



ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**ÇOĞULCU LİDERLİK ÖZELLİKLERİ: EĞİTİM KURUMLARINDA BİR
ARAŞTIRMA**

Nuray YILDIRIM

Eskişehir, 2015

2015

Nuray YILDIRIM

**ÇOĞULCU LİDERLİK ÖZELLİKLERİ:
EĞİTİM KURUMLARINDA BİR ARAŞTIRMA**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**ÇOĞULCU LİDERLİK ÖZELLİKLERİ: EĞİTİM KURUMLARINDA BİR
ARAŞTIRMA**

Nuray YILDIRIM

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN

Eskişehir, 2015

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Nuray YILDIRIM tarafından hazırlanan "Çoğulcu Liderlik Özellikleri: Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma" başlıklı bu çalışma, 30/03/2015 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

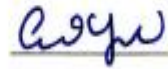
Jüri Başkanı : Prof. Dr. Ayhan AYDIN



Danışman: Prof. Dr. Selahattin TURAN



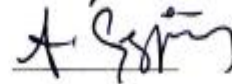
Üye: Prof. Dr. Cemil YÜCEL



Üye: Doç. Dr. Adnan BOYACI



Üye: Doç. Dr. Ferudun SEZGİN




Prof. Dr. Ahmet AYPAY
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok değerli kişinin katkısı olmuştur. Öncelikle araştırmanın her aşamasında etkili yönlendirmeleri, yapıcı eleştirileri ve katkıları ile bana destek olan danışmanın Sayın Prof. Dr. Selahattin TURAN'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sürecinde her konuda önerilerini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Cemil YÜCEL ve Doç Dr. Adnan BOYACI'ya; doktora ders döneminde, bana emeği geçen Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN'a, Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a, Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a ve Prof. Dr. Bahaddin ACAT'a teşekkür ederim. Ayrıca, bu süreçte bana destek olan başta değerli arkadaşım Arş. Grv. Elif AYDOĞDU olmak üzere bütün araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Doktora çalışmalarım süresince sağladığı destek için TÜBİTAK-BİDEB'e teşekkür ederim.

Son olarak araştırma sürecinde destek olan sevgili annem Mediha TAŞ ile babam Mustafa TAŞ'a; değerli eşim Mustafa YILDIRIM'a ve kıymetli yavrum Yekta YILDIRIM'a teşekkür ederim.

ÇOĞULCU LİDERLİK ÖZELLİKLERİ: EĞİTİM KURUMLARINDA BİR ARAŞTIRMA

ÖZET

Amaç: Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin çoğulcu liderlik davranışlarını Türkiye bağlamında analiz etmektir.

Yöntem: Bu araştırma, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yönteme dayalı bir araştırmadır. Bu araştırmada önce nitel daha sonra nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı keşfedici desen tercih edilmiştir. Araştırma örneklemi, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile belirlenmiş; 24 okulda görev yapan 24 okul yöneticisi ve 327 öğretmen örneklemi oluşturmuştur. Araştırmanın nitel verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile nicel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen *Çoğulcu Liderlik Ölçeği* ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinde frekans analizi ve betimsel analiz, nicel verilerin çözümlenmesinde ise Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok öğretmenler arası etkileşim ile ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini gösterdiklerini düşünmektedirler. Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim, gücü kullanma boyutlarında köyde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim boyutlarında öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık vardır. Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda öğretmenlerin yaşına ve mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık vardır. Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinin tüm boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler: Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla, okul yöneticilerini farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım açısından daha etkili bulmaktadırlar. Köyde görev yapan öğretmenler, okul

yöneticilerinin öğretmenler arası ve yönetim ile öğretmenler arası etkileşime daha çok önem verdiğini ayrıca gücü daha az kullandığını düşünmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri diğer branşlardaki öğretmenlere kıyasla okul yöneticilerini problem ve çatışmaları çözme açısından daha etkili bulmaktadırlar. Öğretmenler, okulda çalışan öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problemleri ve çatışmaları çözme konularındaki etkililiğinin azaldığını, öğretmenler arası etkileşimin olumsuz yönde etkilendiğini ve yöneticilerin gücü daha çok kullandığını düşünmektedirler.

Anahtar kelimeler: Çoğulculuk, çoğulcu liderlik, okul yöneticisi

**Bu doktora tez çalışması 2211 Yurt içi Doktora Burs Programı kapsamında
TÜBİTAK-BİDEB tarafından desteklenmiştir.**

PLURALISTIC LEADERSHIP CHARACTERISTICS: A RESEARCH IN EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT

Aim: The purpose of this study is to analyze pluralistic leadership behaviors of school administrators in the context of Turkey.

Method: In this study a mixed research approach, qualitative and quantitative approaches, was used. The exploratory design is used in this study, which employs first qualitative then quantitative data collection method. The sample of the study was determined using the maximum variation sampling technique; hence 24 school administrators and 327 teachers comprise the sample. Qualitative data of the study were collected using semi-structured interviews, and quantitative data were collected through *Pluralistic Leadership Scale* which is developed by the author. Qualitative data were analyzed using frequency analysis and descriptive analysis. On the other hand, quantitative data were analyzed with Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H test.

Findings: Teachers suggest that the school administrators mostly show pluralistic leadership characteristics regarding the interaction among teachers. A significant gender-specific difference was found in acknowledging and discussing the differences, and attendance to management process dimensions in favor of male teachers. A significant difference was found in interaction among teachers, interaction between management and teachers, and the use of power dimensions in favor of teachers who work in villages. A significant difference was found in acknowledging and discussing the differences, attendance to management processes, solving problem and conflict and interaction between teachers dimensions in terms of the branch of teachers. A significant difference was found in interaction between management and teachers dimension in terms of the age and seniority of teachers. A significant difference was found in all dimensions in terms of the number of teachers in the school.

Conclusion: The male teachers in comparison with the female teachers find their school administrators more effective in terms of acknowledgement and discussion of differences and attendance to management processes. The teachers working in rural

schools consider that their school administrators emphasize the interaction among the teachers and interaction between management and teachers more while the administrators use less power compared to the administrators of the schools located in the center city. The pre-school teachers, in comparison with the other in-field teachers, find their school administrators more effective in terms of solving problems and conflicts. The teachers think that with increasing number of teachers in the school, the efficacy of the school administrators in the topics of the acknowledgement and discussion of differences, attendance to management processes, and solving problems and conflicts is decreased, and interaction among the teachers is affected negatively while more power is utilized by the school administration.

Key words: Pluralism, pluralistic leadership, school administrator

This doctoral dissertation was supported by TUBITAK-BIDEB within 2211 Domestic Doctoral Scholarship Program.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I.....	1
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Varsayımlar ve Sınırlılıklar	6
BÖLÜM II	7
2 İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1 Çoğulculuk Kavramı.....	7
2.2 Çoğulculuğun Türk Toplumundaki Gelişimi	9
2.3 Çoğulcu Örgütler	12
2.4 Liderlik Kavramı	15
2.5 Liderlik Yaklaşımları.....	18
2.5.1 Özellikler Yaklaşımı.....	19
2.5.2 Davranışsal Yaklaşım.....	20
2.5.3 Durumsal Yaklaşım	20
2.5.4 Yeni Yaklaşımlar	21
2.6 Çoğulcu Liderlik.....	21
2.6.1 Çoğulcu Liderliğin Önemi ve Gerekçesi	28
2.6.2 Çoğulcu Liderliğin Boyutları	29
2.6.3 Çoğulcu Liderliğin Yararları	31
2.6.4 Çoğulcu Kültür Stratejileri	31
2.6.5 Liderlik Sürecindeki Düşünceleri Devreye Sokma Stratejileri	32
2.7 Çoğulcu Ortamlarda Eğitim Liderliği.....	33

BÖLÜM III.....	35
3 YÖNTEM.....	35
3.1 Araştırma Deseni	35
3.2 Evren ve Örneklem.....	35
3.3 Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.2 Nicel Veri Toplama Araçları	40
3.4 Verilerin Toplanması.....	55
3.4.1 Nitel Verilerin Toplanması.....	55
3.4.2 Nicel Verilerin Toplanması	55
3.5 Verilerin Çözümlemesi.....	56
3.5.1 Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	56
3.5.2 Nicel Verilerin Çözümlemesi	58
BÖLÜM IV.....	60
4 BULGULAR VE YORUMLAR.....	60
4.1 Nitel Bulgular ve Yorumlar	60
4.1.1 Okul Yöneticilerinin Liderliği Algılamalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	60
4.1.2 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine Katılıma İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	72
4.1.3 Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışmaya İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	79
4.1.4 Okul Yöneticilerinin Problem ve Çatışmaları Çözmeye İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	87
4.2 Nicel Bulgu ve Yorumlar	98
4.2.1 Çoğulcu Liderlik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	98

4.2.2 Cinsiyet Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi	100
4.2.3 Okulun Bulunduğu Yer Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi	102
4.2.4 Branş Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi	104
4.2.5 Yaş Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi	107
4.2.6 Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi	109
4.2.7 Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi	111
4.2.8 Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi	114
BÖLÜM V	117
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	117
5.1 Sonuç	117
5.1.1 Nitel Sonuçlar	117
5.1.2 Nicel Sonuçlar	124
5.2 Tartışma	129
5.3 Öneriler	135
6 KAYNAKÇA	138
EKLER.....	144
EK A: ARAŞTIRMANIN NİTEL KISMINA KATILAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖREV YAPTIĞI OKULLAR.....	144
EK B: YÖNETİCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU	145

EK C: YÖNETİCİ GÖRÜŞME BİLGİLENDİRME FORMU	146
EK D: YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU	147
EK E: ÇOĞULCU LİDERLİK ÖLÇEĞİ	149
EK F: GÖRÜŞME TAKVİMİ.....	152
EK G: ÇALIŞMA İZİN BELGESİ.....	153

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo Numarası ve Başlık	Sayfa
Tablo 1 Çoğulcu Liderliğin Boyutları	30
Tablo 2 Araştırmanın Nitel Kısımına Katılan Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri	37
Tablo 3 Araştırmanın Nicel Kısımına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri	38
Tablo 4 Çoğulcu Liderlik Ölçeği Maddelerinin Paydaşlık Oranı Değerleri	43
Tablo 5 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	44
Tablo 6 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktörlere Dağılımı	45
Tablo 7 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	47
Tablo 8 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktörlere Dağılımı	47
Tablo 9 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	49
Tablo 10 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktörlere Dağılımı	50
Tablo 11 Boyutların Birbirleriyle İlişkilerini Gösteren Korelasyon Değerleri	52
Tablo 12 Çoğulcu Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alfa Değerleri	54
Tablo 13 Analiz Sonuçlarına Göre Görüşme Sorularının Güvenirlik Yüzdeleri	57
Tablo 14 Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	59
Tablo 15 Okul Yöneticilerinin Lider Olarak Kendilerini Nasıl Gördüklerine İlişkin Görüşleri	61
Tablo 16 Okul Yöneticilerinin Lider Olarak Gördükleri Kişilerin Ön Plana Çıkan Özelliklerine İlişkin Görüşleri	67

Tablo 17 Okul Yöneticilerinin Yönetici Olduktan Sonra Olaylara Bakış Açısında Oluşan Farklılıklara İlişkin Görüşleri	71
Tablo 18 Öğretmenlerin Yönetime Katılması ve İstekliliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	73
Tablo 19 Öğretmenlerin Yönetimle İlişkilerini Belirleyen Kültüre İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	75
Tablo 20 Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğretim Faaliyetleri Dışındaki Görevlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	77
Tablo 21 Okul Yöneticilerinin Karar Almada İzlediği Yola İlişkin Görüşleri	80
Tablo 22 Okul Yöneticilerinin Farklı Görüşler Söz Konusu Olduğunda İzledikleri Stratejiye İlişkin Görüşleri	85
Tablo 23 Öğretmenler Arasındaki Uyuma İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	89
Tablo 24 İletişim Bozukluğu veya Yanlış Anlaşılma Var Olduğunda Okul Yöneticilerinin Sergilediği Duruşa İlişkin Görüşleri	91
Tablo 25 Yönetim ve Öğretmenler Arasında Tartışmaya Neden Olabilecek Konulara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	93
Tablo 26 Öğretmenler Arasında Tartışmaya Neden Olabilecek Konulara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri	96
Tablo 27 Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	99
Tablo 28 Cinsiyet ve Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özelliklerine Bağlı Mann-Whitney U Testi Sonuçları	101
Tablo 29 Okulun Bulunduğu Yer ve Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri	103
Tablo 30 Branş ve Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri	105

Tablo 31 Yaş ve Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri	108
Tablo 32 Mesleki Kıdem ve Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri	110
Tablo 33 Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri	112
Tablo 34 Öğrenim Durumu ve Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri	115

BÖLÜM I

1 GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında yaşanan siyasal, toplumsal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler yoluyla bütün dünyada tam anlamıyla bir dönüşüm ve değişim yaşanmaya başlanmıştır, buna paralel olarak da toplumlar yenileşmeye zorlanmıştır. Bilişim ve kitle iletişim araçlarının gelişmesiyle insanlar birbirlerinden daha çok haberdar olabilmişlerdir. Bu süreç, toplumsal yaşama da yansımış ve toplumlar ile devletler de birbirlerine bir anlamda yakınlaşmışlardır. Toplumlarda önemli bir role sahip olan eğitim sistemi ve bu sistemde bulunan eğitim kurumları da değişime ihtiyaç duymaya başlamıştır. Tunçer'e (2011) göre örgütleri değişime zorlayan değişkenler o denli güçlüdür ki, değişim olgusu örgütler için artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu baskı karşısında, örgütler bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde değişim çabalarına yönelmekte ve yeni koşulların etkisiyle değişim çabaları süreklilik kazanmaktadır. Eğitim kurumlarında yaşanan değişim, bu kurumları yöneten liderlerin de değişmesini gerekli kılmıştır. Eğitim alanında alanyazın incelendiğinde, liderleri değişime zorlayan olguları küreselleşme, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ve yönetim alanında yaşanan değişimler olarak sıralayabiliriz.

Bir ülkede yaşanan bir olayın diğer ülkeleri de etkilemesi, insanların ve toplumların yakınlaşması küreselleşme denen olgunun ortaya çıkmasına ve irdelenmesine sebep olmuştur. Friedman'a (2002, s.72) göre bilgisayarlaşma, minyatürleşme, telekomünikasyon ve dijitalleşme alanlarındaki yenilikler bir taraftan teknolojiyi demokratikleştirirken diğer taraftan dünyanın dört bir yanındaki milyonlarca insana, şimdiye kadar görülmemiş yollarla ve kolaylıkla, birbirlerine ulaşma, birbirleriyle enformasyon, haber, para, aile fotoğrafı, finansal alım-satım, müzik veya televizyon programı değiş tokuşunda bulunma fırsatı vermektedir.

Küreselleşme kavramı, bilişim, ekonomi ve diğer sosyal alanları da etkileyen, bu alanlarda değişim ve gelişimi ifade eden bir kavramdır. Küreselleşme kavramına ait tanımlar incelendiğinde, bu konuya olumlu yaklaşanlar olduğu gibi, olumsuz şekilde ele

alanların da olduğu görülmektedir. Küreselleşmenin bir aldatmaca olduğu, amacının uluslararası şirketler ve finans kuruluşlarıyla güçlü devletlerin güçsüz devletlerde pazar bulma veya onlar üzerinde hegemonik baskılar kurmak için ortaya atılan bir kavram olduğunu söyleyenler olduğu gibi, ülkeler arası ekonomik, toplumsal ve politik bariyerlerin kalktığı ilk defa Marshall McLuhan tarafından 1962 yılında kullanılan bir tabir olan “küresel köy” şeklinde ifade edilebilecek bir düzeni anlattığı yönünde görüşler de söz konusudur (Kutlu, 2003, s. 166-167).

Öte yandan bazı yazarların ise küreselleşme kavramına ait hem destekleyici hem de karşı yönde fikirleri beraber kullandıkları dikkat çekmektedir:

“Küreselleşmede her şey zıddıyla birlikte vardır. Küreselleşme olağanüstü yetkilendirici de olabilir, olağanüstü zorlayıcı da. Fırsatları demokratikleştirdiği gibi, paniği de demokratikleştirebilir. Balinaları daha büyük, küçük balıkları daha güçlü yapar. Giderek artan bir hızla sizi geride bırakır ve giderek artan bir hızla arkanızdan yetişir. Bir yandan kültürleri homojenleştirirken, bir yandan da insanların benzersiz bireyselliklerini dünyanın giderek daha büyük bir bölümüyle paylaşmasını sağlar. Dünyaya her zamankinden daha çok açılmamızı sağlar ve dünyanın her birimize, her zamankinden daha çok ulaşmasını sağlar. Uluslararası bir sistem olarak küreselleşmenin ortaya çıkışından beri, çeşitli ülkeler ve toplumlar bu sistemin nimetlerine özenmek ile olumsuzluklarından ürkmek arasında gidip gelmiştir. Şu güne kadar, küreselleşme ve ona karşı ters tepki arasındaki gelgit sürecinde sisteme bağlanmış her ülkede küreselleşme tutarlı olarak üste çıkmıştır. Küreselleşmeye karşı ters tepki hiçbir büyük ülkede iktidarı ele geçirememiştir ve hiçbir büyük ülkede, o ülkenin sistemini toptan yıkmak istemesine yol açacak kadar popüler olmamıştır.” Friedman (2002, s. 409)

Giddens’a (2008, s. 102) göre, küreselleşme ilerledikçe, mevcut siyasal yapı ve modellerin, ulusal sınırları aşan zorluklarla dolu olan bir dünyayı yönetmek için yeterince donanımlı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Dünyadaki toplumları etkileyen pek çok süreç bugünkü yönetim mekanizmalarının denetimi altında değildir. Küresel sorunlara cevap verebilecek olan yeni küresel yönetim biçimleri, insan haklarının savunulması gibi uluslararası davranışın şeffaf kuralları ve ölçülerini oluşturup koruyabilecek olan kozmopolit bir dünya düzeninin yaratılmasına yardımcı olabilir.

Eğitim sisteminin ve dolayısıyla eğitim kurumlarının bir değişim ve dönüşüm sürecine girmesini gerekli kılan etkenlerden bir diğeri, geçen yüzyılda yaşanan sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş ve bu geçişle bilgi, değer kazanmaya başlamıştır. Özden’e (2008, s. 61-62) göre bilgi toplumu, bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline geldiği bir toplumdur. Böyle bir toplumda öğrencilerin de, “teknolojik değişikliklerle iç içe yaşamayı benimsemiş, değişikliklere direnmeyip onun

gereklerini severek yerine getiren, yaratıcı zekâsı sonuna kadar kullanıma açık, öğrenmekten hoşlanan bir yapıda” yetiştirilmesi gerekir.

Yeni dünya düzeninde emek yoğun değişmeden bilgi yoğun değişmeye geçilmesi ve buna paralel olarak, bilgiye ulaşma yollarının gittikçe kolaylaşması, internetle dünyanın birçok yerine rahatlıkla ulaşabilme kolaylığı, eğitim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve buna paralel olarak dijital öğretmenliğe doğru bir eğilimin ortaya çıkması, eğitim örgütlerini örgütsel performanslarını koruyabilmek ve yükseltebilmek için yapısal değişikliklere doğru her gün biraz daha fazla zorlamaktadır (Töremen, 2002).

Eğitim sisteminin ve dolayısıyla eğitim kurumlarının bir dönüşüm sürecine girmesini gerekli kılan bir başka etken, geleneksel kamu yönetimi anlayışının yerini yeni kamu yönetimi anlayışına bırakmış olmasıdır. Söz konusu yeni anlayışta şeffaflık, hesap verilebilirlik, katılım, adalet, sorumluluk gibi kavramlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Geleneksel kamu yönetimi anlayışında yetki ve kaynaklar tek bir bireyin ya da kurumun elinde bulunmaktadır. Yeni kamu yönetimi anlayışında ise yetki ve kaynakların bir kişinin elinde toplanmadığı, insanların katılımıyla birlikte kararların alındığı, iletişimin ön planda olduğu bir yapı söz konusudur.

Yeni kamu yönetimi anlayışı, yönetim kavramı yerine yönetişim kavramının kullanılmasına vurgu yapmaktadır. Yüksel’e (2000, s. 145) göre yönetim kavramı, hiyerarşik nitelikteki bürokratik yapıya dayalı bir yönetim anlayışını öne çıkarırken; yönetişim kavramı, yönetim sürecinde rol oynayan aktörler ve örgütler arasındaki etkileşimi, formal ya da resmi sıfatı bulunmayan kişi, grup ve kuruluşların katılımını, hiyerarşik bürokratik yapı yanında, hükümet dışı aktörlerin de etkin bir şekilde yönetim faaliyetinde yer almasını ifade etmek üzere kullanılmaktadır.

Değişen çevre koşulları nedeniyle klasik yönetim yaklaşımları yetersiz kalmakta ve örgütlerin karşı karşıya kaldığı problemleri çözememektedir. Bugün içinde bulunulan bilgi çağında hızla küreselleşen, farklılaşan, çok kültürlü ve çok merkezli bir dünyada geleceği önceden görebilmek için sahip olunması gereken özellikler, yeni çağın liderlik becerileri olarak ortaya çıkmaktadır (İraz ve Şimşek, 2002). Dolayısıyla klasik yönetim yaklaşımlarını benimseyen örgütler ve bu örgütleri yöneten liderler de örgütün

problemlerini çözmeye konusunda yetersiz kalmaktadır. Örgütün karşılaştığı problemleri çözmek için, liderlikle ilgili çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de farklılıkları temel alan çoğulcu liderlik yaklaşımıdır. Kezar (1996) tarafından geliştirilen çoğulcu liderlikte; farklı bakış açıları sunulur, karşılaştırılır ve değerlendirilir. Bu yaklaşım hem ortak noktaları bulmayı hem de farklılıkları birleştirmeyi amaçlamaktadır.

Farklı özelliklere ve değerlere sahip olan kişileri bünyesinde barındıran örgütlerde farklılıklar örgüt amaçları doğrultusunda yönetilirse örgütün gelişimine katkıda bulunurken; bu farklılıkların iyi yönetilmemesi örgütlerde problemler yaratabilmektedir. Farklı bakış açılarının sunulmadığı, karşılaştırılmadığı ve değerlendirilmediği durumlar örgütün güçlenmesine ve gelişimine engel teşkil edebilmektedir. Memduhoğlu'na (2010, s. 199) göre farklılıkların yönetimi yaklaşımı, örgütlerde çalışanların bütün yeteneklerini ve farklılıkların potansiyel avantajlarını en üst düzeye çıkarırken, potansiyel dezavantajlarını ise en aza indirme, çalışan memnuniyetini arttırma, çalışanlar arasında iletişimi geliştirme ve bu sayede örgüt performansını yükseltme konusunda örgütlere pratikler sunmaktadır. Farklılıklar doğru bir şekilde değerlendirilip yönetildiği zaman örgütsel amaçlara ulaşılabileceği ve örgütün veriminin artacağı söylenebilir.

