

**T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANMA KAYGISI İLE
LİDERLİK KAPASİTELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Oğuz Emre KARAKOL

BOLU, 2016

OĞUZ EMRE KARAKOL

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANMA KAYGISI İLE
LİDERLİK KAPASİTELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS, 2016

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANMA KAYGISI İLE
LİDERLİK KAPASİTELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Oğuz Emre KARAKOL

Danışman
Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

BOLU, TEMMUZ- 2016

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Oğuz Emre KARAKOL tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygısı İle Liderlik Kapasitelerine İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışma jüri tarafından Eğitim bilimleri ana bilim dalı eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 26/07/2016

Jüri üyeleri:

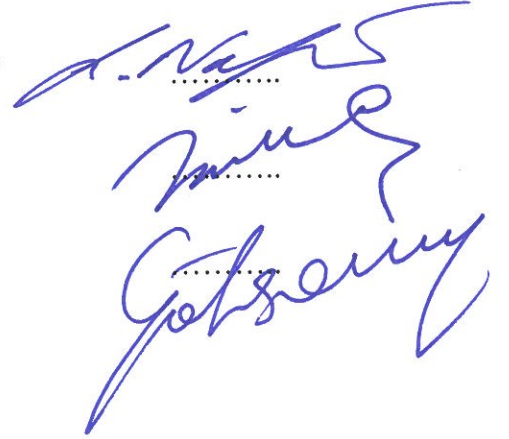
Akademik ünvan ve Ad-Soyad

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye: Prof. Dr. Türkan ARGON

Üye: Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY



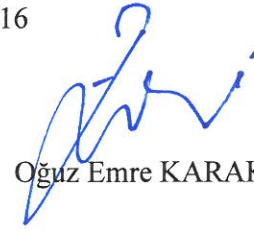
Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Prof. Dr. Türkan ARGON

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygısı İle Liderlik Kapasitelerine İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak kullanılmadığını beyan ederim. 26/07/2016



Oğuz Emre KARAKOL

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince bana rehberlik ederek katkılarını ve yardımlarını esirgemeyen çok değerli başta danışmanım Doç Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN olmak üzere tüm hocalarıma en içten duygularımla saygılarımlarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitimim süresince yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen, gelişmemde katkısı olan çok kıymetli hocam Prof. Dr. Türkan ARGON' a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca yüksek lisans dönemi boyunca bana yardımlarını esirgemeyen, birlikte ders gördüğümüz dönem arkadaşlarıma, araştırmamda bana yardımları dokunan tüm dost ve yakınlarıma da teşekkür etmek isterim.

Ve son olarak birlikte olabileceğimiz zamanlarda ders çalışmama izin veren desteğini esirgemeyen eşim Ayşe ve çocuklarım Tarık ile Burak' a da teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR	ix
ÖZET.....	x
ABSTRACT.....	xii
I. BÖLÜM	
1. Giriş	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Alt Problemler.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Varsayımlar.....	6
1.5 Sınırlılıklar.....	6
1.6 Tanımlar.....	6
II. BÖLÜM	
2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür.....	8
2.1 Okul Yöneticisi.....	8
2.1.1 Örgüt.....	8
2.1.2 Yönetim.....	8
2.1.3 Eğitim Yönetimi.....	9
2.1.4 Yönetici, Eğitim Yöneticisi, Okul Yöneticisi.....	10
2.2 Yetki.....	12
2.2.1 Okul Yöneticisinin Görev Yetki Ve Sorumlulukları.....	14
2.3 Kaygı.....	15
2.3.1 Kaygı Türleri.....	17
2.3.2 Kaygının Nedenleri.....	18
2.3.3 Kaygı İle Korku Arasındaki Fark.....	19

2.4 Yetki Kullanma ve Kaygı Arasındaki İlişki.....	20
2.5 Liderlik ve Liderlik Kapasitesi.....	21
2.5.1 Liderlik Teorileri.....	22
2.5.1.1 Özellikler Teorisi.....	22
2.5.1.2 Davranışsal Teori.....	23
2.5.1.3 Durumsal Teori.....	24
2.5.2 Çağdaş Liderlik Teorileri.....	25
2.5.3 Liderlik Kapasitesi.....	29
2.5.4 Liderlik Kapasitesinin Boyutları.....	37
2.5.5 Liderlik Kapasitesiyle İlgili Kavramlar.....	43
2.5.6 Liderlik Kapasitesine Yönelik Araştırmalar.....	45
2.5.7 Yetki Kullanımı ve Kaygıya İlişkin Çalışmalar.....	51
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	58
3.1 Araştırmanın Modeli.....	58
3.2 Çalışma Evreni Ve Örneklem.....	58
3.2.1 Araştırmaya Katılan Yöneticilere İlişkin Demografik Bilgiler.....	59
3.3 Veri Toplama Araçları.....	62
3.4 Verilerin Toplanması.....	62
3.5 Verilerin Analizi.....	62
IV. BÖLÜM	
Bulgular ve Tartışma.....	64
4.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	64
4.1.3 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	68
4.1.4 Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular.....	70
4.1.5 Sendika Üyeliği Değişkenine İlişkin Bulgular.....	73
4.1.6 Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular.....	75
4.1.7 Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	77
4.1.8 Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	80
V. BÖLÜM	
5.Sonuç ve Öneriler.....	83
5.1 Sonuçlar	83
5.1.1 Yöneticilerin Liderlik Kapasitesi Ve Yetki Kullanma Kaygılarına Dair Görüşleri.....	83

5.1.2 Yöneticilerin Demografik Bilgilerine Göre Görüşleri.....	81
5.2 Öneriler.....	87
5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	87
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	88
KAYNAKÇA	89
EKLER	103
Ek 1. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Formu.....	103
Ek 2. Olkö İçin İzin E-Postası.....	106
Ek 3. Okul Yöneticilerinde Yetki Kullanma Kaygı Ölçeği Formu.....	107
Ek 4. Oykö İçin İzin E-Postası.....	108
Ek 5. Normallik Testleri.....	109
Ek 6. Araştırma İzni.....	113
Ek 7. Etik Kurul Raporu.....	114
ÖZGEÇMİŞ.....	115

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Çalışmanın ölçek uygulamasının geri dönüş oranları.....	59
Tablo 3.2. Yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı.....	59
Tablo 3.3. Yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı.....	59
Tablo 3.4. Yöneticilerin medeni durum değişkenine göre dağılımı.....	60
Tablo 3.5. Yöneticilerin sendika üyeliği değişkenine göre dağılımı.....	60
Tablo 3.6. Yöneticilerin yaş değişkenine göre dağılımı.....	61
Tablo 3.7. Yöneticilerin kıdem değişkenine göre dağılımı.....	61
Tablo 3.8. Ölçeklerde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	63
Tablo 4.1. Yöneticilerin liderlik kapasitesi.....	64
Tablo 4.2. Yöneticilerin liderlik kapasitesi ve yetki kullanma kaygıları.....	67
Tablo 4.3. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları.....	68
Tablo 4.4. Yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları.....	69
Tablo 4.5. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin medeni durum değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları.....	70
Tablo 4.6. Yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının medeni durum değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları.....	72
Tablo 4.7. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin sendikaya üye olma değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları.....	73
Tablo 4.8. Yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının sendikaya üye olma değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları.....	74
Tablo 4.9. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin eğitim durumu değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları.....	75
Tablo 4.10. Yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının eğitim durumu değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları.....	76
Tablo 4.11. Yöneticilerin liderlik kapasitesinin yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	77
Tablo 4.12. Yöneticilerin yetki kullanma kaygısının yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	78

Tablo 4.13. Yöneticilerin liderlik kapasitesinin mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	80
Tablo 4.14. Yöneticilerin yetki kullanma kaygısının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	81



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Lambert'in liderlik kapasitesi alt boyutları (Lambert, 2003)

Şekil 2. Okul liderliğinin öğrenci başarısına etkisi (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008)

Şekil 3. Lambert'in liderliği dayandırdığı dört unsur (Lambert, 1998b)

Şekil 4. Öğrenci başarısındaki faktörler (Conzemius ve O'Neill, 2001)



KISALTMALAR DİZİNİ

EARGED	: Eğitim Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı
OECD	: Organization for Economic Co-operation and Development
OLKÖ	: Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği
OYKÖ	: Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygı Ölçeği
PISA	: Programme for International Student Assessment
TPD	: Türkiye Psikiyatri Derneği



ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN YETKİ KULLANMA KAYGISI İLE LİDERLİK KAPASİTELERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

KARAKOL, Oğuz Emre

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Temmuz, 2016- xiv + 115 Sayfa

Bu araştırmanın amacı Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerinde yer alan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitelerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ve liderlik kapasitelerine yönelik görüşleri belirlenmiş, okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin bu görüşlerine bir etkisinin olup olmadığı tesbit edilmiş, yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitesine dair görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

İlişkisel tarama modeline göre yürütülen araştırmanın evrenini Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki ilkokul ve ortaokul düzeyindeki okulların yöneticileri oluşturmaktadır. 2015-2016 yılında evrende bulunan 1619 ilkokul ve ortaokul yöneticisi yer almaktadır. Bu yöneticiler 513 müdür, 35 müdür başyardımcısı, 1071 müdür yardımcısından oluşmaktadır. Uygun örneklem belirleme yöntemiyle ulaşılabilen 403 yöneticinin 321' inden geri dönüş sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, "IBM SPSS Statistic 22" paket programına işlenmiş ve araştırma ilgili veriler çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ise Kolmogorov-Smirnov testi, frekans, yüzde, standart sapma, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Spearman Rho korelasyon analizi ve basit regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygılarına dair görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalama "çok az kaygılanırım" düzeyinde 'personel işleri' alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise yine "çok az kaygılanırım" düzeyinde 'yönetim işleri' alt

boyutunda olduğu gör÷lmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin genel yetki kullanma kaygı düzeyi ortalamaları “çok az kaygılanırım” düzeyindedir. Yöneticilerin liderlik kapasitesine dair görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalama “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise yine “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde ‘paylaşılan okul vizyonu’ alt boyutunda olduğu gör÷lmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin genel liderlik kapasitesi ortalaması “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde yer almıştır.

Yöneticilerin liderlik kapasiteleri ile yetki kullanma kaygılarına ilişkin görüşleri demografik bilgilerine göre incelenmiş, yöneticilerin yetki kullanma kaygılarına dair görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre eğitim- öğretim işleri alt boyutunda, yaş değişkenine göre de okul düzen disiplin işleri alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Yöneticilerin liderlik kapasitesi ile yetki kullanma kaygısına dair görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tesbit edilememiştir.

Anahtar Sözcükler: Liderlik Kapasitesi, Yetki, Kaygı, Okul Yöneticisi

ABSTRACT**SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS ON LEADERSHIP CAPACITY AND
ANXIETY ABOUT THE USE OF THE AUTHORITY**

KARAKOL, Oğuz Emre

Thesis of Master's Degree

Main Department of Educational Science

Department of Educational Management and Supervision

Supervisor: Associate Prof. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

July, 2016 – xiv + 115 Pages

The purpose of this research is put forward the views on leadership capacity and anxiety about the use of the authority of primary and secondary school administrators. That schools located in Ankara' s Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle districts. For this purpose determined the the views on leadership capacity and anxiety about the use of the authority of school administrators, demographic characteristics of school administrators have determined whether there is any impact on these views and examined the realationship between the leadership capacity with the anxiety about the use of the authority.

The population of the research carried out by the relational scanning model, constitute administrators of schools in the primary and secondary levels in Ankara' s Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Yenimahalle districts. In 2015-2016 academic year, 1619 primary and secondary school administrators were in the population. These administrators consists of 513 principals, 35 chief deputy principals and 1071 deputy principals. With the method of determining convenient sample, reached 403 school administrators from 321 of them in return is provided. The data obtained in the study, “IBM SPSS 22 statistics package” research program related data processed and resolved. For analysis of the data the Kolmogorov-Smirnov test, frequency, percentage, standard deviation, Mann-Whitney U, kruskal-Wallis, spearman's Rho correlation analysis and simple regression analysis were used.

When views on the anxiety of using the authority of school administrators is examined, the highest average seen on sub dimension of 'staff works' with the level of "I worry very little". The lowest average seen on sub dimension of 'administration works' with the level of "I worry very little". Overall average level of anxiety of using the authority of the school administrators surveyed is on the level of "I worry very little".

When views on the leadership capacity of school administrators is examined, the highest average seen on sub dimension of 'co-operation and shared responsibility' with the level of "We are making good progress here". The lowest average seen on sub dimension of 'shared school vision' with the level of "We are making good progress here". Overall average leadership capacity of the school administrators surveyed is on the level of "We are making good progress here".

The school administrators' views on the leadership capacity and anxiety about the use of the authority has been examined according to demographic information. School administrators' views on the anxiety of using the authority has emerged a significant difference in the sub dimension of "educational works" according to gender variable and in the sub dimension of "school discipline scheme works" according to age variable.

A statistically significant correlation could not be determined between school administrators' views on the leadership capacity with the anxiety about the use of the authority.

Keywords: Leadership Capacity, Authority, Anxiety, School Administrator

I. BÖLÜM

1. Giriş

Girdi ve çıktısı insan olan okullar birer organizasyon olarak hiyerarşik yönetim kademelerinden oluşması yönüyle Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısına göre müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısıyla yukarıdan aşağıya doğru piramit şeklinde bir yönetim yapılanmasına sahiptir. Bu yapının beraberinde getirdiği yetki ve sorumlulukların dağılımı da aynı şekilde piramit şeklindedir.

1.1 Problem Durumu

Okul yönetiminin en üst basamağını okul yöneticileri olan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Bulundukları basamaktan dolayı pek çok görevi üstlenmektedirler. Okul yöneticilerinin en önemli görevi, konumundan kaynaklı resmi olarak sahip olduğu yetkisini ve inisiyatiflerini kullanarak eş güdüm ve organizasyonu sağlayarak yönetim sürecini gerçekleştirmektir. Bu süreçte okul yöneticisi birçok sorunla karşılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde yetkilerini; çevresel, duygusal ve sosyal etmenlerden kaynaklanan kaygı nedeniyle gereği gibi kullanamadıkları görülmektedir. Kaygının insan yaşamı üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Herhangi bir insanın hissettiği ortalama kaygı seviyesinin üzerinde yaşanan kaygı durumunun başarıyı olumsuz etkilediği (Cüceloğlu, 1991) bir gerçektir. Bu gerçekten hareketle kaygının yöneticinin etkin karar alma sürecini ve yönetsel etkililiğini de olumsuz etkilemesi doğal bir sonuç olarak görülmektedir (Koçak, Yılmaz ve Gökler, 2013).

Okul yöneticilerinin kararlarını okulun iç ve dış paydaşlarını da etkilemektedir. Ancak yine de okul örgütünde eğitim öğretimin etkin bir şekilde sürdürülmesinden

sorumlu olan kişiler okul müdürü ve yardımcılarıdır. Sahip oldukları yetkileri yerinde, zamanında, iç ve dış öğelerin baskısı altında olmadan kullanabilen okul yöneticilerinin etkili yönetim sürecini gerçekleştirebilmesi, motivasyonlarının yüksek olmasıyla da eğitim ve öğretimin kalitesinin artması söz konusu olabilir (Bursalıoğlu, 2002). Okul müdürlerinin yetki kullanmaktan kaçınmalarına yol açan nedenler olarak; üst yöneticilerin tekliflerini değiştirmeleri ya da reddetmeleri ihtimalinden hoşlanmadıkları, üst düzey bürokratlarla karşı karşıya gelmekten kaçındıkları ve yetki kullanımı sonucunda doğacak risklerden çekindikleri bilinmektedir (Çalışır, 2008). Okul yöneticilerinin yetki kullanma konusunda yaşadıkları problemler okulların türüne, eğitim durumuna, fiziki yapısına, personel sayısına ve öğrenci sayısına göre değişiklik göstermektedir (Yücel, 2006). Bunun yanında okul yöneticisinin yetkisini kullanma düzeyi, inisiyatif alma becerisi okulun etkililiğini artırmakta ya da azaltmaktadır.

Hess' e (2003) göre etkili okul için yapılan çalışmaların sonucunda, okul yöneticilerinin ve yönetimin okul için önemi daha iyi anlaşılmış olup okul yöneticisinin eğitim-öğretimin kalitesini geliştirmeye odaklanma, çalışanların mesleki gelişimlerini sağlama ve verilere dayalı bir performans değerlendirme sistemi kurma konularında kendisinden beklenenleri yerine getirmesi beklenmektedir. Aydın (2002) okul yöneticisinin görevleri arasında okul vizyonunun belirlenmesi, geliştirilmesi ve okulun gereksinim duyduğu insan kaynağı ve maddi kaynağın sağlanması gibi sorumlulukları olduğunu hatırlatmaktadır. Elmore (2005), etkili okul yöneticisinin öğretim stratejilerinin neler olduğunu bilip nasıl daha etkili hale getireceğini planlayarak, öğretmenlerin öğretimle ilgili uygulamalarını ve tecrübelerini geliştirmesine dolayısıyla öğrenci başarısını artırmaya katkıda bulunabileceğini ileri sürmektedir. Okul yöneticilerinin iş yükünün giderek artmasına bağlı olarak yetki ve sorumluluklarının da artacağı gerçeğinden hareketle, okul yöneticiliği kavramını yeniden düşünme ve buna yönelik farklı bakış açıları geliştirme gerekliliği gündeme gelmiştir (Grubb ve Flessa, 2006). Izbicki' ye göre (2004) kaliteli bir eğitim öğretim ortamı sağlamak için okulun tüm çalışanlarının sorumluluk üstlendiği yeni bir liderlik anlayışı, öğretmenlerin değişim inancını artırmalarına ve liderlik rollerini yerine getirmelerinin okuldaki eğitim öğretime olan katkılarını daha iyi görmelerine yardımcı olacaktır.

Okullarda liderlik kapasitesini geliştirmenin önünde liderliğin ne olduğuna dair bilgi sahibi olmamak, zaman yetersizliği, velilerin desteğinden yoksun olmak gibi ciddi etkenlerin var olduğu bir ortamda bu alanda araştırma ve geliştirme faaliyetleri için çaba sarfedilmesi kaçınılmaz hale gelmektedir (Özçetin, 2013). Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda geniş tabanlı ve etkili bir katılımla yüksek düzeyde güvenin, okul toplumu üyelerinin ortaya koyduğu değerlerin ve öğrenci başarısını artıran uygulamaların yoğunlaştığı görölmektedir (Lambert, 1998a).

Yönetim sürecindeki oluşan kaygı düzeyleri ile karşılaşılan problemlere çözüm üretme arasında negatif bir ilişki olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Esen, 2012). Yöneticilerin sergiledikleri liderlik türlerine göre yetki kullanma ve yetki devretme durumlarının farklılık gösterdiği de bir gerçektir (Gavuz, 2008). Liderlik türü ne olursa olsun önemli olan yöneticilerin sahip oldukları liderlik kapasitesidir. Liderlik kapasitesini Harris ve Lambert (2003) örgütün kendi kendini yönetebilmesi, hiçbir çalışanın vazgeçilmez olmaması özellikle kilit noktalarda bulunan çalışanların örgütten ayrıldığında varlığını devam ettirebilmesi, yeniden yapılanabilmesi ve gelişim için gereken koşulların sağlanması olarak açıklamaktadır.

Kapasite kavramı beceri ve yeterliği de içine alan bir deyim olarak yetkinin kullanılabilmesinde bir öncü ya da itici kuvveti oluşturduğu düşünölmektedir. Tanımdan yola çıkıldığında yöneticilerin sahip oldukları liderlik kapasiteleri aynı zamanda yetki kullanma becerilerini etkilemektedir. Liderlik kapasitesi yüksek olan bir kişinin yetkilerini kullanmada daha etkin ve rahat yönetim şekli göstermede kaygıları oluşmazken ya da dah az oluşurken liderlik kapasitesi düşük olan yöneticilerin yetkilerini kullanmada kaygılarının daha yüksek olduğu düşünölmektedir.

Lambert (2003b) tarafından geliştirilen Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği' nin yurtdışında okullarda liderlik kapasitesinin belirlenmesini amaçlayan birçok çalışmada (D'Ambrosio, 2006; Gambini, 2011; Herbert, 2006; Hill, Martin, 2014; Isoye, 2011, Izbicki, 2004; Keith, 2009; Pierce, 2007; Scoggins, 2008) yapıldığı görölmektedir. Bunun yanında liderlik kapasitesine ilişkin literatür incelendiğinde, okulların liderlik kapasitesini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda nicel ve karma araştırma yöntemlerin kullanıldığı görölmektedir. Bazı araştırmacılar (D'Ambrosio, 2004; Herbert, 2006; Scoggins, 2008; Keith, 2009; Isoye, 2011) okulların liderlik kapasitesine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla nicel

araştırma yöntemlerinden faydalanırken, bazılarının da (Izbicki, 2004; Gambini, 2011) karma yöntemi tercih ettiğini görülmektedir. Okul kapasitesine öğretmen liderliğinin etkisini belirlemeye yönelik (Gambini, 2011; Özçetin, 2013) bir çalışma da ülkemizde ilk defa yapılan liderlik kapasitesi çalışmalarındandır.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitelerine ilişkin görüşlerini ve görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.2 Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ve liderlik kapasitesine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ve liderlik kapasitesine ilişkin görüşleri bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, eğitim düzeyi) göre fark göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ve liderlik kapasitesine ilişkin görüşleri arasında ilişki var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Bilginin en önemli güç olduğu bu çağda, eğitimin önemi ve işlevi giderek artmaktadır. Bu nedenle eğitimin amaçları ve hedefleri yeniden düzenlenmekte ve bu hedefler doğrultusunda yapılması gereken uygulamalar da yeniden gözden geçirilmektedir. Ancak amaç ve hedeflere ulaşmada uygulayıcı olarak okullar önem kazanmaktadır. Belirlenen amaçlara ve hedeflere ulaşabilmek adına ideal insanın yetiştirilmesi, eğitim örgütlerinde verilen eğitimin niteliği ile ilgilidir. Verilen eğitimin nitelikli olması ise okulların iyi yönetilmesi ile doğrudan ilişkili bir etkidir. Okullarda yönetimin iyi olması ise okul yöneticilerinin, özgüvenleri yerinde, sorumlulukları dahilinde yetkilerini kaygıdan uzak bir şekilde yerinde ve zamanında kullanabilen ruhen

sağlıklı kişiler olmaları ve kapasite olarak da gelişmiş, liderlik sergileyebilmeleri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Eğitim yatırımlarının etkili olma düzeyi, eğitim araç-gereçlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlendirilmesi, ders ortamının, öğretim yöntem ve süreçlerinin niteliği, öğrenci tutum ve davranışları bağlamında incelenmekte, öğrenci başarısı, bu süreçte en çok göze çarpan ve öne çıkan boyutlardan biri olarak görülmektedir. Öğrencileri yaşama hazırlayan bir kurum olarak okul örgütünün başlıca görevinin, kaliteli bir öğretim yapmak ve farklı alanlarda öğrenci gelişimini sağlamak olduğu bilinmektedir (Berberoğlu ve Kalender, 2005).

Okullarda yöneticilerin önemli fonksiyonlarından birisi kolaylaştırıcı olmalarıdır. Kolaylaştırıcı işlevi görebilen yöneticiler, çalışanların güçlü kişisel etkinlik gösterebilmeleri ile görevlerini başarabilecekleri zeminin ortaya çıkmasına çalışırlar (Töremen ve Ersözlü, 2010: 168). Bunun bir sonucu olarak yeni eğitim anlayışında okul yöneticilerinin düşünebilen, üretebilen, problemleri doğru tespit edebilen ve çözme yeteneğine sahip özgüvenli, kriz durumlarında soğukkanlılıkla, kaygılanmadan sağlıklı kararlar verebilen kişiler olmaları beklenmektedir. Çünkü okul yöneticileri yönetim becerileri ile birlikte yetki ve sorumluluklarını kullanabildiği ölçüde etkili ve verimli olmaktadır. Kanunlar tarafından yetkileri belirlenen okul yöneticisi eğitim kurumlarının idaresinde çevresel ve yönetsel birçok sorunla karşılaşmakta, bu sorunların çözümünde ise okul yöneticileri kişisel, siyasi ya da çevresel faktörlerden dolayı kanuni yetkilerini gereği gibi kullanamadıklarını, kaygı yaşadıklarını dile getirmektedir. Yetkilerini yerinde ve zamanında, kaygı duymadan ve baskı altında olmadan kullanabilen okul yöneticilerinin meslek doyumlarının ve problem çözme becerilerinin yüksek olması, buna bağlı olarak da eğitim ve öğretimin kalitesinin artması beklenebilir.

Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin çeşitli durumlar karşısında, sorumluluk alanlarındaki yetkilerini kullanma konusunda önemli sayılacak boyutta kaygı yaşadıkları, buna bağlı olarak da yetkilerini kullanamadıkları, yönetsel becerilerini gösteremedikleri ve problemlerin çözümünde yetersiz kaldıklarını göstermektedir (Bursalıoğlu, 1999; Yücel, 2006). Okul yöneticilerinin yetkilerini kullanırken nasıl bir kaygı yaşadıkları, yaşanan bu kaygının karar verme ve yetki kullanımlarını nasıl etkilediği, liderlik kapasitesinin yetki kullanma kaygısına etkisi, buna bağlı olarak eğitim

ve ğretim kalitesinin ne derecede etkilendiği araştırmaya değer bir durum olduğu dşnlmektedir.

Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitelerine ilişkin benzer çalışmaya rastlanmamış olması da çalışmanın önemini artırmaktadır.

1.4 Varsayımlar

Bu araştırmaya katılan okul yöneticilerinin sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2015-2016 eğitim ğretim yılı Ankara ili Altındağ, ankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki resmi ilkokul ve ortaokul seviyesinde yeralan okullarda yöneticilik yapmakta olan kişilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Okul yöneticisi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan, öğretmenlerin, çalışanların, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, ğrenci performansının artırılması, okul hedeflerinin gerçekleştirilmesinden sorumlu olan, eşgüdüm ve organizasyonu sağlayan başta müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının herbiridir.

Yetki, belirlenen hedef ve amaçları gerçekleştirme doğrultusunda, planlama, uygulama, denetleme yapma, yöntem belirleme ve görev alanında çalışan astlarına nasıl davranacaklarına dair emir verme hakkıdır.

Kaygı, belirsiz bir şekilde bilinçdışından kaynaklanan, kişinin kendi kendine ürettiği başarısızlık, yetersizlik vb durumların sonucunda ortaya çıkan tasa, üzüntü ve benzeri duygulanım durumudur.

Liderlik kapasitesi, sürekli, kalıcı okul gelişimi ve öğrenci başarısı için yeteneğe dayalı liderlik etmede geniş tabanlı bir katılım olarak tanımlanabilir. Okulda herkesin liderlik edebileceğini, kilit konumda yer alan bir yönetici ayrıldığında bile örgütün devamlılığını sağlayabilmesini öngören çağdaş bir yaklaşımdır.



II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1 Okul Yöneticisi

2.1.1 Örgüt

Schein (1970), üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için bireyleri koordine eden bir yapı olarak toplumu en büyük örgüt olarak tanımlamaktadır. Balcı (2000), örgütü, tüm çalışanların katılımının sağlandığı bu sebeple tabandan destek gördüğü, sorunların işbirliğine dayalı olarak çözüldüğü, insanların uzmanlığından ve yaratıcılığından yararlanıldığı, uzmanlığın güç ve yetki sağladığı kuruluşlar olarak nitelendirmektedir. Hem toplumsal hem de açık sistem olarak örgüt toplumsal ihtiyaçların karşılanabilmesi için önceden belirlenmiş amaç ve hedefleri gerçekleştirme işini yapmak için güçlerini eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistem olarak da tanımlanabilir (İlgar, 2005). Örgüt denilince akla ilk gelen unsur insandır. İnsanlar tarafından sosyal olarak oluşturulan ve paylaşılan anlamlı bir sistem olarak da tanımlayabilen örgüt kavramı insanın eylemlerine göre oluşan anlamlardan farklı kültürler üretmektedir (Şişman, 2002).

2.1.2 Yönetim

Yönetim kavramı, işbirliği içinde çalışan çeşitli kümelerde ortaklaşa bulunan, ancak ne güdülen amaçlara, ne de bu amaçları gerçekleştirmek için kullanılan belirli uygulama yöntemlerine bağlı olmayan davranış biçimlerini anlatmak için kullanılır. En

geniş anlamda yönetim, ortak amaçları ve hedefleri gerçekleştirebilmek için işbirliği içinde çalışan kişi kümelerinin eylemleri olarak tanımlanabilir. Kısaca yönetim işbirliğine dayanan küme davranışıdır (Simon, Smithburg ve Thompson, 1973).

