzeri

3.Medeni Durumunuz?

() Evli () Bekâr

4.Öğrenim Durumunuz?

() Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

5. Mesleki Kıdeminiz?

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

6. Bulunduğunuz okulda çalışma süreniz?

() 1 yıldan az () 1-4 yıl () 4-7 yıl () 7-10 yıl () 10-13 yıl () 13 yıl ve üzeri



EK- 3. (Devam) Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

7.Okulunuzdaki öğretmen sayısı?

() 1-15 () 16-30 () 31-45 () 46 -60 () 61 ve üzeri

8.Okulunuzdaki öğrenci sayısı?

() 1-100 () 101-300 () 301-500 () 501 ve üzeri

II. BÖLÜM

Açıklama: Aşağıda, okul müdürlerinizin “Dönüşümcü Liderlik Özelliklerini” belirlemeyi amaçlayan bir ölçek yer almaktadır. Sizden, okul müdürlerinizin liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinizi, maddelerin karşısındaki parantezlerin içerisine çarpı (X) işareti koyarak belirtmeniz istenmektedir. Lütfen maddelerin tümünü işaretleyiniz.

Soru Numarası	DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Hissaten Katılıyorum
1	Okul yöneticimiz, güçlüklerle baş edebilmek için kapasite ve mantığa sahiptir.				
2	Okul yöneticimizin direktifleri kurumdaki herkes tarafından saygı görür.				
3	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler üzerinde eğer birlikte çalışırsak neyi yapabileceğimiz konusundaki görüşmelerimizi cesaretlendirir, bizi heyecanlandırır.				
4	Okul yöneticimiz, bizlerin liderler gibi hareket etmemizi sağlar.				
5	Okul yöneticimiz, belirlenen hedef çalışmalarını boyunca genel amaçlar konusunda fikir verir.				
6	Okul yöneticimiz, bizleri sadece sözle değil, daha çok davranışla yönlendirir.				
7	Okul yöneticimiz, mesleğimiz çerçevesinde başarılarla ve amaca ulaşmaları sembolize eder.				
8	Okul yöneticimiz, bizim için izlenecek iyi bir lider modelini gösterir.				
9	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için kurum amaçlarının gelişim sürecine bizim katılımımızı sağlar.				
10	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için ortak amaçlar doğrultusunda çalışmaya çalışanları cesaretlendirir.				
11	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflere ulaşmak için kurum amaçlarının geliştirilmesinde problemleri bizlerle birlikte çözer.				



EK- 3. (Devam) Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Soru Numarası	DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
12	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için kurum amaçlarını önceliklerinin belirlenmesinde bütün herkesin ortak kararının oluşmasını sağlar.				
13	Okul yöneticimiz, kurum amaçlarını gerçekleştirmede gelişimimizi düzenli olarak değerlendirmemiz için bizi cesaretlendirir.				
14	Okul yöneticimiz, belirlenen hedefler için bilgi ve becerilerimi geliştirebilmemde hizmet içi eğitim programları sağlar.				
15	Okul yöneticimiz, belirlenen hedeflerin uygulanmasında gereken kaynakları edinebilmemi sağlar.				
16	Okul yöneticimiz, bana tipik ihtisas alanımı ve uzmanlığımı dikkate alarak davranır.				
17	Okul yöneticimiz, benim işimi etkileyecek hareketi yapmadan önce fikirlerimi dikkate alır.				
18	Okul yöneticimiz, kişisel durumumu göz önünde bulundurarak anlayışlı bir şekilde davranır.				
19	Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım ve işim hakkındaki ön yargılarımı tekrar gözden geçirmem için beni yönlendirir.				
20	Okul yöneticimiz, çalışma arkadaşlarım için neler yaptığımı düşünmemde beni isteklendirir.				
21	Okul yöneticimiz, belirlenen hedef programların uygulanması düşünmemde yardım edecek gerekli bilgileri sağlar.				
22	Okul yöneticimiz, bizim en iyi performansı göstermemizde ısrarlıdır.				
23	Okul yöneticimiz, çalışanlar olarak bizlerden çok şeyler beklediğini hissettirir.				

Anketimiz bitti.

Katkılarınız için teşekkür ederim.



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hilal KARA

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-posta :