Çoğulcu liderlik, farklı bakış açılarının sunulmasına, karşılaştırılmasına, değerlendirilmesine ve nihayetinde bütün bireylerin bakış açılarının dikkate alınmasına, örgütteki çeşitli fikirlerin tamamından yararlanılmasına, ortaya çıkan çeşitli bakış açılarının müzakere edilmesine bunun sonucu olarak da örgütün gelişimine katkıda bulunabilecek bir yaklaşımdır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerinin çoğulcu liderlik davranışlarını Türkiye bağlamında analiz etmektir. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin liderliğe ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri; öğretmenlerin *cinsiyet, çalıştıkları okulun bulunduğu yer, branş, yaş, meslekteki hizmet süresi, çalıştıkları okuldaki toplam öğretmen sayısı, eğitim durumu* değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Değişen çevre koşulları nedeniyle, klasik yönetim yaklaşımlarını benimseyen örgütler ve bu örgütleri yöneten liderler karşılaştığı problemleri çözememektedir. Bu nedenle; örgütün karşılaştığı problemleri çözmek için, liderlikle ilgili çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Çeşitli sesleri ve liderlik bakış açılarını karar vermeye tamamen dâhil etmek için tasarlanmış yeni bir liderlik çerçevesi olan “çoğulcu liderlik”, okullarda liderlik süreçlerini ve liderlerin rolünü düşünmemiz için yeni bir yaklaşım sunmaktadır.

Farklılıkları kabul eden, saygı duyan, yenilik ve yaratıcılığa önem vererek takım çalışmasına dayalı model oluşturan, çeşitliliğe değer veren, farklılıklardan öğrenmeyi vurgulayan çoğulcu lider, bu değişim ortamında başarı için gerekli liderlik modelini sunabilir. Bu nedenlerden dolayı, çoğulcu liderlik özelliklerinin ortaya çıkarılması ve Türkiye bağlamında incelenmesi önemli hâle gelmektedir.

Bu çalışmada, çoğulcu liderlik modeli Türkiye bağlamında analiz edilmiş ve söz konusu modelle ilgili bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı ile okul yöneticilerinin çoğulcu liderlik davranışlarını gösterme düzeyi belirlenmiştir. Geliştirilen *Çoğulcu Liderlik Ölçeği*' nin (ÇLÖ), liderliğe ilgi duyan araştırmacıların çalışmalarına katkı sağlayacak bir ölçme aracı olması beklenmektedir.

1.4 Varsayımlar ve Sınırlılıklar

1. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşmeler esnasında, ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin de ölçek maddelerini cevaplandırırken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları *varsayılmıştır*.

2. Araştırmada, 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerde görevli okul yöneticilerine ve öğretmenlere veri toplama araçları uygulanarak gerekli veriler toplanmıştır. Bu nedenle çalışma, Afyonkarahisar merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerde görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerle *sınırlıdır*.

BÖLÜM II

2 İLGİLİ ALANYAZIN

2.1 Çoğulculuk Kavramı

Tarihin hiçbir döneminde bütün insanlar tarafından kabul gören tek bir dinin, düşüncenin, dilin, kültürün varlığından söz etmek mümkün değildir. Gündoğan'a (2002) göre de çağcıl dünyada her kültürel grubun dünyayı algılama ve anlamlandırma biçimleri, ahlâk anlayışları ve değer sistemleri birbirinden farklıdır. İnsanların yaşamış oldukları toplum ve içerisinde yetiştikleri kültürler farklı olduğu için düşünceleri ve olaylara yüklemiş oldukları anlamlar farklılaşmakta dolayısıyla çoğulculuk kavramı ön plana çıkmaktadır.

Çoğulcu ve çoğunlukçu kavramları sıklıkla birbiri yerine kullanılmakla birlikte aslında farklı anlamları temsil etmektedir. Batum, İnceoğlu, Öztezel ve Tokuzlu (2003, s. 17), bu farkı şu şekilde açıklamaktadır: Eğer çoğunluğun her istediğini yapabilmesi benimsenirse, çoğulcu bir demokrasiden değil çoğunlukçu bir demokrasiden söz edilir ki, çoğunluğun diktatörlüğüne yol açabilecek bu tür yönetim biçimleri, iktidar seçimle iş başına gelmesine rağmen artık bir demokrasi olarak adlandırılmamaktadır. Çünkü çoğulculuğun olmadığı bir yerde demokrasiye dayalı bir yönetim söz konusu olamaz.

Çoğulcu bakış açısı, Locke (d. 1632-ö. 1704) ve Montesquieu'nun (d. 1689-ö. 1755) fikirlerine kadar geriye gider. Çoğulcu fikirlerin sistematik gelişimine katkıda bulunan Madison (d. 1751-ö. 1836), denetlenmeyen demokratik bir yönetimin, kolaylıkla çoğunlukçuluğa, bireysel hakların ezilmesine ve halk adına mülkiyete el konmasına neden olacağını düşünmüştür. Bu nedenle Madison, kuvvetler ayrılığına, iki meclisliliğe ve federalizme dayanan bölünmüş bir hükümet sistemini önermiştir. Bu sistem, toplumdaki farklılığın ve çokluluğun varlığını tanıdığından ve bu tür bir çokluluk halini istenir gördüğünden dolayı, Madison'ın modeli çoğulcu ilkelerin ilk gelişmiş ifadesi olarak kabul edilebilir (Heywood, 2011, s. 111-112).

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne (2015) göre ise çoğulculuk kavramı, *çeşitli eğilimlerin, düşüncelerin, yönetimde etkisini kabul eden siyasi yöntem* şeklinde

tanımlanmaktadır. Heywood'a (2011, s. 112) göre çoğulculuk kavramı, birisi dar diğeri geniş olmak üzere iki anlamda kullanılır. Geniş anlamda çoğulculuk farklılığa ve çokluluğa duyulan bir inanç ya da bağlılıktır. Tanımlayıcı bir kavram olarak çoğulculuk partilerin rekabetini [siyasi çoğulculuk], etik değerlerin çokluluğunu [ahlaki çoğulculuk] veya kültürel normların seçilirliğini [kültürel çoğulculuk] ifade etmek için kullanılmaktadır. Normatif bir kavram olarak, farklılığın sağlıklı ve arzuya şayan bir durum olduğunu, genellikle bireysel özgürlüğü koruduğunu ve tartışmayı, fikir geliştirmeyi ve anlamayı teşvik ettiğini ileri sürer. Daha dar anlamda çoğulculuk, siyasi iktidarın dağıtılmasının teorisidir. İktidarın elit veya yönetici bir sınıfın elinde yoğunlaşmasının yerine, toplumda geniş ve eşit bir biçimde dağıtılmasını öngörür. Bu anlamda çoğulculuk, bireylerin genellikle üyesi oldukları gruplar aracılığıyla temsil edildikleri ve bu türden bütün grupların siyasi sürece dâhil oldukları genellikle *grup siyasetinin* bir teorisi olarak görülür.

Çoğulculuğun ana teması, siyasal iktidarın parçalanmış ve geniş ölçüde dağılmış olduğudur. Kararlar çok sayıda grubun görüş ve çıkarlarının dikkate alınmasını temin eden karmaşık bir pazarlık ve karşılıklı etkileme süreci vasıtasıyla alınır (Heywood, 2011, s. 393). Çoğulcu bakış açısı, değişik görüş ve düşüncelerin var olmasının doğal olduğunu, her bireyin önemli olduğunu, haklarının korunması gerektiğini, sadece toplumun hoşuna giden düşüncelerin değil aksi düşüncelerin de hoşgörüle karşılanması gerekliliğine vurgu yapar.

Çoğulcu görüş, bir tek düşüncenin yerine birden fazla düşüncenin iyi ve doğru olduğunu savunur. Çoğulcu anlayışın benimsendiği bir yönetimde farklılıklar görmezden gelinmez. Farklılıklar göz ardı edilir ve hoşgörüle karşılanmazsa çatışmalar yaşanabilir ve örgüt amaçlarına ulaşamaz. Batum ve diğerlerine (2003, s. 19) göre, devletin farklı cinsiyete, inanca, dine, düşünceye, kültüre, renge, yaşam biçimine saygılı olma yükümlülüğü vardır.

Geleneksel siyaset teorisine göre çoğulculuk, toplumsal ve siyasi hayatta farklı toplum kesimlerinin örgütlü bir biçimde siyasal karar alma süreçlerine katılmaları, etkide bulunmaya çalışmalarıdır. Kültürel kimliklerin eşdeğer saygı esasına göre değerlendirilmesi gerektiğini ileri süren Taylor'ın (2010, s. 12-13) çoğulculuk anlayışı ise farklı yaşam pratikleri içinde oluşan kültürel farklılıkların siyasal düzeyde tanınması

ve eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilmesidir. Taylor (2010, s. 13) için çoğulculuk, kültürel kimliklerin tanınmasıdır.

Çoğulculuğun, farklılıkları ve çeşitliliği temel alan, bir anlayış olduğu söylenebilir. Barutçugil'e (2004, s. 227-228) göre çoğulculuğun içinde yer alan farklılıkların üç ana kaynağı vardır: Birincisi cinsiyet ve fiziksel özellikler gibi doğuştan gelen farklılıklar; ikincisi eğitim, din, aile yapısı, yaşanan yer ve iş/yaşam deneyimleriyle öğrenilen ve geliştirilen farklılıklar; üçüncüsü ise, insanların, yaşam tarzları ile iletişim kurma biçimleri konusunda kendi tercihleri ile oluşturdukları farklılıklardır. Bu farklılıkların saygı ve hoşgörüyü karşılanmadığı ve iyi yönetilmediği durumlarda örgütte birtakım problemler oluşabilir. Bu nedenle farklılıkları zenginlik olarak görüp, doğal bulmak ve saygı duymak örgütler için önemli olan dikkate alınması gereken bir durumdur.

2.2 Çoğulculuğun Türk Toplumundaki Gelişimi

Çoğulculuğun Türkiye Cumhuriyeti Devletindeki gelişimine bakmak için Osmanlı Devleti dönemindeki çoğulculuk anlayışından başlamak daha uygun olacaktır. İçinde birçok farklı kültürü barındıran ve bu farklılıkların saygı ve hoşgörü ile karşılandığı Osmanlı Devletinin tarihi ve kültürel mirası üzerine inşa edilen Türkiye Cumhuriyeti Devleti de tıpkı Osmanlı Devleti gibi çoğulcu bir toplum yapısına sahiptir.

Osmanlı ve Anadolu uygarlıklarına bakıldığında, Yunus Emre, Mevlana ve Hacı Bektaş-ı Veli gibi önemli düşünürlerin, farklılıklar ve çeşitliliğin saygı ve hoşgörü ile karşılanması gereken bir durum olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir. Özellikle Türk-İslam kültüründe tartışılmaz bir mertebeye sahip olan Mevlana Celaleddin Rumi, "hoşgörü sultanı" olarak kabul edilir. Allah'ı ve yarattıklarını, dil, din ve ırk ayırt etmeksizin seven ve kucaklayan Mevlana, başta Mesnevî olmak üzere bütün eserlerinde hoşgörüyü erdemlerin en yücesi atfetmiştir. Mevlana'daki insan sevgisi ve hoşgörü, din ve mezhep farklılıklarını ortadan kaldırmayı değil; bu farklılıklara rağmen barış içinde yaşamayı öğütler (Boyacıoğlu ve Erdağ, 2013). Bununla birlikte, Yunus Emre'nin de "Tehi görme kimseyi hiç kimse boş değil" ve "Yaratılmışı severiz Yaradandan ötürü"

sözleri hoşgörüyü ne kadar önem verdiğini göstermektedir. Mevlana, Hacı Bektaş-ı Veli ve Yunus Emre farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak görmüş, insanlara sonsuz bir sevgiyle kucak açmış, yüzyıllar boyunca Türk toplumuna hoşgörüyü aktararak Türk milletinin gönlünde taht kurmuşlardır (Kolaç, 2010).

Toplum yapısında var olan çeşitliliğe hoşgörüyle yaklaşılmasına vurgu yapan Mevlana, Yunus Emre ve Hacı Bektaş-ı Veli gibi tarihimizde iz bırakmış düşünce ve irfan liderleri, insanlar arasında sevgi, saygı, hoşgörü, sabır, barış, affedicilik ve yardımlaşma gibi değerlerin önemine dikkati çekmişlerdir (Turan, Özçimenli ve Güleş, 2013). Osmanlı Devleti'nin ve sonrasında Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin içinde barındırdığı farklı kültürlerin uyum içinde yaşayabilmesi bu çeşitliliğe hoşgörüyle bakılmasıyla mümkün olmuştur.

Türk tarihinde demokratikleşmenin ilk adımı olan Tanzimat Fermanı'nda (1839) bir başka deyişle Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda (GHH), din ve mezhep ayrımı gözetmeksizin bütün Osmanlı vatandaşlarının can ve mal güvenliğinin güvence altına alınması belirtilmiştir. GHH, hukuk devletinin gelişebilmesi için yasa üstünlüğü ilkesini, yani iktidarın kendi kendisini yasayla sınırlamasını benimsemekle kalmamış, çoğulcu demokrasinin gelişebilmesi için bir zemin hazırlayan, *kurullarla yönetim* ve *eşitlik* ilkesini de benimsemiştir. GHH'ye göre padişah, kurullara danışma yöntemlerini kullanacaktır, böylece merkeziyetçi ve tek sesli bir yönetimden sınırlı ölçüde de olsa uzaklaşmaya başlanacaktır (Batum ve diğ., 2003, s. 19).

Osmanlının ilk ve son anayasası olarak bilinen Kanun-i Esasi'nin (1876) ilan edilmesiyle ülke çapında genel seçimler yapılmış ve Meclis-i Umumi açılmıştır. Fakat Kanun-i Esasi resmen yürürlükte kalsa da çıkan Osmanlı-Rus savaşından dolayı askıya alınmış ve II. Abdülhamit meclisi süresiz olarak tatil etmiştir. 1908 yılında Kanun-i Esasi yeniden yürürlüğe sokulmuş ve yapılan genel seçimlerden sonra Meclis-i Mebusan toplanmıştır. 1909 yılında Kanun-i Esasi'de yapılan değişiklikler sonucunda iktidar yeniden düzenlenmiş, meclisin yetkileri padişah karşısında güçlendirilmiş, Bakanlar kurulunun padişaha karşı değil, meclise karşı sorumlu olması benimsenmiş, böylece kurumsal çoğulculuk açısından önemli olan, yasama ve yürütmenin birbirinden ayrılması gerçekleşmiştir (Batum ve diğ., 2003, s. 21).

Kurtuluş savaşı sonucunda Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş ve Türkiye'nin ilk anayasası Teşkilatı Esasiye Kanunu (1921) kabul edilmiştir. Bu anayasanın 1. maddesinde “Hâkimiyet bilâ kaydü şart milletindir. İdare usulü halkın mukadderatını bizzat ve bilfiil idare etmesi esasına müstenittir.” ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeyle devletin gücü olan egemenliğin doğrudan doğruya millete ait olduğu milli egemenlik anlayışı benimsenmiştir.

1946'ya kadar devam eden tek partili dönemde çoğulcu demokrasi söz konusu değildir. Özgürlükler açısından da çoğulculuğa elverişli bir hukuki ortamdan söz etmek mümkün değildir (Batum ve diğ., 2003, s. 23). Bu dönemde çoğulculuk için önemli adımlar atılmış olsa da çoğulculuk tam olarak benimsenememiştir. Batum ve diğerlerine (2003, s. 24) göre tek partili dönem, iktidarı bölüştürücü değil, çoğunlukçu bir rejimi benimsemiştir. Bir başka deyişle, bu dönemde çoğulcu demokrasi değil çoğunlukçu demokrasi egemen olmuştur.

Çok partililik teşvik edilmiş ve 1946'da Demokrat Parti kurulmuş 4 yıl sonra da iktidar olmuştur. Ancak demokrat partinin iktidar olduğu bu dönemde, partinin meclis çoğunluğuna dayanarak ifade özgürlüğüne ve siyasal haklara sınırlamalar getirmesinden dolayı çoğulcu demokrasi uygulanmasında zorluklar yaşanmıştır. Görüldüğü gibi 1924 anayasası muhalefetin güvencesini sağlayacak imkânlardan yoksun, güçler birliğine dayanıyor, yargı bağımsızlığını sağlayamıyordu (Batum ve diğ., 2003, s. 27). Dolayısıyla bu dönemde de çoğulcu demokrasi değil çoğunlukçu demokrasi egemendi. 27 Mayıs 1960'da Türk Silahlı Kuvvetleri (TSK) yönetime el koymuş ve yapılan halk oylaması sonucunda 1961 anayasası kabul edilmiştir. Birçok hak ve özgürlük bu anayasada güvence altına alınmış ve çoğulculuk açısından önemli adımlar atılmıştır. Gönüllü kuruluşların (dernek, sendika, vakıf, parti gibi) ve meslek kuruluşlarının (odalar, birlikler gibi) hukuki güvence altına alınması, birbirinden farklı grupların görüşlerini gündeme getirmesini ve savunmasını böylece çoğulculuğun gelişmesini sağlamıştır (Batum ve diğ., 2003, s. 29).

TSK 1980'li yıllarda yönetime tekrar el koymuş, ardından özgürlükleri sınırlayan ve otoriteye ağırlık veren 1982 anayasası yapılan halk oylaması ile kabul edilmiştir. Bu anayasada çoğulcu demokrasi değil çoğunlukçu demokrasi anlayışı hâkim olmuştur. 1982 Anayasası'nın ilk halinde yer alan, çoğulculuk açısından önemli

sınırlamalar getiren hükümler, 1995 ve 2001 anayasa değişiklikleri ile Avrupa Birliği adaylık sürecinde önemli ölçüde açıklanmıştır (Batum ve diğ., 2003, s. 36).

2.3 Çoğulcu Örgütler

Cox (1991) tekil örgütler, çoğunlukçu örgütler ve çok kültürlü örgütler olmak üzere üç tip örgütten söz etmiştir. Tekil örgütlerle ilgili en önemli durum yapısal birleşmenin minimum düzeyde olmasıdır. Bu tür örgütlerde farklılıklar dikkate alınmaz ve yüksek derecede homojendirler. Örgütte bulunan kadınlar ve farklı kültürlerden gelen insanlar farklı kültürden gelmeyen erkekler tarafından şekillendirilen örgütsel normları benimsemek zorundadır. Çoğunlukçu örgütler tekil örgütlere göre daha heterojen üyelere sahiptir ve kültürel arka planı baskın gruptan farklı olan insanları daha kapsayıcıdır. Sonuç olarak, çoğunlukçu örgütler tekil örgütlerden bir miktar daha yüksek düzeyde yapısal birleşmeyi bir başka deyişle kısmi yapısal birleşmeyi başarır. Ancak tekil örgütlerdeki gibi baskın kültüre benzeme yönündeki baskı devam etmektedir. Çok kültürlü örgütler ise, yapısal birleşmeyi tamamen sağlarlar ve gruplar arası çatışmalar düşük düzeydedir ve çoğulcudurlar. Bir başka deyişle çok kültürlü örgütler çoğulcu örgütlerdir.

Çoğulcu örgütlerin içerisinde farklı amaçları olan farklı gruplar yer almaktadır. Bu farklı grupların her biri, amaçlarının örgütün amaçlarına uygun olmasını sağlayan yeterli güce sahiptir. Çoğulcu örgütler, bu farklı grupların farklı amaçları ve eğilimleri tarafından şekillendirilir. Farklı stratejik amaçlar birçok örgüt için karmaşık bir ticari gerçekliktir. Yöneticiler ve akademisyenler firmaları sadece uyumlu ve stratejiye odaklanmış kuruluşlar olarak değil ayrıca çelişkili stratejik odakları olan çoğulcu örgütler olarak değerlendirmelidir (Jarzabkowski ve Fenton, 2006).

Çoğulculuğun siyâsal çoğulculuk, kültürel çoğulculuk, örgütsel veya kurumsal çoğulculuk gibi farklı biçimlerde var olabildiğini belirten Mohanty (1992), örgütsel çoğulculuğu ve çoğulcu örgütlerdeki yönetim süreçlerini açıklamayı amaçlamıştır. Örgütte farklı roller oynayan ve çeşitli amaçlara sahip olan farklı insan gruplarını, farklı davranışlar gösterdiği için *davranış grupları* olarak tanımlamıştır. Bir örgüt içindeki bu

davranış grupları; koalisyonları, yardımlaşmayı, uzlaşmayı, işbirliğini, uyum sağlamayı, birbirlerinin görüşleriyle rekabet etmeyi ve çatışmayı şekillendirir. Mohanty (1992) çoğulculuğu tanımlarken üç temel nitelikten söz eder. Bunlar; davranış gruplarının çeşitliliği ve sayısı, davranış gruplarının üyelerinin birbirine bağlılıklarının ölçüsü, yer ve zamana göre bu davranış gruplarının ilişkilerinin değişkenliğidir.

Örgütlerde çeşitlilik arttıkça, farklı kültürlerin ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilme olasılığı artar. Çünkü farklı kültürlerden gelen insanların varlığı, ait oldukları kültürün ihtiyaç ve beklentilerini diğer çalışanların anlayabilmesine imkân sağlar, böylece paydaş memnuniyeti artar. Yeşil (2009), alanyazında gruplar ve örgütler üzerine yapılan teorik ve alan çalışmalarında elde edilen kültürel farklılıkların olası pozitif sonuçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Farklı kültürlerden gelen gruplar, benzer kültürlerden oluşan gruplara göre olayları değerlendirmede farklı bakış açıları üretmede daha iyidir.
- Farklı kültürlerden oluşan gruplar, örgütsel problemlere farklı çözümler üretmek için büyük bir potansiyele sahiptirler.
- Çok kültürlü örgütler daha kaliteli insan kaynaklarına sahiptirler.
- Çok kültürlü örgütler, daha ileri düzeyde yaratıcılık ve yenilikçilik özellikleri gösterirler.
- Çok kültürlü örgütler, daha iyi problem çözme yeteneği sergilerler.
- Çok kültürlü örgütler, değişime daha çabuk adapte olabilme yeteneğine ve örgütsel esnekliğe sahiptirler.

Yeşil (2009), ilgili alanyazında gruplar ve örgütler üzerinde yapılan teorik ve alan çalışmalarında elde edilen kültürel farklılıkların olası negatif sonuçlarını ise şu şekilde sıralamıştır:

- Farklı kültürlerden oluşan gruplarda, kültürel farklılıklar, bütünleşme eksikliği ve algılamayla ilgili sorunları doğurabilir.
- Farklılıklar, işyerinde, yanlış anlaşılmalara, kuşku, geç kalma, düşük kalite ve moral azalmasına neden olabilir.

- İnsanlar arasında bilgi, tecrübe, davranış, değer ve inanç benzerlikleri, insanları birbirine yakınlaştırmaya, işbirliği ve uyuma sevk edebilir.