“Yönetim”, özellikle köken olarak Amerikalı olup, işletmeler için; bir kurumun idare organının uygulaması olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle “yönetim” bir fonksiyonu ve onu yerine getiren insanları ifade eder. Sosyal bir konumu ve bir yetkiyi, bunun yanında bir çalışma alanını da ifade eder. Kurumsal olarak idare komuta gibi farklı form ve kelimelerle ifade edilse de genel olarak yönetim sözcüğü kullanılmaktadır. Yönetimin görevi, idaresi altındaki kurumun varlıklarını korumasıdır. Yönetim, artık bilgi toplumunun ön planda olan organıdır (Drucker, 1993; Drucker, 1999; Drucker ve Maciariello, 2008).

Yönetim kavramı farklı şekillerde de tanımlanmıştır. Özkalp ve diğerlerine (1992) göre yönetim, belirli bir amaca ulaşmak için bir grubun faaliyetlerini koordine etmeye yarayan belirli yapı, kural ve prosedürlerden oluşan bir bütündür. Aytürk’e (1999), göre yönetim; sahip olunan maddi, mali ve beşeri kaynakları örgütün amacı doğrultusunda etkili ve verimli biçimde rasyonel olarak kullanma bilimi ve sanatıdır. Yönetim; örgüt elemanlarının, örgüt amaçlarına ulaşmaları için, sistemli bir şekilde çalışmalarını sağlamak amacıyla, bireylerin ve grupların birlikte çalışabilecekleri en etkili yolun bulunup, koordine edilmesi olarak da ifade edilebilir. Bu koordinasyonun gerçekleşmesinden yönetim kademesi sorumludur. Sistemin etkililiğini sağlamak için sürekli iyileştirme çalışmalarında bulunmak yönetimin sorumluluğundadır. Yönetim görevi örgütün tüm kaynaklarını örgütün amaçları doğrultusunda seferber etmek, etkili ve yerinde kullanma sanatıdır (Özdemir, 1995).

2.1.3 Eğitim yönetimi

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin alt bölümlerinden biri olarak yine benzer tanımla eldeki kaynakları amaca en uygun olarak en rasyonel şekilde değerlendirme ve koordine etmek şeklinde tanımlanabilir. Fakat özelde okul yönetimi ve eğitim yönetimi birbirlerinden makro ve mikro farklılıklarla ayrılırlar. Okul yönetimi kurumsal bir

yönetimle sınırlı iken eğitim yönetimi ülke ve bölge genelini ilgilendiren politikaları içerir (Binbaşıoğlu, 1988; Erdoğan, 2000; Yıldız, 2008).

Eğitim yönetimi, insanlarda istendik davranış değişikliğinin sağlanabilmesi için insan gücü ve maddi kaynakların kullanımı sürecidir. Bu süreçte öğrenci, öğretmen ve yöneticiden oluşan üç önemli insan gücü kaynağı yer alır. Yönetici olarak öğretmen ve öğrencinin işleyen ve işlenen kaynaklar olması yönüyle de gelişim ve etkililiği sürecinde eğitimlerinin de sorumluluğunun üstlenilmesi beklenmektedir (Çelik, 1997).

2.1.4 Yönetici, eğitim yöneticisi, okul yöneticisi

Yönetim, terim olarak işleri etkin ve verimli bir şekilde, çalışanlarla birlikte yerine getirme sürecini ifade eder. Bu tanım içerik olarak şartlar, süreç, etkililik ve verimlilik gibi birçok bileşen içermektedir (Robbins, 2007). Örgüt yöneticisi, hedef belirleme, örgütlenme, motivasyon, iletişim, performans değerlendirme ve personel gelişiminden sorumlu olan kişidir. Yönetici kavramıyla ilgili olarak "yönetim sorumluluğu" nu taşıyan "sorumluluk sahibi işçi" kavramını ileri süren Drucker' a göre sonraki yıllarda bu kavram "kalite çemberleri" ve "toplam kalite yönetimi" kavramlarını doğurmuştur. Yani her üye, sorumluluk sahibi karar yetkilisi olarak çalışmak durumundadır. Her üyenin kendini "yönetici" gibi görmesi gerekmektedir (Drucker, 1993; Drucker ve Maciariello, 2008).

Eğitim örgütlerinin önceden belirledikleri hedef ve amaçlara ulaşmasında başlıca rol okul yöneticilerine düşmekle birlikte; okul kurumu, okul yönetimi ve okul yöneticisi ile birlikte bir anlam kazanmaktadır. Okul yöneticisi sahip olduğu yetki, görev ve sorumluluklarını yerine getirdiği takdirde okul örgütünün yönetimini gerçekleştirmiş olur. Diğer bir deyişle okul yöneticisi, okul için gereken insan, finans vb. kaynakların sağlanmasından ve bu kaynaklar aracılığıyla hedeflenen çıktıların elde edilmesinden, öğretmen, personel ve öğrencilerin performansından sorumlu ve yetkili kişidir (Şişman, 2002: 136). Günümüzde okul yöneticisi denince, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli, okuldan beklenen amaç ve hedefleri gerçekleştirecek, yapısal olarak yaşamını sürdürerek eşgüdüm ve organizasyonu sağlayan müdür ve yardımcılarını anlaşılmaktadır (Başar, 2003).

Milli Eğitim Bakanlığı Yöneticinin El Kitabı (2015) isimli yayınında eğitim yöneticisi ile ilgili bölümde görev ve sorumlulukları şu şekilde sıralamıştır:

MADDE 151- (1) Eğitim yöneticisi, eğitim birimindeki tüm etkinliklerin planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılmasını sağlar.

(2) İş birliği yaptığı okul müdürü/müdürleriyle koordineli olarak çalışır.

(3) Eğitimle ilgili olarak yaptığı iş ve işlemlerden işletme sahibi/yöneticisine karşı sorumludur.

Eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken temel beceriler teknik, insani ve kavramsal beceriler olarak üç grupta incelenmektedir (Kayıkçı, 2001).

Teknik Beceriler

Kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirme, eleştiri yapabilmekle beraber, bireyin ve durumun özelliklerine göre iletişim kurarak, şikayet unsuru durumları yönetebilme, sorunları çok yönlü olarak görüp, olabildiğince çabuk ele alma konusundaki yeterlilikleri iletişim yönüne bağlı teknik yeterliliklerle mümkündür (Başar, 2003).

İnsani Beceriler

Öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer çalışanların kurumsal ihtiyaçlarını ve yeterlikleri gözetilmediği takdirde yöneticinin kabullenilmesi güçleşmektedir. Bu durum, yöneticinin insan ilişkileri yönüyle sahip olduğu bilgi, beceri, davranış ve tutumun örgütsel çalışmaları ve çalışanları nasıl etkilediğini ortaya koymak açısından önemlidir (Kayıkçı, 2001).

Kavramsal Beceriler

Okul yöneticisi yönetim kuramları, örgüt, insan ve eğitim felsefesi alanlarında yeterli bilgi birikim ve yeteneğe sahip olacak şekilde kuramsal bir bakış açısı edinmelidir. Yürütülen kurumsal yönetim açısından evrenselliğin sağlanabilmesi, gelişmeleri bu kuramsal bakışa açısıyla izleyip değerlendirebilmek için tam bir gerekliliktir (Kayıkçı, 2001).

Bu üç temel beceriye sahip olan eğitim yöneticileri eğitim örgütlerinin amaç ve hedeflerine önemli bir rol oynar. Okul yöneticisi, okul için gerekli insani, finansal, maddi kaynakların sağlanmasından ve bunlar aracılığıyla öngörülen ürünlerin üretilmesinden, okul çalışanlarının ve öğrencilerin performansından sorumlu kişidir (Şişman, 2002: 136). Bugünkü anlamı ile okul yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okulun amaçlarını gerçekleştirecek şekilde yapısını koruyup yaşatan eşgüdüm ve organizasyonu sağlayan müdür ve yardımcılarını belirtmektedir (Başar, 2003).

2.2 Yetki

Yetki, yöneticinin sahip olduğu gücü kullanarak, yönetim sistemi içinde örgüt üyelerini harekete geçirmesi, hareketlerini kontrol etmesi, yönlendirmesi ve sınırlaması olarak ifade edilebilir (Koçak, 2013). Bir örgütün amaçlarını belirlemek, bu amaçları gerçekleştirmek için planlama, politika, işlemleri ve yöntemlerini kararlaştırarak örgütü harekete geçirecek emirler verme, uygulamayı denetleme, görev alanı içindeki astlarının nasıl davranacaklarını belirleme hakkı denebilir (İlgar, 2005:77).

Özdayı' ya (2001) göre yetki; bir örgütte, örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli plan ve politikaları kararlaştırma, örgütü harekete geçirerek emir verme, uygulamaları denetleme, eylemde bulunma ve yetki alanı içine giren bireylerin nasıl davranacaklarını belirleme hakkıdır. Araştırmamızda, “yetki” kavramı, Özdayı 'nın (2001) tanımladığı geniş anlamıyla kullanılmış olup, okul yöneticisine kanun ve yönetmeliklerin verdiği ve bunların dışında kendi inisiyatifleriyle okul ile ilgili bir şeyler yapma ya da yapmama tercihi olarak kabul edilmiştir.

Örgütlerde yetki kavramı yönetme hakkı olarak ifade edilir. Yetki kavram olarak yukarıdaki gibi tanımlanırken, işe ve mevkiye göre farklılık göstermektedir.

Fayol, yetkiyi kaynağı yönüyle, '*biçimsel yetki*' ve '*kişisel yetki*' olarak ikiye ayırmıştır. Fayol' a göre biçimsel yetki, mevki ve makamdan yani örgütteki konumundan doğmaktadır. Kişisel yetki ise yöneticinin, zeka, bilgi, tecrübe, iyi ahlak gibi kendiliğinden edindiği, kişiliğini oluşturan yeteneklerinden oluşmaktadır (Akt. Çalışır, 2008). Weber ise yetkiyi üç türe ayırmaktadır. Bunlar yasal, geleneksel ve karizmatik yetkidir.

Yasal yetki: Yasalar ve yönetmeliklerden kaynaklı olup bunlarla da sınırlandırılan yetkidir.

Geleneksel yetki: Geçmişe dayalı yaşanmış ve kabul edilmiş gerçekliklerden gelen bir geçerliliği vardır. Devredilen ve itaati gerektiren bir yetkidir.

Karizmatik yetki: Duygusal ve kutsal etkileşimler içeren güçlü bir çekim gücünü de içinde barındıran, izleyicilerini derinden etkileyen bir yetkidir (Bursalıoğlu, 1999).

1. Yetki, sosyal, teknik ve hiyerarşik temelleri olan bir liderlik yeteneğidir.
2. Yetki, örgütsel yapıyı kuran ve işleten güçtür.
3. Yetki, her örgütün kendine özgü değişken koşulları içinde ortaya çıkan ve o yapıdaki ilişkilerin karşılıklı etkileşiminin sağlayan bir iletişim aracıdır.
4. Yetki, örgütsel amaçları, bu amaçlara ulaşmak için izlenmesi yol, yöntemleri ve işlemleri, bu işlemlerden sorumlu birimleri belirleyip denetleyen yönetim gücüdür.
5. Yetki, bir iletişim aracı olması yönüyle, örgütsel etkinlikleri planlayan, eşgüdümleyen, denetleyen ve değerlendirme görevlerini içerir.
6. Yetki, bir yaptırım gücü olarak, örgütte ödül ve ceza sistemini düzenleme gücü de denebilir.
7. Yetki, bir sosyal kontrol unsuru olarak, örgütsel değişimi yön veren kararlardır.

göstergesidir. Aynı zamanda, tıpkı eski terimler gibi bu terimler de gücü ve rütbeyi ifade eden terimlerdir. Bu terimler yerine, sorumluluktan ve katkılardan söz etmek daha doğru olacaktır. Çünkü beraberinde sorumluluk bulunmayan bir güç, güç değildir; sorumsuzluktur (Drucker, 1993).

2.3 Kaygı

Okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla yetkilerini kullanmaları sürecinde duygusal bağlamda etkilenme de yaşamaktadırlar. Bu duygusal etkilerden biri de yaşanan kaygıdır. Bakırcıoğlu (2012), kaygıyla ilgili bilinçdışından kaynaklı olup sebebi belli olmayan tehlike, talihsizlik korku ya da bekleyişin yarattığı tedirginlik, akıldışı korku; anksiyete, endişe, bunaltı olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, güvensizlikten doğan tedirgin edici duygudan kaynaklı bir durum olup, belli ölçüde tasa ve kuşku sözcükleriyle de anlamdaştır. Kaygı, genel anlamıyla böyle tanımlansa da kullanıldığı yere, yer aldığı kurama bağlı olarak değişik anlamlarda kullanılıyor.

Kaygı kelimesi ilk olarak olumsuz çağrışımlar oluşturarak sanki tamamen kötü bir anlamı varmış gibi algılayabilirler. Kaygı günlük yaşamın normal bir parçasıdır. İnsanlar günlük yaşam içinde değişik konularla ilgili kaygı duyabilir. Yetiştirmesi gereken bir iş, sınav, sağlık, para, çocuklar ve aileyle ilgili sorunlar birçok insanı kaygılandırabilir. Aslında kaygı, bir ölçüde günlük sorunlarla baş edebilmek için hazırlıklı olmayı, bir tehlike durumunda da hızlı karar verip ondan kurtulmayı sağlar. Normalde bu türden, optimum seviyede bir kaygı hafiftir ve baş edilebilir düzeyde (Türk Psikiyatri Derneği, 2016) kabul edilir.

Kaygı, gelişim olarak tehlike durumuna karşılık vermek olarak görülürken, bunun da kişiyi tehlike durumundan kurtarma ve sakınma için gerekli olduğu ileri sürülmektedir (Freud, 1992). Kaygı (anksiyete) insanlarda doğuştan itibaren var olan, belirsiz, gerçeğe bağlantısı olmayan, anlaşılması, anlatılması, tarif edilmesi, tasarlanması olanaksız, geleceğe yönelik, hoş olmayan, elem veren bir duygu durumudur (Köknel, 1990:8).

Temel duygulardan biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı (odağı) ya da nesnesi kaybolmuş olan türü kaygı (anxiety, angst) olarak adlandırılan duygudur. Kaygı yaşayan insan bir şeylerden korkuyormuş gibidir ve kendini aşırı rahatsız hisseder, kuruntuludur, iç sıkıntısı çeker ve bu hoş olmayan duygularının kendisinin fark ettiği ya da görünürde olan özgül bir nedeni de yoktur (Dağ, 1999).

Öztürk (1997), kaygı kelimesinin psikiyatrideki ve günlük dildeki karşılığını şu şekilde izah etmektedir:

Kaygının, belirli bir konu ile ilgili ve bilinçli olması gerekmemekle birlikte günlük dilde endişeden çok, yani bilinçli kuruntular için kullanılır. Örneğin sınavdan, bir toplantıya zamanında yetişip yetişememe, sağlık gibi konularda “kaygı”lanılır ya da dünya yıkılsa umursamayan kişiler için “kaygısız” nitelemesini kullanılır. Kaygı kavramının yerine psikiyatri uzmanları orijinal terimi anxiety’ den yola çıkarak *anksiyete* olarak kullanmaya zorlanmaktadır, ancak bunun da Türkçeye uymamasını dikkate alan bazı uzmanlar kaygı yerine *bunaltı* karşılığını kullanmaktadırlar (Akt. Dağ, 1999).

Literatürde kaygı ve anksiyete aynı anlamdaymış gibi kullanılmasına rağmen Andre Le Gall (2012), kaygı ile anksiyeteyi birbirinden ayırt ederek aralarında şiddetinin yoğunluğuyla ilgili bir farklılaşma olduğunu belirtirken fizyolojik belirtilere vurgu yapmaktadır. Bu fizyolojik belirtiler, aşırı terleme, kalp çarpıntısı, solunum sorunları, bacakların tutmaması gibi ölçüt oluşturmada etkin faktörler vardır. Bunların hiç olmaması ya da etkin olmaması kaygıya işaret ederken var olmaları ve kuvvetli olmaları anksiyeteye işaretir.

Kaygı kavramı, yeterlik, kontrol, benlik saygısı gibi temel güdülerin bir görevin başarılamaması yüzünden tehdit edilmesi olarak da ifade edilmektedir (Fiske ve Morling, 1996).

Gençtan (1997:14) kaygıyı şu cümlelerle açıklamaktadır:

Çocukluk döneminde olumsuz çevre koşullarının yarattığı engellerle karşılaşan insan, yetişkin yaşam için gerekli yetenekleri geliştiremez ve zorlanma durumlarına karşı geliştirmiş olduğu yöntemler yetersiz kalır: Böyle bir durumda yaşanan duygu anksiyetedir. Anksiyete, hafif bir kaygıdan yoğun paniğe değişebilen, farklı yoğunluklarda yaşanan bir duygudur. Normal koşullarda, fiziksel ya da toplumsal

çevreden gelen tehlikelere karşı insanı uyaran, aynı zamanda gerekli uyumu yapabilme ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulunan anksiyete, bazen çok yoğun yaşanır. Böyle bir durum, insanın anksiyeteyi azaltmak amacıyla abartılmış uyum mekanizmaları kullanmasına ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına yol açar.

2.3.1 Kaygı türleri

Genellikle içsel nitelikli bir tehlike beklentisinden kaynaklanan sıkıntılı olma halidir. Belirli bir düşünce ya da endişe ile bağlantısız olarak yaşandığında serbest dalgalanan anksiyete denir (Kulaksızoğlu ve diğerleri, 2009). Freud üç tür anksiyete tanımlamıştır: Gerçeklik anksiyetesi, nevrotik anksiyete ve suçluluk anksiyetesi (Akt. Gençtan, 1997: 64).

Gerçeklik anksiyetesi, günlük hayatta gerçek tehlikelerle karşılaşıldığında hissedilen korku ya da kaygıya verilen isimdir.

Nevrotik anksiyete, ise içgüdülerin denetiminin kaybedilmesi sonucu ceza ile sonuçlanacak bir davranışta bulunma korkusu denebilir. Nevrotik anksiyetenin gerçek bir temele dayanmaktadır. Bunun en büyük sebebi, ebeveynin çocuğun gözünde canlandırdığı dünya, dürtüsel davranışları cezalandıran bir dünya olmasıdır.

Suçluluk anksiyetesi, kişinin kendi vicdanından korkmasıdır. Süper egosu gelişmiş olan kişiler törelere ve toplumsal kurallara aykırı bir davranışta bulunduğunda veya bulunmayı düşündüğünde suçluluk hissine kapılarak kaygı duyar. Suçluluk anksiyetesinin de gerçeğe dayanan bir yönü vardır. Kişi geçmişte kuralları ihlal ettiği zaman cezalandırıldığından dolayı, şimdi aynı şeyi yaparsa yine aynı ceza ile karşılaşacağından korkar. Gerçeklik ve suçluluk anksiyeteleri egonun bilinç bölgesinde olduğu için kişi anksiyete içeriğinin ve nedeninin farkındadır. Egonun bilinçdışı bölgesinde oluşan nevrotik anksiyetelerde ise kişi anksiyetesinin kaynağını bilemez (Gençtan, 64).

Horney (1980), nevrotik kaygı için, “*Korkular ve bu korkulara karşı başvurulacak savunma mekanizmaları ve birbiriyle çatışan eğilimlere uzlaştırıcı çözüm yolları bulma denemeleri ile belirlenmiş olan ruhsal bir bozukluk*” tanımını getirirken, böyle bir

bozukluğa ancak belli bir kültürün ortak davranış kalıbından saptığı zaman “nevroz” denebileceğini belirtmektedir.

Kaygının sürekliliği ve şiddeti arttığı zaman sorun olarak insanların karşısına çıkar (Cüceloğlu, 1991). Kaygı seviyesinin artmasıyla insanın akademik başarı seviyesini düşürdüğünü ortaya koyan çalışma sonuçlarının yanı sıra kendi yaşantıları yoluyla elde edilen deneyimlerle de görülmektedir (Cüceloğlu, 1991). Kaygı belirtileri nefes darlığı, mide ağrısı, terleme, ishal, kabızlık, nefes alıp vermede düzensizlik, aşırı tepki, titreme, gerginlik, el ve ayak parmaklarının soğukluğu, kalp çarpıntısı, sürekli yorgunluk, ani ve zamansız sinirlenme sürekli baş ve bel ağrısı, boyun kaslarının gergin olması gibi durumlardır (Cüceloğlu, 1991:293).

2.3.2 Kaygının nedenleri

Aynı olay karşısında yukarıdaki durumlar bazı kişilerde gerçekleşirken bazılarında rastlanmamaktadır. Bu onların bu duruma karşı verdikleri tepkiler olarak da açıklanabilir. O halde kaygının nedenlerinin belirlenmesi kaygının oluşup oluşmamasına neden olabilmektedir. Kaygı nedenleri destek yoksunluğu, olumsuz sonuç beklentisi, iç çelişkiler ve belirsizlik olarak sıralanabilir.

1- Destek yoksunluğu: İnsanlar, annesi, babası, kardeşi, odası, eşyaları, komşuları, arkadaşları, besledikleri herhangi bir evcil hayvanı vb. kendi yaşamlarının bir parçasıyken, ani bir değişimle kendilerini yabancı bir şehirde, yabancı bir evde, tanıdıklarından uzakta bulur ve yeni çevresinde şimdiye kadar alışagelmiş olduğu “destekler“ artık yoktur. Yaşantılarındaki alışmış oldukları doğal çevrenin ortadan kalktığı böyle durumlarda insanlar kaygılanırlar.

2- Olumsuz sonuç beklentisi: Fazla hazırlanmadan sınava girmek, mahkemede duruşmayı beklemek gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkabileceği durumlardaki hissedilen kaygılardır.

3- İç çelişkiler: Sahip olunan inançlar ve prensipler ile yapılan davranış arasında bir çelişki oluştuğunda duyulan kaygıya benzer bir gerginliktir.

4- Belirsizlik: Gelecekle ilgili neler olacağına dair herhangi bir varsayım ya da bilgiye sahip olunmadığında, insanlar çokça kaygı hissetmektedir. Gelecekle ilgili kesin olan en kötü durumlar belirsizliklere karşı tercih edilen durumlar olmuştur (Cüceloğlu, 1991:278).

Bu nedenle oluşan kaygının düzeyi kişilere farklı etkiler yapabilmektedir. Ganzer' in (1968) yaptığı çalışma sonuçlarına göre, yüksek kaygı düzeyine sahip kişiler bir iş yaparken çevrede bulunan kişiler kendilerini izlediklerinde bu durumdan oldukça fazla derecede etkilendikleri ve bu gibi durumlarda başarı düzeylerinin ani olarak düştüğü diğer yandan kaygı seviyeleri düşük olanların ise başkalarının kendilerini gözlemelerinden fazla etkilenmedikleri (Akt. Cüceloğlu, 1991) görülmektedir.

2.3.3 Kaygı ile korku arasındaki fark

Kaygı ile korku arasındaki farklılık ve benzerliklerle ilgili yapılan çalışmalardan edinilen sonuçlara göre kaynak, şiddet ve süre yönüyle temel farklılıklar görülmüştür. Korkuda kaynak belirli iken kaygıda kaynağın belirsizliği söz konusudur. Korku kaygıya göre daha şiddetlidir ve kaygıdan daha kısa sürede söner. Kaygı ile birlikte görülen belirtiler sonrasında bilinçli bir başa çıkma metodu geliştirilemezse bu belirtiler, bedensel hastalıkların belirtileri de olabilir; bireyde uzun zamandır gözlenmiş ve onun günlük yaşamını etkiler dereceye gelmişlerse, bireyin bir doktora gidip muayene olmasında yarar vardır (Cüceloğlu, 1991). Horney (1980), korku ve endişe arasında bir ayrıma giderek şu örneği vermektedir:

“Bir anne yalnızca bir sivilce ya da hafif bir üşütme yüzünden çocuğunun ölmesinden korktuğu zaman endişeden söz edilir; ama çocuğun önemli bir hastalığa yakalanması halinde annenin böyle bir tepki göstermesini korku olarak nitelenir. Yüksek bir yere çıktığı ya da iyice bildiği bir konu üzerinde tartışmak zorunda kaldığı zaman korkan bir insanın tepkisine endişe denilir; şiddetli bir fırtınada dağların tepesinde yolunu kaybeden bir insanın duyduğu ürküntüyü ise korku olarak nitelenir. Böylece basit ve açık bir ayırım yapılmış oldu: Korku bir insanın karşılaşmış olduğu tehlike ile orantılı bir tepki olduğu halde, endişe gerçek tehlike ile orantılı olmayan aşırı bir tepki, hatta hayal ürünü tehlikelere karşı gösterilen bir tepkidir.

Endişe de korku da tehlike ile orantılı olan tepkilerdir; şu var ki, korkuda tehlike açık ve objektif olduğu halde, endişede gizlidir ve sübjektiftir. Yani endişenin şiddeti, herhangi bir durumun ilgili kimse için taşıdığı anlam ile orantılıdır ve o kimse gerçekte niçin böyle endişeli olduğunu bilmemektedir.”

Köknel (1990), kaygı ve korkunun önemli duygulanım durumlarından biri olarak günlük hayatı etkilemesi yönüyle belirli bir seviyeye kadar yaşanması insanlığının bir gereği olduğuna vurgu yaparken, günlük hayatı daraltmaya ve yaşanmaz hale getirmeye başladığı zaman artık zarar veren, ruh sağlığını etkileyen bir faktör olduğunu söylemektedir.

Bu süreçte kaygı ve korku kavramları da sıklıkla karıştırılmaktadır. Fobi niteliğindeki korkuları, gerçek bir tehlike karşısında duyulan korkudan ve bazı durumların tehlikeli olabileceği konusundaki bilgilere dayanan kaygılardan ayırmak gerekir. Örneğin uçak kazalarının sık görüldüğü bir dönemde bir insanın uçağa binme konusunda bir ürküntü duyması, başka bir konuya ilişkin anksiyetenin yön değiştirmesi sonucu oluşan gerçek bir uçak fobisinden anlam bakımından farklıdır (Gençtan, 1997:188).

2.4 Yetki Kullanma ve Kaygı Arasındaki İlişki

Yetki meşruiyet fikrine dayanıyor olsa da, birçok yönetici yetkilerini kullanma konusunda sadece gülünç duruma düşme korkusuyla, yetkilerini başarıyla kullanmada tereddüt ve kaygı yaşamaktadır (Huczynski, 2004). Yetki kullanımı ve kaygı arasındaki ilişkiye bakış açısı oluştururken kaygının seviyesini de göz önünde bulundurmak gereklidir. Yöneticilerin sahip oldukları yetkiyi vicdan ve adalet süzgecinden geçirip yönetmeliklere ve kanunlara dayanarak kullanacakları varsayımından hareketle kaygı seviyesinin az olmasının olumlu, çok olmasının ise olumsuz bir durum olduğunu belirtmekte fayda görülmektedir.

Yetki kullanma kaygısı, okul yöneticilerinin, sorumluluk alanları içinde yer alan yönetim görevlerini yürütürken okul çevresi ve üst yöneticilerden gelen herhangi bir baskıdan dolayı yetkilerini kullanma konusunda çekingen ve kararsız davranmalarına

bağlı olarak yaşadıkları endişe, korku, telaş, üzüntü ve gerilim oluşturan duygusal durumlardır (Koçak, Yılmaz ve Gökler, 2013).

Yetkinin kullanımında uzmanlık, mevzuat ve hukuk bilgisi ile özgüven gibi faktörlerin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu faktörlerin sorumluluk duygusu ile hareket eden liderlerde yetki kullanımındaki kaygıyı en aza indirmesi beklenmektedir.

Kaygının insanın başarıma düzeyine etkileri incelendiğinde ortaya çıkan bulgulara göre zor işlerde negatif bir etki oluştururken, kolay işlerde yaşanacak orta düzey kaygının yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başlangıçta olumlu olan etkinin bir süre sonra negatife döndüğü de gözlenmiş yani çan eğrisine benzer bir grafik gözlenmiştir (Cüceloğlu, 1991:278; Başaran, 1992:237).

Liderlik ve yöneticilik kavramları arasındaki derin ayrım burada da karşımıza çıkmakta, yetki kullanımı ve liderlik özelliklerini sergileme konuları birbiri ile paralel olarak artış ve azalış gösteren kavramlar olduğunu ve yöneticilerin atama kriterlerini de göz önünde bulundurarak bu öngörüğü destekleyen görüşler dile getirilmektedir. Bursalıoğlu (1974), yöneticilerin genellikle yetiştirme ve tecrübe bakımından kendilerini zayıf hissettikleri görevlerden kaçındıklarını, kuvvetli oldukları alanlardaki görevleri tercih ettiklerini, yönettikleri örgüt veya birimlerin özel amaçlarının ve operasyonel kararlarının da, bu eğilimlerden etkilendiğini belirtmektedir. Özellikle de teorik olarak güçsüz ve zayıf yöneticilerin gösterdikleri bu tip davranışların, mesleki yeterlikten çok yetkiye dayalı yöneticiliğin gelenek halini aldığı eğitim örgütlerinde sıkça görüldüğünü ifade etmektedir.

2.5 Liderlik ve Liderlik Kapasitesi

Liderlikle ilgili üzerinde uzlaşılabilen net bir tanım olmadığı için literatürde birbirinden farklı yüzlerce tanım bulunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak da araştırmacılar sahip oldukları bakış açısına göre farklı noktalara yoğunlaşmalarına ve sonuçların buna göre şekillenmesine sebebiyet vermektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2009).

Liderlik, takipçi ve izleyicilerini grubun amaçlarını gerçekleştirmek için ikna etme süreci olarak tanımlayan Çelik' e (2004) göre izleyici kavramı pasif ve lidere olan

bir bağıllık gibi bir anlam taşısa da günümüzde bu anlayışın dışına çıkılmasıyla aktif olarak birbirleriyle etkileşim içerisinde olan izleyici ve liderin değişim içerisinde oldukları görülmektedir. Liderlik sürecini harekete geçiren kişi de lider olarak görülmektedir.

Lider ve yönetici kavramları birbirini çağırırsa da Gardner' a (2000) göre belirli bazı farklılıklar görülmüştür:

- 1- Lider uzun dönemli vizyon sahibi iken yönetici kısa vadeli günlük gelişmelere göre hareket eder.
- 2- Lider dünyadaki gelişmeleri genel olarak takip ederken yönetici sadece örgütsel çerçevede kalmayı tercih eder.
- 3- Etkileşim alanları da yine lider için dünya çapında olabilirken yönetici için bu alan kurum, ülke ve bölgeyle sınırlı olmaktadır.
- 4- Lider, vizyon ve değerlere, motivasyona önem verirken, yönetici için daha çok planlama organizasyon ve denetim işleri ön plandadır.
- 5- Liderin çatışmaları çözüme kavuşturmada kullandıkları politik yetenekleri vardır.
- 6- Lider değişimi öngörüp ona göre hareket ederken yönetici örgütün gündelik işleriyle meşguldür.

2.5.1 Liderlik teorileri

2.5.1.1 Özellikler teorisi

Bu kurama göre liderlerin kendilerine has, doğuştan gelen bir takım özelliklere sahip olduğu, sonradan kazanabilecek bir özellik olamayacağı ileri sürülmektedir. Liderlik ve yönetim ile ilgili ilk çalışmalarda ve yönetim derslerinde bu teori *büyük adam* ismiyle anılmıştır (Balcı, 2008).

Stogdill (1948) liderlik üzerine yapılan tanımlardan hareketle liderin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Kapasite: Zeka, uyanık olma, sözel kabiliyet, özgünlük ve adalet yönüyle kapasite sahibi olma
- 2- Başarı: Bilimsel ve atletik başarı
- 3- Sorumluluk: Güvenilirlik, girişkenlik, sebat, kendine güven, sıvrilmek için istekli olma, agresiflik
- 4- Katılım: Aktiflik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama, mizah
- 5- Toplumsal konum: Sosyo-ekonomik konum ve popülerlik
- 6- Şartlar: Zeka, yetenekler, konum, ihtiyaçlar, hedefe ulaşma azmi vb.

Stogdill (1948) liderlikle ilgili yaptığı araştırmasında bulgularını resmederken beş adet özelliği bir çırpıda sıraladıktan sonra lider ve liderlikle ilgili şu tanımlamayı yapmaktadır: *“Liderlik faaliyet içersinde olma, hareketlilik, iş bitiricilik anlamına gelir. Lider ortak bir hedefe ulaşma görevinde grup üyelerinin faaliyetlerini koordine etme sorumluluğunu alma konumuna sahip olan bir kişidir.”* İlk beş özellikten sonra altıncıya ayrı bir yer ayırarak bu özelliklerin bir insanda toplanmasının liderlik için yeterli olmadığını bunun yanında liderin takipçilerinin bazı özelliklerini, hedef ve faaliyetlerini göz önünde bulundurmalıdır. Kısacası lider – takipçi etkileşimi oldukça önemli olmakla beraber değişim için de gerekli görülmektedir.

2.5.1.2 Davranışsal teori

Liderlikte kişisel özelliklere dayalı teorilere karşı olarak Ohio State ve Michigan Üniversitelerinde yapılan çalışmalarda liderin davranışlarının temel teşkil ettiğini öne süren araştırmalar yapılmıştır.

Ohio State Üniversitesinde yapılan çalışmalarda liderlikle ilgili, iki boyut geliştirmişlerdir:

Yapının kurulumu: Örgütlenme, görev analizi, eşgüdümleme ve denetim yapmayı içerir.

Anlayışlılık: Lider ile takipçileri arasındaki güven ve saygı ile liderin takipçilerinin duygularını ve ihtiyaçlarını gözetip anlayış gösterme derecesini yansıtır (Robbins, 2007).

Michigan Üniversitesi çalışmalarında ise yine iki temel boyutta ele alınan liderlik türü sonucuna ulaşılmıştır:

İşgörene yönelik liderler: İnsan ilişkileri ve izleyenlerinin düşüncelerine önem verip, farklılıkları olduğu şekliyle kabullenen liderdir.

Üretime yönelik liderler: Örgütsel yönü ağır basan çalışanları örgütün hedeflerine ulaşmasında bir araç olarak gören anlayıştır (Robbins, 2007).

2.5.1.3 Durumsal teori

Lideri, liderlik koşullarıyla açıklayan bu yaklaşıma göre en iyi lider davranışını konumunu duruma, gruba ve kişilere göre ayarlayıp uyum sağlayabilen liderdir. Liderin özellikleri amaç, üyeler ve beklentileri de gözetten bir esneklik gerektirmektedir (İlgar, 2005)

Durumsal liderlikte, görev yönelimi, ilişki yönelimi ve hazır bulunuşluk olarak üç tür yaklaşım bulunmaktadır (Schermerhorn, 1997)

Görev yönelimi, liderin izleyene neyin, ne zaman, nerede ve nasıl yapılacağını ayrıntılı olarak izah ettiği, hangi örgütsel amaçların belirlendiğini, bu hedeflere nasıl ulaşılacağını tek yönlü bir iletişim ağı ile açıkladığı süreçtir.

İlişki yönelimi, liderin karşılıklı iletişim ağını kullanarak izleyenlere sosyal ve duygusal destek sunduğu süreçtir.

Hazırbulunuşluk, işgörenlerin davranışları, ulaşılması gereken hedeflere yönelik olarak beceri ve isteklilik düzeylerinden oluşmaktadır.

Feidler' in (1971) geliştirdiği durumsal liderlik modelinde üç temel değişkenden söz etmektedir:

Lider-izleyen ilişkileri, liderin izleyenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı olarak izleyenler tarafından saygı görmesi ve yasal gücünü kullanmaya nisbeten daha az gerek duymasıdır.

Görevin yapısı, verilen görevin izleyenin ilgisi, bilgi seviyesi ve kabiliyet düzeyine uygun olmasının tercih edilmesidir.

Konumsal güç, liderin izleyenlerle kurduğu ilişkiden ziyade tamamen bulunduğu konumdan gelen gücü kullanmasıdır. Bu güç, liderin kullandığı ödöl ve cezaları, grup kurallarını ve yasaların kendisine verdiği yetkiyi de içermektedir.

Vroom ve Jago' nun (2007) “büyük adam” teorisine karşı olma niteliğindeki durumsal liderlik yaklaşımı kapsamında ileri sürdüğu tezine göre, liderler içinde bulundukları sosyal durumlardan kaynaklı güçlerden ve etmenlerden etkilenmekte, davranışlarını bunlara göre şekillendirmektedirler.

Bir diğer durumsallık yaklaşımı olan yol-amaç teorisinde liderin etkililiği izleyenlerin ilgi, beklenti ve değerlerini gözeterek tatminini sağlamaya yönelik davranışlar sergilemesi ile ilgilidir. Başka bir ifadeyle, yol-amaç teorisine göre liderler izleyenlerinin motivasyonlarını ve iş doyumlarını etkilemektedirler (House, 1996).

2.5.2 Çağdaş liderlik teorileri

Bu bölümde çağdaş liderlik teorilerine dönüşümcü, sürdürümcü, öğretim, dağıtımcı, öğretmen ve yapılandırmacı liderlik yaklaşımlarına kısaca değinilmiştir.

Dönüşümcü liderlik:

Burada lider, idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi özellikleri kendinde toplamaktadır. Lider, izleyenlerinin kendisi ile çalışmaktan gurur ve saygı duymalarını sağlayarak grubun yararına olan şeyleri kendi

çıkarlarının üzerinde tutması ve kendine güvenen, güçlü bir karakter sahibi olduğu izlenimi oluşturarak idealleştirilmiş etki oluşturur. Geleceğe dair grubu harekete geçirebilen, gruba ivme kazandıran bir vizyon oluşturup, gerçekleştirmede azim ve kararlılık göstermesi ile izleyenlerinde telkinle güdülenme sağlar. Lider problemlerin çözümünde farklı yaklaşımları teşvik etme ve izleyenlerin görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar. Böylece örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi olanı geliştirebilmesi için bir zemin hazırlamış olur. İzleyenlerin kendilerini geliştirebilmesi için önerilerde bulunup öğrenmeleri için onlara zaman tanır. Lider izleyenlerin bireysel yönlerini, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alarak, onlara başkalarının gereksinim ve yeteneklerini nasıl yöneteceklerini de öğretir (Karip, 1998).

Sürdürücü liderlik:

Toplumsal takas kuramından doğan bir liderlik yaklaşımıdır. Burada lider izleyenlerinin temel ihtiyaçları, güvenlik gereksinimlerini ve toplumsal itibar gibi saygınlık gereksinimlerini karşılayan yararlar sağlar ve bunun karşılığında da izleyenlerin lidere karşı duyarlılığı ve saygısı artar (Deluga ve Souza, 1991).

Öğretim liderliği:

Öğretim liderliği, okul çapında hedefler belirleyerek bir müdür ya da onun yetkilendirdiği birileri tarafından öğrenci öğrenmesinin gelişiminin desteklenmesidir. Bunun yanında eğitim amacını belirleme, okul genelinde belirlenen hedeflerin çalışanlar tarafından sahiplenilmesini sağlamak adına öğrenme için gerekli kaynakları sağlama, öğretmenlerin denetleme ve değerlendirme, personel geliştirme programlarını koordine etme ve öğretmenler arasında samimi ilişkiler kurmak gibi görevleri içerir (De Bevoise, 1984).

Dağıtımçı liderlik:

Son yıllarda yöneticilerin görev ve sorumluluklarının da artmasıyla yeniden sorgulama sürecine girilmesi ve liderlikte yaşanan değişim sonunda ortaya çıkan dağıtımçı liderlik kavramı görev ve sorumlulukların paylaşımıyla çalışanlara daha fazla otonomi sağlayan insan kaynağını optimum seviyede değerlendirebilen bir yaklaşım olarak görülmektedir (Leithwood ve Mascall, 2008). Spillane' e (2005) göre liderlikle ilgili geleneksel algıları değişime zorlayan faktörler esas olarak üç temele dayanmaktadır. İlk olarak liderliğin doğasından kaynaklı olarak en tepedeki yöneticinin direktifleriyle sınırlı kalmayıp birden çok lider ya da liderlik görevini üstlenen kişi ile yürütülmesi gerekir. İkinci olarak da izleyenleri pasif konumlarından çıkarıp liderliğin bileşenleri halinde görmek daha uygun olacağı düşünülmektedir. Son olarak da liderlik, bireylerin davranışları ve sözlerinin ötesine geçerek lider ve izleyenler arasında oluşan etkileşimsel bir süreçtir.

Dağıtımçı liderlikle ilgili yeteri kadar araştırma yapılmadığı ve sınırlarının belirli olmadığı yönüyle eleştiriler olsa da okul liderliği için çalışılması gereken konulardan olduğunu söyleyenler de yok değil (Hartley, 2007; Harris ve Lambert, 2003). Deney ve gözlemlere dayalı çalışmalarla kavramsal temele oturtulması, dağıtımçı liderlik alanında çalışan yazar ve eğitimciler için de daha geniş imkanlar sunacaktır (Davis, 2009).

Harris ve Lambert' e (2003) göre liderlikte başlıca gereksinim olarak okulda öğrenci başarısının artırılması adına geniş tabanlı yetiştirme ve beceriye dayalı katılım gerekliliktir. Buna göre de liderlik kapasitesinin gelişimi ve sürdürülmesinde yöneticiler şu inançları taşımalıdır: Öğretmenlere, velilere ve öğrencilere liderlik yapma fırsatı verildiğinde başarılı liderler olabilirler. Okul toplumu üyelerinin liderlik rolleri konusunda başarılı birer deneyimi olmalı. Liderlik kapasitesi en çok da başkalarının liderlik deneyimini destekleyerek artacaktır. Bireysel kapasite geliştirme ile örgütsel liderlik oluşur. Okul üyeliğinde yer alan yetenek ile liderlik edilebilir. Bu temel inançlar dağıtılmış liderliğin ve öğretmenliğin ana nosyonudur.

Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore' un (2000) görüşleri çerçevesinde analiz ettiği dağıtımçı liderlikle ilgili yaptığı çalışmasında Baloğlu (2011), köken olarak yapılandırmacılık yaklaşımına dayanan, günümüzde kuantum mekaniğine varan

evriminde dağıtımçı liderliğin okullar için öğretmen liderliği, öğrenci liderliği, veli liderliği ile okul çevresindeki diğer liderlik alanlarının da işbirliği içerisinde olarak liderlik sınırlarının genişletilmesiyle okul örgütünün sosyal kapasitesini yeniden inşa ederek yapılandırmacı düşünme, örgütsel zekâ ve yaratıcılığa önemli katkılar sağlayabileceğini ileri sürmektedir.

Öğretmen liderliği:

Öğretmen liderliği öncelikle yüksek kalitede öğrenme ve okullarda öğretme ile ilgilidir. Özünde öğrenmenin geliştirilmesi üzerinde bir odak olarak ve mesleki işbirliği, kalkınma ve büyüme ilkeleri üzerine yapılan liderlik tarzıdır. Öğretmenin liderliği resmi bir rol, sorumluluk ve görevler kümesinden daha çok, doğrudan öğretim ve öğrenim kalitesini etkileyen, geliştirme çalışmaları için güçlendirme kurumunun bir karakteridir. Sınıf içinde ve sınıfın ötesinde her yerde, gelişmiş eğitim uygulamalarına yönelik olarak diğer öğretmenlere ve bütün bir öğretmen topluluğuna liderlik etmede katkıda bulunurlar (Harris ve Lambert, 2003).

Yapılandırmacı liderlik:

Lambert' e (2002) göre yapılandırmacı liderlik, büyümeyi üreten kuruluşlar olarak eğitim topluluklarının mantıklı, tutarlı ve görme ihtiyacını giderir. Liderlik yetişkinlerin öğrenme olanakları yakalayabilmeleri için yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre oluşur. Teorisini derinleştirmek, mahalle ve okullarda başarılı uygulama örnekleri ile katılmak zamanı gelmiştir. Yapılandırmacı liderlik kavramı ile yapılandırmacı öğrenme kavramı aynı düşünceye dayanır. İkisinde de yetişkinler, çocuklar gibi, anlam ve bilgi oluşturma, sorgulama, katılım, ve düşünce süreçleri yoluyla öğrenirler.

2.5.3 Liderlik kapasitesi

Harris ve Lambert (2003) liderlik kapasitesinin örgütün kendi kendini yönetebilmesi, kilit pozisyonlarda bulunan çalışanlar örgütten ayrıldığında varlığını devam ettirebilecek durumda olması, yeniden yapılanma ve gelişim için gereken koşulların sağlanması ile ilgili bir kavram olduğunu ileri sürmektedir.

Liderliğin sadece yönetime havale edilecek bir olgu olmadığı doğru olmakla birlikte; yöneticilerden liderlere doğru ayrım yapmaktan da sakınarak, yönetim pratiğinde olduğu gibi yöneticileri de lider olarak görüyor olmamız gereklidir (Mintzberg, 2009). Kaliteli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulması için bir eğitim kurumunun örgütsel kapasitenin geliştirilebilmesi adına okulun kapasitesi ve öğrencilerin öğrenmesinin artırılmasında önemli etkenlerden birinin okul yöneticilerinin liderliği olduğu ileri sürülmektedir (King ve Bouchard, 2011; Williams, 2009). Okullarda liderlik kavramının ilgi görmesinin ve alanda yapılan birçok çalışmaya konu olmasının başlıca nedeni, okul gelişimi, örgütsel değişim ve hesap verebilirlik ile ilgili taleplerin artmasında, okulun yenilenmesinde, dönüştürülmesinde liderliğin en büyük etken ve bir güç olarak görülmesi olmuştur (Keith, 2009). Aynı şekilde son yıllarda, okul yöneticisinin sorumluluklarının ve sahip olması gereken yeterliklerin arttığı (Hallinger, 2005), toplumun eğitime, eğitimin kalitesine ve eğitim çıktılarının niteliğine ilişkin beklentilerinin artış gösterdiği görülmektedir (Bush, 1998). 1980'lere gelindiğinde etkili okullar üzerine yapılan araştırmalarda müdürlerin önemine yaygın olarak bir vurgu yapılmaktayken okul liderliğine atıf yapan kapsayıcı bir terim olarak öğretimsel liderlik terimi doğmuştu. Öyleki bu terim, iş odaklı, öğretme-öğrenme kültürünü destekleyen, mesleki gelişimi sağlayan, performans değerlendirmede verilere göre hareket eden bir liderliği ifade etmekteydi (Hess, 2003).

Blase ve Blase (1999) yaptıkları çalışmada, öğretimle ilgili etkili müdür-öğretmen etkileşiminde, sorgulama, yansıma, keşif ve deneme sonucu olarak işleyen bir süreçte öğretmenlerin sert öğretim usul ve yöntemleri yerine daha esnek alternatiflerle birikimlerini geliştirmeyi tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinden okulda öğrenmeye ve öğretmeye uygun olumlu bir okul iklimi ve kültürü oluşturarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyerek öğrenci öğrenmesine yönelik gerçekleştirilen sınıf içi yapılan etkinlik ve uygulamaların kalite olarak seviyesini

artırmaları, öğretim sürecini değerlendirerek öğrenci öğrenmesine yönelik standartları oluşturmaları beklenmektedir (Chell, 1995; Daresh ve Ching-Jen, 1985; Şişman, 2002).

Öğrenci algılamalarına göre öğretmenler sınıflarda yüksek işbirliği seviyesinde olarak görülürken müdürler denetim, öğretim değerlendirilmesi ve okul amaçlarına yönelik iletişimde oldukça dahil görülmektedirler. Şaşırtıcı bir şekilde, okul müdürlerini öğretim liderleri olarak değerlendiren öğrenciler, öğretmenlerini ilgisiz ve resmi olarak algılamaktalar (Short ve Spencer, 1989).

Etkili üst yönetim liderliği için insanları bir araya getiren ilk başarıların ve destekleyici takım liderliğinin kombinasyonunu oluşturmak gerekiyor. Bu gereklilik, öğrencilerin davranışlarını, yönelimlerini değiştirmeleriyle ilgili olduğu kadar ebeveynlerin ve okul personelinin beklentilerinin yükselmesiyle de yakından ilgilidir (Harris, Brown ve Abbott, 2006; Lambert, 2003). Okullarda öğretimin kalitesinin artırılabilmesi, öğretim stratejilerinin geliştirilip, okula yönelik doğru politikaların belirlenerek okul bütçesinin yönetiminde sürece dahil edilen öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine daha fazla katkı yapabileceği düşünülmektedir (Blase ve Blase, 2001).

Liderlik kapasitesi kavramının tanımı iki önemli noktaya vurgu yapmakta; bunlar “katılımın geniş tabanlı olması” ve “katılımcıların beceri seviyesi” dir. Eğitimciler geniş tabanlı olarak örgütsel düzeyde ele aldıkları bu kavramı kalıcı ve sürekli okul gelişimine öncülük eden liderlik etme görevinde yeteneğe dayalı bir katılım olarak değerlendirmektedir. Okul liderliği sürecine öğretmenlerin, ailelerin, öğrencilerin ve çevrenin katılımını gerektirmektedir. Bununla birlikte, liderlik sürecinde katılımın da ötesinde, katılımcıların bilgi, beceri ve yeterlik seviyeleri de önemsenmekte, liderlik sürecine katılımın beceri eksenli olması ve sürece katılan bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini sürece yansıtmaları beklenmektedir (Lambert, 1998b).

Izbicki (2004) yüksek liderlik kapasitesi ve öğrenci başarısının bağlantısına ilişkin yönetici algılarını analiz etmek için tasarlanmış çalışmada sonuç olarak ortaya koyduğu iddiasına göre; okulun tüm çalışanlarıyla sorumluluk üstlendiği paylaşımcı bir liderlik anlayışının, öğretmenlerin değişim ihtiyacını ve liderliklerinin okuldaki eğitim-öğretimde nasıl etkili bir fark oluşturduğunu görmelerini sağlayabilecektir. Burada önemli görülen bir durum da okulda öğretmenler en geniş grup olarak yönetim politikalarında oldukça etkin oldukları bilinmekle beraber okul yöneticisinin liderliğinin

okulun öğretim kapasitesinin geliştirilmesi bakımından tek başına yeterli olmasa da daha önemli olduğunu unutmamak gerekir (Harris ve Lambert, 2003).

Büyüköztürk, Akbaba Altun ve Yıldırım, (2010) liderlik anlayışında yaşanan gelişmelerin, okul yöneticilerinden öğrencilerin öğrenmelerini ve öğretim kalitesini geliştirmeye yönelik gerekli uygulama ve eğitimlerin üzerinde daha fazla durmalarını gerektirdiği belirtmektedir (Aktaran Kılınç, 2013). Bir lider olarak okul yöneticisi, mükemmel liderlik ve net bir yönetim hissi sağlar; okul için değerlere ve inançlara dayalı net bir vizyonu vardır; aktif olarak okulun kültür ve değerler sistemini şekillendirir; stratejik düşünür ve planlama yapar; kalite ve yüksek beklentileri desteklerken kayıtsızlığa izin vermez (Bush, 1998).

Okula yönelik beklentilerin artışı, etkili okul liderliğine yönelik tartışmaları ve araştırmaları da artırmıştır (Lambert, 2003). Fullan (2001) okul müdürlerinin işlerinin giderek daha zor ve karmaşık hale geldiğini, görev ve sorumluluklarıyla okula olan baskıların da artmasıyla okul müdürlerinin hareket kabiliyetleri ve alanlarının gittikçe daraldığını ifade etmektedir.

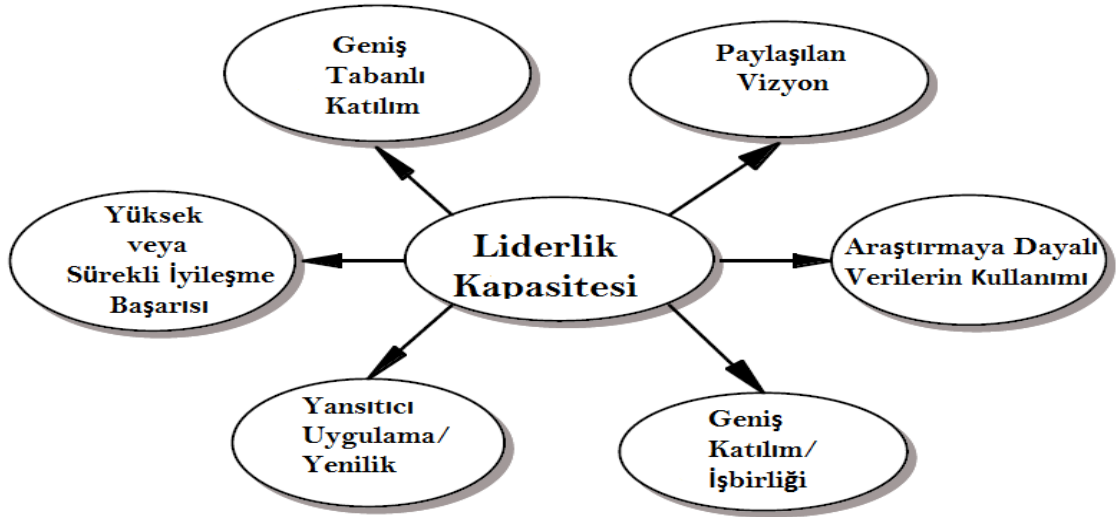
Konuyla ilgilenen araştırmacı ve öncü bilim insanlarından Harris ve Lambert (2003) okul gelişimi için liderlik kapasitesinin inşasında yer alan strateji ve anlamları incelerken, Izbicki (2004) okullarda yaptığı doktora çalışmasında liderlik kapasitesini saptayıp liderlik kapasitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yine Lambert (1998b) kitabında liderlikle ilgili şu tesbitlerde bulunmuştur:

- “Liderlik kişisel bir teori değildir, liderlik ve lider aynı şey değildir.
- Liderlik yapıcı bir değişime öncülük etmeyi öğrenmekle ilgilidir.
- Herkeste liderlik potansiyeli vardır ve herkes lider olmak için çaba gösterme hakkına sahiptir.
- Paylaşmaya çalışarak öncülük etmek, okullarda demokratikliğin kurulumu için, liderlik, güç ve otoriteyi yeniden dağıtmayı gerektirir.”

Son yıllarda, okul liderliği kavramını daha geniş bir bakış açısıyla ele alan ve liderlik süreçlerine okulun tüm üyelerinin bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla katkı

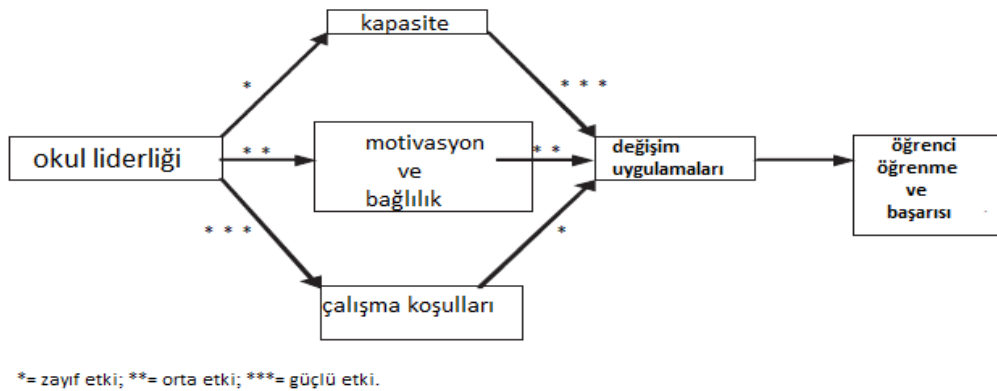
yapabileceğini ileri süren “liderlik kapasitesi” kavramı, araştırmacıların oldukça ilgisini çekmektedir (Lambert, 2003; Pierce, 2007).

Lambert (2003), liderlik kapasitesini altı farklı yönüyle ele almıştır. Bu altı özellik okul müdürünün liderlik kapasitesini geliştirebilmesi adına sahip olması gereken vasıflar olarak görülmelidir.



Şekil 2.1. Lambert'in liderlik kapasitesi alt boyutları (Lambert, 2003)

Leithwood, Harris ve Hopkins (2008), ortak çalışmalarında oluşturdukları şemada okul liderliğinin öğrenci öğrenme ve başarısına etkisini incelerken kapasite, motivasyon ve çalışma koşulları yönleriyle nasıl bir tesiri olduğunu da derecelendirmişlerdir.



Şekil 2.2. Okul liderliğinin öğrenci başarısına etkisi (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008)

Lambert (2005) e göre okulların liderlik kapasitesinin anlaşılmasına vurgu yaptığı çalışmada, liderlik kapasitesini düşük, orta ve yüksek olarak üç kategoriye ayırarak; yüksek seviyedeki liderlik kapasitesini “*herkes için liderlik, herkes için öğrenme ve herkes için başarı*” olarak tanımlamıştır. Bu da okulun öğrenci başarısını geliştirme yeteneğinin ortaya konması bakımından oldukça önemlidir.