Çeşitliliğin olduğu bir örgütte, çalışanlar arasında iletişim zorlaşabilmekte, çatışmalar yaşanabilmekte ve bağlılık azalabilmektedir. Çünkü insanlar genellikle kendisine benzeyen insanlarla birlikte çalışmaktan hoşlanırlar, onlarla daha kolay iletişim kurarlar ve böylece aralarında bağlılık oluşur. Homojen takımlarda takıma uyum; görüş birliği, fikir ve düşüncelere itiraz edememe ve alınan kararların sorgulanamaması gibi bir çeşit grup hastalığı olarak tabir edilen *grup düşüncesine* yol açabilmektedir.

Çok kültürlü gruplarda karar alma her ne kadar yavaş olsa da kararların doğru olması ihtimali daha yüksektir (Yeşil, 2009). Bu bağlamda, çeşitliliğin yoğun olduğu çoğulcu örgütlerde farklılığın yararlarını en üst seviyeye çıkarıp zararlarını azaltarak daha etkili bir yönetim sağlanabilir. Çoğulcu örgütler içerisinde barındırdığı bu çeşitliliği örgütü zenginleştiren bir fırsat olarak görüp farklılıkları ne kadar iyi yönetir ve bu farklılıklardan öğrenmeyi ne kadar iyi gerçekleştirebilirlerse o kadar başarılı bir şekilde varoluşlarını sürdürebileceklerdir.

Çoğulcu bir ortamın oluşturulabilmesi için farklılıkların kabul edilmesi ve bu farklılıklara saygı duyulması gereklidir. Çoğulcu yapıya sahip bir örgütte, çeşitli yönlerden farklı insanların olması, bu insanların birbirlerinden farklı şeyler öğrenmelerini sağlar ki bu da yaratıcılığı destekler, değişime uyum sağlamayı kolaylaştırır ve çalışanların iş doyumunu artırır. Çoğulcu bir örgütte daha farklı bakış açılarının olması farklı çözüm yollarını da beraberinde getirir ve örgütün problem çözme kapasitesi artar. Ayrıca problem çözme, işbirlikçi öğrenmeyi ve takım çalışmasını da beraberinde getirir ve bir kişinin başaramayacağı bir işi farklı bakış açılarına sahip kişilerin oluşturduğu bir takım daha etkili bir biçimde başarabilir. Cox'a (1993) göre ise çok kültürlü örgütler (Kezar, 1996); çeşitliliğe değer verir, çoğulculuğu benimser, insanları birleştirir, kurumsal ve kültürel önyargıyı aza indirir, gruplar arası çatışmayı azaltır.

Çoğulculuk, insanların bir bütün olarak yönetimde yer alması değildir. Bunun yerine, insanların oluşturmuş olduğu çok sayıda grubun yönetimde yer almasıdır. Bu

nedenle çoğulcu örgütler, farklı düşünce ve görüşleri temsil eden örgütlerin kurulmasına da fırsat tanır. Çoğulculuğun benimsendiği bir yönetim anlayışında yönetime özel, elit bir gruptan ziyade, çeşitli küçük gruplar egemendir. Ayrıca konulacak kurallar veya alınacak kararlar hakkında uzlaşmaya varmak gerekir. Yönetimde aktif olarak rol oynayanlar ve liderler arasında demokratik ilke ve değerlere dayalı olan uzlaşma, sistemi bir arada tutar. Bütün insanlar eşitlik, konuşma özgürlüğü, oy kullanma hakkı gibi barışı sağlayıcı tüm kuralları kabul eder ve buna uygun davranırlar. Çoğulcu bir yönetimin belki de en önemli özelliğinin farklı düşünceleri hoşgörü ile karşılaması olduğu söylenebilir.

Özetle; çoğulcu örgütlerde farklı amaçları olan farklı gruplar vardır ve bu farklı grupların görüşlerinin, eğilimlerinin ve düşüncelerinin yönetimde etkisi kabul edilir. Farklılıklar kabul edilir ve bu farklılıklara saygı duyulur. Sosyal, ekonomik, politik gibi bütün yönlerden farklı olma hakkı korunur. Çeşitliliğe ve farklılıklara değer verilir. Farklı olan veya düşünen kişiler görüşlerini herhangi bir baskı hissetmeden özgürce savunur. Bütün kültürel kimlikler tanınır ve eşit ölçüde saygıdeğer kabul edilir. Buna bağlı olarak da kurumsal ve kültürel önyargı düşük düzeydedir. Kararlar çok sayıda grubun görüş ve çıkarları dikkate alınarak alınır ve kararlar hakkında karşılıklı etkileme süreci vasıtasıyla uzlaşmaya varılır. Gruplar arası problem ve çatışmalar azdır ve çatışmalara çözüm üretme potansiyelleri yüksektir. Bu nedenle çalışanların iş doyumunu yüksektir. İleri düzeyde yaratıcılık ve yenilikçilik özelliklerine sahiptir bu nedenle problem çözme kapasiteleri yüksektir ve değişime kolay uyum sağlar.

2.4 Liderlik Kavramı

Liderlik, farklı şekillerde açıklanan ve oldukça sık ele alınan bir konudur. Ayrıca liderlik, akademisyenler ve uygulamacılar tarafından giderek artan bir şekilde dikkat çeken bir kavramdır (Pawar ve Eastman, 1997). Alanyazında liderlikle ilgili pek çok tanım olmakla birlikte her bir tanım liderliğin farklı yönlerine dikkat çekmiştir. Liderlik genellikle bir süreç bir de özellik açısından tanımlanmaktadır. Süreç açısından liderlik; örgüt üyelerinin faaliyetlerini örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirerek, düzenleyen kişidir. Özellik olarak liderlik ise, grup üyelerini başarılı bir biçimde etkileyebilecek

karakteristik özelliklere sahip olmasıdır (Özkalp ve Kırıl, 2004; s. 185). Liderlik ile ilgili tanımlar aşağıda verilmiştir (Çelik, 2007, s. 1):

- Liderlik, grup etkinliklerini grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetmedir (Bennis ve Nanus, 1985).
- Liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşimdir (Graen, 1976).
- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976).
- Liderlik, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güçtür (Etzioni, 1964).
- Liderlik, izleyicilerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaleznik, 1977).

Liderlikle ilgili araştırmalar yapan kişiler de farklı liderlik tanımlamaları yaparak liderliğin bir yönüne vurgu yapmıştır. 1900'lü yıllara kadar, yöneticiler lider olarak kabul edilmiş dolayısıyla liderlik araştırmalarında uzun süre görev ve insan boyutu incelenmiştir. Ancak son 40 yıl içerisinde yapılan araştırmalar incelendiğinde liderlik ve yöneticilik kavramlarının farklı olduğu sonucuna varılmıştır (Yıldırım, 2006). Aşağıda kronolojik sırada verilen tanımlar, liderliğin evrimini ve bu kavrama bakış açısındaki farklılıkları yansıtmaktadır (Erçetin, 2000, s. 4):

- Liderlik sosyal hareketlerin merkezinde olabilmektir (Cooley, 1902).
- Liderlik tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya çıkarmaktır (Blackmar, 1911).
- Liderlik en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir (Munson, 1921).
- Liderlik insanları ikna ederek onlara işbirliğini yaptırabilme sanatıdır (Bundel, 1930).
- Liderlik amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir (Stogdill, 1950).
- Liderlik örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır (Lipham, 1964).

- Liderlik yetki kullanarak kararlar alabilmektir (Dubin, 1968).
- Liderlik örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır (Krausz, 1986).
- Liderlik sezgisel ve analitik düşünceyi tam anlamıyla kullanarak yaratıcı olmaktır (Norris, 1990).
- Liderlik etkidir; ne daha fazla ne de az (Maxwell, 1993).
- Liderlik karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir (Kovalski, 1993).
- Liderlik farklı durumlarda davranışlara farklı anlamlar yükleyebilmektir (Heifetz, 1994).
- Liderlik amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır (Sullivan ve Harper, 1996).
- Liderlik organizasyonun amacı ve stratejisi doğrultusunda verimli bir bilgi yönetimi için kolaylaştırıcı şartları ortaya koymaktır (Hollsaple, 2000).

Heywood (2011, s. 495), liderliği bir davranış modeli veya kişisel bir nitelik olarak ifade etmiştir. Davranış modeli olarak liderlik, bir birey veya grup tarafından, daha büyük bir topluluğun çabalarını istenen amaçları elde etmede yönlendirmek üzere kullanılan bir etkidir. Kişisel nitelik olarak liderlik ise, liderin başkaları üzerinde etki kullanabilmesine imkân veren karakter özelliğine atıfta bulunur; bu nedenle liderlik, fiilen karizma ile eş tutulur.

Liderlikle ilgili yapılan bir çalışmada liderlik tanımları, kapsamaları yönünden on başlıkta toplanmıştır (Erçetin, 2000, s. 7):

1. Grup süreçlerinin odak noktası olarak liderlik
2. Kişilik ve etkileri olarak liderlik
3. Uyuma ve izlemeye yönelik ikna etme sanatı olarak liderlik
4. Etkinin kullanılması olarak liderlik
5. Eylem ve davranış olarak liderlik
6. İnancı biçimlendirme olarak liderlik

7. Amaçları başarmanın bir aracı olarak liderlik
8. Etkileşimin etkisi olarak liderlik
9. Farklılaştırıcı bir rol olarak liderlik
10. Başlatıcı olarak liderlik

Şişman (2004, s. 4) liderlikle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan başlıca noktaların, özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir güç, karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü, gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama, ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme, grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci, mevcut amaç, yapı, prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği vb. olduğunu belirtmiştir.

Liderliğin özünde temelde, yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular öne çıkmakta; esas itibariyle de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır (Şişman, 2004). Liderlik temelde dört boyutlu bir yaklaşımı içermektedir. Birinci boyut liderin kendisidir. İkinci boyut liderin karşısındaki kişiler, takımlar, gruplar veya örgüt olmaktadır. Üçüncü boyut örgüt içi ve dışı koşullardır. Örgüt içindeki koşullar, kültürümüz, değerlerimiz, iklimimiz, örgüt dışındaki koşullar ise paydaşlarımızdır. Son boyut ise bunların zamansal yansımalarıdır. Gün geçtikçe liderlik teorilerine yeni bir kavram eklenmekte ve tartışılmaktadır. Bunun temel nedeni ise, yukarıda belirtilen boyutların karmaşıklığı ve sürekli birbirlerini etkilemeleridir (Keçecioğlu, 1998, s. 9-10).

2.5 Liderlik Yaklaşımları

Liderlik, yönetim alanında oldukça yoğun olarak çalışılan bir konu olmuştur. Genel olarak, devletleri yöneten, birçok savaşı kazanan veya belli bir dini yayan insanlar lider olarak anılmaktadır. Bu liderlerin nasıl lider olarak anıldıkları, insanları sahip oldukları büyük güçle nasıl yönettikleri her zaman bir merak konusu olmuş, bu konu üzerinde birçok araştırmalar yapılmış ve bu merak uyandıran sorulara yanıtlar aranmaya çalışılmıştır. Fakat araştırmalar yapıldıkça liderlikle ilgili bazı sorular

cevaplanırken bazı yeni sorular akla gelmiştir. Böylece, halâ liderlikle ilgili cevaplanması gereken sorular mevcuttur ve araştırmacılar bu soruları cevaplamak için çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Liderliği çözümlene noktasında hem teorisyenler hem de uygulayıcılar büyük çaba sarf etmişlerdir. Bu çabalar sonucunda liderlik literatürüne 5000’ den fazla çalışma ve 350’ den fazla tanım kazandırılmıştır (Erçetin, 2000, s.3).

Geçmişten bu yana liderlikle ilgili pek çok yaklaşım ileri sürülmekte ve liderlik irdelenmektedir. Liderlik yaklaşımları tarihsel süreç içerisinde ele alındığında, sırasıyla özellik yaklaşımları, davranışsal yaklaşımlar, durumsal yaklaşımlar ve modern yaklaşımlar olarak sıralanabilir. Her bir yaklaşım bir öncekinin tamamlayıcısı özelliğini taşımaktadır. Özellik yaklaşımlarıyla lider etkinliğinin açıklanması yeterli olmayınca davranışsal liderlik kuramları, lider davranışı ve grup performansı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Davranışsal liderlik yaklaşımıyla ortaya çıkan ideal lider özellikleri ve ideal lider davranışı kavramlarından sonra ise liderin etkinliğini, liderlik biçimini karşılaştığı duruma uygun olacak şekilde değiştirebilmesine bağlı gören durumsal yaklaşım savunulmuştur. Nihayetinde de bahsedilen lider merkezli üç kuramın ardından, neo-karizmatik kuramlar ya da modern liderlik yaklaşımları olarak da anılan paradigmlar lider ve izleyicileri arasındaki ilişkiyi bir bütün olarak ele almıştır (Kılınç, Kasım 1995; Eren 1998’den akt., Çömez, 2007).

2.5.1 Özellikler Yaklaşımı

Liderlikle ilgili temel yaklaşımlardan ilki olan özellikler yaklaşımı; *etkili lideri, etkili olmayan liderden ayıran onun doğuştan getirdiği özellikleridir* varsayımı üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşımda bir liderin birtakım özelliklere sahip olması gerektiği, bu özelliklere sahip olmayanların ise lider olamayacağı savunulmuştur. Özellikler kuramı başlığı altında toplanabilen bazı yaklaşımlarda, özellikle başarılı olmuş bazı devlet adamları ve askerler incelenerek bunların belli başlı liderlik özellikleri araştırılmıştır. Bunun sonucunda, lider konumunda olan insanlarla ilgili ortak bazı özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Etkili liderin özelliklerine yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Northouse (2007), zekâ, özgüven, kararlılık, doğruluk ve sosyallik olmak üzere beş temel liderlik özelliği öne sürmüştür. Lider ile lider olmayanların karşılaştırılmasından çok, lider özellikleri ve etkili liderlik davranışları arasındaki ilişki karşılaştırılmıştır. Bu yaklaşım, sadece lidere odaklandığı, durumu ya da izleyicileri

dikkate almadığı için eleştirilmesine rağmen üzerinde en çok çalışılan yaklaşımlardan biri olmuştur.

2.5.2 Davranışsal Yaklaşım

Özellikler yaklaşımının liderliği tam olarak açıklayamaması araştırmacıları, liderin özellikleri yerine liderin davranışlarına doğru yönlendirmiştir. Liderlikle ilgili davranışsal yaklaşım; *etkili lideri, etkili olmayan liderden ayıran onun sergilediği davranışlardır* varsayımı üzerine kurulmuştur. Bu yaklaşım liderin özelliklerinden çok davranışlarına vurgu yapar ayrıca liderliğin görev davranışları ve ilişki davranışları olmak üzere iki genel davranış tipinden oluştuğunu ileri sürer. Görev yönelimli davranışlar daha çok örgütsel amaçlarla ilgili iken ilişki yönelimli davranışlar lider ile izleyiciler arasındaki etkileşimle ilgilidir.

Bu yaklaşım etkili liderlik için bilgi ve yeteneklerin gerekliliğini savunarak liderliğin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunu belirtir. Bu yaklaşımda başarılı olmuş liderlerin gösterdikleri davranışlar incelenerek lider davranışları profili belirlenmeye çalışılmıştır. Davranışsal kuram içinde yer alan başlıca araştırmalar ise, Ohio Üniversitesi Araştırmaları, Michigan Üniversitesi Araştırmaları, Yönetim Gözeneği Kuramı (Rober Blake ve Jane Mouton) gibi çalışmalardır (Şişman, 2004, s. 6).

2.5.3 Durumsal Yaklaşım

Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içinde, liderlikteki başarının sadece liderlik özelliklerine ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığı sonucuna varmışlardır. Böylece liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görülmüştür (Çelik, 2007, s. 17). Liderlikte durumsal yaklaşım; *etkili lideri, etkili olmayandan ayıran duruma gösterdiği tepkidir* varsayımı üzerine kurulmuştur. Sosyal bilimciler liderliğin (a) öznel durum, (b) yapılacak iş ve (c) izleyenlere bağlı olarak ortaya çıktığı noktasında birleşmektedir. Yani her durum, her iş ve herkes için bahsedilebilecek bir liderlik yerine, duruma, yapılacak işe ve izleyenlere göre değişen bir liderlik üzerinde durulmaktadır (Özden, 2008, s. 90). Bu liderlik yaklaşımı durumlardaki liderliğe odaklanır ve lidere çeşitli durumlarda ne yapması ve ne yapmaması gerektiğini söyler. Bu yaklaşıma göre, farklı

ortam ve farklı gruplarda farklı liderlik davranışları söz konusudur. Bu başlık altında toplanan bazı yaklaşımlar ise, Yol-Amaç Kuramı, Fiedler'in Durumsal Liderlik Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Paul Hersey ve Kenneth Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı, Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı gibi yaklaşımlardır (Şişman, 2004, s. 6).

2.5.4 Yeni Yaklaşımlar

Özellikler yaklaşımına gelen eleştiriler davranışsal yaklaşımların, davranışsal yaklaşımlara gelen eleştiriler de durumsal yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuş ancak durumsal yaklaşımların geçerliliği üzerinde de tam bir görüş birliğine varılamamış böylece yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Vizyoner liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, etik liderlik, dağıtımçı liderlik, çoğulcu liderlik de bu yaklaşımlardan bazılarıdır. Özden'e (2008, s. 102) göre de geleceğin liderlerinin, sosyoekonomik dinamikleri uzlaştırabilecek kadar esnek ve kapsamlı değer yargısına sahip olması gerekecektir. Geleceğin liderleri çalışanlar arasındaki kültürel ve düşünsel farklılıklara karşı saygılı ve duyarlı olmalı, çalışanlarıyla yeni iletişim biçimleri geliştirmeli, farklılıkları benimsemeyi ve onlarla yaşamayı öğrenmeli, örgütlerinin iş tanımını yeniden yapmalı ve kurumlarını toplumsal değerlerin yansımalarına olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlemelidir. Yeni değerler yeni liderlik türleri doğurmuştur. Farklılıkları kabul etmeyi ve tartışmayı temel alan çoğulcu liderlik de bu yeni değerleri taşıyan yeni bir liderlik türüdür.

2.6 Çoğulcu Liderlik

Hiyerarşi ve otoriteye dayanan geleneksel liderlik görüşü, bir kişinin bir grup insanı genel bir amaca ulaşmak için etkileyebilmesi ve harekete geçirebilmesidir. Bu liderlik anlayışı, bir kişinin yönetime egemen olduğu, ayrıcalıklı ve basit bir liderliği temsil etmektedir. Senge'e (2007, s. 363) göre geleneksel liderlik görüşü, insanların güçsüzlüğü, kişisel görüşe sahip ve değişim güçlerine hâkim olamamaları, sadece birkaç büyük liderin giderebileceği açıklara sahip olmaları tezine dayanır.

Liderlikle ilgili yapılan çeşitli araştırmalar geleneksel liderlik görüşünün; emir zinciri, üst düzey karar verme, kontrol gibi zorluklarla yüz yüze gelmek için yetersiz olduğunu göstermiştir (Bensimon ve Neumann, 1993'den akt., Kezar, 2000). Sezgül'e (2010) göre de geleneksel liderlikte kazan-kaybet olgusu, klikleşme ve gruplaşma, korku ve kontrole dayalı bir yönetim tarzı gerek liderin gerekse işgörenlerin verimini ve sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bir kişinin yönetimde söz sahibi olduğu geleneksel liderliğin, belli insanlara ayrıcalık tanıdığı düşüncesi örgütlerde yaygınlaşmaya başlamıştır. Kezar'a (1996) göre de liderlikle ilgili alanyazın, önceki tek kültürlü ve erkek egemen liderlik tanımlamalarının, grubun bütün üyelerinin katılımını sağlamada başarısız olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, tekçil, ayrıcalıklı ve basit olmaya eğilimli liderlik modellerinin görüşlerini yeniden düşünmek gerekmektedir.

Bu nedenlerden dolayı, geleneksel liderlik anlayışı bütün kurumlarda tartışılmaya ve terk edilmeye başlamıştır. Toplumun gelecekteki nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi çok önemli bir fonksiyona sahip eğitim kurumlarının da geleneksel liderlik anlayışından hızla uzaklaşmaları gerekmektedir.

Geleneksel liderlik modellerinin problemlerini çözmek için kadınların ve farklı kültürlerden gelen insanların varsayımlarını yansıtan *alternatif liderlik modelleri* geliştirilmiştir. Alternatif liderlik modelleri, kadınların ve farklı kültürlerden gelen insanların liderlik tarzı gibi belirli kimlikleri açıkça ele almayı benimsemektedir. Kezar'a (2001) göre özellikle kadınlar kendilerine özgü, hiyerarşik olmayan, yetki vermeye dayalı bir liderlik anlayışına sahiptir. 1970 ve 1980'li yıllarda kadınlar ve farklı kültürlerden gelen insanlar, liderlik pozisyonlarına gelmeye başlamıştır ancak bu kişiler, hiyerarşik, tek yönlü gücün olduğu, bireysel düşüncelere sık sık karşı çıkan baskın liderlik rolüne benzemeleri yönünde teşvik edilmişlerdir (Acker, 1993, Amey ve Tombley, 1992, Astin ve Leland, 1991, Calas ve Smirich, 1992' den akt., Kezar, 2001). Benzeşme olarak adlandırılan bu durum, hem birey hem de örgüt için olumsuz bir etkidir.

Alternatif liderlik modelleri, başlangıçta çok umut verici olmasına rağmen araştırmacılar sonrasında bu yaklaşımlarla ilgili çeşitli problemler saptamıştır. Alternatif

modellerde temel problem, bu modellerin tekil liderlik varsayımlarını büyük ölçüde devam ettirmesidir. Bununla birlikte; alternatif liderlik modelleri, insanlar arasındaki büyük farklılıkları olduğu kadar insanları da sınıflandırmaya ve kalıba sokmaya çalışabilir ayrıca evrensel olarak görülen makamsal liderlik bakış açısını yönlendirebilir. Sonuç olarak, alternatif modelleri başka bir baskın model olmaya yönlendirebilir.

Hiyerarşi ve otoriteye dayanan liderliğin kurumların karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede yetersiz kalması ve alternatif liderlik modellerine ilişkin saptanan problemlerden dolayı *katılımcı liderlik modellerine* ihtiyaç duyulmuştur. Kezar (2001), katılımcı liderlik modellerine ihtiyaç duyulma nedenlerini; uzmanlık zenginliğini kurum geneline yaymak, sorumlulukları arttırmak, örgütsel uyum problemlerini ele almak olarak sıralamıştır. Bazı katılımcı modeller, öğrenen organizasyonlar, hizmetkâr liderlik, işbirlikçi vb. liderlik modelleridir. Kezar (1998) katılımcı modellerin paylaştığı bazı ortak özellikleri sıralamıştır. Katılımcı modellerde, liderlik bireyden ziyade bir takım, grup veya topluluğu kapsar ve liderliğin temeli olarak öğrenmenin rolü üzerinde durulur. Güç ve kontrolden ziyade yetki verilir buna bağlı olarak da makamsal liderliğin yanı sıra makamsal olmayan liderlik de vurgulanır. Katılımcı liderlik modellerini benimseyen örgütlerde örgüt içi karşılıklı dayanışma ve bağlılık söz konusudur.