Diğer yandan da Harris ve Lambert (2003) okullarda her bir öğretmenin liderlik kapasitesine sahip olup bunun geliştirilmesi için araştırma ve geliştirmenin yeterli olmadığını vurgulamaktadır.

Konuya ilişkin yapılan bir dizi araştırmada okul yöneticisinin liderlik stilleri ile okul gelişimi (Botello, 1997; Delaney, 1997; Jackson, 2000; Marks ve Printy, 2003, Halverson, Kelley ve Shaw, 2014), müdür liderliğinin öğrenme çıktılarına etkisi (Hallinger ve Heck, 1998) öğretim kalitesinin artırılması (Jenkins, 1985; Quinn, 2002) ve öğrenci öğrenmesi ve başarısı (Krug, 1992; Louis, Dretzke ve Wahlstrom, 2010; Sammons, Gu, Day ve Ko, 2011; Short ve Spencer 1989; Smith ve Andrews, 1986; Valentine ve Prater, 2011) ilişkilendirilmektedir.

Alanda yapılan araştırmalar gösteriyor ki öğretmenler liderlik için gerekli arzu, istek ve uzmanlığa sahip olup bu liderliğin özelliklerinin geliştirilmesi de okul performansına olumlu katkı sunuyor (Marks ve Printy, 2003). Dağıtımçı, öğretimsel liderliğe odaklı olmak okul gelişimi ve yönetimi için önemli, yeni bir anayol olarak görülmelidir. Devlet okullarında öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirinden farklı ve çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için okul kurumunun liderlik kapasitesini değerlendirmeleri ve geliştirmelerinin etkili, adil ve kritik bir adım olduğu söylenebilir (Halverson, Kelley ve Shaw, 2014).

Botello (1997) çalışmada müdürleri anahtar role sahip birer lider olarak tanımlarken, doğabilecek anlaşmazlıklarda demokratik tutum sergileyerek müzakereciliğiyle öne çıkması gerektiğini söylüyor. Öğretim liderliğine de oldukça vurgu yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul müdürünü öğretim lideri olarak algılamalarına dönük tespitlerde bulunuyor.

Müdürlerin liderlik stiline öğrenci başarısı üzerinde dolaylı bir etkinin olduğu ileri sürülürken yapılan araştırmada, doğrudan etkilerinin olduğu, elde edilen bulgularla

teyit edilmiştir. Müdür-öğrenci arasında bire bir insani ilişkilerin de olumlu katkısının olduğu belirtilmiştir (Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides, 2010).

Müdürler ve öğretmenlerle ilgili öğrenci algılamalarını inceleyen bir çalışmada müdürler okul hedeflerine yönelik etkili iletişim kurabilen son derece ilgili kişiler olarak görülürken, öğretmenler kendi aralarında yakın bir ilişki içerisindeyken öğrencilere karşı ilgisiz ve resmi olarak algılanmaktadırlar (Short ve Spencer, 1989). Okullarda müdürlerin farklı liderlik faktörlerinin özelliklerini sergileyebilmeleri aldıkları eğitimle doğru orantılıdır. Örneğin dönüştürücü liderlikte bir vizyon belirleme ve uygun bir model oluşturmada müdürün sahip olduğu yetenek başarıya ulaşmada önemli bir etken olarak görülüyor (Valentine ve Prater, 2011).

Buna göre, liderlik kavramı sadece okul yöneticisinin liderliği olarak görülmeyip, okul çalışanlarının tümü arasında paylaşılması gereken ve okul örgütünün tüm üyelerinin liderliklerini sergileyebilmelerine fırsat tanıyan bir anlayışla yeniden ele alınması önemli görülmektedir (Kılınç, Büyüköztürk ve Akbaba-Altun, 2014).

Lambert (1998a) liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda geniş ve etkili bir katılım, yüksek düzeyde güven, okul üyeleri tarafından oluşturulan değerler ve öğrenci başarısını artıran uygulamalar görüldüğünü belirtmektedir. Günümüzde okullar yeni birer reform ağına katılarak etkili liderlik ekipleri kurup onları geliştirdiklerini görmektedir. Artık takım liderliği sürecinde personel, öğrenci ve velilerin daha fazla katılımı üzerinde duruluyor. Bu çalışmaların bir sonucu olarak ihtiyaçları ve beklentileri dikkate alarak yeni ve güncel araştırmaların yapılması gerektiğini söylemek yerinde bir tespit olacaktır.

Eğitim alanındaki liderlik kavramı ile ilgili biri dizi karmaşa ve belirsizlik oluşturan konulardan biri olan, okul liderliği ve okul müdürlüğü kavramlarını eş anlamlı olarak gören yaygın kanaate bazı yazar ve araştırmacıların (Foster ve St. Hilaire, 2004; Katzenmeyer ve Moller, 2001; Lambert, 2002) itirazları olmuştur. Zira Fullan (2007) liderlik görevleri ile müdür sorumluluklarının bir kişinin üstlenebileceğinden çok fazla olduğunu, bütün bunları tek bir insanın omzuna yüklenemeyeceğini ileri sürmektedir. Özellikle eğitimde liderlik teorisinin de neden konumsal yetkiye haddinden fazla önem atfettiği sorulması gereken bir soru olarak önümüzde durmaktadır (Crowther ve Olsen, 1997). Lambert (2003) geleneksel liderlik algılamalarının karizmatik olarak öne çıkan ve

belli kişilerin yapabileceği bir görev olduğu düşüncesinin yattığını söylemektedir. Genelde lider olarak doğduğu düşünülen kişiler, örgütte formel ve kesin olarak tanımlanmış roller ile kontrol, etki ve kullanma gücüne sahip oldukları düşünülmektedir. Gronn (2003) geleneksel liderlik anlayışını "*kahraman(heroic) liderlik*" olarak isimlendirmekte ve bu anlayışın hiyerarşik olarak liderliği güçlendirdiğini ileri sürmektedir.

Hallinger ve Heck (1998) için liderlik ve kapasite yeni ortaya çıkmış kavramlar değildir. Okullarda idarecilerin ve öğretmenlerin konumsal güçlerinden elde ettikleri bir liderlik anlayışının hâkim olmasının, araştırmacıların okulda farklı liderlik kaynaklarına göre önem atfetmelerine, okul reformu ve gelişimi çabalarını tam olarak anlayamamalarına ve liderliğin etkililik oranının değerlendirilmesinde öğrenci başarısını en önemli faktör olarak algılamalarına neden olduğu vurgulanmaktadır. Bundan dolayı son yıllarda liderlik kapasitesi kavramı öne çıkmaya başlamıştır. Fakat liderlik ve kapasite kavramlarının birleşimi olan liderlik kapasitesi farklı bir anlama sahiptir. Kapasitenin bireysel ve örgütsel olmak üzere iki türünden söz edilmektedir (Akt. Foster ve St. Hilaire, 2004).

Lambert (1998b:8) liderliği, aşağıdaki döngüye göre oluşturulmuş bir konsepte oturtarak açıklamıştır.



Şekil 2.3. Lambert'in liderliği dayandırdığı dört unsur (Lambert, 1998b)

Karşılıklılık: Karşılıklı iletişim içerisinde bireyler olarak takipçilerle olumlu bir iletişim ortamı oluşturma,

Amaç: Ortak bir amacı paylaşarak bu amaç uğrunda her türlü sorumluluğu ve görev paylaşımını da üstlenmek,

Topluluk: Birlikte hareket etme şuuru içerisinde, ortak amacı ve hedefleri gözeterek uyumlu çalışma güdüsüyle çaba gösteren bireyler topluluğu olarak bir okul topluluğu olmak,

Öğrenme: Öğrenme eylemi için bir araya gelmiş öğrenci, öğretmen ve idareciler olarak bu eylemin “nasıl ve ne zaman” olması gerektiğini bilmek,

Lambert (1998b:8) liderlik kapasitesi kavramının temel varsayımlarını şu şekilde betimlemiştir:

1. Liderlik özellikler teorisinden ibaret bir kavram değildir. Liderlik ve lider farklı kavramlardır. Okulda liderlik, paylaşılan ortak amaçlar doğrultusunda çalışarak karşılıklı öğrenme sürecinin anlamını belirtmektedir. Lambert (2000), bu karşılıklı süreçleri şu şekilde sıralamaktadır:

(a) Örgütsel değerlerin, inançların, varsayımların, algıların ve deneyimlerin ortaya çıkarılması, netleştirilmesi ve tanımlanması.

(b) Okul ve sınıf içinde gerçekleştirilen ve öğrencilerin öğrenmesini hedefleyen uygulamaların felsefesine ve etkililiğine yönelik değerlendirmelerin yapılması.

(c) Karşılıklı diyalog süreciyle anlam ve bilginin yapılandırılması.

(d) Yeni uygulamaların ve eylemlerin kurgulanarak, uygulama planlarının geliştirilmesi.

2. Liderlik, örgütte gerçekleştirilen yapısal değişimlere öncülük eden öğrenmeyle ilgilidir. Öğrenme katılımcılar arasında gerçekleşir ve bu yüzden kolektif bir anlayışa sahiptir. Öğrenmenin yönü, örgütün ortak amaçları doğrultusundadır.

3. Herkesin liderlik yapma hakkı ve potansiyeli vardır. Liderlik, okul toplumunun her bir üyesi tarafından öğrenilebilen, beceriye dayalı ve karmaşık bir süreçtir. Demokrasi, açık bir şekilde tanımladığı şekilde bireylere kendilerini etkileyen kararlara etkin şekilde katılma hakkını vermektedir.

4. Öğrenme, paylaşılan bir uğraştır. Okul değişimi de kolektif bir çabayı gerektirmektedir. Bu nedenle, insanlar değişimi oldukça etkili olarak diğer üyelerle gerçekleştirebilirler. Öğrenme deneyimi paylaşılmalıdır; aksi takdirde ortak amaçlarda başarıya ulaşamaz.

5. Liderlikte güç ve yetkinin dağıtılması gerekir. Paylaşılan öğrenme, amaç, eylem ve sorumluluk gücü ve otoritesi yeniden düzenlenmesini talep etme hakkına sahip olur.

2.5.4 Liderlik kapasitesinin boyutları

Lambert' in (2003) liderlik kapasitesinin alt boyutları olarak güncel çalışması olan "Leadership Capacity For Lasting School Improvement" isimli kitabında yayınlanan liderlik kapasitesinin boyutlarına ilişkin sınıflama dikkate alınmıştır. Buna göre liderlik kapasitesinin boyutları şu şekilde sıralanmaktadır (Lambert, 2003).

Lambert (2003:6,7), liderlik kapasitesi ölçeğini altı boyuttan oluşturmuştur:

- 1- *Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceriye dayalı katılım,*
- 2- *Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon sonuçları,*
- 3- *Kararlar ve uygulamada bilgilendirmelerde araştırmaya dayalı bilginin kullanımı,*
- 4- *Geniş tabanlı katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan roller ve eylemler,*
- 5- *Yeniliklere liderlik eden yansıtıcı uygulamalar,*

6- Yüksek ya da giderek gelişen öğrenci başarısı ve gelişimi

Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceriye dayalı katılım: Eğer müdür, öğretmen, öğrenci ve velilerin büyük çoğunluğunu liderlik çalışmalarına katılımını sağlayabilirse okulun liderlik kapasitesi oldukça iyi seviyede olmuş olacak (Lambert, 2003:6). Okul türüne göre ihtiyaç duyulan alanlarda ekipler oluşturulurken her bir ekibin birer lideri olması gerektiği gibi bu ekiplerin ilgili alanlarda okula liderlik ettikleri unutulmamalıdır. Okul yönetiminin sorumluluğunda yürütülen bütün bu faaliyetlere okul toplumu üyeleri ve çevresi de son derece geniş bir katılımıla dahil olmalıdır (Lambert, 1998b, 2003; Pierce, 2007)

Fullan' a (2001:10) göre okul sistemi, geliştirilmiş öğrenci performansı, öğretmenlerin kapasitesinin artırılması, ebeveynler ve topluluk üyelerinin daha fazla katılımı, tüm öğrencilerin katılımı, okul kapasitesini daha da geliştirme ve yeteri kadar da gurur ve zevki içerisinde bulunduran bir yapıdır.

Program bütünlüğü sağlayan paylaşılan vizyon sonuçları: Bir müdürün vizyonu, kendi başına duran herhangi bir alışveriş içerisinde olmayan birey olarak değil katılımcılarının değerlerine ve okul hakkındaki ümitlerine dayalı ortak bir vizyonu hayata geçirmesiyle sağlanır. Paylaşılan bir amaç ve vizyonun farkındalığı, katılımcılar için enerji verici bir deneyim, işbirliği içerisinde çalışan katılımcılar için birleştirici bir güçtür (Lambert, 2003:6). Conzemius ve O'Neill vizyonu, zor zamanlarda insanlara rehberlik eden çatışma sıklığı ve yoğunluğunu en aza indiren, iletişimi en üst seviyede tutan ve de kurum içerisinde yerleşik hale gelebilecek gruplaşma ve yalnızlaştırmaları önleyebilecek bir faktör olarak görmektedir. Gelecekle ilgili bir tür resim ve personel ile öğrenciler için birer taahhüt olarak da tanımlanabilir. Etkileyici vizyonun özellikleri:

- Mevcut duruma göre daha iyi bir gelecek ifade eder
- En az beş yıllık bir zaman dilimi için geçerlidir
- Okul toplumunun günlük kaygılarının üstesinden gelmesinde yardımcı olur
- Okul toplumunu yükseltir ve üyelerine kendilerini gerçekten kıymetli ve değerli bir şeye katkıda bulunduklarını hissetmelerine yardımcı olur

- Temel değerler ve inançlardan kaynaklanır
- Açık ve nettir
- Topluluğun her üyesi, içinde kendini bulabilecek kadar kapsayıcıdır ve okul hakkındaki konuşmalarda “kutup noktası” misali bir referans noktası olarak hizmet vermektedir

Kararlar ve uygulamada bilgilendirmelerin araştırmaya dayalı olması: Sorulan sorular, toplanan ve yansıyan kanıtlar üzerine, kararlar ve eylemler de toplanan bulgular etrafında şekillenir. Dışarıdan bilgiler ve resmi bir araştırma, soruşturma sürecinde aracılık eder. Bu sayede okul toplum üyeleri gelişim sürecinin başlıca liderlerini anlarlar (Lambert, 2003:6).

Murphy ve Lick’e (2001) göre öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme konusunda verilerin analiz edilmesiyle, çalışma grupları düzenleyerek eylem planları tasarlanmasında idarecilerin belirli koşulları sağlaması gerektiğine vurgulanmakta. Yıllardır en dar anlamıyla rol temelli olarak okul liderliği tanımını aşmasını sağlayan bir politika ile liderliğin dağıtımı ve paylaşımını geliştirmek, öğrencilerin öğrenmelerini paylaşılan sorgulama yoluyla inşa etmek anahtar bir yöntem olarak önümüzde duruyor.

Geniş tabanlı katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan roller ve eylemler: Birlikte çalışan bireyler olarak okul toplumu üyelerinin kişisel kimlikleri değişmeye başlar: müdürler iş arkadaşlarından tam katılım bekler, öğretmenler işlerini yapmak için daha etkili yollar arar, veliler ve öğrenciler kendilerini denek olarak görmekten kendilerini eğitim ortamının parçası olarak görmeye evrilirler. Rollerin işbirliği ve genişlemesi okuldaki tüm öğrenciler bir bütün olarak, daha geniş bir okul toplumu ve eğitim mesleği için kolektif sorumluluk duygusuna yol açar (Lambert, 2003:7).

Harris ve Lambert’ e (2003) göre okulların gelişimi paylaşılan ve dağıtılan liderlik rolleriyle mümkündür. Burada öğretmenlerin işbirliği içerisinde öğretme ve öğrenme odaklı olarak karşılıklı güvene dayalı, gelişim için kendilerini yenileyici ve ortak sorumluluk bilincinde bir gayret içinde olmalarına da vurgu yapılmaktadır.

Newmann ve Wehlage (1995) yaptıkları çalışmanın bulgularından şu sonuca varmışlardır: Eğer okullar öğrencilerinin öğrenme ve başarılarını artırmak için kurumsal kapasitelerini artırmak istiyorsa profesyonel bir topluluk halinde çalışanları arasında paylaşılan bir amaç, işbirlikçi aktiviteler ile ortak bir sorumluluk şuurunda çalışmaları gerekir.

Conzemius ve O'Neill (2001) eğitimcilerin işbirliğine dayalı eğitim ortamı için sahip olmaları beklenen gereksinimleri şu şekilde listelemişler:

- 1- Problem Çözme Becerileri
 - Sorunu tanımlama
 - Sorunun nedeni ve kökenini bulma
 - Beyin fırtınasıyla çözüm bulma
- 2- Karar Verme Becerileri
 - Uzlaşmaya çalışma
 - Karar verme yöntemlerini ve yetkililerini belirleme
 - Karar vermede ilgili kalıpları kullanma
- 3- İletişim Becerileri
 - Dinleme, savunma ve sorgulama
 - Geribildirim alma ve verme
 - Çatışma çözme
- 4- Grup Süreç Becerileri
 - Ekip oluşturma
 - Grup sürecini gözlemler
 - Çatışma yönetimi
- 5- Toplantı Becerileri
 - Gündemlerin hazırlanması ve kullanılması
 - Toplantı rolleri paylaşımı
 - Fikirleri paylaşma

Yeniliklere liderlik eden yansıtıcı uygulamalar: Veliler, ebeveynlik; öğrenciler, öğrenme ve başkalarına katkıda bulunma; öğretmenler, öğrenme ve liderlik uygulaması yapıyor. Yansıma tabii olarak öğretmenlik mesleğinde metod, teknik ve pratik açıdan

yeni ve daha iyi yaklaşımlara neden olan şeyler olarak mesleğin nasıl icra edildiğini tekrar etmeyi sağlıyor (Lambert, 2003:7).

Day (2000) yansıtmayı beş başlık altında değerlendirmiştir:

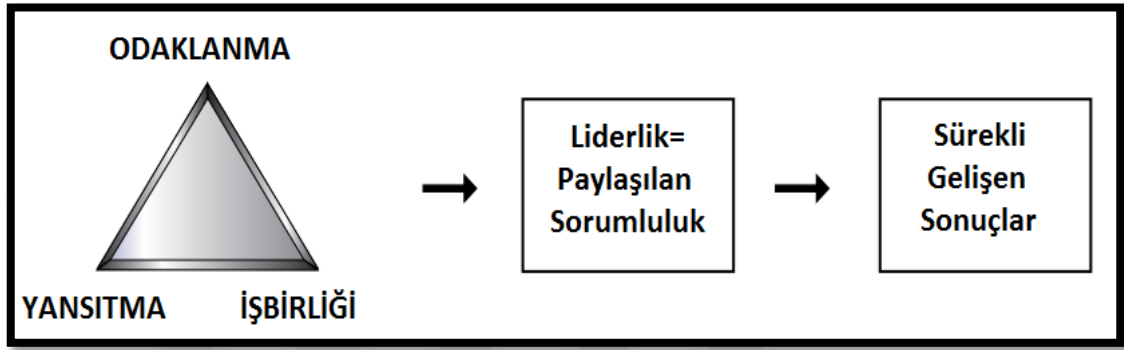
- *Bütüncül yansıtma*: Okul vizyonu ve kültürüne vurgu yapan yansıtmadır. Müdürler için vizyon, gittiği yön hakkında açık olmak ve takipçileri için eylemleri içine alan inançların ne anlama geldiğini izah etmek demektir.
- *Pedagojik yansıtma*: Bu tür yansıma liderin yüksek kaliteli öğretme ve öğrenme için standartların hamili olması ile ilişkilidir. Liderlik vizyonuna personel edinme, uygulama ve öğretimi izleme konusunda elde edilen başarılı sonuçların eklenmesini vurgular.
- *Kişilerarası yansıtma*: Personelin, ailelerin, öğrencilerin ve yöneticilerin tanınması ve yetiştirilmesine odaklanır. Yansıma aynı zamanda öğrenciler ve personel arasında empatik olarak tanıma, anlama ve etkileşim demektir.
- *Stratejik yansıtma*: Odak noktası girişimcilik, geleceğin güvenliğinin kontrolü için istihbarat toplama ve ağı oluşturma üzerinedir
- *İçe dönük yansıtma*: Kişisel bilgi, beceri ve gelişimlerin üzerine odaklı yansıtmadır.

Yansıtma okul toplumunun bütün paydaşları için her türlü uygun ayarlamaların yapılabilmesi açısından önemli bir uygulamadır. Yansıtma, geri bildirimler vasıtasıyla davranışları değiştirme fırsatı verir, bunun sayesinde de davranışların etkisi öğrenilmiş olur. Ayrıca belirli sorunlarla ilgili bir uyarı olması yönüyle ve okul sisteminin sürekli gelişimi açısından da hayati, dinamik ve yetenekleri artırıcı öneme haizdir (Conzemius ve O'Neill, 2001).

Yüksek ya da giderek gelişen öğrenci başarısı ve gelişimi: Liderlik kapasitesi bağlamında “öğrenci başarısı” sınav sonuçlarından çok daha geniş yelpazede değerlendirilmelidir. Öğrenci başarısını ölçmek için test puanlarına ek olarak portfolyolar, sanatsal sergiler, kendini tanıma ve sosyal olgunluk ölçümünü içeren birden çok performans ve gelişim ölçümleri vardır. Öğrenci başarısının geniş ve kapsamlı bir

anlayışı, esnek çalışmaların dahil olduğu kişisel ve toplumsal gelişimi içerir. Esnekliğin gelişimsel faktörleri: birinin geleceğinden sorumlu olmak duygusu, sosyal bağlanma, katılım gösterme, başkalarına katkıda bulunma fırsatları, problem çözme ve hedef belirleme becerileri gibi birçok etkeni içerir (Lambert, 2003:7).

Conzemius veO'Neill (2001) sürekli artan bir okul ve öğrenci başarısı için odaklanma, yansıtma ve işbirliğinin önemini vurgulamaktadır.



Şekil 2.4. Öğrenci başarısındaki faktörler (Conzemius veO'Neill, 2001)

- Uygun bir zamanda geçerli-güvenilir olarak yapılan ve değerlendirilen çalışmalarda gösterilen akademik başarı,
- Olumlu katılım, (azımsanmayacak katılım, az sayıda süspansiyon, düşük bırakma oranı, yüksek mezuniyet oranı, veli ve öğrenci memnuniyeti)
- Esneklik davranışları, (Öz yönetim, problem çözme, sosyal beceri, amaç ve gelecek düşüncesine sahip olma)
- Sosyoekonomik gruplar arasında eşit kazanç; cinsiyet, ırk veya etnik kökeni ne olursa olsun,
- Sosyoekonomik gruplar arasındaki farkın daralması,
- Öğrencilerin ortaya koydukları okul gelişim etkenlerinin, artan iyileşme ve kapanan farklar ile zaman içinde sürekli iyileşmesi,

2.5.5 Liderlik kapasitesiyle ilgili kavramlar

Okul gelişimi:

Öğrenme, motivasyon, örgütsel verimlilik, etkililik ve okul alanlarında teori ve araştırmalar gösteriyor ki; öğretim programı tutarlılığı iki şekilde öğrenci başarısını yardımcı olmalıdır: Öğretmenlerin okul gelişim sorunlarına dair daha etkili çalışmalar yaparak ve doğrudan öğrenci katılımı ve öğrenmesini artırarak yardımcı olmaktadır (Newman ve diğerleri, 2001).

Newman ve diğerlerinin (2001) yaptığı araştırmanın sonuçları göstermektedir ki okul gelişimine yönelik olarak öğretimsel programın tutarlılığının güçlendirilmesi öğrenci başarısını artıran başlıca etkenlerdendir.

Sammons ve diğerleri (1995), etkili okulların anahtar özelliklerini 11 faktör altında şu şekilde sıralamışlardır.

Etkili Okullar İçin Onbir Faktör

1- *Profesyonel liderlik:* Sağlam ve bir amaca yönelik olma, katılımcı bir yaklaşım, mesleki olara liderlik etme.

2- *Ortak vizyon ve hedefleri:* Amaç birliği, uygulamada tutarlılık, kolektif çalışma ve işbirliği

3- *Öğrenme ortamında:* Düzenli bir atmosfer, cazip bir çalışma ortamı,

4- *Öğrenme ve öğretme üzerinde odaklanma:* Öğrenme zamanının maximize edilmesi, akademik vurgu, başarıya odaklanma

5- *Maksatlı öğretim:* Verimli organizasyon, net olarak belirlenmiş bir amaç, yapılandırılmış dersler, uyarlamalı uygulama

6- *Yüksek beklentiler:* Her yönüyle yüksek beklenti, iletişim beklentileri, entelektüel sorgulamayı sağlama

7- *Olumlu pekiştirme:* Açık ve adil bir disiplin, geri bildirim

8- *İlerlemeyi izleme*: Öğrenci performans izleme, okul performans değerlendirme

9- *Öğrenci hakları ve sorumlulukları*: Yükselen öğrenci benlik saygısı, sorumluluk pozisyonları, iş denetimi

10- *Okul-ev ortaklığı*: Çocukların öğrenmesine ebeveyn katılımı

11- *Öğrenen bir organizasyon*: Okul temelli personeli geliştirme

Araştırmalar, başarı seviyesi düşük kurumların gelişim önceliklerini yenileme ve belirli öğretme ve öğrenme konuları üzerine odaklanma ve kurum içinde bu çalışmalarını desteklemek için kapasite geliştirme ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Bu tür bir kurumun gelişimsel stratejileri şunlardan oluşur:

- Liderlik yaklaşımlarını değiştirmek;
- Ortamın iyileştirilmesi;
- Ünitenin ders süresini uzatmak;
- Özel öğrencileri hedeflemek;
- Öğrencilerle konuşma;
- Kurumun yeni personelinin enerji ve iyimserliğini kullanmak;
- Değerler hakkında devam eden bir diyalog oluşturmak (Harris, 2000).

Jackson'a (2000) göre, aktif olarak iyileşen okullarda liderlik için odaklanma, gelişim kapasitesine dayalı iyileşmenin oluşturulması ve genişlemesi ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Böyle bir kapasite değişimi kurumsal devamlılığı ve profesyonel yenilenmeyi desteklemekte ve genişleyen liderlik kapasitesini fazlasıyla kapsamaktadır. Okullarda son derece gelişmiş kapasite iyileştirmesi, çeşitli seviyelerde liderlik ve kültürel iletim rolleri üstlenmede sadece personeli değil öğrencileri de içine alan bir süreçtir. Öğrenciler, okul gelişiminin kayda değer bir sesi ve eş liderleri olarak okul geliştirme çalışmasının nihai hedeflerindendir.

Liderlik kapasitesi, geniş tabanlı katılım ve beceriyi ön planda tutan, herkesin liderlik yapabileceğini, liderliğin sadece yöneticilere ya da lidere bırakılamayacak kadar önemli bileşenlere sahip ve de paylaşılması gereken bir konum olduğunu ileri sürmektedir. Bunun yanında yetkiyi kullanacak olan kişiler, okullarda yöneticilik konumunda bulunan müdür ve müdür yardımcılarıdır. Sahip oldukları yetkinin

sorumluluğunu üstlenmek durumunda olduklarından dolayı da paylaşım konusunda geleneksel algıların dışına çıkamadıkları ve serbest hareket sergileyemedikleri görülmektedir. Mevcut durumda okul yöneticilerinin formal olarak üstlendikleri görev ve sorumluluklarının dışında kalan informal sorumlulukları ve liderlik rollerini paylaşarak okul etkililiğini artırmaları beklenebilir. Formal görev ve sorumluluklarda kullanacakları yetkinin kaygısını yaşasalar da informal sorumluluklarda bu kaygının fazla olmayacağı beklenmektedir. Çünkü bu alanda denetim ve baskı nisbeten daha azdır. Diğer yandan toplumsal baskıların da resmi olan baskılar kadar etkin olduğu ülke şartlarında kaygının kaynağı toplumsal alanda çok daha fazlasıyla kendini gösterebilir dolayısıyla da yöneticiler çok daha fazla kaygı yaşayabilir. Bunun da göz ardı edilmemesi gerekir. Liderlik kapasitesinin yetenek ile ilgili olan kısmında bu baskıları en aza indirmede ciddi bir fonksiyon üstlenmesi kaygıyı seviyesini de en aza indirmesi beklenmektedir.

2.5.6 Liderlik kapasitesine yönelik araştırmalar

D'Ambrosio (2004), "Leadership Capacity: Principals and Teachers Perceptions of Lambert's Essential Elements" isimli doktora tezinde, öğretmenlerin ve müdürlerin okullarında öğretme ve öğrenme ikilisinden hangisine daha fazla değer verip ön planda tuttuklarına dair bulgular ortaya konmuştur. Çalışma sonuçlarına göre müdürler geniş tabanlı yetenek katılımlı liderlik çalışmalarını okullarında iyi bir ilerleme olduğunu algıladıkları şeklindedir. Öğretmenler veri kullanımı konusunda uygulama olarak ilerleme sağlarken müdürler bu konuda henüz yerleşik bir algılama edinmemiştir. Öğretmenler ve okul yöneticileri için ayrı ayrı ortalama puanlar hesaplanarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulun liderlik kapasitesine ilişkin görüşlerinin örtüşme durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Izbicki (2004) okul öncesi kurumlarının liderlik kapasitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Çalışmada ilk olarak okullarda liderlik kapasitesini tespit etmek amacıyla, veriler analiz edilmiştir. Öğrenci ve çalışan sayısının yüksek olduğu anaokullarında liderlik kapasitesinin katılım ve beceri düzeyinin artışı ile pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olduğunu bulgulamıştır.

Herbert'e (2006) ait "Leadership Capacity: Superintendent and Middle School Principal Perceptions of Lambert's Essential Elements" isimli doktora tez çalışması da nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılan çalışmalardan biridir. Çalışmada eğitim denetmenlerinin ve eğitim sisteminde ortaokul kademesinde görev yapan okul yöneticilerinin okulların liderlik kapasitesine yönelik görüşleri analiz edilmeye çalışılmıştır. İki örneklem grubu için de ayrı ayrı elde edilen ortalama puanlar üzerinden karşılaştırma yapılarak betimlemeye çalışılmıştır. Kadın müdürlerin ortalamalarının erkek müdürlerden yüksek çıktığı bulgulara paylaşılan vizyon ve geniş tabanlı katılım boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun da cinsiyetler arasında içsel liderlik farklılıklarından kaynaklandığı şeklinde yorumlandığı görülmüştür.

Scoggins' in (2008) "The Impact of Leadership Capacity and Style on Professional Learning Communities in Schools" isimli doktora tez çalışmasında alt amaçlardan biri, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okulların liderlik kapasitesinin tespit edilmesidir. Okulların liderlik kapasitesine ilişkin toplanan verilerin analizi için betimsel istatistikler uygulanmış ve araştırma kapsamında bulunan okulların her birinin liderlik kapasitesi düzeyi tespit edilmiştir. Onbir okulun çalışanı müdürlerinin liderlik tarzını işbirlikçi olarak belirtirken yedi okulun çalışanları ise kapasite geliştirici liderlik tarzında olarak görüş bildirmişlerdir.

Keith (2009), okulların liderlik kapasitesine ilişkin ortaöğretimde görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Müdür-müdür yardımcısı, müdür- öğretmen ve müdür yardımcısı- öğretmen liderlik algıları arasında anlamlı bir ilişki tesbit edilememiştir. Öğrencilerin matematik test sonuçları ile müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin katkıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tesbit edilmiştir.

Isoye' nin (2011) "School Leadership Capacity and Student Achievement" isimli doktora tez çalışmasında okulun liderlik kapasitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada, liderlik kapasitesinin düzeyini tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizlerin yanında, korelasyon ve regresyon analizlerinden faydalanılmıştır. Çalışmada okul liderlik kapasitesinin öğrencilerin başarısına direk olarak bir etkisinin olmadığı tesbit edilmiştir.

Gambini (2011) özel teşebbüse ait okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim eğitimi yapılan bir okulda liderlik kapasitesini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında karma araştırma yöntemi kullanarak nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplamıştır. Okulun liderlik kapasitesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Liderlik eğitimlerinde düzenli planlama, çalışan gelişimi, yüksek liderlik kapasitesine sahip olan okulların müdürlerinin mentorluğu, öğretmenler ve yöneticiler arasında iletişim kanalları açma, değerlendirme araçlarını kullanmak ve bilgi paylaşımı liderlik kapasitesi gelişimi için gerekli olduğu bulgulanmıştır.

Korkmaz ve Gündüz (2011), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri” isimli çalışmalarında öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Benzer biçimde öğretmenler, ilköğretim okul yöneticilerinin model olma, etkileme, zorluklarla başa çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme liderlik davranışlarını da gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul müdürlerinin; birlikte çalıştığı insanlar arasında iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirdiğini; iyi iş yapmış birisini takdir ettiğini, farklı bakış açılarını aktif bir şekilde dinlediğini; diğer insanlara değer verdiğini ve kurumun ilerlemesi için kabul edilmiş ortak değerler sistemi içerisinde uzlaşma sağladığını belirtmiştir. İlköğretim okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinde öğretmenlerin cinsiyetine, yaş grubuna, bulunduğu okulda çalıştıkları süreye, okul yöneticisiyle birlikte çalıştıkları süreye, en son bitirdikleri okula ve branşlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öte yandan okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri zaman açısından gösterdikleri liderlik davranışlarının farklı olduğu bulunmuştur.

Beycioğlu ve Aslan (2012), “Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli çalışmalarında, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin yöneticilerin ve öğretmenlerin algı ve beklentilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Okulun gelişmesi, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında katılımcıların çoğunluğu okullarında belirli bir düzeyde öğretmen liderliğinin var olduğunu gösteren davranışlar sergilendiği sonucunu destekleyen görüşler belirtmişlerdir. Katılımcıların, öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerinin, algı düzeyine göre yüksek olduğu söylenebilir.

Aytek (2013) “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışları” isimli çalışmasında elde edilen sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında liderliğin Etkileşimci, Dönüşümcü ve Serbest Bırakıcı boyutlarında cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, branş, kıdem ve bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında liderliğin Etkileşimci, ve Serbest Bırakıcı boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken Dönüşümcü liderlik alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Özçetin(2013) tarafından yapılan “Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması” adlı çalışmasının çalışma grubunu oluşturan müdür ve öğretmen liderlerin, öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine katkı sağladığı görüşünü yansıtmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen liderlerin ve okul müdürlerinin öğretmen liderliğine bakış açıları ortaya konmuş ve öğretmen liderlerin daha iyi bir lider olabilmeleri için yapılması gerekenlerin neler olduğu belirlenmiştir. Özçetin’ e (2013) göre araştırmanın en önemli bulgusu, okul müdürlerinin, öğretmen liderliğini destekleme ve okullarının liderlik kapasitesini geliştirme sürecinde karşılaşmış oldukları; “maddi zorluk”, “liderliğin ne olduğunun bilinmemesi”, “öğretmenlerin aktif olmamaları”, “veli desteğinin azlığı”, “duygusal zorluk”, “öngörememe” ve “zaman sıkıntısı” güçlükleridir.

Toytok (2014), “Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi: Düzce ili örneği” isimli çalışmasında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yöneticilerini etik lider olarak algılamaları branş, cinsiyet, medeni durum, yaş, çalıştığı okul türü, mesleki kıdem ve görev yaptığı okul değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Benzer olarak öğretmenlerin örgüt kültürü algıları cinsiyet, medeni durum ve okuldaki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir; ancak branş, yaş, çalıştığı okul türü ve mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgüt kültürü algıları arasında anlamlı fark görülmüştür. Buna ek olarak yöneticilerin etik liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasında pozitif yönde bir anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan regresyon analizlerinde etik liderliğin örgüt kültürünün güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Ulusoy (2014) “Okullarda Sergilenen Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmasından elde edilen bulgulara göre, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yapılan okuldaki süre ve eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları öğretmenlerin iş doyumlarını ve örgütsel adanmışlıklarını anlamlı olarak yordamaktadır. Hem örgütsel adanmışlığın dağıtımçı liderlik ile iş doyumunu arasında kısmi ara yordayıcı olduğu hem de iş doyumunun dağıtımçı liderlik ile örgütsel adanmışlık arasında kısmi ara yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, dağıtımçı liderlik öğretmenlerin iş doyumunu hem doğrudan hem de örgütsel adanmışlık aracılığı ile etkilemektedir. Aynı zamanda, dağıtımçı liderlik öğretmenlerin örgütsel adanmışlıklarını hem doğrudan hem de iş doyumunu aracılığı ile etkilemektedir

Güçlü, Paksoy ve Tetik (2015), tarafından yapılan “Liderlik Kapasitesi: Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluk Davranışlarının Belirlenmesinde Yönelik Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmalarında okul müdürlerinin sosyal sorumluluk davranışları incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin sosyal sorumluluk kapsamında yürüttüğü faaliyetlerin kamu erki tarafından başlatılan projelerle sınırlı kaldığı, yenilikçi projeler geliştiremedikleri, topluma ait normların iletilmesinde ve yansıtılmasında pasif kaldıkları, çevreleri ile iletişimde yeterli düzeyde bilgi teknolojilerini kullandıkları görülmektedir.

Mar ve Ye (2015) “Myanmar’ ın Mon eyaletinin Ye kasabasındaki Mon Ulusal Orta Okullarında “Öğretmen Algılarına Göre Demografik Değişkenlerle Liderlik Kapasitesi” başlıklı araştırmalarında öğretmenlerin liderlik kapasitelerine ilişkin algıları demografik değişkenlere göre incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma öğretmen görüşlerine göre yöneticiler yenilik, gelişme ve fırsatlar yaratmalarını önermektedirler.

Abdurrezzak (2015) “Etkili Okul Ve Okul Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının İncelenmesi” isimli çalışmasında Araştırmanın nicel boyutunda şu bulgular yer almaktadır: Öğretmenlerin genel olarak etkili okul algıları “yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okulun yönetici, öğretmenler, okul ortamı ve eğitim süreci ve öğrenciler alt boyutuna ait algıları “yüksek” iken, okul çevresi ve veliler alt boyutuna ait

algıları “orta” düzeydedir. Okul liderliği algıları ise genel olarak “yüksek” düzeydedir. Okul liderliği alt boyutlarından destekleyici ve işbirliği alt boyutuna ait algıları “yüksek”, açıklayıcı alt boyutuna ait algıları ise “oldukça yüksek” düzeydedir. Öğretmenlerin etkili okulu ve okul liderliğini algılamaları cinsiyet, medeni durum, çalışma süresi ve yaş değişkenlerine göre değişmemektedir. Okul liderliği ile etkili okul arasında orta düzeyde olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Sonuç olarak bakıldığında okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okulun etkili ve başarılı bir okul olma arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okulun var olması % 46 oranında okul müdürünün davranışlarından etkilenmektedir. Bu bulguyu destekleyen nitel bulgulara göre öğretmenler etkili okul yaratılmasında en büyük görevin okul müdürüne ait olduğunu belirtmişlerdir. Etkili okulu tanımının “eğitim sürecinde sosyal etkinliklerin var olduğu okul” şeklinde olduğu, etkili/başarılı bir okul olmada en büyük görevin “okul yöneticilerine” ait olduğu görülmektedir. Öğretmenler var olan durumda okul müdürünün “kendilerine güvendiği ve onları desteklediğini”, beklenti olarak da okul müdüründen kendileri için “iyi bir çalışma ortamı sağlayabilmesi” ve “öğretmenleri motive etmesi” olduğunu söylemişlerdir. Var olan durumda öğretmen arkadaşları ile “birlikteliği artırıcı etkinlikler yaptıklarını”, beklenti olarak da “birlikte işbirliği halinde çalışmak” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler var olan durumda okul ortamı ve eğitim sürecinin “akademik olarak başarılı olmalarına odaklı bir eğitim sürecinin var olduğunu”, bu yöndeki en büyük beklentilerinin ise “araç gereç ve eğitim materyalinin yeterli olması” şeklinde olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin var olan durumu için öğretmenler “öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve ilgilerinin düşük olduğunu”, öğrencilere yönelik en büyük beklentilerinin de “derslere hazırlık ve çalışılmış olarak gelmeleri” olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler okul çevresi ve veliler için mevcut durumda “okula yönelik yeterli katkı ve desteği sağlamadıklarını”, en büyük beklentilerinin de “okula maddi ve manevi destek sağlamaları” şeklinde olduğunu söylemişlerdir. Okul liderliği boyutunda ise öğretmenler lideri “yol gösteren (yönlendiren)” kişi olarak gördüklerini, etkili bir okul liderinin en önemli özelliğinin de “çalışanlarıyla işbirliği ve koordinasyon içinde olması gerektiği” şeklinde tanımlamışlardır. Var olan durumda öğretmenler okul müdürlerinin destekleyici uygulamalarında en çok “başarılı olmalarında kendilerine fırsatlar sunduğu”, işbirliğine yönelik davranış ve uygulamalarında “öğretmenler arasında koordinasyon ve işbirliğini sağladığını”, insan ilişkilerine yönelik davranış ve uygulamalarında okul müdürlerinin “kişiler arası iletişiminin olumlu” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu yöndeki beklentilerinin ise, “yapmak istediklerinde

kendilerini desteklemesi”, “öğretmenlerle işbirliği kurması” ve “kişiler arası ilişkilerde empati yapması” şeklinde olduğu öne çıkmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerine göre okul liderliği davranış ve uygulamaları ile okulların etkili ve başarılı bir okul olabilmesi arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

2.5.7 Yetki kullanımı ve kaygıya ilişkin çalışmalar

Özcan (1999),” Yöneticilerde Karar Verme İle Kaygı ilişkileri “ ile ilgili yapılan araştırmada; “okul” değişkeninde kaygı puanına göre yapılan karşılaştırmada yöneticilerin, eğitim öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde karar verirken subjektif korkuya düştükleri söylenebilir. “Cinsiyet” değişkenine göre, karar verme stratejileri ile kaygı arasında ilişki olup olmadığı incelenmiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir sonuca rastlanmamıştır. Yöneticilerin “yaş” değişkeni ile ilgili kaygı puanlarına göre yapılan karşılaştırmada; 20-25 yaş grubundaki yöneticilerin, 36-40 ve 41-45 yaş grubundaki yöneticilere göre; eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde verilen kararlardan dolayı kaygı duydukları söylenebilir. 20-25 yaş grubundaki yöneticilerin kaygı puanlarının diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğu görülmüştür. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi okul yöneticilerinin “öğrenim düzeyi” değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir sonuca rastlanmamıştır. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi okul yöneticilerinin “görev” değişkenine göre karar verme stratejileri ile kaygı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ancak bu değişkenler arasında manidar bir sonuca rastlanmamıştır.

Özdayı (2001), “Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi” ile ilgili araştırmada yöneticiler, yetki devrinde adil davrandıklarına inanmaktadırlar. Ancak yöneticilerin yarısı, kendilerinin bulunmadığı durumlarda astların görevlerini aksatacağını düşünmektedirler. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu da yetki devrinde astlarla yüz yüze konuşarak görevlendirmeyi tercih etmektedirler. Üst yönetimle olan ilişkilerde en büyük sorun, halen yetkilerin merkezde toplanmasından kaynaklanmakta ve işler zamanında bitirilememektedir. Zaman zaman üst yönetimden gelen emirlerin uygulanmasında yetki ve sorumluluk çatışması yaşanmaktadır. Yetki devrini engelleyen bir başka husus da

denetim ve kontrol mekanizmasının sağlıklı yürütülmemesidir. Eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Karslı ve Baloğlu' nun (2006), “Fakülte Yöneticilerinin, Görev Ve Sorumlulukları ile İlgili Kaygı Düzeyleri” ile ilgili araştırmalarında fakülte yöneticilerinin, durumluk sürekli kaygı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Yöneticilerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı ilişki görülmektedir. Cinsiyet, yaş, yönetim görevi ve iş garantisinin kaygı durumunu anlamlı düzeyde etkilemediği görülmüştür.

Şeyhoğlu (2005), “Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Bilgisayar Kaygı Düzeyleri” ile ilgili araştırmada, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygılarının oldukça düşük olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgisayar kaygı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmazken yöneticilerin cinsiyetlerine göre bilgisayar kaygı ortalamalarının kadınlar lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Bilgisayar kullanan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı ortalamalarının kullanmayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca bilgisayar kullanma sürelerine göre de öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygı ortalamalarının değiştiği gözlenmiştir. Daha uzun süreli bilgisayar kullanan öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kaygıları daha düşük bulunmuştur.

Yücel (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında Ve Yetki Devrinde yaşadıkları Sorunlar (Denizli Örneği) “ isimli yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim okulu yöneticilerinin “yetki kullanımında” karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları, %72,5 orta düzeyde, %16,6 yüksek düzeyde, %10,9 düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin “yetki kullanımında” karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları: Okulun; türüne, eğitim durumuna, fiziki yapısına, personel sayısına ve öğrenci sayısına ilişkin değişiklikler göstermekteyken; okul yöneticilerinin kıdemine, okuldaki pozisyonuna ve mezun olduğu eğitim programına ilişkin değişiklik göstermemektedir. “Okul binası ve tesislerinin bakım ve onarımının düzenli bir şekilde yapılamamasında”, “Yetki devri sürecinde astların kendine güvenememesi” alanlarında okul yöneticilerin sorun yaşadıkları ve katılma derecelerinin “Çoğu Zaman” olduğu tesbit edilmiştir. “Okulun yeterli düzeyde aydınlatılamamasında”, “Sağlık ve askerlik işlerinin yapılamamasında”, “Devredilen yetkinin amaçlarının ve kapsamının ortaya

konulamamasında”, “Devredilen yetkinin geri alınamamasında” alanlarında okul yöneticilerinin sorun yaşamadıkları ve katılım derecelerinin “Hemen Hemen Hiçbir Zaman” olduğu tesbit edilmiştir.

Çevik (2006) , “Eğitim Yöneticileri İle Yönetici Adaylarının Kaygı Düzeyleri İle Bilgisayar Kaygısı Düzeylerinin karşılaştırılması” ile ilgili araştırmada analizler sonucunda okul yöneticileri ile yönetici adaylarının durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tesbit edilmiştir. Yönetici adaylarının durumluk-sürekli kaygı ve bilgisayar kaygısı düzeyleri okul yöneticilerinden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde tesbit edilmiştir. Bunun yanında okul yöneticileri ile yönetici adaylarının adı geçen kaygı düzeylerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaştığı tesbit edilmiştir. Sonuç olarak yöneticilerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin seviyesi bilgisayar kaygısı düzeylerini de pozitif yönlü olarak etkilediği tesbit edilmiştir.

Gerboğa (2006), sendika üyesi olan ve olmayan öğretmen ve okul yöneticileriyle yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir; daha önceki öğretmen örgütlenmelerinde yaşanan olumsuzluklar, aynı grubu temsil eden birçok sendikanın varlığı, sendikaların sorunlara çözüm getireceğine inanılmaması ve sendikalara güvensizlik, sendikalı olmanın okul yönetimince ve toplumca hoş karşılanmayacağı endişesi, sendikaların siyasi partilerle anılmaları ve sendikaya kendilerini çekecek bir neden görmemeleri sendikalara üye olmayan öğretmen ve okul yöneticilerinin üye olmamaları konusunda öne sürdükleri nedenlerden birkaçıdır. Sendika üyesi olan öğretmen ve yöneticilerin rahatsız oldukları nokta; sendikaların siyasi yönünü öne çıkarmaları ve amaç dışı çalışmalarıdır. Öğretmen sendikaları üyelerinin beklentilerini yeterince yanıt verememektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin eğitim sendikalarından ileriye dönük beklenti düzeyleri çok düşüktür. Bunda en büyük etken sendikacılığın temel taşı olan grev ve lokavt haklarındaki yasal engeller ve sendikalarla ilgili mevcut yasal düzenlemelerdeki eksikliklerdir.

Çalışır (2008), “Mamak İlçesi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yetki Türü Ve Düzeyleri“ ile ilgili araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri en çok rasyonel yetki türünü kullanmakta, ancak geleneksel ve karizmatik yetki türlerini de yüksek düzeyde kullanmaktadırlar. Okul

müdürleri ile müdür yardımcılarının, okul müdürlerinin rasyonel yetkilerini kullanma algıları benzer olmakla beraber geleneksel ve karizmatik yetki kullanmalarına dönük algıları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okul müdürlerinin en çok bütçe ve kaynak yetersizliği engeliyle karşı karşıya oldukları belirtilmiştir. Okul müdürleri, yetki kullanmaktan az düzeyde kaçınmaktadırlar. Ayrıca okul müdürleri yetkilerini aşan konuda çoğunlukla çalışanlarla birlikte karar vererek, riski dağıtmaktadırlar. “Okul Müdürlerinin Yetki Kullanmada Karşılaştıkları Engellere İlişkin Sonuçlara” göre ilköğretim okulu müdürleri ile müdür yardımcıları, okul müdürlerinin yetki kullanmada karşılaştıkları başlıca engellerin bütçe ve kaynak yetersizliği, yetkinin kullanılması ile yöneticilere sorumluluk doğması ve üst düzey yöneticilerin müdahalesi olduğunu belirtmişler; yönetim formasyonunun yetersizliği, hata yapma korkusu ve sendika ya da çeşitli grupların baskısı okul müdürlerinin yetki kullanmada en az karşılaştıkları engeller olduğu tesbit edilmiştir. “Okul Müdürlerinin Yetki Kullanmaktan Kaçınma Nedenlerine İlişkin Sonuçlar” ise ilköğretim okulu müdürleri ile müdür yardımcıları, okul müdürlerinin yetki kullanmaktan kaçınmalarına yol açan nedenlerden başlıcalarının, üst yönetimin onayına bağlı tekliflerin değiştirilmesi ya da reddedilmesi ihtimalinden hoşlanmamaları, üst düzey bürokratlarla karşı karşıya gelmek istememeleri ile yetki kullanımı sonucunda doğacak risklerden çekinmelerinin etkili olduğu görüşündedirler. Ayrıca kullanılan yetki sonucunda çıkacak problemin sorumluluğundan kaçınma, politikacılarla karşı karşıya gelme korkusu ve verilecek ödül ya da cezanın üst yönetim tarafından iptal edilme endişesi okul müdürlerinin yetki kullanmaktan en az kaçınma nedenleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Gavuz (2008), “İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle yetki Devretme Düzeyleri Arasındaki İlişki” ile ilgili araştırmada elde edilen bulgulara göre dönüşümcü liderlik ile yetki devri arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki bulunurken, sürdürümcü liderlik ile yetki devri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tesbit edilmiştir. Serbest liderlik ile yetki devri arasında ise negatif yönlü zayıf bir ilişki tesbit edilmiştir. Araştırmanın ana problemi kapsamında liderlik tarzlarının yetki devretme düzeyini ne derecede açıkladığı da belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda liderlik ölçeği bileşenlerinin bağımsız, yetki devretme düzeyinin ise bağımlı değişken olduğu bir regresyon denklemi oluşturulmuş, dönüşümcü liderlik bileşeni bu denkleme anlamlı katkısı olan tek bağımsız değişken olarak tesbit edilmiştir.

Şahin (2011), “Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmasında okul yöneticilerinin yönetim süreci kaygısı faktöründeki kaygı düzeyleri genel olarak *yüksek kaygı* ve işyükü yönetim kaygısı faktöründeki kaygı düzeyleri genel olarak *orta* düzeydir. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı ölçeği’nin toplam puanına göre kaygı düzeyleri ise *yüksek kaygı* düzeyidir.

Esen’ in (2012) “Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” isimli yüksek lisans tezi çalışması, betimsel bir araştırma niteliğindedir. Tarama modelinde yürütülmüştür. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında kaçınan yaklaşım alt boyutu ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu; iş yükü kaygısı alt boyutu ve yönetici kaygısı toplam puanları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu; problem çözme toplam puanı ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Güçlü, Tulunay Ateş ve İhtiyaroğlu (2011), “Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri” araştırmasında sonuç olarak kadın okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri durumluk kaygı düzeylerinden yüksektir. Ayrıca evlilerin durumluk kaygı düzeyi bekârlardan yüksek bulunmuştur. İlköğretimde görev yapan kadın yöneticilerin durumluk kaygı düzeyleri lisede görev yapan yöneticilerden, lisede görev yapan yöneticilerinse sürekli kaygı düzeyleri ilköğretimde görev yapan yöneticilerden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir.

Çelik (2013), “Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin etik liderlik anlayışları ile örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki(Bursa örneği)” isimli çalışmasında, okul müdürlerinin etik liderlik anlayışları ve bu anlayışı kurumda uygulama derecesi ile kurum çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri; cinsiyet, medeni durum, okul türü, mesleki kıdem, branş, mezuniyet türü, yaş, aylık gelir, sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca okul yöneticilerin etik liderlik anlayışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki var mıdır sorusu da cevaplanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda iklimsel etik davranışları, davranışsal etik davranışlarından anlamlı derecede fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal bağlılık puanlarının, hem normatif

puanlarından hem de devam bağlılığı puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu ancak devam bağlılığı ve normatif bağlılık puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Araştırmada; okul yöneticilerinin orta düzeyde etik liderlik davranışı sergiledikleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek düzeyde örgütlerine bağlılıkta bulundukları; okul yöneticilerinin etik liderlik anlayışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını değişik düzeylerde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır

Altun (2013), “İlköğretim Kurumları Müdürlerinin Yetki Kullanımı” isimli yüksek lisans tezinde araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, müdürler ve öğretmenler, müdürlerin rasyonel, geleneksel ve karizmatik yetkilerini çok düzeyde kullandıkları görüşündedir. Müdürler en çok karizmatik yetkilerini, sonra rasyonel yetkilerini en az ise geleneksel yetkilerini kullandıkları görüşündedir. Öğretmenler, müdürlerin en çok rasyonel yetkilerini, sonra geleneksel yetkilerini en az ise karizmatik yetkilerini kullandıkları görüşündedir. Müdürlerin karizmatik yetkilerini kullanmalarına ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Müdürler öğretmenlere oranla müdürlerin karizmatik yetkilerini daha fazla kullandıkları görüşündedir. Müdürlerin rasyonel, geleneksel ve karizmatik yetkilerini kullanmalarına ilişkin öğretmen görüşleri, onların cinsiyetlerine, yaşlarına, kurumlarına ve kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Dinçer (2013), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yetki Kullanma Eğilimlerine İlişkin Öğretmen Ve Müdür Görüşleri” isimli yüksek lisans tezi çalışmasının araştırma sonucunda, bulgulara göre, müdürlerin biçimsel yetki kullanma davranışları, branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu, biçimsel yetki kullanma ile ilgili görüşlere müdürlerin ve öğretmenlerin orta düzeyde katıldıkları, müdürlerin kişisel yetki kullanma davranışları, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu, kişisel yetki kullanma ile ilgili görüşlere müdürlerin tamamen, öğretmenlerin oldukça katıldıkları, müdürlerin teknik yetki kullanma davranışları, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu ve teknik yetki kullanma ile ilgili görüşlere müdürlerin tamamen, öğretmenlerin oldukça katıldıkları görülmektedir.

Çümen (2014) “Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetsel Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri Zonguldak İl Örneği” adlı yüksek lisans tez çalışmasında

araştırma sonucunda; okul müdürlerinin genel olarak, okulun liderlerinin karşılanması için merkezi yönetimden yeterli miktarda maddi destek bulamaması, hizmetli sayısının azlığı, velilerin ekonomik durumlarının yetersiz olması, okullarının fiziksel olarak yeterli olmaması, velilerin yeterli işbirliği içinde olmaması, ücretli öğretmenlerin motive olamamaları, kendilerine yeterli yetki verilmemesi gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Çankaya ve Tan (2014), “İlkokul Ve Ortaokul Yöneticilerinin Yetki Kullanım Kaygı Düzeyleri İle Risk Yönetme Ve Özyeterlikleri Arasındaki İlişki” isimli çalışmalarında, okul yöneticilerinin yetki kullanımı (personel, yönetim disiplin ve eğitim-öğretim işleri alanlarında) kaygı düzeyi ile yöneticilerin öz yeterlik ve risk yönetimi becerisi arasında ters yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Sırası ile risk yönetimi ve öz yeterlik yetki kullanımı kaygı düzeyinin boyutlarını anlamlı yordamaktadır. Risk yönetimi ve özyeterlik birlikte yetki kullanımı kaygı düzeyinin personel boyutunu % 37, yönetim boyutunu % 35, disiplin boyutunu % 42 ve eğitim-öğretim boyutunu ise % 30 oranında açıklamaktadır. Bu durumda, yöneticilerin yetkilerini kullanırken yaşamış oldukları kaygının belirli oranda risk yönetimi ve öz yeterlikte meydana gelen farklılaşmaya bağlı olduğu görülmektedir. Yöneticilerin risk yönetme becerisinin öz yeterliğe göre yetki kullanımı kaygı düzeyi boyutları üzerinde daha etkili olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak risk yönetimi kapsamında, risk yönetim stratejileri ve risk azaltma yolları gibi konularda geliştirme amaçlı okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimlere alınmaları ve bu alandaki yeterlik açısından değerlendirilmeleri önem kazanmaktadır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır (Karasar, 2012). Bu doğrultuda Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin liderlik kapasitesi ve yetki kullanma kaygılarında dair görüşleri ve bu iki görüş arasındaki ilişki belirlenmiştir.