Maliyeti azaltma, hesap verme, küreselleşme, teknolojiyi kullanma ve öğrenci çıktılarını ölçme gibi zorluklar geçmişteki liderlik biçimlerinden daha katılımcı liderlik biçimlerini gerektirmektedir (Rosener, 1990' dan akt., Kezar, 2000). Bu nedenle, eğitim kurumlarının da aralarında bulunduğu birçok kurum katılımcı veya işbirlikçi liderlik biçimlerine yönelmeye başlamıştır. Eğitim kurumları da geleneksel liderlik görüşünden uzaklaşarak katılımcı liderlik modellerine doğru yönelmek için çaba göstermekte; bunu başarmak için de öğretmenler yönetime katılmaları konusunda teşvik edilmektedir. Buradaki temel amaç; öğretmenlerin sorumluluklarını arttırarak yönetim süreçlerine ve dolayısıyla kararlara katılımlarını sağlamak böylece de alınan kararları ve okullarını daha çok benimsemelerini sağlamaktır. Okullarda tüm paydaşlara yetki verilerek yönetimde söz sahibi olmaları sağlamak ve yetkiyi paydaşlara dağıtmak paydaşların kendilerini liderlik sürecinin içerisinde olduklarını hissettirecek dolayısıyla paydaş memnuniyeti artacak ve karşılıklı dayanışma ve bağlılık oluşacaktır.

Katılımcı liderlik modelleri, katılımcıların kendilerini liderlik sürecinin içerisinde hissetmesini gerektirmekte ve örgüt başarısı için iletişimi vurgulamaktadır (Astin ve Leland, 1991, Bensimon ve Neumann, 1993, Rosener, 1990, Tierney, 1989' den akt., Kezar, 2000). Bir başka deyişle, bu liderlik modelinde tek bir kişi yerine kurumda yer alan bütün çalışanların kendilerini liderlik sürecinin içerisinde hissetmeleri, sürekli iletişimde ve etkileşimde bulunmaları önemlidir. Bu modeller hiyerarşik olmamaya eğilimlidirler ve genel bir amaç, görüş birliği, paylaşılan değerler, anlaşılma ve takım çalışmasına odaklanmaktadırlar. Birçok akademisyen de bu modellerin en az tartışmalı ve en çok başarılı yol olduğuna inanmaktadır. Ancak katılımcı modelleri uygulamadaki temel zorluk, insanlara liderlik süreçlerinin içinde olduğunu hissettirmede ve bireyler arasındaki iletişimi kolaylaştırmada onlara yardımcı olacak yollar bulmaktır (Kezar, 2000).

Katılımcı modeller açık gibi görünen modeller olmalarına rağmen insanlar kuruma uyum sağlayamamaktadır. Uyum sağlayamama nedenleri şöyle sıralanabilir (Kezar, 2000):

- Tekil bir liderlik yaklaşımı ortaya çıkmaktadır. Katılımcı modellerin kapsayıcı olduğu iddia edilse de uygulamada birçok insan liderliğin dışında kalmakta ve çeşitli sesler dâhil edilmemektedir.
- Katılımcı liderlik tarzı asimile olmaktadır. Kurumun liderlik inanışlarına uymadığını hisseden kişiler kültüre uymaları için zorlanmaktadır.
- İnsanlar uyuma zorlanmaktadır. Bazı eylemler zorlayıcı olarak algılanmaktadır.
- Güç ile ilgili farkındalık eksikliği vardır. Yeni kültür için yapılan değişim güçte de değişim oluşturmaktadır. Gücü kaybeden insanlar kurumun kendisine daha az değer verdiğini hissetmektedir.

Kezar'a (1998) göre katılımcı modeller genel bir amaç, görüş birliği, paylaşılan değerler ve uzlaşmaya odaklanırken; gruplar arası ilişkilere, çatışmaya veya güce çok az değinmiştir. Ayrıca, katılımcı liderlik modelleri örgütsel uyum, grup düşüncesi ve iletişim bozukluğu gibi örgütsel problemleri hafifletmemektedir. Aksine, tüm seslerin duyulmasını sağlayan özel mekanizmaların olmadığı, paylaşılandan ziyade çoklu bakış

açılarının aranmadığı ve uzlaşma sağlama sürecinde istemeden özümsemeye teşvik etmeye eğilimin olduğu çelişkili bir çevre geliştirebilir. Görüş birliği sağlamaya çalışmak ve ortak noktalara odaklanmak kapsamlı liderlik kültürlerinin gelişmesini engellemektedir. Hem hiyerarşik hem de toplu liderlik yaklaşımları üzerine yapılan araştırmalar, örgütsel uyumun önemli bir problem olduğunu ve örgütün potansiyelini felce uğrattığını; özellikle kadınların hiyerarşik olmayan, yetkilendirme temelli, toplu vb. kendilerine özgü bir liderlik anlayışına sahip olduğunu; kolektivist topluluklarda kadınların küçümsenen farklı düşüncelere sahip olduğunu göstermiştir. (Ayman, 1993, Bensimon ve Neumann, 1993' dan akt., Kezar, 2001).

Bu yeni yaklaşımların çeşitli sesleri dâhil edeceği ve örgütsel uyum problemini çözeceğini destekleyen deneysel bir kanıt bulunmamaktadır. Kezar (2001) liderlik çevrelerinin örgütsel uyumu azaltmayı nasıl sağlayıp sağlayamadığını test ederek deneysel bir kanıt sağlamayı amaçlamıştır. Ayrıca işbirlikçi liderliğin çeşitli sesleri dâhil edip etmediğini araştırmıştır ve örgütsel uyumun katılımcı liderlik çevrelerinde bir sorun yarattığını bulmuştur. Son beş yıldaki alanyazın da, katılımcı modellerin, örgütsel uyum problemlerini gidermek ve kapsayıcı bir kültür yaratmak için önemli olan çok sesliliği ve çeşitliliği taşıyıp taşımadığını tartışmaya başlamıştır. Sonuç olarak da diğer alternatif modellerin bazı ilkelerine dayanan, örgütsel problemleri hafifletmek için yeni bir yol sağlayan *çoğulcu liderlik modelleri* ortaya çıkmıştır.

Kezar (1996), yapmış olduğu çalışmada üniversitelerin örgütsel uyum (liderlik stilleri ve çevre arasındaki uyum), grup düşüncesi (farklı bakış açılarının susturulması süreci) ve iletişim bozukluğu (hiyerarşikten daha katılımcı liderlik çevrelerine yönelmeleri sırasında) olmak üzere üç temel örgütsel problemle neden yüz yüze geldiğini tartışmıştır ve bu örgütsel problemleri (örgütsel uyum, grup düşüncesi, iletişim bozukluğu) hafifletmek için bir yol sağlayan çoğulcu ve çok kültürlü liderlik alanyazınına etraflıca incelemiştir.

Çoğulcu bir liderlik kültürü geliştirmenin amacı, ayrıcalıklı, basit ve kısmi liderlik temsillerini ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Çünkü ayrıcalıklı, basit ve kısmi liderlik; uyum sorunu, grup düşüncesi ve örgütsel iletişim bozukluğuna yol açabilir. Eğer çoklu liderlik betimlemeleri ve kişisel tanımlamalar kabul edilir ve onaylanırsa örgüt katılımcıları karşılaştırma yapmaya, müzakerede bulunmaya ve belki de farklı

bakış açılarını ve modellerini değerli bulmaya bile başlayabilir. Sonuç olarak bu bakış açılarını kabul ederek kısmi bakış açılarının ötesine geçilebilir (Kezar, 1996).

Hiyerarşik liderlik modelleri daha çok makamsal liderlere odaklanırken kapsamlı liderlik, liderden başka insanlara da liderlik deneyimleri sunmayı amaçlamaktadır. Katılımcı liderlik modellerinin uygulanmasıyla yönetim süreçlerine daha fazla insan katılabilmektedir ancak Kezar'a (2000) göre liderlik süreçlerine daha fazla kişi katılmasına rağmen kapsamlılığı sağlayacak bir mekanizma eksikliği söz konusudur. Bir başka deyişle, katılım vardır ancak yeterince kapsamlı değildir. Örgütteki bütün insanları liderlik süreçlerine katmak için yollar öneren bir liderlik çerçevesi, rehberi veya modeli yoktur. Bu nedenle Kezar (1996) ilk olarak liderliği yeniden kavramsallaştırmaya ihtiyaç duyulduğunu destekleyen alanyazını sunmuştur ve umut verici bir yol olarak da bütün bireylerin bakış açılarını dikkate alan çoğulcu liderliği önermiştir. Bir başka deyişle Kezar, liderliği yeniden test etmeyi ve daha kapsamlı bir liderlik inşa etmeyi amaçlamıştır. Daha kapsamlı bir liderlik;

- (a) Formal liderlik pozisyonlarını elde etmede farklı grup ve bireylere yardımcı olabilir,
- (b) Farklı grup ve bireylerin geleneksel modelleri benimsemesini engelleyebilir,
- (c) Örgüt katılımcılarına liderlikle ilgili daha çok söz hakkı verebilir,
- (d) Örgüt katılımcılarının, farklı liderlik anlayışlarında müzakereye varmasına yardımcı olabilir,
- (e) Daha etkili liderlik süreçlerine yönlendirebilir.

Bireyin öznelliğini, onun değerlerinden bağımsız olarak düşünülmemeyeceğini vurgulayan yeni yönetim paradigmaları, örgütlerdeki farklılıkları kabul etmeyi ve bu farklılıkları doğru değerlendirip, yönetmeyi gerekli kılmaktadır. Ayrıca, farklılıkları onaylamamak veya bastırmak, örgütün hedeflerine ulaşmada yetersiz ve verimsiz olmasına yol açan önemli bir problemdir. Kezar (1996) da, daha kapsamlı olarak nitelendirdiği çoğulcu liderlik ile farklılıkların farkındalığını arttırmayı vurgulamıştır. Bu farkındalık, farklılıkları kabul etme ve tartışma konusunda bireylere ve kurumlara yardımcı olacaktır.

Kezar (1996), çoğulcu liderlik kültürlerini geliştirmek için üç önemli ilke önermektedir. Çoğulcu liderlik kültürlerini geliştirmek için öncelikle kimliklerin, makamın ve güç ilişkilerinin farkında olmak, liderlikle ilgili farklı kişisel anlayışları kabul etmek ayrıca farklı kişisel liderlik anlayışları arasında müzakerede bulunmak önemlidir.

Çeşitli sesleri ve liderlik bakış açılarını karar vermeye tamamen dâhil etmek için tasarlanmış yeni bir liderlik çerçevesi olan “çoğulcu liderlik”, okullarda liderlik süreçlerini ve liderlerin rolünü düşünmemiz için yeni bir yaklaşım sunmaktadır. Bu Taylor Cox’un çoğulcu örgütler kavramına dayanmaktadır. Çoğulcu liderlik kültürünü benimseyen bir okulda, okuldaki çeşitli fikirlerin tamamından yararlanır. Kezar’a (2000) göre çoğulcu liderlik kültürü bireyleri birbirine bağlayan, çatışmaları azaltan, örgütsel uyum problemlerini en aza indirgeyen yansıtıcı ve eleştirel bir kültürdür. Yansıtıcı olmak, gücün, makamın ve kimliğin farkındalığını geliştirmede; eleştirel olmak da ortaya çıkan çeşitli bakış açılarını müzakere etmede önemlidir.

Kezar, yükseköğretimde çoğulcu inançları ve ilkeleri içeren “sosyal değişim liderlik modeli” ve “kültür takımları” şeklinde adlandırılan iki modelden söz etmiştir. Bunlardan sosyal değişim liderlik modeli; bir kişinin kimliğinin ve inançlarının öz farkındalığına vurgu yapar ve bakış açısı, güç, farklılıklar gibi geleneksel ve katılımcı modeller tarafından önemsenmeyen konuların altını çizer. Kezar (1998), çoğulcu liderlik modeli bağlamında, çeşitlilik arz eden etkili bir liderlik çevresinin 6 özelliğinden söz etmektedir:

- (a) Farklı kültürel normlar ve bu normların iletişim, problem çözme ve çatışma üzerindeki etkisi anlaşılır.
- (b) Farklı bakış açıları üretilir ve insanların sahip olabileceği çeşitli liderlik anlayışları kabul edilir.
- (c) Bireysel ve toplu büyüme arzulanır.
- (d) Yeni deneyimlere ve süreçlere açıktır-diğer insanların bakış açıları, problem çözme teknikleri ve iletişim tarzları öğrenilir.
- (e) Öz farkındalık vurgulanır.
- (f) Farklı bakış açılarına katkıda bulunabilecek güç farklılıklarının farkındadır.

Bir örgütün, varlığını devam ettirmek ve etkililiğini sağlamak açısından baş etmesi gereken bazı sorunlar ortaya çıkabilir. Bunlardan biri, farklılıkların onaylanmaması veya bastırılması sonucunda ortaya çıkar, bu durumda örgüt verimsizleşir ve amaçlarına ulaşamaz. Örgütlerde kültürel çeşitliliğe odaklanan araştırmalar farklılıkları kabul etmemenin verimsizliğe yol açacağını, kaliteyi azaltacağını, örgütü amaçlarına ulaştırmada yetersiz kalacağını göstermektedir (Cox, 1993' dan akt., Kezar, 2000). Bu liderlik türünde kültürel çeşitlilik, farklılıklar ve bu farklılıkların anlaşılması üzerinde durulması gereken konulardır. Çoğulcu liderler yaşamın bütün boyutlarındaki çeşitliliğe değer verirler. Dierker'a (1997) göre de çoğulcu bir lider olmak için kültürel kimlik gelişiminin anlaşılması ve fark edilmesi önemlidir.

Bazı insanlar, farklılıkları kucaklamak ve desteklemek kavramları ile kendisini rahatsız hissedebilir. Çoğulcu liderlik bu problemlere meydan vermez. Çünkü bu liderlik hem ortak nokta bulmayı hem de farklılıkları kucaklamayı ister. Kezar'a (2000) göre çoğulcu liderlik eğitim kurumlarına eşsiz yararlar sunar. Örneğin, okullar önceleri gözden kaçmış etkili, becerikli liderler veya liderlik süreçlerinin farkına varmaya başlayabilir çünkü insanlar egemen olan liderlik şemalarının arka planını sorgulama konusunda hiç cesaretlendirilmemiştir. Ek olarak, çoğulcu liderlik, liderlikle ilgili farklı inançlar için alan sağlar. Böyle bir okulda bireyler, onları rahatsız eden liderlik değerlerini benimsemeleri için baskı hissetmezler. Çoğulcu liderlik, çeşitliliğe daha sıcak bakmak ve daha kapsamlı olmak için çok kültürlü veya çeşitli bir çevre oluşturmaya kendini adanmış eğitim kurumlarına yardımcı olabilir.

2.6.1 Çoğulcu Liderliğin Önemi ve Gerekçesi

Yukarıda yer verilen açıklamalara göre, çoğulcu liderliğe ihtiyaç duyulma nedenleri şöyle sıralanabilir:

1. Hiyerarşik liderlik modellerinin kurumların karşı karşıya kaldığı bazı problemleri çözememesinden dolayı kurumlar hiyerarşik liderlik modellerinden uzaklaşıp daha katılımcı liderlik modellerine yönelmeye başlamışlardır. Ancak buna rağmen kurumlar birtakım sorunları çözmekte yetersiz kalmıştır. Bu sorunlar; örgütsel uyum, grup düşüncesi ve iletişim bozukluğudur. Bu problemleri çoğulcu veya çok kültürlü liderlik hafifletebilir.

2. Katılımcı liderlik tam katılımı sağlayamamaktadır. Katılımcı liderlik bütün paydaşların görüşlerini karar vermeye dâhil edememekte, ortak noktalar bulmaya çalışarak farklılıkların meydana getirdiği zenginliği değerlendirememekte ve insanları farkında olmadan mevcut kültüre uymaları yönünde zorlamaktadır. Çoğulcu liderlik daha kapsamlı bir liderlik modeline olan ihtiyacı karşılayabilecek niteliktedir.

3. Çoğulcu liderlik, geleneksel, alternatif ve katılımcı liderlik modellerinde önemsenmeyen gruplar arası ilişkiler, çatışma ve güç gibi olgulara daha çok vurgu yaparak daha kapsamlı ve etkili bir liderlik çevresini garanti etmektedir.

4. Geleneksel, alternatif ve katılımcı modeller örgütsel uyum problemlerini gidermek ve kapsayıcı bir kültür yaratmak için önemli olan çok sesliliği ve çeşitliliği taşıyamamaktadır. Katılımı sağlamada umut verici bir yol sunan katılımcı liderlik, görüş birliği sağlama ve ortaklıklara odaklanarak kapsamlı liderlik kültürünün gelişmesini engellemektedir. Çoğulcu liderlik daha kapsamlı bir liderlik kültürünün gelişmesini sağlamada kurumlara yardımcı olabilecek bir çerçeve sunmaktadır.

5. Farklılıkları onaylamamak veya bastırmak, örgütün hedeflerine ulaşmada yetersiz ve verimsiz olmasına yol açar. Bu farklılıklar onaylanmazsa; insanlar kuruma uyum sağlayamamakta, baskın görüşü kabul etmeleri yönünde zorlanmakta, yeterli ve açık bir iletişim olmamaktadır. Geleneksel, alternatif ve katılımcı modeller farklılıkları tartışmak ve onaylamak için bir araca sahip değildir. Bu aracı elde etme konusunda kurumlara yardımcı olabilecek liderlik yaklaşımı çoğulcu liderliktir.

6. Bazı insanlar katılımcı liderlik özelliklerini daha uzlaşmacı bulsa da bu süreç çeşitli sesleri kapsamayı sağlayamamaktadır. Daha kapsamlı bir liderlik çevresine geçiş, kampüsteki güç dinamiklerinin değişmesini içerir. Bu süreç açık bir şekilde tartışılmalı ve onaylanmalıdır.

2.6.2 Çoğulcu Liderliğin Boyutları

Çoğulcu liderlikle ilgili alanyazın incelendiğinde çoğulcu liderliğin farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme

olmak üzere üç boyuta sahip bir liderlik modeli olduğu söylenebilir. Çoğulcu liderliğin boyutları ve her bir boyut üzerinde durulan temel noktalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Çoğulcu Liderliğin Boyutları

Boyutlar	Çoğulcu Liderlik Özellikleri
1.Boyut: Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışma	<p>Farklılıkların farkındalığını arttırır.</p> <p>Farklılıkları tartışma ve kabul etme konusunda yardımcı olur.</p> <p>Farklılıkları onaylar.</p> <p>Farklılıkları onaylamak için tasarlanmış yollara sahiptir.</p> <p>Farklı bakış açılarını değerli olarak görmeleri için bireyleri cesaretlendirir.</p> <p>Farklılıkları kabul etmeyi benimser.</p> <p>Bir kişinin kimliğinin ve inançlarının öz farkındalığına vurgu yapar.</p> <p>Bakış açısı, güç ve farklılıklar gibi katılımcı modeller tarafından önemsenmeyen konuların altını çizer.</p> <p>Gücün, makamın ve kimliğin farkındalığını geliştirir.</p> <p>Ortaya çıkan çeşitli bakış açılarını müzakere eder.</p> <p>Farklı bakış açıları karşılaştırılır ve değerlendirilir.</p> <p>Ortak noktalar ve farklılıkları kucaklamayı arzular.</p> <p>Çoklu liderlik anlayışları kabul görür.</p> <p>Yeni deneyimlere ve süreçlere açıktır.</p>
2.Boyut: Yönetim Süreçlerine Katılım	<p>Bütün bireylerin bakış açılarını dikkate alır.</p> <p>İnsanların liderlik süreçlerinin içinde olduklarını onlara hissettirir.</p> <p>Bütün insanları liderlik sürecine katar.</p> <p>Farklı kültürleri örgütsel yapı ile bütünleştirir.</p> <p>Fikirlerin tamamından yararlanır.</p> <p>Liderlik bakış açıları karar vermeye dâhil edilir.</p> <p>Örgütteki çeşitli fikirlerden yararlanır.</p> <p>Çoklu bakış açıları ve çoklu liderlik kabul edilir.</p>
3.Boyut: Problem ve Çatışmaları Çözme	<p>Bireyler arasındaki iletişimi kolaylaştırır.</p> <p>Gruplar arası çatışmayı azaltır.</p> <p>Önyargıları aza indirir.</p> <p>Bireyleri birbirine bağlar.</p> <p>Çatışmaları azaltır.</p> <p>Örgütsel uyum problemlerini azaltır.</p>

2.6.3 *Çoğulcu Liderliğin Yararları*

1. Çoğulcu liderlik sayesinde eğitim kurumları, önceleri gözden kaçmış etkili, becerikli liderler veya liderlik süreçlerinin farkına varmaya başlayabilir. Çünkü insanlar egemen olan liderlik şemalarının arkasına bakmak için hiç cesaretlendirilmemiştir. Bu nedenle, öğretmenler yönetime katılma konusunda cesaretlendirilmeli ve teşvik edilmelidir.
2. Çoğulcu liderlik, liderlikle ilgili farklı inançlar için alan sağlar. Bu durum, eğitim kurumlarında paydaşların yönetime aktif katılımını sağlar böylece okulların problem çözme kapasitesi artar.
3. Çoğulcu liderlik kültürünün geliştirildiği bir okulda bireyler, onları rahatsız eden liderlik değerlerini benimsemeleri için baskı hissetmezler. Böylece, eğitim kurumlarında paydaşlar görüşlerini özgürce savunabilir bu da örgüte bağlılığı geliştirir.
4. Çoğulcu liderlik, çeşitliliğe daha sıcak bakmak ve daha kapsamlı olmak için çok kültürlü veya çeşitli bir çevreye sahip olan eğitim kurumlarına yardımcı olabilir.

2.6.4 *Çoğulcu Kültür Stratejileri*

Kezar (2000) çoğulcu bir liderlik kültürü oluşturmak için 3 temel stratejiden söz eder:

1. *Gücün, makamın ve kimliğin farkındalığını geliştirme:* Grup bağlılığı tarafından yaratılan gücün veya önyargının farkında olma önemlidir. Güç koşullarının etkisi anlaşılmadığında ve güç koşullarıyla ilgili farklı bakış açıları görülmediğinde etkili iletişim zarar görür. Eğitim kurumlarında, özellikle güce sahip olan makamsal liderler, okul yöneticiliği makamının bakış açılarını nasıl etkilediğini derinlemesine düşünmeli ve bu anlayışı paydaşlarla olan iletişiminde bilgilendirmek için kullanılmalıdır.

2. *Çoklu bakış açılarını ve çoklu liderliği kabul etme:* Bireyler farklı bakış açılarını ve modellerini kıyaslamaya, orta yol bulmaya ve hatta açıkça takdir etme fırsatına ihtiyaç duyarlar. Eğitim kurumlarında, özellikle karar alma süreçlerinde, farklı bakış açıları bir engelden ziyade örgütün gelişimine katkı sağlayacak bir fırsat ve zenginlik olarak görülmeli; paydaşlar da bu farklı bakış açılarını değerli görmeleri için cesaretlendirilmelidir.
3. *Arabuluculuk:* Arabuluculuk, insanların kendi sınırlarını aşması için onlara yardımcı olan önemli bir stratejidir. Eğitim kurumları bütün liderlik bakış açılarından değerli olanı belirlemek zorundadır. Bu nedenle okul yöneticileri, paydaşları farklı bakış açılarını sunmaları, karşılaştırmaları ve değerlendirmeleri için teşvik etmelidir.

2.6.5 Liderlik Sürecindeki Düşünceleri Devreye Sokma Stratejileri

Liderlik sürecine çeşitli sesleri ve düşünceleri dâhil etmek için yararlanılabilecek 8 strateji şöyle sıralanabilir (Kezar, 2000):

1. Okullarda paydaşların tamamı tarafından yeniden incelenen bir olumsal liderlik modelini tanımla ve müzakerede bulun.
2. Paydaşlara baskı yapan değer, yaklaşım veya ilkeleri hariç tutarak mümkün olduğunca açık ve kapsamlı bir modelle bağlantılı olan değerleri dikkatlice seç.
3. Modeli düzeltmek için yollar ara.
4. Bireysel farklılıklara değer ver çünkü modelin kendi bakış açılarını temsil etmediğini hisseden insanlar daima olacaktır.
5. Paydaşları bir şeyler yapmaları için zorlamaktan ziyâde okulun liderlik modeline uyum sağlamaları için onlarla müzakerede bulun.
6. Paydaşların niçin kurumun liderlik tanımlamasına uyması gerektiğini açık, seçik belirt.
7. Modeli paydaşlara tanıttığında onların çeşitli bakış açılarını akılda tut ve modelin anlaşıldığından emin olmak için modele farklı bir açıdan bak.

8. Okul paydaşlarının birbirinden bir şeyler öğrendiği bir öğrenme ortamı oluşturmak için çabala.

2.7 Çoğulcu Ortamlarda Eğitim Liderliği

Eğitim kurumları öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, destek personeli gibi birçok paydaşa sahip olan kurumlardır. Böylesi bir kurumda birçok farklı kültürel kimlikte birey bulunmaktadır. Bu durum, eğitim kurumlarının çoğulcu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca eğitim kurumlarının bütün paydaşlarının farklı beklentilere, ihtiyaçlara ve arzulara sahip olması da bu kurumların çoğulcu bir yapıya sahip olduğunun başka bir göstergesidir. Sosyal, politik, ekonomik işlemlere sahip okullar, paydaşlarının beklenti ve talepleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Başarıyı elde etmek için eğitim kurumlarının bu talep ve beklentilere cevap verebilmesi gerekmektedir. Böylesi çoğulcu bir yapıya sahip olan okullarda çoğulcu liderlik uygulamalarının daha başarılı sonuçlar doğurabileceği söylenebilir.

Eğitim kurumlarının paydaşları yaş, cinsiyet, din, dil, kişilik, sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik özellikler bakımından farklı olduğundan dolayı bu farklılıkların doğru yönetilmesi ve değerlendirilmesi önemlidir. Farklılıklar doğru bir şekilde değerlendirilip yönetildiği zaman okulun amaçlarına ulaşabileceği ve niteliğinin artacağı söylenebilir.

Turan ve diğerlerine (2013) göre çağcıl gelişmeler, liderlik yaklaşım ve modellerine farklılıkları da kapsayan yeni boyutların eklenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durumun eğitim ve eğitim liderliği üzerinde de etkileri bulunmaktadır. Ayrıca eğitim sisteminin başarısı, ülkelerin güçlerini etkilemektedir. Bu bakımdan değişimi ve öğrenmeyi kolaylaştıran çoğulcu yaklaşımları işe koşmak gerektiği düşünülebilir. Bünyesinde çeşitliliği barındıran okulların, çoğulcu bir anlayış ile yönetilmesinin, eğitim kurumlarından talep edilen ve çeşitlilik arz eden beklentileri karşılamada faydalı bir yaklaşım olacağı söylenebilir. Bu bağlamda, topluma hizmet götüren okulların çoğulcu bir bakış açısı ile yönetilmesi, söz konusu hizmetten yararlananların memnuniyetini artırabilir. Bununla birlikte, çoğulcu liderlik sayesinde, farklılıklara

saygı duyan, okul içinde dengeli bir çeşitliliğin oluşmasını amaçlayan ve farklılıklardan öğrenmeyi temele alan bir yönetim anlayışıyla, okulların etkililiği artırılabilir.

Farklılıkları iyi yönetebilmek, farklılıkları tanımayı, bu farklılıklara saygı duymayı ve onları iyi değerlendirmeyi kapsamaktadır. Okullardaki bu çoğulcu yapıdan kaynaklanan çeşitlilik ve farklılıkları iyi yönetebilmek, okulu etkili ve başarılı kılmamanın ön şartıdır. Walker ve Quong'a (1998) göre farklılıkların okul açısından değeri aşağıdaki dört temel başlıkta toplanabilir:

- İnsanların farklılıkları diğerleri tarafından değerli olarak görüldüğü zaman daha iyi çalışır.
- Gruplarda yer alan insanlar, kendi bireysel veya grup farklılıklarının tanındığına ve okul yaşamına yansıtıldığına inandıkları zaman daha sinerjik çalışır.
- Farklılıkların değerli olduğu okullar, kendi toplumlarının şartlarına ve bu şartlarda oluşan çoklu değerlere daha duyarlıdır.
- Farklı olduğu düşünülen insanlar daha anlamlı ve verimli çalışma yolları bulur..

Walker ve Quong (1998), okul liderlerinin farklılıklardan öğrenebilmeyi sağlaması için dört temel stratejinin önemine dikkat çekmiştir. Bunlar:

1. Güven ve güvensizliği aynı anda yaşamak,
2. Değişim için bir güç olarak gerilimi kullanmak,
3. Farklı kültürel değerleri paylaşmak,
4. Farklılıklardan öğrenme için bir strateji olan çift ilmekli öğrenmeyi kullanmaktır.

Bu bağlamda, çeşitliliğin getirdiği zenginliği liderlik uygulamalarına katabilmenin veya çoğulcu liderlik uygulamalarının, okul niteliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Okul yöneticilerinin çoğulcu liderlik davranışlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma; nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yönteme dayalı bir çalışmadır. Araştırmada, önce nitel daha sonra nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı keşfedici desen tercih edilmiştir. Creswell ve Clark'a (2007, s. 77) göre keşfedici desende önce çalışmanın nitel sonrasında ise nitel kısımdan elde edilen sonuçlara dayanarak nicel kısmı tasarlanır ve sonuçlara ulaşılır. Bu desende önce nitel ölçme aracı geliştirilir, bu araçla toplanan nitel veriler analiz edilir ve nitel sonuçlara ulaşılır. Sonrasında ise bu nitel sonuçlara dayalı olarak nicel ölçme aracı geliştirilir, nicel veriler toplanır, analiz edilir ve nicel sonuçlara ulaşılır. Özetle, keşfedici desende ilk olarak nitel veriler toplanır ve bunun sonuçlarından yola çıkarak nicel ölçme aracı geliştirilir. Nitel ve nicel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı bu araştırmanın nitel verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmı için ise *Çoğulcu Liderlik Ölçeği (ÇLÖ)* geliştirilmiş ve nicel veriler bu ölçek yardımıyla toplanmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul, ilköğretim okulu ve liselerde görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmaktadır. 2012-2013 ve 2013-2014 öğretim yılında Afyonkarahisar merkez ilçe ve merkez ilçeye bağlı köylerde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi 133 anaokulu, ilkokul, ortaokul, ilköğretim okulu ve lisede görev yapan 133 okul yöneticisi ve bu okullarda çalışan 7831 öğretmen çalışma evrenini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın nitel kısmı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği ile 24 okul belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanırken eğitim kurumunun türü (anaokulu, ilköğretim, lise vb.) ve okul yöneticilerinin cinsiyetleri göz önüne alınmıştır. Eğitim kurumu açısından çeşitlilik sağlamak amacıyla 2 anaokulu, 4 ilkokul, 3 ortaokul, 6 ilköğretim okulu, 2 Yatılı İl Bölge Okulu, 5 meslek lisesi, 1 Anadolu Öğretmen Lisesi, 1 Fen Lisesi, 1 Anadolu lisesi örnekleme dâhil edilmiştir. Cinsiyet açısından da bir çeşitlilik oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunu başarmak için de Afyonkarahisar merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerde çalışan 6 kadın okul müdürü ve 6 kadın okul müdür yardımcısıyla görüşmeler yapılmıştır. Afyonkarahisar merkez ilçede ve merkez ilçeye bağlı köylerde, anaokulu, ilkokul, ortaokul, ilköğretim okulu ve liselerde çalışan 24 okul yöneticisi araştırmanın nitel kısmının örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın nitel kısmına katılan okul yöneticilerinin görev yaptığı okullar *Ek A*'da; araştırmanın nitel kısmının örnekleme grubunu oluşturan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular ise Tablo 2'de verilmiştir. Araştırmanın nicel kısmının katılımcıları belirlenirken; daha güvenilir sonuçlara ulaşmak için, araştırmanın nitel kısmında görüşülen okul yöneticilerinin çalıştığı okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır ve nitel kısımda belirlenen 24 okulda görev yapan 327 öğretmen araştırmanın nicel kısmının örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın nicel kısmının örnekleme grubunu oluşturan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2 Araştırmanın Nitel Kısımına Katılan Okul Yöneticilerinin Kişisel Özellikleri

Değişken	Düzey	f
1-Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	12
	Toplam	24
2-Öğretmenlik Hizmet Süresi	0-5 yıl	9
	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	4
	16-20 yıl	2
	21-25 yıl	1
	Toplam	24
3-Yöneticilik Hizmet Süresi	0-5 yıl	6
	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	8
	16-20 yıl	2
	21-25 yıl	-
	26-30 yıl	3
	31-35 yıl	2
Toplam	24	

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, araştırmanın nitel kısmına katılan yöneticilerin 12’si erkek, 12’si kadındır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 9’unun öğretmenlikteki hizmet süresi 0-5 yıl, 8’inin 6-10 yıl, 4’ünün 11-15 yıl, 2’sinin 16-20 yıl, 1’inin 21-25 yıl arasında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 6’sının yöneticilikteki hizmet süresinin 0-5 yıl, 3’ünün 6-10 yıl, 8’inin 11-15 yıl, 2’sinin 16-20 yıl, 3’ünün 26-30 yıl, 2’sinin 31-35 yıl arasında olduğu Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 3 Araştırmanın Nicel Kısımına Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Değişken	Düzye	N	%
1-Cinsiyet	1. Kadın	189	57.8
	2. Erkek	138	42.2
	Toplam	327	100
2-Branş	1. Okul Öncesi	15	4.6
	2. Sınıf	61	18.7
	3. Türkçe ve Sosyal Bilgiler	67	20.5
	4. Matematik ve Fen Bilimleri	71	21.7
	5. Yabancı Dil	40	12.2
	6. Meslek Bilgisi	28	8.6
	7. Diğer Branşlar	45	13.8
	Toplam	327	100
3-Yaş	1. 21-30 Yaş	67	20.5
	2. 31-40 Yaş	140	42.8
	3. 41-50 Yaş	94	28.7
	4. 51 yaş ve üzeri	26	8
	Toplam	327	100
4-Meslekî Kıdem	1. 1-5 Yıl	43	13.1
	2. 6-10 Yıl	73	22.3
	3. 11-15 Yıl	62	19.0
	4. 16-20 Yıl	76	23.2
	5. 21 Yıl ve üstü	73	22.3
	Toplam	327	100
5-Toplam Öğretmen Sayısı	1. 1-30	136	41.6
	2. 31-60	141	43.1
	3. 61 ve üzeri	50	15.3
	Toplam	327	100
6-Öğrenim Durumu	1. Lisans Tamamlama	5	1.5
	2. Lisans	279	85.3
	3. Lisans üstü	39	11.9
	4. Diğer	4	1.2
	Toplam	327	100
7-Okulun Bulunduğu Yer	1. İl Merkezi	272	83.2
	2. Köy	55	16.8
	Toplam	327	100

Tablo 3'te de görüldüğü üzere, araştırmanın nicel kısmına katılan öğretmenlerin 189'u kadın, 138'i erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15'i okul öncesi, 61'i sınıf, 67'si türkçe ve sosyal bilgiler, 71'i matematik ve fen bilimleri, 40'ı yabancı dil, 28'i meslek bilgisi, 45'i diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 67'si 21-30, 140'ı 31-40, 94'ü 41-50, 26'sı 51 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 43'ünün mesleki kıdemini 0-5 yıl, 73'ünün 6-10 yıl, 62'sinin 11-15 yıl, 76'sının 16-20 yıl, 73'ünün 21

yıl ve üstü aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 136'sı 1-30, 141'i 31-60, 50'si 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 5'inin lisans tamamlama, 279'unun lisans, 39'unun lisans üstü, 4'ünün diğer eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Tablo 3'te de görüldüğü üzere, araştırmanın nicel kısmına katılan öğretmenlerin 272'si il merkezinde, 55'i köyde görev yapmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde nitel ve nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesine yer verilmiştir.

3.3.1 Nitel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, nitel ölçme aracının hazırlanmasına ve pilot görüşmelerin yapılmasına yer verilmiştir.

3.3.1.1 Nitel ölçme aracının hazırlanması

Araştırma verilerinin toplanmasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasına karar verildikten sonra araştırmacı tarafından “*Yönetici Kişisel Bilgi Formu*” (Ek B), görüşme yapılan okul yöneticilerini araştırma konusu ve süreci konusunda bilgilendirmek amacıyla “*Yönetici Görüşme Bilgilendirme Formu*” (Ek C) ve “*Yarı-yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu*” (Ek D) hazırlanmıştır.

Okul yöneticilerinin adı, soyadı, cinsiyeti, öğretmenlik hizmet süresi, yöneticilik hizmet süresi ve branşlarını belirlemek amacıyla *Yönetici Kişisel Bilgi Formu* hazırlanmıştır. Bu form görüşme esnasında okul yöneticilerine sorularak görüşme sonrasında araştırmacı tarafından doldurulmuştur. *Yönetici Görüşme Bilgilendirme Formu*, okul yöneticilerini araştırma ve görüşme konusunda bilgilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Formda araştırmanın konusu, görüşme sürecinin nasıl yürütüleceği ve görüşmede konuşulanları kimlerin görebileceği gibi bilgilere yer verilmiştir. Bu formda

yer alan bilgiler, görüşmeye başlamadan önce araştırmacı tarafından okul yöneticilerine aktarılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış yönetici görüşme formunda, bütün görüşmelerde kullanılmak üzere 12 soruya yer verilmiştir. Katılımcılara sorulacak soruların yer aldığı *Yarı-yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu* alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.3.1.2 Pilot Görüşmenin Yapılması

Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun amaca hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla araştırmanın katılımcılarından olan bir yönetici ile pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan pilot görüşme kaydı çözümlenerek yazılı bir form biçimine getirilmiştir. Yapılan pilot görüşmenin yazılı dökümü üzerinde yöneticinin görüşme sorularını anlayıp anlamadığı değerlendirilmiştir. Yöneticinin cevapları doğrultusunda, daha sonra yapılacak görüşmelerde yöneticilere yöneltilecek soruların anlaşılmadığı durumlar olduğunda ayrıntı verilmesine karar verilmiştir. Pilot görüşme sorularına göre yarı-yapılandırılmış görüşme formu son halini almış ve görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticilerine yöneltilen sorular *Ek D'* de yer almaktadır.

3.3.2 Nicel Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, nicel ölçme aracının hazırlanmasına, nicel ölçme aracının geçerlik çalışmasına, nicel ölçme aracının güvenirlik çalışmasına ve çoğulcu liderlik ölçeğinin puanlanmasına yer verilmiştir.

3.3.2.1 Nicel Ölçme Araçlarının Hazırlanması

Araştırmanın nicel boyutunda, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan *Çoğulcu Liderlik Ölçeği (ÇLÖ)* kullanılmıştır. Ölçeği oluşturacak maddelere karar verirken öncelikle araştırma konusuyla ilgili yerli-yabancı tez, makale, kitap ve elektronik veri tabanları taranmış, böylece yapılan alanyazın taraması ile araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, 24 okul yöneticisi ile yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar, betimsel analiz tekniği kullanılarak incelenmiş

ve ölçme aracının madde havuzu için birtakım bilgilere ulaşılmıştır. Madde sayısının olabildiğince fazla olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan maddeler alanda çalışan uzmanlar tarafından biçim, ifade ve çoğulcu liderlik göstergesi olup olmadığı açısından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemeler sonunda öğretmenlere yönelik ölçme aracı, iki bölüm olarak hazırlanmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde çoğulcu liderliğe ilişkin görüşlerin *hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, çoğunlukla ve her zaman* biçiminde derecelendirildiği maddeler yer almıştır.

Hazırlanan ölçme aracındaki maddelerin anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için, ulaşılabilirlik kolaylığı olan 5 öğretmen ile birlikte maddeler tek tek incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda son biçimi verilen ölçme araçlarının ön uygulaması, Afyonkarahisar il merkezinde seçkisiz olarak belirlenmiş 19 okulda görev yapan 374 öğretmene uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracı, öğretmenlere elden dağıtılmış ve elden toplanmıştır. Ön uygulamaya katılan okullar ve bu okullardaki öğretmenler daha sonra araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ön uygulama sonrası toplanan veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlere uygulanacak ölçme aracının geçerlik çalışmasında açımlayıcı faktör analizi yapılmış; güvenilirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha değeri ile maddelerin iç tutarlıkları hesaplanmıştır.

3.3.2.2 Nicel Ölçme Aracının Geçerlik Çalışması

Geçerlik çalışması için ölçeğin kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini tespit etmek için ise açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır.

Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Yapılan incelemede Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği testi değeri yeterli bulunmuştur (KMO= .94). Barlett testi sonucuna göre de veri seti faktör analizi yapmaya uygundur ($\chi^2_{(2211)} = 12493.88, p < .0001$).

Örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunun anlaşılması, KMO testiyle örneklem uygunluğunun ortaya konulması ve Barlett küresellik testiyle veri setinin faktör çıkarmaya uygun olduğu kanıtlanmıştır ve veri seti ile faktör analizi yapılabileceği

anlaşlmıştır. Açımlyıcı faktör analizi, temel bileşenler analizi yöntemi ile yapılmıştır. Temel bileşenler analizi yapmak amacıyla paydaşlık oranı (h^2) değerleri incelenmiştir. Paydaşlık oranı değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 Çoğulcu Liderlik Ölçeği Maddelerinin Paydaşlık Oranı Değerleri

Madde Numarası	Paydaşlık Oranı	Madde Numarası	Paydaşlık Oranı
1	.663	35	.623
2	.670	36	.693
3	.748	37	.648
4	.747	38	.662
5	.771	39	.654
6	.767	40	.563
7	.778	41	.657
8	.612	42	.564
9	.763	43	.754
10	.749	44	.641
11	.628	45	.786
12	.640	46	.835
13	.577	47	.799
14	.512	48	.711
15	.772	49	.808
16	.622	50	.755
17	.502	51	.752
18	.639	52	.769
19	.731	53	.693
20	.741	54	.726
21	.701	55	.686
22	.719	56	.631
23	.657	57	.646
24	.685	58	.576
25	.662	59	.698
26	.752	60	.696
27	.461	61	.669
28	.693	62	.713
29	.666	63	.564
30	.709	64	.759
31	.606	65	.763
32	.741	66	.536
33	.730	67	.683
34	.713		

Tablo 4 incelendiğinde 27 numaralı maddenin .50'nin altında bir paydaşlık oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu madde ölçekten çıkarılmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda maddelerin faktörlere dağılımını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizinde en sık kullanılan döndürme tekniği olan Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizinde faktör sayısının belirlenmesinde, öz değerlerin 1'den büyük olmasını öneren Kaiser kuralı benimsenmiştir. Yapılan incelemede özdeğerleri 1'in üzerinde olan 11 faktör belirlenmiştir ve bu 11 faktör toplam varyansın %68,42'sini açıklamaktadır. Bu faktörlere ait özdeğerler, varyans ve yığılmalı varyans değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Bileşen	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
1	26.230	39.149	39.149
2	5.664	8.454	47.603
3	2.543	3.796	51.399
4	1.922	2.868	54.267
5	1.659	2.476	56.744
6	1.417	2.295	63.313
7	1.447	2.160	61.198
8	1.538	2.115	59.039
9	1.204	1.797	65.110
10	1.143	1.706	66.816
11	1.075	1.604	68.420

Bu araştırmada, değişkenlerin faktör yük değerlerinin en az .45 olmasına karar verilmiştir. Tablo 6'da açıklayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktörlere dağılımı verilmiştir.

Madde30	.612								
Madde 2	.610								
Madde31	.518								
Madde63	.511								
Madde66	.404	319			311				
Madde44		.590							
Madde56	.493	.587							
Madde38		.559							
Madde42		.549							
Madde18		.548							
Madde12	.504	.547							
Madde35		.528							
Madde27		.526							
Madde39		.519							
Madde25		.515							
Madde37		.515						.421	
Madde53		.511	.429						
Madde40		.502							
Madde54		.497	.495						
Madde11		.492							
Madde61		.456	.470						
Madde62		.384	.456						
Madde58				.470					
Madde67			.351	.445					
Madde14	.418				.471				
Madde3	.492							.567	
Madde43						.343	.380	.399	
Madde17									.430

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında faktör yük değeri .45'in altında olan 4 madde (m17, m43, m66, m67) ölçekten çıkartılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde ölçekteki 9 madde (m3, m12, m14, m37, m53, m54, m56, m61, m62) birden fazla faktöre girdiği ve faktör yükleri arasındaki fark .10'un altında olduğu için ölçekten çıkartılmıştır.