3.2 Çalışma Evreni Ve Örneklem

Nüfus olarak yoğun olmaları ve ulaşım kolaylığı gibi avantajlar yanında farklı sosyal çevrelerde ve seviyelerde okulları barındırması da hesaba katılarak araştırmanın evreni Ankara merkez ilçeleri Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Keçiören, Mamak, Yenimahalle çalışma yapılan ilçeler olarak belirlenmiştir. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, ilçelerinde görev yapmakta olan 1619 ilkokul ve ortaokul yöneticisi oluşturmaktadır. Bu yöneticiler 513 müdür, 35 müdür başyardımcısı, 1071 müdür yardımcısından oluşmaktadır.

Çalışmada uygun örneklem belirleme yöntemiyle (Karasar, 2012) ulaşılabilen 403 okul yöneticisinin 321' inden geri dönüş sağlanabilmektedir.

Tablo 3.1. Çalışmanın ölçek uygulamasının geri dönüş oranları

İlçe	Müdür		Müdür Yardımcısı	
	Dağıtılan	Geri Dönen	Dağıtılan	Geri Dönen
Altındağ	21	17	25	19
Çankaya	19	17	21	17
Etimesgut	23	15	53	46
Keçiören	42	30	81	71
Mamak	21	16	29	23
Yenimahalle	25	17	43	33
Toplam	151	112	252	209

3.2.1 Araştırmaya katılan yöneticilere ilişkin demografik bilgiler

Yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Tablo 3.2. Yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı

Cinsiyet	Frekans	%
Kadın	79	24,6
Erkek	242	75,4
Toplam	321	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyete göre dağılımının yer aldığı Tablo-1 incelendiğinde 321 yöneticinin %24,6' sı (n=79) kadın, %75,4' ünün (n=242) erkek yöneticilerden oluştuğu görülmektedir.

Yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları

Tablo 3.3. Yöneticilerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımı

Eğitim Durumu	Frekans	%
Lisans	245	76,3
Lisansüstü	76	23,7
Toplam	321	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerin eğitim durumuna göre dağılımının yer aldığı Tablo-2 incelendiğinde 321 yöneticinin %76,3' ü (n=245) lisans mezunu, %23,7' si (n=76) yüksek lisans ve üzeri mezunu olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin medeni durum değişkenine göre dağılımları

Tablo 3.4. Yöneticilerin medeni durum değişkenine göre dağılımı

Medeni Durum	Frekans	%
Evli	286	89,1
Bekar	35	10,9
Toplam	321	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerin medeni durumlarına göre dağılımının yer aldığı Tablo-3 incelendiğinde 321 yöneticinin %89,1' i (n=286) evli, %10,9' u (n=35) bekar oldukları görülmektedir.

Yöneticilerin sendika üyeliği değişkenine göre dağılımları

Tablo 3.5. Yöneticilerin sendika üyeliği değişkenine göre dağılımı

Sendika Üyeliği	Frekans	%
Evet	276	86,0
Hayır	45	14,0
Toplam	321	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerin sendikaya üye olma durumuna göre dağılımının yer aldığı Tablo-4 incelendiğinde 321 yöneticinin %86' sı (n=276) herhangi bir sendikaya üye olduğu, %14' ünün (n=45) ise herhangi bir sendikaya üye olmadığı görülmektedir.

Yöneticilerin yaş değişkenine göre dağılımları,

Tablo 3.6. Yöneticilerin yaş değişkenine göre dağılımı

Yaş	Frekans	%
20-29	9	2,8
30-39	88	27,4
40-49	137	42,7
50-ve üzeri	87	27,1
Toplam	321	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaşlarına göre dağılımının yer aldığı Tablo-5 incelendiğinde 321 yöneticinin %2,8' i (n=9) 20-29 yaş aralığında, %27,4' ü (n=88) 30-39 yaş aralığında, %42,7' si (n=137) 40-49 yaş aralığında, %27,1' i (n=87) 50 ve üzeri yaş aralığında yer aldıkları görülmektedir.

Yöneticilerin kıdem değişkenine göre dağılımları

Tablo 3.7. Yöneticilerin kıdem değişkenine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	Frekans	%
1-10	38	11,8
11-15	48	15,0
16-20	83	25,9
21-25	66	20,6
26 ve üzeri	86	26,8
Toplam	321	100,0

Araştırmaya katılan yöneticilerin kıdem durumuna göre dağılımının yer aldığı Tablo-6 incelendiğinde 321 yöneticinin %11,8' i (n=38) 1-10 yıl arasında, %15' i (n=48) 11-15 yıl arasında, %25,9' u (n=83) 16-20 yıl arasında, %20,6' sı (n=66) 21-25 yıl arasında, %26,8' i (n=86) 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin liderlik kapasitesi ve yetki kullanma kaygısına yönelik olarak ilgili alan yazın incelenerek iki ölçekte karar kılınmıştır. Ek-1

ve Ek-3’ te kullanılan ölçekler sunulmuştur. Ölçeklerden ilki Koçak ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilip geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılan, okul yöneticilerinin yönetim görevlerini yürütürlerken çevresel, duygusal ve sosyal etmenlerden kaynaklı okul çevresi ve üst yöneticilerden gelen baskıdan dolayı yetkilerini kullanmada yaşadıkları kaygı durumunu ölçme amacı ile geliştirilen “Okul Yöneticisinin Yetki Kullanma Kaygı Ölçeği” dir (OYKÖ). Bu araştırmada iç tutarlılık katsayısı cronbach alpha toplam ölçek için .913, alt boyutlardan ‘personel işleri’ için .972, ‘yönetim işleri’ için .955, ‘okul düzen-disiplin işleri’ için .921 ve ‘eğitim-öğretim işleri’ için .922 bulunmuştur.

Kullanılan ikinci ölçek ise Lambert (2003) tarafından geliştirilip Kılınç ve diğerleri (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği” dir (OLKÖ). Bu araştırmada iç tutarlılık katsayısı cronbach alpha toplam ölçek için .957, alt boyutlardan ‘dağıtımçı liderlik’ için .825, ‘paylaşılan okul vizyonu’ için .884, ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ için .870, ‘algılanan öğrenci başarısı’ için .889 bulunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Ölçekler Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Keçiören, Mamak, Yenimahalle, ilçelerinde ilköğretim ve ortaokullardan ulaşım ve veri toplama kolaylığına gözetilerek rastgele seçilen okullarda yöneticilere bizzat gerekli açıklamalar yapılarak, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. 2015- 2016 eğitim-öğretim yılında uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Öncelikle araştırmada hangi analizlerin uygulanacağını tespiti için verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin olarak Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve araştırma verilerinin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle alt boyutların tamamı normal dağılmadığından araştırmada Kolmogorov Smirnov non-parametrik testleri kullanılmıştır (Ek-6 Normallik Testleri).

Demografik bilgilerin analizi için frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Birinci alt problemde yöneticilerin “liderlik kapasitesi” ve “yetki kullanma kaygısı” na yönelik görüşlerini belirlemek için ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (Ss) kullanılmıştır. İkinci alt problemde yöneticilerin “liderlik kapasitesi” ve “yetki kullanma kaygısı” na yönelik görüşlerinin demografik değişkenlere göre anlamlı fark ortaya koyup koymadığına ilişkin analizlerde ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır.

Analizlerdeki farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha=.05$ olarak kabul edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Ölçeğin puanlaması Likert tipi derecelemesine uygun olarak;

Tablo 3.8. Ölçeklerde yeralan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

OYKÖ	/ OLKÖ	Puan Aralığı
Hiç kaygılanmam	/ Bunu yapmayız:	1-1,75 puan
Çok az kaygılanırım	/ Bu yönde hareket etmeye başladık:	1,76-2,50 puan
Oldukça kaygılanırım	/ Bu yönde iyi bir mesafe aldık:	2,51-3,25 puan
Çok fazla kaygılanırım	/ Bu durumu çok iyi yapılandırdık:	3,26-4 puan

Tablo-3.7’ de yeralan puan aralıkları, OYKÖ’ de puanın düşük olması yöneticinin kaygılanım durumunun düşük olduğu, puanın yüksek olması da yöneticinin kaygılanım durumunun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. OLKÖ’ de ise yüksek puan, yüksek liderlik kapasitesini göstermektedir. Düşük puan ise liderlik kapasitesi açısından gelişim ihtiyacının yüksek olduğunu, zayıf liderlik kapasitesini göstermektedir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan sorulara göre sunularak yorumlanmıştır.

4.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu alt problemde başlangıç olarak okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin görüşleri ve yetki kullanma kaygılarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Yöneticilerin liderlik kapasitesi

Ölçek	Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Liderlik kapasitesi	Dağıtımcı liderlik	321	3,1486	,51063
	Paylaşılan okul vizyonu	321	3,0305	,54744
	İşbirliği ve ortak sorumluluk	321	3,2264	,55385
	Algılanan öğrenci başarısı	321	3,1780	,51871
	Toplam	321	3,1366	,48335

Tablo-4.1’ de yer alan yöneticilerin liderlik kapasitesi incelendiğinde en yüksek ortalama ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ alt boyutunda “bu yönde iyi bir mesafe aldık” ($\bar{X}=3,23$) düzeyinde olduğu, en düşük ortalamanın ise ‘paylaşılan okul vizyonu’ alt boyutunda “bu yönde iyi bir mesafe aldık” ($\bar{X}=3,03$) düzeyinde olduğu görülmektedir.

Diğer boyutlara bakıldığında ‘dağıtımçı liderlik’ ($\bar{X}=3,15$) ve ‘algılanan öğrenci başarısı’ ($\bar{X}=3,18$) da yine aynı şekilde “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde yer almıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin genel liderlik kapasitesi ortalaması da yine ($\bar{X}=3,14$) ile “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde yer almıştır.

Bu durumda yöneticilerin en yüksek puanları iş birliği ve ortak sorumluluk konusunda verdikleri için liderlik kapasitelerinin bu alanda en yüksek düzeyde, paylaşılan okul vizyonu alanında ise en düşük puanları verdikleri için de liderlik kapasitesi bu alanda en düşük düzeydedir.

Okul yöneticilerinin işbirliği yapabilecekleri kurul ve zümre toplantıları ile kutlama ve anma törenlerinin düzenlenmesine dair toplantılar gibi ortamlarda okul içinde iş birliği yapmayı bir vazife olarak görerek bu şekilde bir içselleştirme olabilir. Okul yöneticilerinin algılanan öğrenci başarısına ilişkin görüşlerinin daha yüksek olmasının nedeni öğrenci başarısının artırılmasını öncelikli görevleri olarak görüyor olmaları muhtemeldir.

Dağıtımçı liderlikle ilgili görüşlerin düşük çıkmasının başlıca nedeni bu konuda yapılan çalışmaların yeterli seviyeye ulaşmamış olmasından kaynaklı olabilir. Keith (2009) yaptığı araştırmada okullarda liderliğin genel olarak hiyerarşik bir düzlemde anlaşıldığını sonucuna ulaşmış ve bu durumun liderlik kapasitesinin geliştirilmesi ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri arasındaki bağın kurulmasını zorlaştırdığını ifade etmektedir. Ogawa ve Bossert’ a (2000) göre okullarda genel olarak hiyerarşik yönetim anlayışı sürdürülmektedir. Bu görüşe göre katılımcıların dağıtımçı liderliğe ilişkin görüşlerinin nisbeten düşük seviyede olmasının, okullarda geleneksel otokratik liderlik anlayışının hâlâ geçerliliğini koruyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin liderliğin bileşenlerinden sadece birisi olduğu anlayışı yerleşene kadar dağıtımçı liderlik alt boyutundaki düşük puanlı seviye yerini koruyacaktır.

Araştırma sonuçları, katılımcıların paylaşılan okul vizyonuna ilişkin görüşlerinin iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı boyutlarına göre daha olumsuz olduğunu göstermektedir. Bu durum okullarda, okul örgütünün üyeleri tarafından paylaşılan ortak bir vizyon oluşturma yönünde yeterince çaba harcanmıyor olması, harcanıyorsa bu çabaların yalnızca belli kişilerle sınırlı kalıyor olması ya da

paylaşılan bir okul vizyonu oluşturma sürecine katkı sağlamanın katılımcılar tarafından bir görev olarak kabul edilmiyor olması, bu durumun nedenleri arasında olabilir.

Altinkurt ve Yılmaz (2011) çalışmalarında, okulların önemli bir kısmının herhangi bir vizyon ifadesine sahip olmadıklarını tesbit etmişlerdir. Gambini (2011) okul müdürleri ve öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında, liderlik kapasitesinin en az uygulanan alt boyutunun paylaşılan vizyon olduğunu bulgusuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir çalışmada (Can, 2009), öğretmenlerin liderlik davranışlarının okul etkinliklerine çok fazla yansımadağı ve araştırmaya katılan öğretmenlerin %50' sinin altında kalan kısmının okul vizyonu oluşturma sürecine katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin aynı zamanda öğretmen olduğunu düşündüğümüzde bu bulgular ile araştırma bulguları paralellik göstermektedir.

Bunlara ek olarak, Senge (2007) okul vizyonu geliştirme sürecinin okul müdürünün omuzlarına bırakılmaması, tüm okul üyelerinin bu sürece katkı sağlaması gerektiğini, hedeflere ulaşılması için de bunun bir gereklilik olduğunu ifade etmektedir. Lambert (2003) liderlik kapasitesinin düşük olduğu okullarda okul müdürünün liderlik rolünü tek başına üstlendiğini, örgüt içi iletişimin tek yönlü işlediğini ve okul üyelerinin paylaştığı ortak bir vizyonun mevcut olmadığını ileri sürmektedir. Bu sonuçlar ekseninde araştırma bulgularının önceki mevcut araştırma sonuçları ile uyum içerisinde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların dağıtımcı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, iş birliği ve ortak sorumluluk ve algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına göre daha düşük düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu ile Gambini (2011) ve Kılınç' ın (2013) bulguları benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.2. Yöneticilerin yetki kullanma kaygıları

Ölçek	Alt boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Yetki kullanma kaygısı	Personel işleri	321	2,3475	,83068
	Yönetim işleri	321	2,0854	,89482
	Okul düzen disiplin işleri	321	2,1441	,95181
	Eğitim-Öğretim işleri	321	2,1628	,92712
	Toplam	321	2,2507	,82816

Tablo-4.2’ deki yöneticilerin yetki kullanma kaygı düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalama “çok az kaygılanırım” ($\bar{X}=2,35$) düzeyinde ‘personel işleri’ alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise yine “çok az kaygılanırım” ($\bar{X}=2,09$) düzeyinde ‘yönetim işleri’ alt boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer boyutlar incelendiğinde ‘okul-düzen ve disiplin işleri’ ($\bar{X}=2,14$) ve ‘eğitim-öğretim işleri’ ($\bar{X}=2,16$) de yine “çok az kaygılanırım düzeyinde yer almıştır. Araştırmaya katılan genel yetki kullanma kaygı düzeyi ortalamaları “çok az kaygılanırım” ($\bar{X}=2,25$) düzeyindedir.

Burada en yüksek puan personel işleri boyutunda olması yetki kullanma kaygısının en yoğun olduğu personel işlerine yönelik olarak okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi, araç gereç temini, onarım ve bakımı ile okul imkanlarının ihtiyaçlara göre değerlendirilebilmesi gibi alanlarda görülmektedir.

Yücel’ e (2006) göre personel sayısı, okul yöneticilerinin yetki devrinde yaşadıkları problemlerde başlıca etkenlerden olup personel işlerinde en çok sorunu okul –çevre ilişkilerinde yaşadıkları tesbit edilmiş, ilkokul müdürlerinin yetki paylaşımı konusunda orta düzeyde kaygılandıklarını ve bu kaygının personel işleri, okul güvenliği, öğrenci ve personel sayısı gibi eğitim ve öğretim işlerine göre farklılaştığını belirlemiştir. Özdayı (2001), çalışmasında okul yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Çankaya ve Tan (2014), okul yöneticilerinin yetki devri kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, yetki devri kaygı düzeyi üzerinde sırasıyla önce personel işlerinin sonra yönetim işlerinin ve eğitim-öğretim işlerinin anlamlı yordayıcı olduğunu belirlemiştir.

4.1.3 Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.3. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p*
Dağıtımçı Liderlik	kadın	79	12264,00	9104,000	-,638	,524
	erkek	242	39417,00			
Paylaşılan Okul Vizyonu	kadın	79	13271,00	9007,000	-,772	,440
	erkek	242	38410,00			
İşbirliği Ve Ortak Sorumluluk	kadın	79	13079,00	9199,000	-,505	,613
	erkek	242	38602,00			
Algılanan Öğrenci Başarısı	kadın	79	13241,00	9037,000	-,731	,465
	erkek	242	38440,00			
Toplam ölçek	kadın	79	13035,50	9242,500	-,442	,658
	erkek	242	38645,50			

* p < .05

Tablo-4.3 incelendiğinde yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre liderlik kapasitesi ölçek genelinde toplamda (U=9242.500, p=.658), ‘dağıtımçı liderlik’ (U=9104.000, p=.524), ‘paylaşılan okul vizyonu’ (U=9007.000, p=.440), ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ (U=9199.000, p=.613) ve ‘algılanan öğrenci başarısı’ alt boyutlarında (U=9037.000, p=.465) cinsiyete göre liderlik kapasitesinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İstatiksel olarak anlamlı fark çıkmamakla birlikte ölçeğin toplamında ve tüm alt boyutlarında aritmetik ortalamalar incelendiğinde erkeklerin ortalama puanları kadınlardan yüksek olması liderlik kapasitesine yönelik olarak okulların genelinde kadın yönetici sayısının erkeklere göre daha az olması liderlik davranışlarını sergilemelerinde etken faktörlerden olabilir.

Diğer yandan okul yöneticilerinin liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeninin önemli bir farklılaşma yaratmamasının nedeni, okul yöneticiliğinde cinsiyet farklılığının bir önem taşıması ya da mesleki rollerin cinsiyete göre değişmemesi muhtemel bir durumdur. Bununla beraber kadın ve erkek okul yöneticilerin göreve atanma ve çalışma şartları aynıdır. Cinsiyet değişkeninin katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılığa yol açmaması beklentilere uygun bir bulgu olduğu söylenebilir. Öte yandan bu

bulgu, eğitim örgütlerinde çağdaş, medeni değerlerin ve kurumsal değer sisteminin kabullenilmiş ve cinsiyet rollerinden çok yöneticilik rollerinin ön plana çıktığı şeklinde yorumlanabilir. Apaydın, Vilkinas ve Cartan (2011) öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemelerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulgulamıştır. Beycioğlu ve Aslan (2012) öğretmen liderliğinin meslektaşlarla iş birliği alt boyutunda kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmadığını belirlemiştir. Korkmaz ve Gündüz'ün (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışı sergilemelerine yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir fark oluşturmadığını bulgulamıştır yönündeki araştırma bulgusunun da mevcut araştırmanın bulguları ile paralel olduğu belirtilebilir. Toytok (2014), araştırmasında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yöneticilerini etik lider olarak algılamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu durum aynı zamanda Kılınç' ın (2013) okul müdürleri ve öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik görüşlerini incelediği çalışmasındaki bulgularıyla da örtüşmektedir.

Tablo 4.4. Yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p*
Personel İşleri	kadın	79	11882,00	8722,000	-1,169	,242
	erkek	242	39799,00			
Yönetim İşleri	kadın	79	12234,50	9074,500	-,678	,498
	erkek	242	39446,50			
Okul Düzen Disiplin İşleri	kadın	79	11808,00	8648,000	-1,282	,200
	erkek	242	39873,00			
Eğitim-Öğretim İşleri	kadın	79	11197,00	8037,000	-2,139	,032*
	erkek	242	40484,00			
Toplam ölçek	kadın	79	11867,00	8707,000	-1,190	,234
	erkek	242	39814,00			

* p < .05

Tablo-4.4 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre yöneticilerin yetki kullanma kaygı ölçeği genelinde toplamda (U=8707.000, p=.234), 'personel işleri' (U=8722.000, p=.242), 'yönetim işleri' (U=9074.500, p=.498), 'okul düzen disiplin işleri' (U=8648.000, p=.200) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmazken 'eğitim-öğretim işleri' (U=8037.000, z=-2.139, p=.032) alt boyutunda erkeklerin lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Burada farkın büyüklüğüne karar vermek için etki değeri hesaplandığında r=.12 sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre fark küçük düzeyde yer almaktadır.

Yetki kullanma kaygısında eğitim-öğretim işleri alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir fark olması durumu kadın yöneticilerin bulundukları okullarda interaktif katılımın sağlandığı eğitim-öğretim ortamının iyileştirilmesine ilişkin verilere dayalı işbirlikçi bir ortamın sağlanmasında erkeklerin daha fazla kaygılandıkları söylenebilir. Bunun yanında alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmamasına karşın ortalamalar arasındaki bariz farktan dolayı erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha çok kaygılandıkları söylenebilir. Bu durum erkek yöneticilerin yoğun olduğu okul ortamında tecrübe edinme imkanlarının daha yoğun olmasıyla da açıklanabilecek bir olgudur.

Karslı ve Baloğlu' nun (2006) fakülte yöneticileri ile görev, sorumluluk ve kaygı durumlarına yönelik yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yine Özcan (1999), yöneticilerde karar verme ve kaygı üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Altun (2013), okul müdürlerinin rasyonel, geleneksel ve karizmatik yetkilerini kullanmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark elde edilememiştir.

4.1.4 Medeni durum değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.5. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin medeni durum değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p*
Dağıtımçı Liderlik	Evli	286	46768,50	4282,500	-1,400	,162
	Bekar	35	4912,50			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Evli	286	46082,50	4968,500	-,071	,944
	Bekar	35	5598,50			
İşbirliği Ve Ortak Sorumluluk	Evli	286	46272,50	4778,500	-,439	,660
	Bekar	35	5408,50			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Evli	286	46231,00	4820,000	-,358	,720
	Bekar	35	5450,00			
Toplam ölçek	Evli	286	46282,00	4769,000	-,456	,649
	Bekar	35	5399,00			

* p < .05

Tablo-4.5' te yer alan yöneticilerin liderlik kapasitesinin medeni durum değişkenine göre olan bilgileri incelendiğinde ölçeğin genelinde (U=4769.000, p=.649),

‘dağıtımcı liderlik’ ($U=4282.500$, $p=.162$), ‘paylaşılan okul vizyonu’ ($U=4968.500$, $p=.944$), ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ ($U=4778.500$, $p=.660$) ve ‘algılanan öğrenci başarısı’ ($U=4820.000$, $p=.720$) alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Liderlik kapasitesinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamasına rağmen evli yöneticilerin ortalama puanlarının bekar yöneticilerden fazla olması liderlik kapasitesi ve alt boyutlarında daha fazla kapasiteye sahip oldukları söyleyenebilir. Burada kapasite için ortalama puan olarak en çok da dağıtımcı liderlik boyutunun öne çıktığını görüyoruz. Karar ve sorumlulukların paylaşıldığı, gerçek yaşamla ilişkilendirilen herkes için öğrenimin esas alındığı, ailelerin ve öğrencilerin dahil edildiği performans – program paylaşımlarının görece olarak az ya da çok olması bunun nedeni olabilir.

Abdurrezzak (2015), çalışmasında, etkili okul ve okul liderliği ve alt boyutlarına ilişkin evli ve bekâr öğretmenlerin algılamalarının benzer olduğunu anlamlı bir farkın tesbit edilemediğini belirtmiştir. Toytok (2014), öğretmen algılarına göre müdürlerin etik liderliği araştırmasında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yöneticilerini etik lider olarak algılamaları medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aytek (2013), çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında liderliğin etkileşimci, dönüştürücü ve serbest bırakıcı boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Evli yöneticilerin liderlik kapasitesine yönelik ortalamaları bekar yöneticilerden fazla olduğu görülmektedir. Burada evli olmanın beraberinde getirdiği tecrübe kaynaklı bir liderlik rolünün etkin olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6. Yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının medeni durum değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları

	Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p*
Personel İşleri	Evli	286	46781,00	4270,000	-1,419	,156
	Bekâr	35	4900,00			
Yönetim İşleri	Evli	286	46624,50	4426,500	-1,119	,263
	Bekâr	35	5056,50			
Okul Düzen Disiplin İşleri	Evli	286	46486,00	4565,000	-,856	,392
	Bekâr	35	5195,00			
Eğitim-Öğretim İşleri	Evli	286	46919,50	4131,500	-1,697	,090
	Bekâr	35	4761,50			
Toplam ölçek	Evli	286	46776,50	4274,500	-1,410	,159
	Bekâr	35	4904,50			

* p < .05

Tablo-4.6’ da yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının medeni durum değişkenine göre incelendiğinde toplamda (U=4274.500, p=.159), ‘personel işleri’ (U=4270.000, p=.156), ‘yönetim işleri’ (U=4426.500, p=.263), ‘okul düzen disiplin işleri’ (U=4565.000, p= .392), ‘eğitim-öğretim işleri’ (U=4131.500, p=.090) alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yetki kullanma kaygısının medeni durum değişkenine göre herhangi bir alt boyutu da dahil olmak üzere anlamlı bir fark oluşturmamış olmasına rağmen ortalama puanlar karşılaştırıldığında evli yöneticilerin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Özellikle de eğitim – öğretim işleri boyutunda anlamlılık sınırına yakın bir değer aldığını görüyoruz. Öğrencilerin devamsızlığı, disiplin işleri, denetim işleri gibi alanlarda evli yöneticilerin kaygı düzeyi bekarlara göre daha fazla olduğu görülüyor. Bunun sebebi evli olan yöneticilerin sorumluluk üstlenme konusunda özel hayatlarında da pek çok sorumluluk almaları ile birlikte daha duyarlı olmaları olabilir.

Güçlü, Tulunay Ateş ve İhtiyaroğlu’ nun (2011), yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre; kadın okul yöneticilerinin sürekli kaygı düzeyleri durumluk kaygı düzeylerinden yüksektir. Ayrıca evlilerin durumluk kaygı düzeyi bekârlardan yüksek bulunmuştur. İlköğretimde görev yapan kadın yöneticilerin durumluk kaygı düzeyleri lisede görev yapan yöneticilerden, lisede görev yapan yöneticilerinse sürekli kaygı düzeyleri ilköğretimde görev yapan yöneticilerden anlamlı derecede düşük olduğu tespit edilmiştir. Kartopu (2012), lise öğrenci ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli

kaygılarını incelediği araştırmasında medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu çalışmadaki bulgular ile literatür oldukça örtüşmektedir.

4.1.5 Sendika üyeliği değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.7. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin sendikaya üye olma değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları

	Sendika üyeliği	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p*
Dağıtımçı Liderlik	Evet	276	44996,00	5650,000	-,974	,330
	Hayır	45	6685,00			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Evet	276	44124,50	5898,500	-,541	,589
	Hayır	45	7556,50			
İşbirliği Ve Ortak Sorumluluk	Evet	276	45074,00	5572,000	-1,111	,267
	Hayır	45	6607,00			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Evet	276	44913,50	5732,500	-,830	,407
	Hayır	45	6767,50			
Toplam ölçek	Evet	276	44843,00	5803,000	-,705	,481
	Hayır	45	6838,00			

* p < .05

Tablo-4.7’ de yöneticilerin liderlik kapasitelerinin sendikaya üye olma değişkenine göre incelendiğinde toplamda (U=5803.000, p=.481), ‘dağıtımçı liderlik’ (U=5650.000, p=.330), ‘paylaşılan okula vizyonu’ (U=5898.500, p=.589), ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ (U=5572.000, p=.267), ‘algılanan öğrenci başarıları’ (U=5732.500, p=.407) alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Liderlik kapasitesinin sendika üyeliğine yönelik olarak ortalama puanlar karşılaştırıldığında anlamlı fark olmamasına rağmen sendika üyesi olan yöneticilerin lehine bir durumun olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle işbirliği ve ortak sorumluluk boyutunda daha belirgindir. Sendika üyesi olan yöneticilerin amaca yönelik zaman yönetimi, inisiyatif kullanma, öğretim yöntem tekniklerini etkili kullanma, öğrenci başarısını artırmada okul toplumu üyelerini de sürece dahil etme gibi örgütsel konularda daha kapasiteli olduğu söylenebilir.