Çıkarılan maddelerin ardından Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği testi ve Barlett küresellik testleri tekrarlanmıştır ve yeterli bulunmuştur ($KMO = .96$; $\chi^2_{(1378)} = 10828.75$, $p < .0001$). Daha sonra faktör analizi yeniden yapılmıştır. Yapılan incelemede özdeğerleri 1'in üzerinde olan 8 faktör belirlenmiştir ve bu 8 faktör toplam

varyansın %68,03'ünü açıklamaktadır. Bu faktörlere ait öz değerler, varyans ve yığılmalı varyans değerleri Tablo 7'de, açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktörlere dağılımı ise Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Bileşen	Öz Değer	Varyans	Yığılmalı Varyans
1	24.015	45.311	45.311
2	3.559	6.715	52.027
3	1.836	3.464	55.490
4	1.738	3.280	58.770
5	1.487	2.805	61.575
6	1.257	2.372	63.948
7	1.118	2.110	66.058
8	1.045	1.971	68.029

Tablo 8 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktörlere Dağılımı

Madde No	1	2	3	4	5	6	7	8
Madde 5	.722							
Madde 4	.721							
Madde 2	.713							
Madde 6	.712							
Madde 9	.707							
Madde 10	.686							
Madde 7	.679							
Madde 1	.669							
Madde 19	.633							
Madde 20	.630							
Madde 15	.628							
Madde 16	.613							
Madde 8	.609							
Madde 13	.549							
Madde 26	.538	.448						

Madde 34	.458	.360			.413
Madde 21	.445				.407
Madde 24		.740			
Madde 31		.617			
Madde 29		.551			
Madde 41		.548			
Madde 50		.540			
Madde 28		.531			
Madde 22	.454	.527			
Madde 48		.517			
Madde 49		.509			
Madde 36		.502			
Madde 23	.449	.478			
Madde 32		.470	.446		
Madde 33	.444	.459			
Madde 52		.437	.390	.386	
Madde 47			.817		
Madde 45			.779		
Madde 46			.788		
Madde 64			.691		
Madde 51		.445	.450	.439	
Madde 60				.726	
Madde 59				.691	
Madde 63				.680	
Madde 57				.666	
Madde 65				.564	
Madde 55	.477			.478	
Madde 25					.749
Madde 18					.681
Madde 44					.672
Madde 11				.449	.367
Madde 40					.352
Madde 39					.750
Madde 38					.691
Madde 38					.629
Madde 42					.556
Madde 35			.380	.438	
Madde 30					.618
Madde 58					.789

Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında faktör yük değeri .45'in altında olan 3 madde (m21, m35, m52) ölçekten çıkartılmıştır. Yukarıdaki tablo incelendiğinde ölçekteki 10 madde (m11, m21, m22, m23, m26, m32, m33, m34,

m51, m55) birden fazla faktöre girdiği ve faktör yükleri arasındaki fark .10'un altında olduğu için ölçekten çıkartılmıştır. Ayrıca bu veri setinde yapılan faktör analizi sonucunda 7. ve 8. faktörlerde birer madde bulunduğundan bu maddeler (m30, m58) de ölçekten çıkartılmıştır.

Çıkarılan maddelerin ardından Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği testi ve Barlett küresellik testleri tekrarlanmıştır ve yeterli bulunmuştur ($KMO = .96$; $\chi^2_{(741)} = 7882.78$, $p < .0001$). Daha sonra faktör analizi yeniden yapılmıştır. Yapılan incelemede özdeğerleri 1'in üzerinde olan 6 faktör belirlenmiştir ve bu 6 faktör toplam varyansın %66,99'unu açıklamaktadır. Bu faktörlere ait özdeğerler, varyans ve yığılmalı varyans değerleri Tablo 9'da, açımlayıcı faktör analizi sonucunda maddelerin faktörlere dağılımı ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9 Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Bileşen	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
1	17.593	45.110	45.110
2	2.991	7.668	52.779
3	1.731	4.438	57.217
4	1.592	4.083	61.299
5	1.210	3.104	64.403
6	1.009	2.587	66.990

Tablo 10 Açıklayıcı Faktör Analizi Sonucunda Maddelerin Faktörlere Dağılımı

Madde No	1	2	3	4	5	6
Madde 4	.740					
Madde 6	.738					
Madde 5	.735					
Madde 2	.721					
Madde 9	.701					
Madde 1	.686					
Madde 10	.678					
Madde 7	.676					
Madde 15	.625					
Madde 19	.594					
Madde 20	.594					
Madde 16	.581					
Madde 8	.570					
Madde 13	.526					
Madde 24		.706				
Madde 31		.672				
Madde 29		.609				
Madde 41		.597				
Madde 36		.554				
Madde 50		.551				
Madde 48		.547				
Madde 28		.546				
Madde 49		.532				
Madde 63			.715			
Madde 57			.706			
Madde 60			.698			
Madde 59			.671			
Madde 65			.584			
Madde 47				.829		
Madde 46				.809		
Madde 45				.787		
Madde 64				.701		
Madde 39					.754	
Madde 42					.731	
Madde 38					.717	
Madde 40					.712	
Madde 25						.779
Madde 44						.708
Madde 18						.704

Alanyazın incelendiğinde her bir faktör altında en az üç değişkenin bulunması ve bu maddelerin aynı kavramsal anlama sahip olması gerektiği belirtilmektedir (Şencan 2005, s. 405). Yukarıdaki tablolar incelendiğinde öz değeri 1'den büyük 6 faktör olduğu, bu faktörler altında en az 3 maddenin bulunduğu ve faktörler altında toplanan

maddelerin aynı kavramsal anlama sahip olduğu belirlenmiştir. Tespit edilen bu 6 faktörün toplam varyansın % 66.99'ünü açıkladığı görülmektedir.

Çoğulcu Liderlik Ölçeği'nin birinci faktörü 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 19, 20 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Bu faktör toplam varyansın % 45.110'ünü açıklamakta ve farklılıkları kabul etme ve tartışmaya ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Farklılıkları kabul etme ve tartışma faktörüne ait maddelerin faktör yükleri .526 ile .740 arasında değişmektedir.

Çoğulcu Liderlik Ölçeği'nin ikinci faktörü 24, 28, 29, 31, 36, 41, 48, 49, 50 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Bu faktör toplam varyansın % 7.668'ini açıklamakta ve yönetim süreçlerine katılım ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Yönetim süreçlerine katılım faktörüne ait maddelerin faktör yükleri .532 ile .706 arasında değişmektedir.

Çoğulcu Liderlik Ölçeği'nin üçüncü faktörü 57, 59, 60, 63, 65 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Bu faktör toplam varyansın % 4.438'ini açıklamakta ve problem ve çatışmaları çözme ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Problem ve çatışmaları çözme faktörüne ait maddelerin faktör yükleri .584 ile .715 arasında değişmektedir.

Çoğulcu Liderlik Ölçeği'nin dördüncü faktörü 45, 46, 47, 64 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Bu faktör toplam varyansın % 4.083'ünü açıklamakta ve öğretmenler arası etkileşim ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Öğretmenler arası etkileşim faktörüne ait maddelerin faktör yükleri .701 ile .829 arasında değişmektedir.

Çoğulcu Liderlik Ölçeği'nin beşinci faktörü 38, 39, 40, 42 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Bu faktör toplam varyansın % 3.104'ünü açıklamakta ve yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim faktörüne ait maddelerin faktör yükleri .712 ile .754 arasında değişmektedir.

Çoğulcu Liderlik Ölçeği'nin altıncı faktörü 18, 25, 44 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Bu faktör toplam varyansın % 2.587'sini açıklamakta ve gücün kullanımı

ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Gücün kullanımı faktörüne ait maddelerin faktör yükleri .712 ile .754 arasında değişmektedir.

Belirlenen faktörlerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koymak üzere faktörler arası korelasyonlar incelenmiştir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak .70-1.00 arasında olması yüksek; .70-.30 arasında olması orta; .30-0.0 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2010, s. 32). Ölçme aracının faktörleri arasındaki anlamlı ilişkileri açıklayan Pearson korelasyon değerleri ve buna ilişkin anlamlı ilişkiler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11 Boyutların Birbirleriyle İlişkilerini Gösteren Korelasyon Değerleri

Boyutlar		Farklılıkları kabul etme ve tartışma	Yönetim süreçlerine katılım	Problem ve çatışmaları çözme	Öğretmenler arası etkileşim	Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim	Gücün kullanımı
Farklılıkları kabul etme ve tartışma	r		.813**	.705**	.657**	.291**	.400**
	P		.000	.000	.000	.000	.000
Yönetim süreçlerine katılım	r	.813**		.729**	.666**	.233**	.329**
	P	.000		.000	.000	.000	.000
Problem ve çatışmaları çözme	r	.705**	.729**		.565**	.191**	.314**
	P	.000	.000		.000	.000	.000
Öğretmenler arası etkileşim	r	.657**	.666**	.565**		.249**	.246**
	P	.000	.000	.000		.000	.000
Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim	r	.291**	.233**	.191**	.249**		.516**
	P	.000	.000	.000	.000		.000
Gücün kullanımı	r	.400**	.329**	.314**	.246**	.516**	
	P	.000	.000	.000	.000	.000	

$p < .01$

Tablo 11’de, çoğulcu liderlik ölçeğini oluşturan altı boyutun birbiriyle ilişkisi incelendiğinde aralarında .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .81$ $p < .01$). Farklılıkları kabul etme ve tartışma ile problem ve çatışmaları çözme arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki

bulunmuştur ($r = .71$ $p < .01$). Farklılıkları kabul etme ve tartışma ile öğretmenler arası etkileşim arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .66$ $p < .01$). Farklılıkları kabul etme ve tartışma ile gücü kullanma arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .40$ $p < .01$). Yönetim süreçlerine katılım ile problem ve çatışmaları çözme arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .73$ $p < .01$). Yönetim süreçlerine katılım ile öğretmenler arası etkileşim arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .67$ $p < .01$). Yönetim süreçlerine katılım ile gücü kullanma arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .33$ $p < .01$). Problem ve çatışmaları çözme ile öğretmenler arası etkileşim arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .57$ $p < .01$). Problem ve çatışmaları çözme ile gücü kullanma arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .31$ $p < .01$). Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ile gücü kullanma arasında yeterli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .52$ $p < .01$). Bu bulgulara dayalı olarak, ölçme aracını oluşturan faktörlerin birbiriyle ilişkili yapılardan oluştuğu ve geçerli olacağı söylenebilir.

3.3.2.3 Nicel Ölçme Aracının Güvenirlik Çalışması

Ölçme aracının güvenirlik çalışması için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçme aracını oluşturan maddelerin birbirleriyle tutarlılık gösterip göstermediği, aralarındaki korelasyonun ölçülmesiyle ortaya çıkmaktadır. Korelasyonun ölçülmesi ile yapılan güvenirlik analizi için geliştirilmiş yöntemler arasında Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı yer almaktadır. Çoğulcu liderlik ölçeğinin iç tutarlılık Cronbach alfa değeri .968 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların Cronbach alfa değerleri ise farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım faktörleri için .966, örgütsel problemleri ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma faktörleri için .967 yönetim ve öğretmenler arası etkileşim faktörü için .968 bulunmuştur. Bu değerler ölçek maddelerinin iç tutarlılığını göstermektedir. Çoğulcu Liderlik Ölçeği' nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12 Çoğulcu Liderlik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alfa Değerleri

Boyutlar	\bar{X}	Ss	α
Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışma	3.76	.78	.966
Yönetim Süreçlerine Katılım	3.49	.81	.966
Problem ve Çatışmaları Çözme	3.49	.83	.967
Öğretmenler Arası Etkileşim	3.97	.83	.967
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	3.23	.93	.968
Gücü Kullanma	3.27	.95	.967

3.3.2.4 Çoğulcu Liderlik Ölçeğinin Puanlanması

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda *EK-E*' de verilen 39 maddeden oluşan Çoğulcu Liderlik Ölçeği' nin son formu oluşturulmuştur. Bu formda bulunan 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 numaralı maddeler 'farklılıkları kabul etme ve tartışma'; 16, 18, 19, 20, 21, 25, 31, 32, 33 numaralı maddeler 'yönetim süreçlerine katılım'; 34, 35, 36, 37, 39 numaralı maddeler 'problem ve çatışmaları çözme'; 28, 29, 30, 38 numaralı maddeler 'öğretmenler arası etkileşim'; 22, 23, 24, 26 numaralı maddeler 'yönetim ve öğretmenler arası etkileşim'; 13, 17, 27 numaralı maddeler ise 'gücü kullanma' faktörü altında yer almaktadır. Her bir maddeye verilen 'hiçbir zaman' cevabı için bir puan, 'nadiren' cevabı için iki puan, 'ara sıra' cevabı için üç puan, 'çoğunlukla' cevabı için dört puan ve 'her zaman' cevabı için beş puan verilmektedir.

3.4 Verilerin Toplanması

3.4.1 Nitel Verilerin Toplanması

Görüşmelerin yapılabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin yazısı ile birlikte 133 anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise arasından maksimum çeşitlilik örneklemeinden yararlanılarak seçilen 24 okula gidilmiştir. Bu okulların okul yöneticileriyle görüşülerek uygun oldukları gün ve saat belirlenmiş ve randevu alınmıştır. Araştırmanın nitel verileri, yöneticilerin uygun oldukları gün ve saatlerde yöneticilerin odasında yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme soruları, yarı-yapılandırılmış olduğu için sondalarla desteklenmiştir. Yapılacak olan görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kayıt edileceği, bu kayıtların ve dökümlerin araştırmacılar dışında kimse tarafından dinlenemeyeceği, araştırma raporunda da katılımcılara kodların verileceği ve bu kodların kullanılacağını ifade eden yönetici görüşme bilgilendirme formunda yer alan bilgiler araştırmacı tarafından okul yöneticilerine aktarılmıştır. Görüşmelerde kullanılacak ve katılımcılara aynı sırayla sunulacak olan soruların yer aldığı yarı- yapılandırılmış yönetici görüşme formunu arzu ederlerse inceleyebilecekleri ifade edilmiştir. Görüşmeler yapılırken anlaşılmayan sorular olduğunda soruların anlaşılmasını sağlayan ek sorular yöneltmiştir. Yapılan görüşmelerin tarihinin, saatinin ve süresinin yer aldığı görüşme takvimi *Ek F'* de verilmiştir. Yöneticilerle 09 Nisan 2013 ve 13 Mayıs 2013 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde her yönetici için ayrı bir ses kaydı düzenlenmiştir. Yapılan görüşmelerden süre açısından en kısa süreni 16 dakika, en uzun süreni ise 62 dakika 40 saniyedir. Yöneticilerle toplam 13 saat 31 dakika görüşme yapılmıştır.

3.4.2 Nicel Verilerin Toplanması

Araştırma için İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin formlarıyla okullara gidilmiş ve okul yöneticilerinden onay alınmıştır. Ölçme aracı, öğretmenlere bire bir görüşülerek elden dağıtılmış ve elden toplanmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

3.5.1 Nitel Verilerin Çözümlemesi

Çalışmanın nitel boyutu için, nitel veri analizi çeşitlerinden frekans analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Frekans analizinde elde edilen bulguların frekans değerlerine yer verilmiştir. Bu çalışmada betimsel analiz, aşağıdaki basamaklar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.5.1.1 Betimsel Analiz İçin Çerçeve Oluşturma

Görüşmeler yapıldıktan sonra her bir ses kaydında yer alan konuşmaların üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına dökümleri yapılmıştır. Bilgisayar ortamına dökümü yapılan bu konuşmalar tematik çerçeve analiz formuna aktarılmıştır. Sözü edilen form iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, görüşmenin yeri, tarihi ve saati, görüşmeci, görüşme numarası, sayfa numarası gibi bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise, betimsel indeks, satır numarası, betimsel veri, görüşmeci yorumu ve sayfa yorumu başlıklarına yer verilmiştir. Konuşmalar hiçbir değişiklik yapılmadan görüşme dökümü formundaki betimsel veri sütununa yazılmıştır. Ses kayıtları ile tematik çerçeve analiz formuna dökülen verilerin tutarlılığını belirlemek amacıyla, katılımcı kayıtlarının %25'i bir uzman tarafından incelenmiştir. İnceleme sonunda, eksik kalan ya da anlaşılmayan yerler tekrar dinlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler yazılı metne dönüştürüldükten sonra her sorunun yanına ilgili cevaplar seçilerek alt temaların oluşmasına yardımcı olan veriler belirlenmiştir.

3.5.1.2 Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi

Bir önceki aşamada oluşturulan formda yer alan Betimsel Veri bölümündeki görüşme dökümlerinin okunması ve ilgili kodların Betimsel İndeks bölümüne yazılması gerçekleştirilmiştir. Görüşme formlarındaki ilgili yanıtlar doğrultusunda alt temalar düzenlenmiştir ve görüşme kodlama anahtarı çıkarılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik çalışması için alandan bir uzmana, katılımcıların görüşme dökümleri ve görüşme kodlama anahtarı verilmiştir. Sonrasında araştırmacı ve uzmanın görüşme kodlama

anahtarına yaptığı işaretlemeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma yapılırken ilgili soruya verilen cevap seçeneği ve yer aldığı alt tema kontrol edilerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzman bir soru için aynı temayı işaretlemişse bu “görüş birliği” olarak kabul edilmiştir. Uzman ve araştırmacının aynı soru için farklı temalar işaretlediği durumda, araştırmacının yapmış olduğu işaretleme temel alınmış, ancak bu durum “görüş ayrılığı” olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği aşağıdaki uyuşum yüzdesi kullanılmıştır:

$$R \text{ Güvenirlik} = \frac{N_a(\text{Görüş Birliği})}{N_a(\text{Görüş Birliği}) + N_a(\text{Görüş Ayrılığı})}$$

Bu araştırmanın her bir görüşme sorusu için güvenilirlik hesaplaması yapılmış ve araştırmanın güvenilirliği bulunmuştur. Tablo 13’ te betimsel analiz sonuçlarına göre hesaplanan görüşme sorularının güvenilirlik yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 13 Analiz Sonuçlarına Göre Görüşme Sorularının Güvenirlik Yüzdeleri

Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri
Soru 1	84.8
Soru 2	95.1
Soru 3	94.1
Soru 4	92.3
Soru 5	90.9
Soru 6	81.3
Soru 7	89.5
Soru 8	85.7
Soru 9	82.6
Soru 10	100
Soru 11	96.4
Soru 12	96.3
Toplam Güvenirlik	90.1

Tablo 13' teki güvenilirlik yüzdelerine bakıldığında; görüşme kodlama anahtarının güvenilirlik ortalaması % 90.1 olarak bulunmuştur.

3.5.1.3 Bulguların Tanımlanması

Bu aşamada, kodlama anahtarına göre işlenmiş olan veriler, araştırma soruları çerçevesinde gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular tanımlanmıştır. Düzenlenen veriler tanımlanarak daha anlaşılır ve okunur duruma getirilmiştir. Tanımlanan nitel veriler sayısallaştırılarak frekansları hesaplanmıştır.

3.5.1.4 Bulguların Yorumlanması

Bu aşamada, tanımlanan bulgular araştırmacı tarafından açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu aşamada, her tematik çerçeve analiz formuna dayalı veriler çözümlenmiş, katılımcıların her soruya verdikleri cevapların frekans dağılımları belirlenmiştir. Bulguların yorumlanmasında, katılımcıların kimi görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Doğrudan alıntılarının sonunda görüşme numarası ve görüşün yer aldığı satır numaraları verilmiştir.

3.5.2 Nicel Verilerin Çözümlemesi

Nicel ölçme aracının verileri, SPSS paket programında analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadıkları Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir. Tablo 14'te de sunulduğu üzere, ölçekten elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımların bütün boyutlarda ve değişkenlerde normal olmadığı saptanmıştır.

Tablo 14 Ölçekten Elde Edilen Puanların Normal Dağılımını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Boyutlar	N	P
Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışma	327	.000
Yönetim Süreçlerine Katılım	327	.017
Problem ve Çatışmaları Çözme	327	.000
Öğretmenler Arası Etkileşim	327	.000
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	327	.000
Gücü Kullanma	327	.000

Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermemesinden dolayı parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda; (1) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet ve okulun bulunduğu yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi; (2) Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; branş, yaş, mesleki kıdem, okuldaki toplam öğretmen sayısı ve öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi; (3) Kruskal Wallis-H testi sonrasında elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4 BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacına yönelik veri toplama aracı olarak kullanılan Yönetici Görüşme Formundan elde edilen nitel ve *Çoğulcu Liderlik Ölçeği*nden elde edilen nicel bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların sunulduğunda amaçlarda belirtilen sıra izlenmiştir.

4.1 Nitel Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında, görüşmelerin gerçekleştirildiği okul yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile bunlardan elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1 Okul Yöneticilerinin Liderliğe İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk sorusu olan okul yöneticilerinin liderliğe ilişkin görüşleri teması; okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini nasıl gördükleri, okul yöneticilerinin lider olarak gördükleri kişilerin ön plana çıkan özellikleri, yönetici olduktan sonra olaylara bakış açısının değişmesi olmak üzere üç alt temada toplanmıştır.

4.1.1.1 Okul Yöneticilerinin Lider Olarak Kendilerini Nasıl Gördüklerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla *Bir lider olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?*, sonda olarak; *liderlik özelliklerinizi gösteren bazı özel örnekler verebilir misiniz?* soruları yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin bu sorulara verdikleri cevaplar Tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15 Okul Yöneticilerinin Lider Olarak Kendilerini Nasıl Gördüklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Paydaşlarla İlişkiler Boyutu	56
Paydaşlarla Sosyal İlişkiler Boyutu	28
İyi iletişim kuran	6
İlişkilerde samimi olan	5
İnsanların güvenini sağlayan	3
Arkadaşça ortam oluşturan	2
Bireyler arası köprü oluşturan	2
Okulu ailesi gibi gören	2
Velilerle iş birliğini sağlayabilen	1
Öğretmenler arası uyumu sağlayan	1
Öğretmenlerin memnuniyetini önemseyen	1
Öğretmenler arası iletişimi gözlemleyen	1
Üzmeyen	1
Emir vermeyen	1
Kızgınlıkla yaklaşmayan	1
İnsani ilişkilere önem veren	1
Paydaşlarla Akademik İlişkiler Boyutu	28
İnsanların görüşünü alan	9
Beraber yöneten	7
Personeline örnek olan	2
Öğretmenleri motive eden	2
Son kararı veren	1
Hedefleri benimseten	1
Personelle ilgilenen	1
Dengeleri iyi kurabilen	1
Öğretmenlere rehberlik eden	1
Öğrencilere hedef gösteren	1
Öğrencilerin daha başarılı olması için çabalayan	1
Öğrencileri yükseköğretime özendiren	1
Kişisel Özellikler Boyutu	56
Yönlendirebilen	6
İyi niyetli	5
Adil	5
Yeniliklere açık	4
Empati kuran	3
Sabırlı	3
Önden giden	3
İkna edici	3
Çalışkan	3
Kimseyi kırmayan	2
Açık sözlü	2
Yardımsaver	2
İdare eden	2
Eleştirilere açık	2
Sorgulayıcı	1

Kendine güvenen	1
Prensipleriyle hareket eden	1
Dürüst	1
Şefkatli	1
Sezgili	1
Sıradışı	1
Sert	1
Paylaşımçı	1
Duygularını kontrol edebilen	1
Uzlaşmacı	1
Görev ve Sorumluluklar Boyutu	46
Okuldaki Çalışmalarla İlgili Görev ve Sorumluluklar	35
Yönetmelik ya da kuralları uygulayan	5
İş bölümü yapabilen	4
Kontrol eden	4
Farklı çalışmaları okula getiren	3
Öğretmenlerin verimini arttırmaya çalışan	2
Personeli ortak hedeflere yönelten	1
Çocukların yararına olan kararları alan	1
İyi bir öğretmen olan	1
Geçmişten ders çıkartan	1
Kız öğrencileri hayata katabilen	1
Kız öğrencilere şekil verebilen	1
Hedeflere ulaştırılan	1
Fikir yürütebilen	1
Önce inceleyip sonra sonuca varan	1
Gereksiz görülen işler vermeyen	1
Öğretmenlere alanlarında özgürlük sağlayan	1
Okulu evi gibi gören	1
Sorumlulukta başta, menfaatte sonda olan	1
Himayesindekileri kollayan	1
Erken gelip, geç giden	1
Sosyal etkinliklerin sayısını arttırmaya çalışan	1
Sorunları kendisi çözen	1
Okulun Donanımıyla İlgili Görev ve Sorumluluklar	11
Okulun ileriye gitmesi için çalışan	3
Okulun eksikliklerini tamamlayan	2
Temizlik konusunda hassas	2
Düzene önem veren	2
Okulumun bölümlerinin çok olması için çabalayan	1
Okulu bir yerlere getirebilen	1

Okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde **paydaşlarla ilişkiler boyutu** (f=56), **kişisel özellikler boyutu** (f=56) ve **görev ve sorumluluklar boyutu** (f=46) olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Tablo 15'te görüldüğü gibi görüşme yapılan okul yöneticilerinin paydaşlarla olan ilişkiler boyutuyla ilgili görüşleri **paydaşlarla sosyal ilişkiler boyutu** (f=28) ve

paydaşlarla akademik ilişkiler boyutu (f=28) olarak 2 alt tema altında ele alınmıştır. Ayrıca görüşme yapılan okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarıyla ilgili görüşleri **okuldaki çalışmalarla ilgili görev ve sorumluluklar** (f=35) ve **okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumluluklar** (f=11) olarak 2 alt tema altında ele alınmıştır. Tablo 15’te görüldüğü gibi görüşme yapılan okul yöneticileri en çok paydaşlarla olan ilişkiler ve kişisel özellikler boyutundan söz etmişlerdir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, paydaşlarla olan ilişkiler boyutuna hem kadın hem de erkek yöneticiler aynı derecede vurgu yaparken, kadın yöneticiler erkek yöneticilere oranla kişisel özelliklere ve görev ve sorumluluklara daha çok vurgu yapmıştır.

Okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini **paydaşlarla sosyal ilişkiler** açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; *iyi iletişim kuran, ilişkilerde samimi olan, insanların güvenini sağlayan, arkadaşça ortam oluşturan, bireyler arası köprü oluşturan, okulu ailesi gibi gören, velilerle iş birliğini sağlayabilen, öğretmenler arası uyumu sağlayan, öğretmenlerin memnuniyetini önemseyen, öğretmenler arası iletişimi gözlemleyen, üzmeyen, emir vermeyen, kızgınlıkla yaklaşmayan, insani ilişkilere önem veren* şeklindedir. Bu konuda E6, “*Bir lider olarak ben burayı evim gibi görüyorum. Bir ailem gibi görüyorum. Öğretmenlerimi ailemin bir parçası olarak görüyorum çalışanlarımı yine aynı şekilde. Yani onların sade okul içerisinde değil okul dışında da tamamen yani özel hayatlarında da olsun okul hayatlarında da olsun her şeyleriyle ilgilenmeye çalışıyorum benimle paylaşıldığı sürece*” (E6, st. 27-31) derken K10 “*Kendimle alakalı söylemek gerekirse kırmamaya, üzmemeye, emir vermeden, incitmeden, usulü kaidesinde yaptırmaya çalışıyorum işlerimi. İnsanlara yaklaşımlar çok daha önemli. Karşımdaki insanları insan olarak nitelendiriyorum ne olursa olsun. Karşımda bir hizmetli bile olsa onu bir insan olarak görüyorum. Konum rütbe önemli değil benim için hiç fark etmiyor. Sabahları bir günaydın demek, iş yaparken kolay gelsin demek, akşamları iyi akşamlar demek, öğlenleri iyi öğlenler demek o insanları o kadar çok mutlu ediyor ki inanılmaz derecede*” (K10, st. 18-25) şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, Tablo 15’te görüldüğü üzere daha çok kadın yöneticiler paydaşlarla olan sosyal ilişkiler konusunda görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini **paydaşlarla olan akademik ilişkiler** açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; *insanların görüşünü alan, beraber yöneten, personeline örnek olan, öğretmenleri motive eden, son kararı veren, hedefleri*

benimseten, personelle ilgilenen, dengeleri iyi kurabilen, öğretmenlere rehberlik eden, öğrencilere hedef gösteren, öğrencilerin daha başarılı olması için çabalayan, öğrencileri yükseköğretime özendiren şeklindedir. Bu konuda K1, “Böyle tek başıma yönetmek taraftarı değilim. Hep beraber, beraber bir şekilde yönetmeyi seviyorum. Liderinde öyle olduğunu düşünüyorum. Ama belki beraber ortak kararlar alınırken son kararı veren kişi belki lider olabilir.” (K1, st.20-22) derken E7, “Çok otoriter veya baskıcı bir şey değil. Daha paylaşımcı, arkadaşlarla beraber ortaklaşa ortak fikirler çevresinde bütün çalışanların yönetime katılmasını arz eden bir tipte liderlik vasfımız var.” (E7, st.25-26) şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte, E2 “Bir lider olarak okulu eğitim-öğretim yönünden iyi bir seviyeye getirmek için öğretmenlere rehberlik etmeye çalışan, yönlendirmeye çalışan, öğrencilere bir hedef göstermeye çalışan birisi olarak görüyorum.” (E2, st.14-16) şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, Tablo 15’te görüldüğü üzere paydaşlarla olan sosyal ilişkiler konusunda daha çok kadın yöneticiler görüş bildirirken paydaşlarla olan akademik ilişkiler konusunda daha çok erkek yöneticiler görüş bildirmiştir. Bu da kadın yöneticilerin daha çok sosyal ilişkilere, erkek yöneticilerin ise daha çok akademik ilişkilere önem verdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 15’te de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini **kişisel özellikler boyutu** açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; *yönlendirebilen, iyi niyetli, adil, yeniliklere açık, empati kuran, sabırlı, önden giden, ikna edici, çalışkan, kimseyi kırmayan, açık sözlü, yardımsever, idare eden, eleştirilere açık, sorgulayıcı, kendine güvenen, prensipleriyle hareket eden, dürüst, şefkatli, sezgili, sıra dışı, sert, paylaşımcı, duygularını kontrol edebilen, uzlaşmacı* şeklindedir. Bu konuda K8, “Dolayısıyla hani bu yönlendirme özelliğim vardır benim. Bu konuda okul, idareci olarak da öğretmenler ve öğrenciler üzerinde de bu özelliğimi kullanabildiğimi düşünüyorum. Hani belirli olaylarda önden gidebiliyorum.” (K8, st. 21-23) derken E1, “Adil. Yani herkese eşit mesafede... Bir de adalet anlayışım şu şekildedir. Hak edene hak ettiği kadarını verirsiniz adil olursunuz. Yani herkese birer pay vermekle adalet sağlanmaz. Bir pay hak edene bir, üç pay hak edene üç vermek suretiyle adaleti sağlarsınız düşüncesi bazında bir adalet anlayışım var.” (E1, st. 16-19) şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte E8, “Hatalı olduğu zaman hatasını ısrarla hata yapıyorsun doğrusu bu diye söylememiz lazım. Hep hoş gördüğümüz için bu hale geldik. Hoşgörülü toplum olmak ayrı bir olay yanlış yapan öğrenciye yanlışın yanlış

olduğunu söyleyip doğrusunu anlatmak sabırla ayrı şey. İkisini birbirine karıştırmayacağız. Her şeye peki diyen, her şeye evet diyen toplum olmayacağız. Hatalı olan şeylere, yanlış olan şeylere hayır demesini bileceğiz. Neden hayır dediğimizi de anlatmamızda fayda olacaktır. Sık sık empati yapmak durumundayız, gelişmemiz için değişmek zorundayız.” (E8, st. 59-65) şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca, Tablo 15’te de görüldüğü üzere daha çok kadın yöneticiler kişisel özellikler konusunda görüş bildirmiştir. Bu da kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre bir liderde bulunan kişisel özelliklere daha çok önem verdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 15’te de görüldüğü gibi görüşme yapılan **okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarıyla** ilgili görüşleri okulda yapılan çalışmalarla ilgili görev ve sorumluluklar (f=35) ve okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumluluklar (f=11) olmak üzere 2 alt tema altında ele alınmıştır. Ayrıca, Tablo 15’te de görüldüğü üzere daha çok kadın yöneticiler görev ve sorumluluklar hakkında görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini **okulda yapılan çalışmalarla ilgili görev ve sorumluluklar** açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; *yönetmelik ya da kuralları uygulayan, iş bölümü yapabilen, kontrol eden, farklı çalışmaları okula getiren, öğretmenlerin verimini arttırmaya çalışan, personeli ortak hedeflere yönelten, çocukların yararına olan kararları alan, iyi bir öğretmen olan, geçmişten ders çıkartan, kız öğrencileri hayata katabilen, kız öğrencilere şekil verebilen, hedeflere ulaştıran, fikir yürütebilen, önce inceleyip sonra sonuca varan, gereksiz görülen işler vermeyen, öğretmenlere alanlarında özgürlük sağlayan, okulu evi gibi gören, sorumlulukta başta, menfaatle sonda olan, himayesindekileri kollayan, erken gelip geç giden, sosyal etkinliklerin sayısını arttırmaya çalışan, sorunları kendisi çözen* şeklindedir. Bu konuda K4, *“Biraz titizim. Her şeyi çok kontrol altında tutmaya çalışıyorum. Zaten kontrol altında tutmadığın şeyler sana sorun olarak geri dönüyor. O yüzden onu yapmak zorundasın. Sürekli her şeyi takip etmek zorundasın.”* (K4, st. 22-24) derken E8, *“Liderin en büyük özelliklerinden birisi sorumlulukta başta, menfaatle en sonda giden insanlar lider olurlar. Örneğin bulunduğum okullarda ne kadar hatalı yanlış iş varsa onları ben kabullenmem. Muavinde öğretmende okul müdürünün görevlerinden birisi de altında kişileri yetiştirmek, himayesindekileri kollamaktır. Hem yetiştirmek hem de kollamak.”* (E8, st. 20-23) şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, Tablo 15’te de

görüldüğü üzere daha çok kadın yöneticiler okulda yapılan çalışmalarla ilgili görev ve sorumluluklar konusunda görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin lider olarak kendilerini **okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumluluklar** açısından nasıl gördükleriyle ilgili görüşleri; “*okulun ileriye gitmesi için çalışan, okulun eksikliklerini tamamlayan, temizlik konusunda hassas, düzene önem veren, okulun bölümlerinin çok olması için çabalayan, okulu bir yerlere getirebilen*” şeklindedir. Bu konuda K3, “*Yani bizim bu okulumuz 4 yıllık. Yıllık olmasına rağmen bir 10 yıllık okulla eşitiz. Yani görüntü olarak fiziki olarak eğitim olarak. Bunun da benim çok çalışmama bağlı olarak görüyorum. Çünkü ben kendim için bir şey isteyemem ama okulumuz başka kurumlardan aldığım bütün diğer eğitim malzemeleriyle falan da donattığımı düşünüyorum. Temizlik konusunda çok hassasımdır. Bu da tabii çocukların açısından önemli olduğu için birileri mesela girişteki halımıza bassa ben dayanamam hocam. Temizlik konusunda çok hassasımdır. Sınıflarımız olsun aralarımız, koridorlarımız, tuvaletlerimiz her gün hijyenik bir şekilde temizlenir. Düzene çok önem veririm.*” (K3, st. 44-51) derken E9, “*Mesela salı günü YGS değerlendirmesi vardı sayın valimizle. Afyon’ da meslek liseleşme oranı çok fazla. Bu oran fazla olduğu için bizim YGS’ deki başarı ortalamasını düşürdüğümüzü iddia ediyor bazı kimseler. İl Milli Eğitim müdürümüzün bizzat ağzından çıkan bir cümle “Ticaret meslek lisesi bir önceki yıla göre 6 YGS puan türünün 6’sında da puanını yükselten tek okul” bu bir. İkincisi ben Fenerbahçeliyim. Fenerbahçe’nin Türkiye kupasını kazanamadığı gibi biz de 25 yıldır futbolda Afyon’ da birinciliği yakalayamıyormuşuz. Geçen gün ilk defa okulumuz 1. oldu. Bu sene de tekrardan il birincisi oldu. Bunun haricinde müdür yardımcılığımın bu yana çalıştığımız bir projemiz vardı üniversiteye yönelik. Bizim okulun 4 yıllık fakülte kazanma oranı 0,7 idi, binde 7 idi. Biz bunu geçen sene %16’ ya çıkarttık. Okul birincisiyle birlikte bir kişi ancak kazanırdı. Biz onu % 16’ ya çıkarttık.*” (E9, st. 27-36) şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca, Tablo 15’te de görüldüğü üzere hem okulda yapılan çalışmalarla ilgili görev ve sorumluluklar hem de okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumluluklar konusunda daha çok kadın yöneticiler görüş bildirmiştir. Bu da kadın yöneticilerin görev ve sorumluluklara erkek yöneticilere oranla daha çok önem verdiği bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

4.1.1.2 Okul Yöneticilerinin Lider Olarak Gördükleri Kişilerin Ön Plana Çıkan Özelliklerine İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin lider olarak gördükleri kişilerin ön plana çıkan özelliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda lider olarak gördüğünüz kişilerin hangi özellikleri ön plana çıkmaktadır?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16 Okul Yöneticilerinin Lider Olarak Gördükleri Kişilerin Ön Plana Çıkan Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans
İnsani İlişkiler Boyutu	31
Yönlendiren	8
İyi iletişim kuran	7
Kendi fikirlerini söyleyen	4
Topluluğu bir arada tutabilen	2
Meslektaşlarını iyi motive edebilen	1
Meslektaşlarına tecrübelerini aktaran	1
Arkadaş ortamı oluşturmaya çalışan	1
Samimi olan	1
Olaylara olgun, yapıcı, pozitif yaklaşan	1
Öğrencilerin sevgisini kazanan	1
Öğrenciyi şekillendiren	1
Fikirler üzerinde tartışabilen	1
Çatışmalarda nasıl yol izleyeceğini bilen	1
Hitabet yeteneği olan	1
Akademik Özellikler Boyutu	30
Başarılı	7
Değişik fikirlere sahip	3
Görev almaya istekli	3
Kanun ve yönetmeliklere uyan	3
Alanında bilgiye sahip olan	2
Araştıran	2
Teknolojiyi kullanabilen	2

Fırsatları iyi değerlendiren	1
Alanında yeteneğe sahip olan	1
Eğitim aşkını arkadaşlarına yükleyen	1
Hedefine yönelen	1
İşini zamanında yapan	1
Mesleğini seven	1
Her şeyi yapmaktan zevk alan	1
Olumsuzluklardan olumluluklar yaratan	1
Kişisel Özellikler Boyutu	25
Yeniliklere açık	4
Önyargısız	3
Kararlı duruş sergileyen	3
Organize eden	3
Prensip sahibi	3
Ön plana çıkan	2
Atak davranan	2
Adil	1
Karakterli	1
Şefkatli	1
Otoriter	1
Zeki	1

Okul yöneticilerinin lider olarak gördükleri kişilerin ön plana çıkan özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde **insani ilişkiler boyutu** (f=31), **akademik özellikler boyutu** (f=30) ve **kişisel özellikler boyutu** (f=25) olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Tablo 16’da görüldüğü gibi görüşme yapılan okul yöneticileri en çok insani ilişkiler boyutundan söz etmişlerdir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, insani ilişkiler boyutuna hem kadın hem de erkek yöneticiler aynı derecede vurgu yaparken, akademik ilişkiler boyutuna erkek yöneticiler, kişisel özellikler boyutuna da kadın yöneticiler daha çok vurgu yapmıştır.

Tablo 16’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin lider olarak gördükleri kişilerin **insani ilişkiler** açısından ön plana çıkan özellikleriyle ilgili görüşleri; *yönlendiren, iyi iletişim kuran, kendi fikirlerini söyleyen, topluluğu bir arada tutabilen,*

meslektaşlarını iyi motive edebilen, meslektaşlarına tecrübelerini aktaran, arkadaş ortamı oluşturmaya çalışan, samimi olan, olaylara olgun, yapıcı, pozitif yaklaşan, öğrencilerin sevgisini kazanan, öğrenciyi şekillendiren, fikirler üzerinde tartışabilen, çatışmalarda nasıl yol izleyeceğini bilen, hitabet yeteneği olan şeklindedir. Bu konuda E2, “Lider olarak gördüğüm kişilerin öncelikli özelliği, meslektaşlarını iyi motive edebilen onlara mesleki olarak yön verebilen kişiler benim için liderdir. Öncelikle tabii ki meslektaşına, öncelikle motive edecek, onlara tecrübelerini aktararak hedeflerini, Milli Eğitim’ in amaçlarını aktararak, eğitim aşkını arkadaşlarına yükleyen kişiler benim için liderdir. Genelde arkadaşlarıyla etkinlikler, okul toplumu, okulda bir birlik beraberlik oluşabilmesi için arkadaşlarıyla bir ortamlar yaratmaya çalışır. Sosyal, kültürel etkinlikler yapmaya çalışan kişiler benim için bir liderdir. Arkadaş ortamı oluşturmaya çalışan kişiler benim için liderdir.” (E2, st.27-35) derken K5 “Çalışkan ve görüşleri daha ileriye dönük olan öğretmenler. Görüşünün üzerinde durabilen öğretmenler, biz bunu yapalım, okulumuzun adını öne geçirelim, bölümlerimizi, öğrencilerimizi. Hani böyle küçük dedikodular kanmayan kişiler. Bunlarla da çalıştık, yaptık, yapabildik. Lider olarak gördüğüm öğretmen arkadaşlarım diğer kendilerine yakın olan arkadaşlarla işbirliği yapıp öğrencilerin üzerinde de tabii bunlar yanlış anlaşılmasın ama zeki olan çocuklarla daha çok ilgileniliyor. Gene bu ÖSS’ de arkadaşlarımızla görüştüğüm zaman liderimsi olan arkadaşlarımın ÖSS sonuçlarında çocuklarının % 90 yaptığını. Arkadaş konuları tam verdiğinde çıkabilecek olan sorulara ÖSS’ de çıkan soruları takip ettiği zaman öğrenciyi hedefine daha iyi oturtuyor. Bu tip arkadaşlar memnunum çalışıyorum.” (K5, st. 56-66) şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 16’ da görüldüğü gibi hem kadın hem de erkek yöneticiler hemen hemen aynı oranda insani ilişkiler hakkında görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin lider olarak gördükleri kişilerin **akademik özellikler** açısından ön plana çıkan özellikleriyle ilgili görüşleri; *başarılı, değişik fikirlere sahip, görev almaya istekli, kanun ve yönetmeliklere uyan, alanında bilgiye sahip olan, araştıran, teknolojiyi kullanabilen, fırsatları iyi değerlendiren, alanında yeteneğe sahip olan, eğitim aşkını arkadaşlarına yükleyen, hedefine yönelen, işini zamanında yapan, mesleğini seven, her şeyi yapmaktan zevk alan, olumsuzluklardan olumluluklar yaratan* şeklindedir. Bu konuda K12, “Böyle, her şeyi yapmaktan zevk alan, sana yardımcı olabilecek veya kendi özelliklerini seninle paylaşabilecek arkadaşlarla da çalıştım. Bunlarla çalışmak da gayet güzel ve iyiydi. Bazıları vardır çok pasiftir yani. Bazı şeyleri

yapar ama söylemekten çekinir, yapmaktan çekinir. Ama bazı arkadaşlarımız ben bunu yapıyorum ve gerçekten yapan kişilerdi. Onlarla da incelediğimizde onların dersteki başarılarını da görüyoruz zaten. Yani derse de yansıtıyorlardı.” (K12, st. 38-46) derken E7, “Okulda lider olarak gördüklerimin prensipli olması, işini zamanında yapması, kanun ve yönetmeliklere uygun ve insana faydalı bir şekilde hareket eden, yeniliğe açık, yenilikleri takip edebilen, teknolojiyi kullanabilen özellikleri olanlardır.” (E7, st. 37-39) şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 16’da da görüldüğü gibi daha çok erkek yöneticiler akademik özellikler hakkında görüş bildirmiştir.

Okul yöneticilerinin lider olarak gördükleri kişilerin **kişisel özellikler** açısından ön plana çıkan özellikleriyle ilgili görüşleri; *yeniliklere açık, önyargısız, kararlı duruş sergileyen, organize eden, prensip sahibi, ön plana çıkan, atak davranan, adil, karakterli, şefkatli, otoriter, zeki* şeklindedir. Bu konuda E8, “Genelde bana karşı çıkan, pısrık durmayan, kendi fikirlerini söyleyen, hamle yapan, yeni şeyler söyleyen. Burada hafif bir atak davranan her şeyi değil de yönetmelikleri okuyup uygulayan, okula, öğrencilere yenilik getiren, görevini düzgün yapan, kılık kıyafet hâl hareket davranış, kibarlık, nezaket, görgü kuralları, bunlara baktığımızda ışık gördüklerimizi bu şekilde arkadaşların liderlik vasıfları var.” (E8, st. 81-97) derken K4, “Organizasyonu daha iyi yapıyorlar, zaten işe atılıyorlar, yapmak istiyorlar, istekli oluyorlar. Zaten insanın içinde olan bir şey olduğu için onlarda mesela bir oyun mu oynanacak, işte bir iş mi var ben yapayım ben alayım, ben yaparım o tür şeyler görüyorsun ve onları ister istemez sana daha yakın hissediyorsun.” (K4, st. 33-36) şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 16’da da görüldüğü gibi daha çok kadın yöneticiler kişisel özellikler hakkında görüş bildirmiştir.