Çelik' in (2013), çalışmasında da, öğretmenlerin sendika üyeliği değişkenine göre okul yöneticilerine ait etik liderlik davranışı algısında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna göre çalışmanın bulguları ile literatür arasında bir uyum sözkonusudur.

Tablo 4.8. Yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının sendikaya üye olma değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları

	Sendika Üyeliği	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p*
Personel İşleri	Evet	276	44725,00	5921,000	-,501	,617
	Hayır	45	6956,00			
Yönetim İşleri	Evet	276	44648,50	5997,500	-,369	,712
	Hayır	45	7032,50			
Okul Düzen Disiplin İşleri	Evet	276	45120,50	5525,500	-1,195	,232
	Hayır	45	6560,50			
Eğitim-Öğretim İşleri	Evet	276	44910,50	5735,500	-,828	,408
	Hayır	45	6770,50			
Toplam ölçek	Evet	276	44796,00	5850,000	-,624	,533
	Hayır	45	6885,00			

* p < .05

Tablo-4.8' de yöneticilerin yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının sendikaya üye olma değişkenine göre incelendiğinde toplamda (U=5850.000, p=.533), 'personel işleri' (U=5921.000, p=.617), 'yönetim işleri' (U=5997.500, p=.712), 'okul düzen disiplin işleri' (U=5525.500, p=.232), 'eğitim-öğretim işleri' (U=5735.500, p=.408) alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Eğitim sendikalarının geneline bakıldığında yapılanmaları ve tecrübeleri çok eskiye dayanmadığından yeterli tecrübeye sahip olmamaları bundan dolayı da üyelerine yeterli dayanışma gösterememeleri ve destek verememeleri de hesaba katıldığında yöneticiler üzerinde etkili bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

Çalışır (2008) okul müdürlerinin yetki kullanmada karşılaştığı engelleri incelediği çalışmasında sendika faktörünün en az etkiye sahip olduğunu bulgulamıştır. Gerboğa (2006), çalışmasında sendikaların iyi çalışmaması, güvensizlik, sendikal yönlerin öne çıkması gibi sonuçlar bulunmuştur. Bu ve benzeri sebeplerle yetki kullanma kaygısında sendikal üyelik etkeni fark oluşturan bir değişken olarak bulunmamış olabilir. Bulunan sonuçlar literatür bulguları ile örtüşmektedir.

4.1.6 Eğitim durumu değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.9. Yöneticilerin liderlik kapasitelerinin eğitim durumu değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p*
Dağıtımçı Liderlik	Lisans	245	39914,50	8840,500	-,667	,505
	Lisansüstü	76	11766,50			
Paylaşılan Okul Vizyonu	Lisans	245	38908,00	8773,000	-,761	,446
	Lisansüstü	76	12773,00			
İşbirliği Ve Ortak Sorumluluk	Lisans	245	39244,00	9109,000	-,286	,775
	Lisansüstü	76	12437,00			
Algılanan Öğrenci Başarısı	Lisans	245	39921,00	8834,000	-,676	,499
	Lisansüstü	76	11760,00			
Toplam	Lisans	245	39426,50	9291,500	-,026	,979
	Lisansüstü	76	12254,50			

* p < .05

Tablo- 4.9’ da yöneticilerin liderlik kapasitelerinin eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde toplamda (U=9291.500, p=.979), ‘dağıtımçı liderlik’ (U=8840.500, p=.505), ‘paylaşılan okul vizyonu’ (U=8773.000, p=.446), ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ (U=9109.000, p=.775), ‘algılanan öğrenci başarısı’ (U=8834.000, p=.499) alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yöneticilerin liderlik kapasitesinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmekle birlikte ortalama puanlar karşılaştırıldığında lisans mezunu yöneticilerin lisansüstü eğitim alan yöneticilere göre yüksek puan aldıkları görülmüyor. Burada lisansüstü eğitim alanı eğitim yönetimi ve denetimi alanında olması ve yaş –mesleki kıdem ve hayat tecrübesi de göz önüne alındığında lisansüstü eğitim sahibi olan yöneticilerin daha genç bir nesil olduğunu belirtmek gerekir. Bu durumda tecrübe faktörünün liderlik kapasitesinde daha yüksek bir ortalamaya ulaştığını söylenebilir.

Ulusoy’ un (2014), çalışmasında elde edilen bulgulara göre, okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışlarının orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aytek (2013), çalışmasında elde ettiği sonuçlara göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında liderliğin etkileşimci, dönüşümcü ve serbest bırakıcı boyutlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sebeple

elde edilen bulguların adı geçen iki çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4.10. Yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının eğitim durumu değişkenine göre incelendiği Mann-Whitney U test sonuçları

	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p*
Personel İşleri	Lisans	245	39166,00	9031,000	-,395	,693
	Lisansüstü	76	12515,00			
Yönetim İşleri	Lisans	245	39402,50	9267,500	-,060	,952
	Lisansüstü	76	12278,50			
Okul Düzen Disiplin İşleri	Lisans	245	39094,50	8959,500	-,500	,617
	Lisansüstü	76	12586,50			
Eğitim-Öğretim İşleri	Lisans	245	39012,50	8877,500	-,616	,538
	Lisansüstü	76	12668,50			
Toplam ölçek	Lisans	245	39097,00	8962,000	-,492	,622
	Lisansüstü	76	12584,00			

* p < .05

Tablo- 4.10’ da yöneticilerin yetki kullanma kaygılarının eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde toplamda (U=8962.000, p=.622), ‘personel işleri’ (U=9031.000, p=.693), ‘yönetim işleri’ (U=9267.500, p=.952), ‘okul düzen disiplin işleri’ (U=8959.500, p=.617), ‘eğitim-öğretim işleri’ (U=8877.500, p=.538) alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Lisans mezunlarının lisansüstü mezunlardan ortalama olarak düşük olması, lisans mezunlarının, yüksek lisans mezunlarına göre mesleki kıdemlerinin daha fazla olmasından ve tecrübeli olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Yüksek lisans ve doktora yapan yönetici sayısının az olması ise Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenleri yüksek lisans ve doktora yapmaları için teşvik etmemesinden kaynaklandığı da söylenebilir.

Araştırmada öğrenim durumu değişkeninin okul yöneticilerinin yönetici kaygılarını etkileyen bir faktör olmadığı görülmüştür. Esen (2012), ön lisans mezunu okul yöneticilerinin yönetici kaygı puanlarının lisans mezunu okul yöneticilerinin yönetici kaygı puanlarından daha az çıktığını belirlemiştir. Özcan (1999), araştırmasında öğrenim düzeyi değişkeninin kaygı düzeyini etkileyen bir değişken olmadığı bulunmuştur. Bu bağlamda bu araştırmanın bulguları ile literatür benzerlik göstermektedir.

4.1.7 Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.11. Yöneticilerin liderlik kapasitesinin yaş değişkenine göre incelendiği

Kruskal Wallis testi sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p*	Farkın Kaynağı
Dağıtımçı Liderlik	20-29	9	170,50	1,340	3	,720	--
	30-39	88	159,73				
	40-49	137	155,66				
	50 ve üzeri	87	169,71				
Paylaşılan Okul Vizyonu	20-29	9	170,78	,621	3	,892	--
	30-39	88	159,28				
	40-49	137	157,84				
	50 ve üzeri	87	166,71				
İşbirliği Ve Ortak Sorumluluk	20-29	9	175,61	,560	3	,906	--
	30-39	88	156,19				
	40-49	137	161,18				
	50 ve üzeri	87	164,06				
Algılanan Öğrenci Başarısı	20-29	9	193,67	2,828	3	,419	--
	30-39	88	152,58				
	40-49	137	158,39				
	50 ve üzeri	87	170,24				
Toplam ölçek	20-29	9	180,83	1,359	3	,715	--
	30-39	88	156,14				
	40-49	137	158,06				
	50 ve üzeri	87	168,50				

* p < .05

Tablo-4.11’ de yöneticilerin liderlik kapasitesinin yaş değişkenine göre incelendiğinde liderlik kapasitesinin toplam ölçek puanında [$X^2_{(3,321)}=1.359$, $p=.715$], yöneticilerin yaşlarına göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Liderlik kapasitesi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde ‘dağıtımçı liderlik’ [$X^2_{(3,321)}=1.340$, $p=.720$], ‘paylaşılan okul vizyonu’ [$X^2_{(3,321)}=.621$, $p=.892$], ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ [$X^2_{(3,321)}=.560$, $p=.906$], ‘algılanan öğrenci başarısı’ [$X^2_{(3,321)}=2.828$, $p=.419$] alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Yöneticilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde liderlik kapasitesi konusunda yaş faktöründen herhangi bir etkilenenin olmadığını görüyoruz. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısında yaş, tecrübe ve eğitim faktöründen ziyade konumsal yetki, güç ve liderlik faktörlerinin etkili olmasından kaynaklı olabilir. Özellikle dağıtımçı

liderlik alt boyutu incelendiğinde 20-29 yaş aralığı ile 50 yaş ve üzeri yaş aralığındaki yöneticilerin ortalama puanlarının diğer gruplardan yüksek olması bu durumu resmeden sebeplerden olduğu söylenebilir. Bu iki yaş grubunun ortalama puanları diğer alt boyutlarda da aynı şekilde birbirlerine yakın ve diğer gruplardan farklılaşmaktadır.

Ulusoy' un (2014), dağıtımçı liderlik davranışları ile ilgili çalışmasında yaş değişkeni öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Toytok (2014), araştırmasında elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yöneticilerini etik lider olarak algılamaları yaş, değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde literatür incelemesine göre benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Tablo 4.12. Yöneticilerin yetki -kullnma kaygısının yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p*	Farkın Kaynağı
Personel İşleri	20-29	9	120,11	6,427	3	,093	--
	30-39	88	180,06				
	40-49	137	156,53				
	50 ve üzeri	87	152,99				
Yönetim İşleri	20-29	9	125,83	7,163	3	,067	--
	30-39	88	181,18				
	40-49	137	150,77				
	50 ve üzeri	87	160,34				
Okul Düzen Disiplin İşleri	20-29	9	117,56	8,410	3	,038*	2-3
	30-39	88	180,87				
	40-49	137	149,26				
	50 ve üzeri	87	163,88				
Eğitim-Öğretim İşleri	20-29	9	131,44	7,310	3	,063	--
	30-39	88	181,47				
	40-49	137	149,73				
	50 ve üzeri	87	161,10				
Toplam ölçek	20-29	9	119,22	7,108	3	,069	--
	30-39	88	181,33				
	40-49	137	153,91				
	50 ve üzeri	87	155,93				

* p < .05

Tablo-4.12' de yöneticilerin yetki kullnma kaygısının yaş değişkenine göre incelendiğinde toplam ölçek puanında [$X^2_{(3,321)}=7.108$, $p=.069$], 'personel işleri' [$X^2_{(3,321)}=6.427$, $p=.093$], 'yönetim işleri' [$X^2_{(3,321)}=7.163$, $p=.067$], 'eğitim-öğretim işleri'

[$X^2_{(3,321)}=7.310$, $p=.063$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiş fakat ‘okul düzen disiplin işleri’ [$X^2_{(3,321)}=8.410$, $p=.038$], alt boyutunda anlamlı bir fark görülmektedir. Burada 30-39 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasındaki yöneticilerin yetki kullanma kaygısına yönelik görüşleri arasında 30-39 yaş grubundaki yöneticiler lehine fark görülmektedir. Burada farkın büyüklüğünü öğrenebilmek için (Kilmen, 2015) etki değeri hesaplaması yapılmış ve $r=.47$ sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre farkın büyüklüğü orta düzeyde yer almaktadır.

İlgili literatür (Esen, 2012; Şahin, 2011) incelendiğinde benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Esen (2012), yaş değişkeni ile yöneticilerin yönetici kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre yönetim süreci kaygısı alt boyutunda, iş yükü kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda 30 ve altı yaş ile 31–40 yaşları arasında olan yöneticilerin 41–50 yaş arasında ve 51 ve üstü yaşta olan yöneticilere göre daha kaygılı olduğu söylenebilir. Şahin (2011) çalışmasında 30 yaş altında olan yöneticilerin yönetim süreci kaygısı puanlarını 31 yaş ve üstü olanlara göre daha yüksek bulmuştur. Farkın 31- 40 ile 41–50 yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasında anlamlı olduğunu saptamıştır. Yine okul yöneticilerinin iş yükü kaygısı puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu saptamıştır. Bu farklılık 30 ve altı yaş ile 41–50 yaş ve 51 ve üstü yaş; 31- 40 yaş ile 41–50 yaş ve 51 ve üstü yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasında olduğunu bulmuştur. Ayrıca okul yöneticilerinin yaşlarına göre yönetici kaygısı toplam puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğunu saptamıştır. Bu fark ise 31- 40 ile 41–50 yaş yöneticilerinin kaygı puanları arasında olduğunu bulmuştur. Özcan (1999), 20–25 yaş grubundaki yöneticilerin, 36–40 ve 41–45 yaş grubundaki yöneticilere göre, eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde daha kaygılı olduğunu saptamıştır.

Hem bu araştırma hem de ilgili araştırmanın bulguları; daha genç yöneticilerin kaygılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun sebebi olarak tecrübesizlikleri, idealistlikleri ve de adanmışlıkları sayılabilir.

4.1.8 Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4.13. Yöneticilerin liderlik kapasitesinin mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p*	Farkın Kaynağı
Dağıtımıcı Liderlik	1-10	38	182,64	8,324	4	,080	--
	11-15	48	158,59				
	16-20	83	138,09				
	21-25	66	169,72				
	26 Ve Üzeri	86	168,20				
Paylaşılan Okul Vizyonu	1-10	38	165,84	2,509	4	,643	--
	11-15	48	173,11				
	16-20	83	148,53				
	21-25	66	161,48				
	26 Ve Üzeri	86	163,76				
İşbirliği Ve Ortak Sorumluluk	1-10	38	174,63	2,842	4	,585	--
	11-15	48	158,44				
	16-20	83	148,30				
	21-25	66	167,61				
	26 Ve Üzeri	86	163,59				
Algılanan Öğrenci Başarısı	1-10	38	157,82	2,863	4	,581	--
	11-15	48	165,04				
	16-20	83	147,24				
	21-25	66	168,95				
	26 Ve Üzeri	86	167,33				
Toplam ölçek	1-10	38	168,88	3,522	4	,474	--
	11-15	48	165,26				
	16-20	83	144,62				
	21-25	66	166,39				
	26 Ve Üzeri	86	166,81				

* p < .05

Tablo-4.13’ te yöneticilerin liderlik kapasitesinin mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde toplamda [$X^2_{(4,321)}=3.522$, $p=.474$], ‘dağıtımıcı liderlik’ [$X^2_{(4,321)}=8.324$, $p=.080$], ‘paylaşılan okul vizyonu’ [$X^2_{(4,321)}=2.509$, $p=.643$], ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ [$X^2_{(4,321)}=2.842$, $p=.585$], ‘algılanan öğrenci başarıları’ [$X^2_{(4,321)}=2.863$, $p=.581$] alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

İlgili literatür incelendiğinde (Toytok, 2014; Aytek, 2013), benzer sonuçlar görülmektedir. Ancak Kılınç (2013) çalışmasında mesleki kıdemi fark oluşturan bir

değişken olarak görülmektedir. Bunun sebebi uygulama grubunun farklılığı gösterilebilir.

Mesleki kıdemin fark oluşturmamasının bir nedeni olarak da toplumsal ve kültürel geleneklerin etkisiyle liderliğin sonradan kazanılan bir özellik olmayan, doğuştan geldiğine olan inanç sebebiyle kıdem etkili bir değişken olarak bulunmamış olabilir. Bunun yanında teşkilat yapısından kaynaklı yetki ve sorumlulukların dağılımındaki katılık da okul toplumu üyelerinin liderlik sergilemelerine imkan sağlamadığı söylenebilir.

Tablo 4.14. Yöneticilerin yetki kullanma kaygısının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X ²	Sd	p*	Farkın Kaynağı
Personel İşleri	1-10	38	160,34	4,919	4	,296	--
	11-15	48	185,85				
	16-20	83	160,04				
	21-25	66	160,27				
	26 Ve Üzeri	86	148,91				
Yönetim İşleri	1-10	38	166,17	5,364	4	,252	--
	11-15	48	186,36				
	16-20	83	149,33				
	21-25	66	161,58				
	26 Ve Üzeri	86	155,37				
Okul Düzen Disiplin İşleri	1-10	38	159,03	4,042	4	,400	--
	11-15	48	183,08				
	16-20	83	150,76				
	21-25	66	164,14				
	26 Ve Üzeri	86	157,02				
Eğitim-Öğretim İşleri	1-10	38	159,26	3,817	4	,431	--
	11-15	48	184,21				
	16-20	83	153,66				
	21-25	66	160,62				
	26 Ve Üzeri	86	156,19				
Toplam ölçek	1-10	38	160,11	5,050	4	,282	--
	11-15	48	187,05				
	16-20	83	156,32				
	21-25	66	161,80				
	26 Ve Üzeri	86	150,76				

* p < .05

Tablo-4.14' te yöneticilerin yetki kullanma kaygısının mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde toplamda [$X^2_{(4,321)}=5.050$, $p=.282$], 'personel işleri' [$X^2_{(4,321)}=4.919$, $p=.296$], 'yönetim işleri' [$X^2_{(4,321)}=5.364$, $p=.252$], 'okul düzen disiplin işleri' [$X^2_{(4,321)}=4.042$, $p=.400$], 'eğitim-öğretim işleri' [$X^2_{(4,321)}=3.817$, $p=.431$], alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Bu bulgu literatürle kısmen farklılık göstermektedir.

Esen (2012) yöneticilik kıdemi ile yönetici kaygısı arasında yönetim süreci kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplamda anlamlı bir farklılık olmadığı ancak iş yükü kaygısı alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre iş yükü kaygısı alt boyutunda 1–5 yıl arası yöneticilik kıdemi olan yöneticilerin 16–20 yıl arası yöneticilik kıdemi olan yöneticilerden kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Özcan (1999), çalışmasında 11–15 yıl kıdemli yöneticilerin, 21–25 yıl kıdemli yöneticilere ve 6–10 yıl kıdemli yöneticilerin 1–5 yıl kıdemli yöneticilere göre; eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde verilen kararlardan dolayı kaygı duyduklarını belirtmiş ve 6-10 yıl kıdemli yöneticilerin kaygı puanlarının, diğer yönetici gruplarına göre en yüksek olduğunu saptamıştır. Yöneticilik kідeminin daha az olanların kaygı puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2011), çalışmasında okul yöneticilerinin yöneticilik yılına göre yönetim süreci kaygı puanları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını bulmuştur.

Bu araştırmada mesleki kідemin fark oluşturmaması yetki kullanmanın devlet okullarında sorunlar oluşturmamasından dolayı kaygının her zaman olmasına bağlanabilir.

V. BÖLÜM

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmamızda elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar

Bu araştırmada okul yöneticilerinin liderlik kapasiteleri ve yetki kullanma kaygıları incelenmiştir.

5.1.2 Yöneticilerin liderlik kapasitesi ve yetki kullanma kaygılarına dair görüşleri

Yöneticilerin liderlik kapasitesi incelendiğinde en yüksek ortalama “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise yine “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde ‘paylaşılan okul vizyonu’ alt boyutunda olduğu görülmektedir. Yöneticilerin ‘dağıtımçı liderlik’ ve ‘algılanan öğrenci başarısı’nda görüşleri “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde yer almıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin liderlik kapasitesi genel ortalaması “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde yer almıştır.

Yöneticilerin yetki kullanma kaygı düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalama “çok az kaygılanırım” düzeyinde ‘personel işleri’ alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise yine “çok az kaygılanırım” düzeyinde ‘yönetim işleri’ alt boyutunda olduğu görülmektedir. Yöneticilerin ‘okul-düzen ve disiplin işleri’ ve ‘eğitim-öğretim işleri’nde görüşleri “çok az kaygılanırım” düzeyinde yer almıştır. Araştırmaya katılan

yöneticilerin yetki kullanma kaygı düzeyi genel ortalamaları “çok az kaygılanırım” düzeyindedir.

5.1.3 Yöneticilerin demografik bilgilerine göre görüşleri

Yöneticilerin cinsiyetine göre

Liderlik kapasitesine ilişkin kadın ve erkek yöneticilerin görüşleri toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Başka bir deyişle kadın ve erkek yöneticiler liderlik kapasitesi konusunda benzer görüşlere sahiptirler.

Yetki kullanma kaygısına ilişkin kadın ve erkek yöneticilerin görüşleri toplamda, ‘personel işleri’, ‘yönetim işleri’ ve ‘okul düzen disiplin işleri’ alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmazken, ‘eğitim-öğretim işleri’ alt boyutunda erkekler lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Yöneticilerin medeni durumlarına göre

Liderlik kapasitesine ilişkin evli ve bekar yöneticilerin görüşleri toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Evli ve bekar yöneticiler liderlik kapasitesi konusunda benzer görüşleri paylaşmaktadır.

Yetki kullanma kaygısına dair evli ve bekar yöneticilerin görüşleri toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı fark ortaya koymamıştır. Evli ve bekar yöneticiler yetki kullanma kaygısı konusunda benzer görüşleri paylaşmaktadır.

Yöneticilerin sendika üyeliğine göre

Liderlik kapasitesine ilişkin sendikaya üye olan ve üye olmayan yöneticilerin görüşleri toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Sendikaya üye olan ve üye olmayan yöneticilerin liderlik kapasitesi konusunda görüşleri benzerdir.

Yetki kullanma kaygısına dair sendikaya üye olan ve üye olmayan yöneticilerin görüşleri toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Sendikaya üye olan ve üye olmayan yöneticilerin yetki kullanma kaygısı konusunda görüşleri benzerdir.

Yöneticilerin eğitim durumlarına göre

Liderlik kapasitesine ilişkin lisans mezunu ve yüksek lisans-doktora mezunu olan yöneticilerin görüşleri toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Lisans mezunu ve yüksek lisans-doktora mezunu yöneticilerin liderlik kapasitesi konusunda görüşleri benzerlik göstermektedir.

Yöneticilerin yaş değişkenine göre

Liderlik kapasitesine ilişkin yaş değişkenine göre yöneticilerin görüşleri toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Liderlik kapasitesi konusunda değişik yaş gruplarındaki yöneticiler benzer görüşlere sahiptir.

Yetki kullanma kaygısına ilişkin yaş değişkenine göre yöneticilerin okul düzen disiplin işlerinde anlamlı fark oluşmuştur. 30-39 aralığındaki yöneticilerin 40-49 yaş aralığındaki yöneticilere göre okul düzen disiplin işlerinde daha kaygılı oldukları görülmektedir.

Yöneticilerin mesleki kıdem değişkenine göre

Liderlik kapasitesine ilişkin mesleki kıdem değişkenine göre yöneticilerin görüşleri, toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Liderlik kapasitesi konusunda değişik kıdem dönemlerindeki yöneticiler benzer görüşlere sahiptir.

Yetki kullanma kaygısına yönelik mesleki kıdem değişkenine göre yöneticilerin görüşleri, toplamda ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Yetki kullanma kaygısı konusunda değişik kıdem dönemlerindeki yöneticiler benzer görüşlere sahiptir.

5.1.4 Yöneticilerin liderlik kapasitesi ve yetki kullanma kaygısı görüşleri arasındaki ilişki

Yöneticilerin liderlik kapasiteleri ve yetki kullanma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde Spearman Rho kat sayısına göre liderlik kapasitesi ile yetki kullanma arasında bir ilişki olmadığı tesbit edilmiştir.

Liderlik kapasitesi ve yetki kullanma kaygısı ölçeklerinin alt boyutları arasındaki Spearman Rho katsayısına göre liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘dağıtımçı liderlik’ alt boyutunun yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘personel işleri’ alt boyutu ve ‘yönetim işleri’ alt boyutu ile pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki tesbit edilmiştir. Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘dağıtımçı liderlik’ boyutu arttıkça yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘personel işleri’, ‘yönetim işleri’ boyutları da artmaktadır.

Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ alt boyutunun yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘personel işleri’ alt boyutu, ‘yönetim işleri’ alt boyutu, ‘okul düzen disiplin işleri’ alt boyutu, ‘eğitim-öğretim işleri’ alt boyutunda pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki tesbit edilmiştir. Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘işbirliği ve ortak sorumluluk’ boyutu artarken yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘personel işleri’, ‘yönetim işleri’, ‘okul düzen disiplin işleri’, ‘eğitim-öğretim işleri’ boyutları da artmaktadır.

Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘algılanan öğrenci başarısı’ alt boyutunun yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘personel işleri’ alt boyutu, ‘okul düzen disiplin işleri’ alt boyutu, ‘eğitim-öğretim işleri’ alt boyutu ile pozitif yönlü zayıf bir ilişki tesbit edilirken, ‘yönetim işleri’ alt boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tesbit edilmiştir. Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘algılanan öğrenci başarısı’ boyutu artarken yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘personel işleri’, ‘yönetim işleri’, ‘okul düzen disiplin işleri’, ‘eğitim-öğretim işleri’ boyutları da artmaktadır.

Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘paylaşılan okul vizyonu’ alt boyutunun yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘personel işleri’ alt boyutu, ‘okul düzen disiplin işleri’ alt boyutu, ‘eğitim-öğretim işleri’ alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki tesbit edilirken, ‘yönetim işleri’ alt boyutu ile negatif yönlü zayıf düzeyde ilişki tesbit edilmiştir. Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘paylaşılan okul vizyonu’ boyutu artarken yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘personel işleri’, ‘yönetim işleri’, ‘okul düzen disiplin işleri’, ‘eğitim-öğretim işleri’ boyutları da azaldığı anlaşılmaktadır.

Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘dağıtımçı liderlik’ alt boyutunun yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘okul düzen disiplin işleri’ alt boyutu, ‘eğitim-öğretim işleri’ alt boyutu ile negatif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki tesbit edilmiştir. Liderlik kapasitesi ölçeğinin ‘dağıtımçı liderlik’ boyutu arttıkça yetki kullanma kaygısı ölçeğinin ‘okul düzen disiplin işleri’ ve ‘eğitim-öğretim işleri’ boyutları azalmaktadır.

5.2 Öneriler

5.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı resmi okullarda görev yapan yönetici personelin alacağı eğitimlerle ekibine daha iyi bir liderlik sunacağı görülmüş olduğundan yüksek lisans ve doktora eğitimlerine daha çok önem verilebilir. Yaş sınırı olmaksızın bu eğitim her düzeyde yöneticiye sunulmalıdır.
- Sendika üyesi olan yöneticilerin puanları yüksek olduğundan hareketle, yöneticilerin sendika üyeliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları adına öğretmenlerle birlikte eğitime alınmaları ve sendikal faaliyetlerin gerekliliğine dair bilgilendirme ve deneyimler oluşturulmalı ve teşvik edilmelidir.
- Personel işlerinde yaşanan kaygı düzeyinin yüksek oluşu, insan kaynakları yönetimi konusunda yöneticilerin eğitim ve uygulamalarının artırılmasını gerektirmektedir.
- Liderlik alanındaki çağdaş ve bütüncül yaklaşımlar günümüzün teknolojik ve hızlı dünyasında yönetici ve öğretmenler ile paylaşılmalıdır.
- Verilen her eğitimin sertifikalandırılarak kayıt altına alınması, alınan eğitimlerin uygulamalarının yapılabilmesi için ortam sunulması ve denetlenmesi oldukça önemlidir.
- Liderlik kapasitesini ve okul kapasitesini geliştirme adına eğitim dökümanları ve faaliyetleri hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin de kapasite artırımı sürecine dahil ederek başarı düzeylerinin gelişimi adına fizik ve teknolojik imkan sağlanmalıdır.

5.2.2 Araştırmacılara yönelik öneriler

- Liderlik kapasitesinin ülkemizde oldukça yeni bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Bu alanda geliştirme ve araştırma çalışmaları ile projeler yapılabilir.
- Okullarda yöneticilerin kaygı seviyesini artıran etkenlerin tesbit edilip giderilmesi adına daha yeni araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma ilkokul ve ortaokulları evren olarak almıştır. Daha da daraltılarak ilk, orta ve lisede ayrı ayrı ele alınarak ya da farklı örneklemeler belirlenerek araştırma özelleştirilebilir.
- Öğretmenlerle ve öğrencilerle de benzer araştırmalar yapılarak onların da algı ve görüşlerine yer verilmesi faydalı olur.
- Yöneticilerin paylaşılan okul vizyonu boyutuna ilişkin daha olumsuz bir görüşe sahip olmaları düşündürücü ve araştırılması gereken bir konudur.

KAYNAKÇA

- Abdurrezzak, S. (2015). *Etkili okul ve okul liderliğine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-15.
- Altun, M. (2013). *İlköğretim Kurumları Müdürlerinin Yetki Kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Apaydın, Ç., Vilkinas, T., & Cartan, G. (2011). Predictors of leadership effectiveness for turkish secondary school teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 107-129.
- Aydın, İ. (2002). *Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Ve Yönetici Geliştirme Akademisi Örneği*, 21. Yüzyılın Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Panel Konuşma Metni.
- Aytek, İ. (2013). *İlköğretim okul yöneticilerinin okul yönetiminde gösterdikleri liderlik davranışları*, Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayınları.
- Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 495-508.
- Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 54, 181-209.

- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2009). Ruhsal liderlik üzerine teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 15(58), 165-190.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(3).
- Başar, E. (2003). *Eğitim sosyolojisi eğitimin toplumsal temelleri*, Kardeşler Ofset, Samsun
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(2), 191-223.
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Effective instructional leadership teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Botello, M. L. (1997). *The instructional leadership role of the elementary principal in school-wide improvement* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 9727701)
- Bursalıoğlu, Z. (1974). Eğitim Örgütüne Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 57-64.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akbaba Altun, S. ve Yıldırım, K. (2010). *Uluslararası öğretme ve öğrenme araştırması Türkiye ulusal raporu*. MEB: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Can, N. (2009). Öğretmen liderliği. Ankara: Pegem Akademi.
- Chell, J. (1995). *Introducing principals to the role of instructional leadership* (Report No:95). Retrieved from <http://saskschoolboards.ca/research/leadership/95-14.htm#c1>
- Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 29-139.
- Crowther, F., & Olsen, P. (1997). Teachers as leaders-an exploratory framework. *International Journal of Educational Management*, 11(1), 6-13.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalışır, M. (2008). *Mamak İlçesi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Yetki Türü Ve Düzeyleri*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çelik, K. (2003). Örgütsel Kontrol. Kamile Demir (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, ss.63-82, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, N. (2013). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin etik liderlik anlayışları ile örgüt çalışanlarının örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bursa örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Çelik, V. (2004). *Liderlik, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çevik, V. (2006). 'Eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması'. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, B. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çümen, S. (2014). *Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar Hakkındaki Düşünceleri Zonguldak İl Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin Işığında Kaygı. *Doğu Batı Dergisi*, 6, 167-174.
- Dareh, J. C., & Ching-Jen, L. (1985/March). *High school principals' perceptions of their instructional leadership behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, March 27-31.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed leadership and school performance* (Doctoral dissertation, The George Washington University).
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice, reflective practice. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 1(1), 113-127.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational leadership*, 41(5), 14-20.
- Delaney, J. G. (1997). Principal leadership: A primary factor in school-based management and school improvement. *NASSP Bulletin*, 81, 107-111.
- Deluga, R. J., & Souza, J. (1991). The effects of transformational and transactional leadership styles on the influencing behaviour of subordinate police officers. *Journal Of Occupational Psychology*, 64(1), 49-55.
- Dinçer, A. (2013). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yetki Kullanma Eğilimlerine İlişkin Öğretmen Ve Müdür Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale

- Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist ötesi toplum*, çev. Çorakçı, B., İstanbul: İnkılâp Kitabevi,.
- Drucker, P. F., Bahçivangil, İ., & Gorbon, G. (1999). 21. *Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları*. İstanbul: Epsilon.
- EARGED. (2002). İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi (OBBS-2002). Durum belirleme raporu. Ankara: MEB-Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*.
- Esen, U. (2012). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Fiedler, F. E. (1971). Validation and extension of the contingency model of leadership effectiveness: A review of empirical findings. *Psychological Bulletin*, 76(2), 128-148.
- Foster, R., & St. Hilaire, B. (2004). The who, how, why, and what of leadership in secondary school improvement: Lessons learned in England. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 354-369.
- Freud, S. (1992). *Endişe*, (Çev. Leyla Özcengiz). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gambini, F. (2011). *Leadership capacity for succession and sustainability in a familyowned private school* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3465438)
- Gardner, J. W. (2000). The nature of leadership. *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, 3-12.

- Gavuz, Ş. (2008), İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Liderlik Tarzları İle Yetki Devretme Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü , İstanbul
- Gençtan, E. (1980). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Gerboğa, D. (2006). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gronn, P. (2000) Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28 (3), 371&endash;338.
- Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). “A job too big for one”: Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-550.
- Güçlü, N., Ateş, Ö. T., & İhtiyaroğlu, N. (2015). Kadın Okul Yöneticilerinin Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeyleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(03).
- Gür, B. (2012). *Eğitim Sisteminin Kalitesinin Artırılması*. T.C. Kalkınma Bakanlığı, Onuncu Kalkınma Planı, Özel İhtisas Komisyonu Ön Raporu.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(2), 157-191.
- Halverson, R., Kelley, C., & Shaw, J. (2014). A CALL for improved school leadership. *Phi Delta Kappan*, 95(6), 57-60.
- Harris, A. (2000). Effective leadership and departmental improvement. *Westminster Studies in Education*, 23(1), 81-90.
- Harris, A., Brown, D., & Abbott, I. (2006). Executive leadership: Another lever in the system? *School Leadership and Management*, 26(4), 397-409.

- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.
- Herbert, C. A. (2006). *Leadership capacity: Superintendent and middle school principal perceptions of Lambert's essential elements* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3213436)
- Hess, F. M. (2003). A license to lead? A new leadership agenda for America's schools. In *21st century schools project* (pp. 1-24). Washington, DC: Progressive Policy Institute.
- Hill, R. M., & Martin, B. N. (2014). Using Social Network Analysis to Examine Leadership Capacity within a Central Office Administrative Team. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 6(1).
- Horney, K. (1980). *Çağımızın Tedirgin İnsanı*, çev. A: Yörükan, İstanbul: Tur Yay.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Huczynski, A. (2004). *Influencing within organizations*. New York: Routledge.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi (3. Baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Isaacson, N., & Bamberg, J. (1992). Can schools become learning organizations? *Educational Leadership*, 50(3), 42-44.
- Isoye, S. T. (2011). *School leadership capacity and student achievement* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3494392)
- Izbicki, C. (2004). *Leadership capacity in Texas Early Childhood Public Schools* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3151906)

- Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78.
- Jenkins, J. M. (1985/March). *Effective leadership for instructional improvement*. Paper presented at the NASSP Institute, Houston, TX, March 7-9, 1985.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465.
- Karip, E. (2007). İlköğretimde Kalite Göstergeleri. İçinde, S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Eds.), *Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri* (ss. 211-268). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Karlı, M. D., & Baloglu, M. (2006). A description and comparison of the levels of anxiety among college administrators. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(6), 739-746.
- Kartopu, S. (2012). Lise öğrenci ve öğretmenlerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Kahramanmaraş örneği). *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2), 147-170.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3371746)
- Kılınç, A. Ç., Büyüköztürk, Ş., & Akbaba-Altun, S. (2014). Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 23-46.
- Kılınç, A. Ç., (2013). İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi (Yayımlanmış doktora tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Kilmen, S. (2015) *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik*, Ankara: Edge Akademi.
- King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Education Administration* (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education), 1-30.
- Koçak, R., Yılmaz, D., Gökler, R., (2013). Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği (OYKÖ):Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *International Journal of Social Science* Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1966> Volume 6 Issue 8, p. 395-415, October 2013
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Köknel, Ö. (1990). *Korkular, takıntılar, saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Krug, S. E. (1992). *Instructional leadership, school instructional climate, and student learning outcomes*. Project Report. Illionis: National Center for School Leadership. (ED 359 668). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov>
- Kulaksızoğlu, I. B., Tükel, R., Üçok, A., Yargıç, İ., Yazıcı, O. (2009). *Psikiyatri*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lambert, L. (1998a). How to build leadership capacity. *Educational Leadership*, 55(7), 17-19.
- Lambert, L. (1998b). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2000) "Building leadership capacity in schools" http://research.acer.edu.au/apc_monographs/2

- Lambert, L. (2002). Toward a deepened theory of constructivist leadership. In Lambert, L., D. Walker, D. Zimmerman, J. Cooper, M. Lambert, M. Gardner and P. Slack (Eds.), *The constructivist leader* (pp. 34-62). New York: Teachers College.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School leadership & management*, 23(4), 421-430.
- Lambert, L. (2003b). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2009). Reconceptualizing the road toward leadership capacity. In A. M. Blankstein, P. D. Houston, R. W. Cole (Eds.), *Building sustainable leadership capacity* (pp. 7-28). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Le Gall, A. (2006). Anksiyete ve Kaygı,(çev.) İ. Yerguz, Ankara, Dost Yayınları.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Mar, T. T., & Ye, Y. (2015). The Relationship of Teachers' Perception towards Leadership Capacity with Their Demographic Factors at Mon National Middle Schools, in Ye Township, Mon State, Myanmar. *Scholar*, 7(2), 72-83.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- MEB, Yöneticinin El Kitabı, 2015
- MEB, Mevzuat, 2016
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html
 adresinden 31.05.2016 tarihinde edinilmiştir.

- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). Instructional program coherence: What it is and why it should guide school improvement policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(4), 297-321.
- OECD. (2010). PISA 2009 results: What students know and can do—Student Performance in reading, mathematics and science (Volume I). <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> adresinden 15.06.2016 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ogawa, R. T. , & Bossert, S. T. (2000). Leadership as an organizational quality. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 38-58). San Francisco: Jossey-Bass.
- Öktem, Ö. (1981). *Anksiyetenin öğrenme ve hafızaya etkisi*. İstanbul: Güryay Matbaası.
- Özcan, K. (1999). *Yöneticilerde karar verme ile kaygı ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçetin, S., (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okul Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Özdayı, N. (2001). Ortaöğretimde görev yapan eğitim yöneticilerinin yetki devri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 151-164.
- Özdemir, S. (1995), “Eğitimde Verimlilik Ve Toplam Kalite Yönetimi”, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, Sayı:3, s.s.377-388
- Quinn, P. M. (2002). The impact of principal leadership on instructional practice and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 447-467.
- Pierce, M. K. (2007). *A determination of the reliability and construct validity of the leadership capacity school survey* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3349054)

- Robbins, S. P., DeCenzo, D. A., & Gao, J. (2007). *Fundamentals of management*. New York: Pearson Prentice Hall.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school Leadership on pupil outcomes. *The International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sammons P, Hillman, J., & Mortimore, P. (1995/March). Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research. Paper presented at an Internal Seminar for Ofsted, London: Institute of Education, March 1995, pp. 1-71.
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on Professional learning communities in schools* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3376051)
- Schein, E. H. (1970). *Organizational psychology* (p. 59). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Schermerhorn, J. R. (1997). Situational leadership: Conversations with Paul Hersey. *Mid-American Journal of Business*, 12(2), 5-11.
- Senge, P. M. (2005). Give me a lever long enough and single-handed I can move the world. In *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (pp. 13-25). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (2007). Beşinci disiplin (Çev. A. İl Deniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi. Orijinal Basım Tarihi: 1990.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership. A collection of articles* (Second Edition). Thousand Oaks, California: Corwin.
- Short, P. M., & Spencer, W. A. (1989/March). Principal instructional leadership. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL, March 31 - April 4.
- Simon, H. A., Smithburg, D. W., & Thompson, V. A. (1973). *Kamu yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi yayınları.

- Smith, W. F., & Andrews, R. L. (1986). *Instructional leadership: How principals make difference*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership. A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Şahin, C. (2011). Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4).
- Şeyhoğlu, M. (2005). Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıöğen, A. Ve Yücel, Z. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında Yaşadıkları Sorunlar, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21. Sayı, sayfa:55
- Toytok, E. H. (2014). *Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgüt kültürü üzerine etkisi: Düzce ili örneği*, Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Töremen, F., & Ersözlü, A. (2010). *Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye ve yönetimi*. İdeal Kültür.
- Türkiye Psikiyatri Derneği, Yaygın Anxiete Bozukluğu, <http://www.psikiyatri.org.tr/pagepublic.aspx?menu=18> adresinden 06.03.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

- Ulusoy, T. (2014). *Okullarda sergilenen dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum ve örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiler*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat
- Ural, A. (2002). Okul müdürlerinin yönetsel stres kaynakları. *Abant İzzet Baysal-Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 74-84.
- Valentine, J. W., & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95(1), 5-30.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist*, 62(1), 17.
- Williams, D. (2009). *Case for change: Building leadership capacity in urban high schools* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3368671)
- Yaman, M., Bayrakçı, M., Yaman, Ç. (2002). Stres kaynakları ile yöneticilerin kişilik özellikleri arasındaki ilişki, *Eurasian Journal of Educational Research*, sayfa: 9
- Yılmaz, D. (2010). *Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanımı Kaygı Ölçeği (Oykö): Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Yücel, Z. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yetki Kullanımında Ve Yetki Devrinde Yaşadıkları Sorunlar*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

EKLER

EK 1. OKULLARDA LİDERLİK KAPASİTESİ ÖLÇEĞİ

Okulumuzda,		Bunu yapmayız	Bu yönde hareket etmeye başladık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yapılandırdık
1	ihtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.	()	()	()	()
2	liderlik becerileri konusunda model oluruz.	()	()	()	()
3	yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.	()	()	()	()
4	yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.	()	()	()	()
5	tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.	()	()	()	()
6	hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.	()	()	()	()
7	ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.	()	()	()	()
8	okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.	()	()	()	()

9	programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.	()	()	()	()
10	vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.	()	()	()	()
11	yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.	()	()	()	()
12	okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.	()	()	()	()
13	öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.	()	()	()	()
14	kararlarımızı alırken verilerden yararlanırız.	()	()	()	()
15	herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, eportal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.	()	()	()	()
16	öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.	()	()	()	()

Okulumuzda,	Bunu yapmayız	Bu yönde hareket etmeye başladık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu durumu çok iyi yapılandırdık
-------------	---------------	----------------------------------	-------------------------------	---------------------------------

17	rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.	()	()	()	()
18	geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.	()	()	()	()
19	birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.	()	()	()	()
20	kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.	()	()	()	()
21	okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.	()	()	()	()
22	yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.	()	()	()	()
23	işlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.	()	()	()	()
24	amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.	()	()	()	()
25	öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.	()	()	()	()
26	öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.	()	()	()	()
27	sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.	()	()	()	()
28	ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.	()	()	()	()
29	öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).	()	()	()	()
30	öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.	()	()	()	()

EK 2. OLKÖ İÇİN İZİN E-POSTASI

Ynt: liderlik kapasitesi olcegi

çağatay kılınç (cagatay0684@hotmail.com)

Kişilere ekle

13.11.2015

Kime: EMRE

Emre Bey merhaba,

Ölçeği atıf kurallarına uymak suretiyle kullanabilirsiniz. Ölçeğin tam metnine YÖK tez merkezinden tezimizi indirerek rahatlıkla ulaşabilirsiniz.

Kolaylıklar dilerim.

Ali Çağatay Kılınç

Gönderen: EMRE

<emremsultan@hotmail.com>

Gönderildi: 12

Kasım

2015

Perşembe

13:41

Kime: cagatay0684@hotmail.com

Konu: liderlik kapasitesi olcegi

Hocam ben emre karakol abant izzet baysal universitesinde yuksek lisans yapmaktayim. Eger musade ederseniz tez calismamiz icin liderlik kapasitesi olceginizi kullanmak istiyoruz. Yalniz olceginize ulasamadik. Mumkunse gonderebilir misiniz. Eger uygun olursa resmi olarak da izninizi talep edecegiz. Saygilarimi sunarim

EK 3. OKUL YÖNETİCİLERİNDE YETKİ KULLANMA KAYGI ÖLÇEĞİ

	Hiç Kaygılanmam (0)	Çok Az Kaygılanırım (1)	Oldukça Kaygılanırım (2)	Çok fazla Kaygılanırım (3)
1. Okul bina ve tesislerinin bakım ve onarımı ile ilgili konularda				
2.Okulun kaynaklarını okul ihtiyaçları konusunda kullanılmasında				
3. Sivil savunma ve yangından korunma tedbirlerinin alınmasında				
4. Ayniyat işlerinin yürütülmesinde				
5. Okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesinde				
6. Öğretmenlere ödül verilmesinde				
7. Öğretmenler kurulunda karar alınmasında				
8. Öğretmenler kurulunda alınan kararların uygulanmasında				
9. Öğretmenlerin okul içi faaliyetlerinin denetlenmesinde				
10. Öğretmenlere nöbet görevi verilmesi ve izlenmesinde				
11. Yürürlükteki mevzuatın uygulanmasında				
12. Öğretmenlere sicil notu verilmesinde				
13. Eğitim öğretim araçlarının temin edilmesinde				
14. Sürekli devamsız öğrencilerin okula devamının sağlanmasında yönetmenliği uygulamada				
15. Öğrenci disiplin işlemlerinin yürütülmesinde				
16. Sorunlu öğrencilerde ilgili yönetmeliğini uygulamada				
17. Yazı işlerinin etkili yürütülmesinin sağlamada				
18. Astlarına yetki devredilmesi konusunda				
19. Okulda çeşitli sosyal faaliyetler düzenlenmede				

20. Okul imkânlarını kullanarak okul ihtiyaçları için kaynak oluşturmada				
21. Sınıf mevcutlarının ve öğrenci dağılımlarının ayarlanmasında				
22. Okul vizyon ve misyon belirlenmesinde				
23. Üst düzey yöneticilerle iletişim kurmada				
24. Okul problemlerinin İl-İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne iletilmesinde				
25. Öğretmenlere mazeret izni verilmesinde				
26. Okulda hizmetli sınıfı elemanlarının denetlenmesinde				
27. Tören kutlamalarda öğretmen görevlendirilmesinde				
28. Öğretmenlere yıllık plan hazırlanmasında				
29. Rehberlik hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesini sağlamada				
30. Öğretmenlere zümre toplantılarının düzenli ve zamanında yaptırılmasında				
31. Boş geçen derslere öğretmen görevlendirilmesinde				
32. Öğrenci problemleri ile ilgili konularında yetki kullanımında				
33. Eğitici kulüp faaliyetlerinin izlenmesinde				
34. Öğrenme güçlüğü çeken sorunlu öğrencilerin Rehberlik Araştırma Merkezine gönderilmesinde				
35. Ders araçlarının bakım veya onarımının düzenli olarak yapılmasında				
36. Okulda karar alma sürecine ilgili personelin katılımını sağlamada				

EK 4. OYKÖ İÇİN İZİN E-POSTASI

OYKÖ Ölçek talebi.

Recep KOÇAK (recep.kocak@gop.edu.tr)

Kişilere ekle

09:47

Kime: EMRE

Merhaba Emre

"Okul Yöneticileri Yetki Kullanım Kaygı Ölçeği" akademik çalışmalarında referans göstermek ve çalış bitiminde bir kopyasını tarafıma göndermek şartı ile kullanabilirsin. O zaman ölçeği kullanarak, ödev için yapmış olduğun çalışmanın bir kopya örneğini tarafıma gönderirsin herhalde.. Kolay gelsin..

20.11.2015 11:09, EMRE yazmış:

hocam merhabalar

ben EMRE KARAKOL

daha önce sizden "okul yöneticisi yetki kullanma kaygısı ölçeği" ile ilgili izin almıştım ve araştırma teknikleri dersinin ödevinde kullanmıştım. eğer mahsuru yoksa şimdi de yüksek lisans tez çalışmamızda kullanmak üzere e-mail olarak izninizi istiyorum.

saygılarımı sunarım

Doç. Dr. (Assoc. Prof.) Reecep KOÇAK Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim *Bilimleri* *Bölümü*

EK-5 NORMALLİK TESTLERİ

Tests of Normality

	öğrenimdurumu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
liderlik	Lisans	,066	245	,012	,976	245	,000
	lisansüstü	,085	76	,200*	,979	76	,225
paylider	Lisans	,097	245	,000	,960	245	,000
	lisansüstü	,134	76	,002	,964	76	,031
vizyon	Lisans	,073	245	,003	,980	245	,001
	lisansüstü	,103	76	,043	,963	76	,025
işbir	Lisans	,090	245	,000	,946	245	,000
	lisansüstü	,139	76	,001	,947	76	,003

başarı	Lisans	,085	245	,000	,965	245	,000
	lisansüstü	,083	76	,200*	,979	76	,232
yetkikaygı	Lisans	,086	245	,000	,954	245	,000
	lisansüstü	,083	76	,200*	,957	76	,011
personel	Lisans	,088	245	,000	,957	245	,000
	lisansüstü	,089	76	,200*	,971	76	,075
yönetim	Lisans	,121	245	,000	,922	245	,000
	lisansüstü	,120	76	,009	,912	76	,000
okulduz	Lisans	,140	245	,000	,913	245	,000
	lisansüstü	,123	76	,006	,898	76	,000
egitim	Lisans	,133	245	,000	,924	245	,000
	lisansüstü	,127	76	,004	,912	76	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	Yaş	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
liderlik	20-29	,259	9	,083	,854	9	,083
	30-39	,093	88	,059	,978	88	,146
	40-49	,070	137	,099	,975	137	,012
	50-ve üzeri	,077	87	,200*	,976	87	,098
paylider	20-29	,203	9	,200*	,933	9	,511
	30-39	,120	88	,003	,967	88	,025
	40-49	,104	137	,001	,963	137	,001
	50-ve üzeri	,115	87	,006	,959	87	,007
vizyon	20-29	,196	9	,200*	,923	9	,422
	30-39	,109	88	,011	,981	88	,222
	40-49	,066	137	,200*	,977	137	,022
	50-ve üzeri	,081	87	,200*	,976	87	,106
isbir	20-29	,148	9	,200*	,962	9	,817
	30-39	,091	88	,070	,958	88	,006
	40-49	,099	137	,002	,936	137	,000
	50-ve üzeri	,109	87	,013	,943	87	,001
başarı	20-29	,289	9	,029	,811	9	,027
	30-39	,075	88	,200*	,970	88	,040
	40-49	,094	137	,005	,970	137	,004
	50-ve üzeri	,076	87	,200*	,956	87	,005
yetkikaygı	20-29	,282	9	,038	,821	9	,035
	30-39	,097	88	,041	,963	88	,013
	40-49	,092	137	,006	,956	137	,000
	50-ve üzeri	,140	87	,000	,920	87	,000
personel	20-29	,249	9	,115	,831	9	,046
	30-39	,125	88	,002	,960	88	,008
	40-49	,085	137	,016	,962	137	,001
	50-ve üzeri	,124	87	,002	,934	87	,000
yönetim	20-29	,296	9	,022	,791	9	,016
	30-39	,096	88	,044	,953	88	,003
	40-49	,144	137	,000	,912	137	,000
	50-ve üzeri	,173	87	,000	,886	87	,000
okulduz	20-29	,320	9	,008	,765	9	,008

	30-39	,130	88	,001	,944	88	,001
	40-49	,140	137	,000	,893	137	,000
	50-ve üzeri	,160	87	,000	,894	87	,000
egitim	20-29	,347	9	,003	,769	9	,009
	30-39	,108	88	,013	,947	88	,001
	40-49	,140	137	,000	,915	137	,000
	50-ve üzeri	,146	87	,000	,906	87	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Tests of Normality

	kıdem	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
liderlik	1-10	,114	38	,200*	,966	38	,305
	11-15	,110	48	,200	,952	48	,048
	16-20	,082	83	,200*	,971	83	,054
	21-25	,078	66	,200*	,970	66	,111
	26 ve üzeri	,083	86	,200*	,974	86	,076
paylider	1-10	,141	38	,056	,957	38	,146
	11-15	,116	48	,117	,950	48	,042
	16-20	,107	83	,020	,965	83	,022
	21-25	,093	66	,200*	,959	66	,029
	26 ve üzeri	,102	86	,026	,960	86	,010
vizyon	1-10	,160	38	,015	,939	38	,038
	11-15	,124	48	,061	,960	48	,101
	16-20	,072	83	,200*	,978	83	,155
	21-25	,064	66	,200*	,981	66	,409
	26 ve üzeri	,095	86	,051	,976	86	,104
isbir	1-10	,151	38	,030	,932	38	,024
	11-15	,112	48	,177	,947	48	,031
	16-20	,096	83	,056	,945	83	,001
	21-25	,123	66	,015	,942	66	,004
	26 ve üzeri	,103	86	,024	,945	86	,001
basarı	1-10	,156	38	,021	,950	38	,087
	11-15	,112	48	,171	,949	48	,036
	16-20	,091	83	,088	,973	83	,081
	21-25	,110	66	,046	,966	66	,067
	26 ve üzeri	,105	86	,020	,956	86	,005
yetkikaygı	1-10	,126	38	,130	,933	38	,024
	11-15	,081	48	,200*	,965	48	,158
	16-20	,110	83	,015	,955	83	,005
	21-25	,078	66	,200*	,956	66	,021
	26 ve üzeri	,149	86	,000	,905	86	,000
personel	1-10	,175	38	,005	,928	38	,017
	11-15	,130	48	,042	,954	48	,058
	16-20	,110	83	,015	,964	83	,021
	21-25	,087	66	,200*	,967	66	,076
	26 ve üzeri	,137	86	,000	,922	86	,000
yönetim	1-10	,147	38	,037	,912	38	,006
	11-15	,077	48	,200*	,962	48	,127
	16-20	,185	83	,000	,906	83	,000
	21-25	,116	66	,029	,917	66	,000
	26 ve üzeri	,184	86	,000	,868	86	,000
okulduz	1-10	,184	38	,002	,911	38	,005
	11-15	,105	48	,200*	,940	48	,017
	16-20	,169	83	,000	,897	83	,000
	21-25	,135	66	,004	,908	66	,000
	26 ve üzeri	,184	86	,000	,883	86	,000
egitim	1-10	,172	38	,006	,911	38	,005
	11-15	,096	48	,200*	,943	48	,021

16-20	,131	83	,001	,924	83	,000
21-25	,127	66	,010	,920	66	,000
26 ve üzeri	,169	86	,000	,898	86	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

EK-6 ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.13114120
Konu: Araştırma İzni

21.12.2015

.....İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nin 06/12/2015 tarihli ve 3982 sayılı yazısı.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Oğuz Emre KARAKOL'un "**Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygısı İle Liderlik Kapasitesine İlişkin Görüşleri**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Araştırma Komisyonumuzca incelenmiş olup; ilçenize bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere çalışmanın yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket formunun (5 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin sorumluluğunda okul ve kurum yöneticileri de uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

1-Anket formu (5 sayfa)

DAĞITIM:

Altındağ-Çankaya-Etimesgut

Keçiören-Mamak-Sincan

Yenimahalle

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

EK-7 ETİK KURUL RAPORU



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Oğuz Emre KARAKOL
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri ABD

Sayın Oğuz Emre KARAKOL,

“Okul Yöneticilerinin Yetki Kullanma Kaygısı ile Liderlik Kapasitelerine İlişkin Görüşleri” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2015/167) Kurulumuzun 09.12.2015 tarihli ve 2015/167 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.


Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)


Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)


Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)


Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

Av. Zühal DEMİRCİ (Üye)



ÖZGEÇMİŞ

01.01.1980 tarihinde Afyon ili Bolvadin ilçesinde doğdum. Giresun ili Çanakçı ilçesine kayıtlıyım. İlkokulu 1986-1991 yılları arasında Ankara Mimar Kemal İlkokulunda okuduktan sonra 1991-1992 ortaokul birinci sınıfı Mimar Kemal Oraokulunda, ikinci ve üçüncü sınıfları Adana-Ceyhan Yaltır Kardeşler Ortaokulunda tamamladım. 1994 -1996 lise bir ve ikinci sınıfları Adana Erkek Lisesinde okuduktan sonra lise son sınıfı 1997 senesinde Kırşehir Lisesinde tamamladım. 1997- 2004 yılları arasında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümünü bitirerek çalışma hayatına atıldım. Altı yıl çeşitli dersanelerde matematik öğretmenliği yaptıktan sonra askerlik görevimi İzmir-Bergama' da tamamlayıp üç yıl kadar eğitim danışmanlık şirketinde özel ders danışmanlığı ve eğitim koçluğu görevlerini üstlendim. Akabinde iki yıl daha dersane tecrübesinden sonra bilişim, elektronik ve petrol üzerine hizmet veren çeşitli şirketlerde 3 yıl boyunca görev aldım. 2015 yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yüksek lisans öğrenimime başladım. 2016 Ocak ayından bu yana da Hakkari Üniversitesi Yüksekova Meslek Yüksekokulunda öğretim görevlisi olarak hizmet vermekteyim. Aynı zamanda başladığım yüksek lisans öğrenimime devam etmekteyim. 2008 yılında başlayan ve halen mutlu bir şekilde devam eden evliliğimden Tarık ve Burak isminde iki erkek çocuğum var.

İletişim adresi

e-posta: emremsultan@hotmail.com

Tel: 05536208681