4.1.1.3 Okul Yöneticilerinin Yönetici Olduktan Sonra Olaylara Bakış Açısında Oluşan Farklılıklara İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin yönetici olduktan sonra olaylara bakış açısında oluşan farklılıklara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen iken olaylara bakış açınız ile yönetici olduktan sonraki bakış açınız arasında ne gibi farklılıklar oluştu? Bu konuyla ilgili özel örnekler verebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17 Okul Yöneticilerinin Yönetici Olduktan Sonra Olaylara Bakış Açısında Oluşan Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans
	50
Sorumluluk artıyor	14
Daha çok şeyi düşünmen gerekiyor	12
Değişiklik olmadı	4
Kolay bir iş olmadığını görüyorsun	4
Yasa ve yönetmelikleri daha iyi biliyorsun	2
Kontrol etmek gerekiyor	2
Empati yapmak gerekiyor	2
Olaylara duygusaldan ziyade yasal bakıyorsun	1
Olaylara daha objektif bakıyorsun	1
Kural koymak zorunda kalıyorsun	1
Biz bilinci geliyor	1
Rehber olmak gerekiyor	1
İnsani ilişkilere önem vermek gerekiyor	1
Sürekli yenilenmen gerekiyor	1
İyi örnek olmak gerekiyor	1
Herkesin görüş ve önerisini almak gerekiyor	1
Ani karar alamıyor ve uygulayamıyorsun	1

Okul yöneticilerinin yönetici olduktan sonra olaylara bakış açısında oluşan farklılıklarla ilgili görüşleri; *sorumluluk artıyor, daha çok şeyi düşünmen gerekiyor, değişiklik olmadı, kolay bir iş olmadığını görüyorsun, yasa ve yönetmelikleri daha iyi biliyorsun, kontrol etmek gerekiyor, empati yapmak gerekiyor, olaylara duygusaldan ziyade yasal bakıyorsun, olaylara daha objektif bakıyorsun, kural koymak zorunda kalıyorsun, biz bilinci geliyor, rehber olmak gerekiyor, insani ilişkilere önem vermek gerekiyor, sürekli yenilenmen gerekiyor, iyi örnek olmak gerekiyor, herkesin görüş ve önerisini almak gerekiyor, ani karar alamıyor ve uygulayamıyorsun* şeklindedir. Tablo 17’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yarısından fazlası yönetici olduktan sonra sorumluluklarının arttığını belirtmiştir. Bu konuda E5, “İdareci olduğunuzda daha çok sorumluluk almak zorundasınız. Öğretmenken sadece kendi sınıfınızla ilgili sorumlulukları veya işte bir takım okulla ilgili görevleriniz varsa onlarla ilgili

sorumluluk almak zorunda kalıyorsunuz ama idareci olduğunuz zaman bütün her şeyin sorumluluğunu siz alıyorsunuz.” (E5, st. 36-39) derken K4, “Ben hep idareciliğin rahat olduğunu, oturduklarını, ne iş yapıyorlar ki falan diye öyle bakardım ama hiç öyle değilmiş. Asıl sorun insanlarla kafa patlatmış gerçekten. İşte gelene gidene laf anlatmış, gelen sorunları çözmekmiş. Yoksa sınıfa gelip öğrencilerle uğraşmak tabii ki bir yere kadar yorucu, işini seviyorsan gerçekten yorulursun, çalışırsın, karşılığını da alırsın ama idarecilikte öyle bir şey yok, karşılığını da görmüyorsun sadece veriyorsun, sadece yapıyorsun ve yorucuymuş onu fark ettim. Mesela ben sadece öğretmenken çivi mi düşmüş, bir yerde fayans mı çıkmış veya bir yerde korniş mi çıkmış, hiç bunları görmezdim. Girerdim sınıfıma dersimi anlatırdım, çıkardım. İşte bir sorun varsa idareciye bildirirdim. Görürsem o da, çoğu zaman farkında bile olmazdım. Çünkü işim olarak görmediğim için belki de. Ama şimdi sürekli bakarak geziyorum. Nerede eksik var, neresi yapılacak, işte öğrenciler dışarı da mı içeride mi, yağmurlu hava da dışarı çıkmışlar, arka bahçeye mi çıkmışlar. Sürekli her şeyi kontrol altında tutmak sorunu oluşuyor. Bu da yeni öğretmenken yapmadığım şeylerdi. Sorumluluk hissediyorsun, bütün okulun sorumluluğunu alıyorsun. Mecbursun.” (K4, st. 39-51) şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte K2 “Mesela ben öğretmenlik yaptığım kısa süre içerisinde işte okul idaresine karşı mesela biraz daha çok kuralcı diye düşünürdüm. Mesela işte derslere veya öğretmenlere işte çok uzak mesafeli durulduğunu düşünürdüm. Ama sonra idareci olunca öğretmenler arasında idarenin bizim kuralları koymak zorunda kaldığımız için -mesela bir kural derse zamanında girin- demek zorundayız. İşte herkes planlarını programlarını zamanında yapsın. Herkes eğitim programlarını zamanında uygulasin demek zorundayız.” (K2, st. 73-78) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.2 Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerine Katılıma İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu olan okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine katılımına ilişkin görüşleri teması; öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliği, öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültür, öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevleri olmak üzere üç alt temada toplanmıştır.

4.1.2.1 Öğretmenlerin Yönetime Katılması ve İstekliliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18 Öğretmenlerin Yönetime Katılması ve İstekliliğine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Görüşler	Frekans
	54
Görüş alışverişi yapıyoruz	13
Yönetime katılma konusunda istekli değiller	9
Bazı öğretmenler istekli	7
Liderlik özellikleri olanlar katılmaya istekli	5
Yönetime katılmaya istekliler	5
Katılma konusunda teşvik ediyoruz	4
Yöneticilik ideali olan öğretmenler istekli	3
İsteklileri destekliyoruz	3
Yöneticilik zor olduğu için yöneticilik ideali olan öğretmen çok az	1
Bayan öğretmenler istekli değil	1
Yardım isteyince yaparlar	1
Genç öğretmenler daha istekli	1
Mesleğini sevenler daha istekli	1

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin **yönetime katılması ve istekliliği** ile ilgili görüşleri; *görüş alışverişi yapıyoruz, yönetime katılma konusunda istekli değiller, bazı öğretmenler istekli, liderlik özellikleri olanlar katılmaya istekli, yönetime katılmaya*

istekliler, katılma konusunda teşvik ediyoruz, yöneticilik ideali olan öğretmenler istekli, isteklileri destekliyoruz, yöneticilik zor olduğu için yöneticilik ideali olan öğretmen çok az, bayan öğretmenler istekli değil, yardım isteyince yaparlar, genç öğretmenler daha istekli, mesleğini sevenler daha istekli şeklindedir. Tablo 18’de görüldüğü gibi okul yöneticileri daha çok görüş alışverişi yaptıklarını ve öğretmenlerin yönetime katılması konusunda istekli olmadıklarını belirtmiştir. Bu konuda E10 “Tabi karar alma noktasında öğretmenleri ortak etmek gerekiyor. Alınacak kararları öğretmenler eğer katılırlarsa o zaman üzerlerine bir sorumluluk almış oluyorlar. Ama bundan çekinen öğretmenlerimiz de oluyor. Yani bu kararlara katılma noktasında tabi ben hem öğretmenleri hem yöneticileri bir karar alınacağı zaman mutlaka onlarla toplantı yapıyorum ve gündeme getiriyoruz o günkü problem neyse mesela veyahut da görüşülecek karar. Onların da görüşlerini alıp en iyi şekilde onu en güzel kararı verme noktasında ortak bir karar alırız.” (E10, st. 72-77) derken K12, “Her öğretmen bunu yapmıyor. Eğer gerçekten özveriyle çalışıyorsa öğretmen yönetime katılıyor. Sizin yanınızda oluyor, size yardımcı oluyor. Ama bu çalıştığı yıla da orantılı. Eğer uzun yıllar çalışmışsa artık kendini geri plana çekmeye çalışıyor öğretmen. Bir de mesleğini seven öğretmenler bu konuda ön plandalar.” (K12, st. 67-71) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.2.2 Öğretmenlerin Yönetimle İlişkilerini Belirleyen Kültüre İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültüre ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla “Türkiye’ de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültür hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19 Öğretmenlerin Yönetimle İlişkilerini Belirleyen Kültüre İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Görüşler	Frekans
	51
Yöneticinin kişiliği ile alakalı	7
Arkadaşça	6
İnsani ilişkiler ön planda olmalı	5
Mevzuatlar çerçevesinde	5
Takım çalışması var	4
Bazen soğuk	3
Yönetmelikler önemli değil	3
Öğretmenler katılımcı olmalı	2
Yönetmeliğe uymak gerekiyor	2
Yorum yapmak istemiyorum	2
Küçük yerlerde samimiyete dayalı	1
Kalabalık okullarda resmiyete dayalı	1
Öğretmenin kişiliği ile alakalı	1
Birlik beraberlik var	1
Bağımsız anaokullarında samimi	1
Uzun süre idarecilik yapanlar mesafeli	1
Öğretmenler mesafeli	1
Bir kültür yok	1
Demokratik	1
Diğer kurumlarda daha resmi	1
Müdürün cinsiyetine göre değişir	1
Sıkıntılı	1

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültür ile ilgili görüşleri; *yöneticinin kişiliği ile alakalı, arkadaşça, insani ilişkiler ön planda olmalı, mevzuatlar çerçevesinde, takım çalışması var, bazen soğuk, yönetmelikler önemli değil, öğretmenler katılımcı olmalı, yönetmeliğe uymak gerekiyor, yorum yapmak istemiyorum, küçük yerlerde samimiyete dayalı, kalabalık okullarda resmiyete dayalı, öğretmenin kişiliği ile alakalı, birlik beraberlik var, bağımsız anaokullarında*

samimi, uzun süre idarecilik yapanlar mesafeli, öğretmenler mesafeli, bir kültür yok, demokratik, diğer kurumlarda daha resmi, müdürün cinsiyetine göre değişir, sıkıntılı şeklindedir. Tablo 19’da görüldüğü gibi okul yöneticileri öğretmenlerin yönetim ile ilişkilerinin arkadaşça olduğunu ifade etmiş ve yöneticinin kişiliğinin bu ilişkiyi etkilediğini belirtmişlerdir. Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin yönetim ile ilişkilerinin arkadaşça olduğunu ifade eden okul yöneticileri genelde kadın yöneticilerken bu ilişkinin soğuk ve mevzuatlar çerçevesinde olduğunu ifade eden okul yöneticileri genelde erkek yöneticilerdir. Bu da kadın yöneticilerin öğretmenlerle olan ilişkilerini arkadaşça sürdürürken erkek yöneticilerin bu ilişkileri daha çok mevzuatlara göre sürdürdüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu konuda E7

“Öğretmenlerin yönetim ile ilişkileri zaman zaman soğuktan olabiliyor. İdareci bir yerde devleti ve yönetmelikleri temsil ediyor. Kişileri yönetirken, yönetmelikler doğrultusunda yönetmek zorunda kalıyor. Yönetmeliklere uyulmadığı zaman ufak tefek çatışmalar veya sürtüşmeler veya işte gereksiz yazışmalar ortaya çıkabiliyor.” (E7, st. 88-91) derken K11, *“resmiyette değil de etik kurallarında ilişkilerimizi etik kurallarına göre davranmaya çalışıyoruz. Onlarında rahat etmelerini sağlıyoruz. Çok resmi prosedürden ziyade biraz esneğiz. İlişkilerde de öyle olması gerektiğine inanıyoruz... biraz daha insancılız paylaşımlarımız daha samimi diyeyim. İlişkilerimiz daha samimi”* (K11, st. 78-83) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.2.3 Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğretim Faaliyetleri Dışındaki Görevlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda görev yapan öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevleri hakkında bilgi verebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20 Öğretmenlerin Sınıflardaki Öğretim Faaliyetleri Dışındaki Görevlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Öğrencinin Gelişimi Boyutu	49
Sosyal ve sportif faaliyetler	11
Kulüp faaliyetleri	10
Rehberlik faaliyetleri	9
Veli ilişkileri/Veli toplantıları	7
Proje çalışmaları	5
Gönüllü faaliyetler	4
Sınavlara hazırlık kursları	2
Egzersiz çalışmaları	1
Yönetim Boyutu	19
Komisyonlar	5
Törenler	4
Belirli günler ve haftalar	4
Yönetim ile ilgili görevleri çok fazla olamaz	3
Nöbetler	2
Kurullar yoluyla yönetime yardımcı oluyorlar	1
Öğretmenin Gelişimi Boyutu	3
Zorunlu seminer çalışmaları	2
Hizmet içi eğitim seminerleri	1

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde **öğrencinin gelişimi boyutu** (f=49), **yönetim boyutu** (f=19) ve **öğretmenin gelişimi boyutu** (f=3) olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Tablo 20’de görüldüğü gibi görüşme yapılan okul yöneticileri en çok öğrencinin gelişimi boyutundan söz etmişlerdir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, kadın yöneticiler erkek yöneticilere kıyasla öğrencinin gelişimine daha çok vurgu yaparken yönetim ve öğretmenin gelişimi boyutlarına erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha çok vurgu yapmıştır.

Okul yöneticilerinin; öğretmenlerin, **öğrencinin gelişimi** açısından sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevleriyle ilgili görüşleri; *sosyal ve sportif faaliyetler, kulüp faaliyetleri, rehberlik faaliyetleri, veli ilişkileri/veli toplantıları, proje çalışmaları, gönüllü faaliyetler, sınavlara hazırlık kursları, egzersiz çalışmaları* şeklindedir. Bu konuda E2, “*Öncelikle şimdi sınıf öğretmeniye veya branş öğretmenleri içinde aynen ders faaliyetleri dışında veli ilişkileri vardır. Velileriyle yapması gereken veli toplantıları vardır. Bunları yapmak zorunda. Sadece toplantı açısından değil çocuğu bilgilendirmek ve rehberlik açısından da bunları yapması gerekir. Rehberlik faaliyetleri var bunları yapmak zorunda. İkincisi, törenler vardır. Kutlanması gereken törenler ve belirli günler vardır.*” (E2, st. 111-115) derken K2 “*Sınıftaki öğretim faaliyetleri dışında e-okul sistemine öğrencilerin bilgilerini giriyorlar, öğrencilerin yazılı tarihlerini, sınavlardan aldıkları notları giriyorlar. Yazılı sorularını, gözlem sorularını, proje performans değerlendirme ölçeklerini hazırlıyorlar. Ayrıca öğrencilere rehberlik görevleri var. Kulüp faaliyetleri var. Aşamalı devamsızlık yönetimi projesiyle ilgili yapmaları gereken çalışmalar var. Bir de ilköğretim kurum standartları projesiyle ilgili yapmaları gereken işler var. Yani ders dışında çok işleri var.*” (K2, st. 99-104) şeklinde görüş bildirmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla öğrencinin gelişimine daha çok vurgu yaptığı görülmüştür.

Tablo 20’de de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin; öğretmenlerin, **yönetim** açısından sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevleriyle ilgili görüşleri; *komisyonlar, törenler, belirli günler ve haftalar, yönetim ile ilgili görevleri çok fazla olamaz, nöbetler, kurullar yoluyla yönetime yardımcı oluyorlar* şeklindedir. Bu konuda E4, “*Okul yönetimi ile ilgili görevleri çok fazla olamaz. Ancak işte il bazlı etkinlikler*

vardır. Orada şu kadar öğretmenin katılması istenir, o şeylerde gönderilir. Bayramlar, çeşitli projeler tanıtımı, program tanıtımları artı mesleki ilgili çeşitli seminerler veya il bazında kutlanacak programlarda şu kadar öğretmenin katılması gibi durumlarda öğretmenlerimiz okulu temsilen katılırlar.” (E4, st. 81-85) derken K9 *“Sınıf dışında kulüp görevleri var. 15 günde bir dönüşümlü olarak rehberlik görevleri var. Sınıf öğretmeni yapıyorlar başka çeşitli kurullarda görev yapıyorlar... Satın alma komisyonu, disiplin kurulu var o da çocukların davranışlarıyla ilgili bir kurul birçok kurul komisyon var. Bu kurullar yoluyla yönetime yardımcı oluyorlar.”* (K9, st. 92-101) şeklinde görüş bildirmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde daha çok erkek yöneticiler yönetim hakkında görüş bildirmiştir.

Tablo 20’de de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin; öğretmenlerin, **öğretmenin gelişimi** açısından sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevleriyle ilgili görüşleri; *zorunlu seminer çalışmaları, hizmet içi eğitim seminerleri* şeklindedir. Bu konuda E1, *“Sınıflardaki eğitim faaliyetlerinin haricinde genellikle hizmet içi eğitim seminerleri yani kendilerini yenileme, geliştirmeye ilgili katıldıkları hizmet içi eğitim seminerleri olur. Onun haricinde sosyal etkinlikler yönetmeliğine dayalı olarak kulüp faaliyetleri olur... dileyen arkadaşlarımız yetiştirme ve sınavlara hazırlık kursları yaparlardı... Öğretmenlerimizin yaptığı çalışmalar genellikle sosyal etkinlikler, kulüp çalışmaları ve sosyal faaliyetler. Bu tür kendi istekleriyle yaptıkları faaliyetler. O faaliyetleri de yine kendi tercihleriyle yapıyorlar. Veli talebi, öğretmenin durumu, müsait olup olmama durumu, öğrencilerin katılımcı sayısı, çünkü grup oluşturamazsanız bu faaliyetleri yapamazsınız. Bu tür faaliyetler ama bunlar içerisinde gönüllü faaliyetler. Bunların haricinde öğretmenlerin katılmak zorunda oldukları bazı seminer çalışmalarımız var. Öğretmenin kendini yenileyebilmesi için ya da bilgisini tazeleyip güncelleyebilmesi için bakanlığın sorumlu koştuğu seminerler oluyor.”* (E1, st. 97-110) şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 20’de görüldüğü gibi sadece erkek yöneticiler öğretmenin gelişimi hakkında görüş bildirmiştir.

4.1.3 Okul Yöneticilerinin Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışmaya İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu olan okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışmaya ilişkin görüşleri teması; okul yöneticilerinin karar almada izlediği yol, farklı

görüşler söz konusu olduğunda okul yöneticilerinin izlediği strateji olmak üzere iki alt temada toplanmıştır.

4.1.3.1 Okul Yöneticilerinin Karar Almada İzlediği Yola İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin karar almada izlediği yola ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda karar almada nasıl bir yol izliyorsunuz?” sonda olarak da “Karar almada ne kadar etkiye ve kontrole sahipsiniz?” ve “Karar almada eğitim anlayışınıza ters düşen görüşler var olduğunda nasıl bir duruş sergiliyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21 Okul Yöneticilerinin Karar Almada İzlediği Yola İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Karar Almada Süreç Boyutu	49
Fikirleri alıp değerlendiririz	13
Kararları beraber alırız	8
Önce idareci arkadaşlarla paylaşırım	6
Çoğunluğun desteklediği kararlar alınır	5
Karardan etkilenen kişiler sürece katılır	5
Yasal zemin incelenir	3
Son kararı müdür bey veriyor	3
Zümre başkanları ve rehber öğretmenin fikirlerine başvururum	2
Herkese uygun olan karar varsa onu görüşürüz	1
Mantıksız fikirleri görüşmeyiz	1
Her fikri değerlendirmeyiz	1
Çoğunluk tarafından talep gören fikirler değerlendirilir	1
Karar Almada Etki Boyutu	33
Karar almada etkiliyimdir	7
Son kararı istişare sonucunda veriyoruz.	7
Son kararı kendim veririm	6
Çoğunlukla karar verme yetkisi müdürde	3
Öğrencilerin yararına olan karar alınır	3

Genellikle ikna ederim	2
Yetki verdiğim birisinin yetkisine karışmam	1
Kontrol bendedir	1
İnanmadığım bir karar aldırım	1
Esneğim	1
İdareci anında karar verebilmelidir	1
Önerilen Görüşün Eğitim Anlayışına Ters Olma Durumu	59
Neyin doğru olduğunu anlatırız	9
Yönetmeliğe aykırı ise kabul etmem	7
Çoğunluk evet derse kabul ederim	7
İkna etmeye çalışırım	6
Öğretmenlerin fikirleri benim için önemlidir	5
Saygı duyarım	5
Uygularım	4
Beni ikna ederse o düşüncemde ısrar etmem	4
Müdahale ederim	4
Uygulamalara bakarım	2
Neden olmaması gerektiğini açıklarız	2
Kamuoyu oluşturmaya çalışırım	1
Tepkimi koyarım	1
Dik bir duruş sergilemek gerekiyor	1
Duymamazlığa geliyorum	1

Okul yöneticilerinin karar almada izlediği yola ilişkin görüşleri incelendiğinde **karar almada süreç boyutu** (f=49), **karar almada etki boyutu** (f=33) ve **önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olma durumu** (f=59) olmak üzere üç ana tema ortaya çıkmıştır. Tablo 21’de görüldüğü gibi görüşme yapılan okul yöneticileri en çok önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olma durumu boyutundan söz etmişlerdir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olma durumu boyutuna hem kadın hem de erkek yöneticiler aynı derecede vurgu yaparken, karar almada süreç boyutu ve karar almada etki boyutuyla ilgili erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha çok görüş bildirmiştir.

Tablo 21’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, **karar almada süreç boyutuyla** ilgili görüşleri; *“fikirleri alıp değerlendiririz, kararları beraber alırız, önce*

idareci arkadaşlarla paylaşırım, çoğunluğun desteklediği kararlar alınır, karardan etkilenen kişiler sürece katılır, yasal zemin incelenir, son kararı müdür bey veriyor, zümre başkanları ve rehber öğretmenlerin fikirlerine başvururum, herkese uygun olan karar varsa onu görüşürüz, mantıksız fikirleri görüşmeyiz, her fikri değerlendirmeyiz, çoğunluk tarafından talep gören fikirler değerlendirilir” şeklindedir. Bu konuda E9, “Şimdi aynı şeyi müdür yardımcılarım da yapıyorum. Her hafta pazartesi günü mutlak toplantılarımız olur. Burada bir araya geliriz. İşte eğitim liderlerinden bir tanesi. Arkadaşlarla istişare alırsınız. Büyük bir ihtimalle oy birliği değil de o toplumda ne çıkarsa onu uygulayın bütün arkadaşlarla. Bunu demokrasi diyorlar da biz demokrasi değil de daha çok istişare diyelim. İstişarede çıkan kararlara göre hareket etmeye çalışıyoruz.” (E9, st. 190-194) derken K11 “Avrupa birliği’ nin hibe projesi geçen yıl oldu. Önce bir sunum yaptık. Böyle bir şeye katılmak ister misiniz diye. İster misiniz sorusunda bizde isteyeceksiniz diye bir şey yok. Bizde rica kalıbı var. Rica kalıbı olunca tabii karşı tarafı da yumuşatıyorsun. Yani iletişimde de olsun gönüllülükte olsun. Böyle gönüllü olan arkadaşlarımızla çalıştık. Bir projeye katıldık. Gerçi proje kabul edilmedi ama bununla ilgili birlikte çalıştık yani. Sonuçta onların rızası, onların da istemesi bizim için çok önemli. Karar aşamasında ortaklık. Zaten buna normal toplantılarda karar alındı veya verildi şeklinde beraberce yazılır. Yani zorunluluğa oturup da şunu yaptık bunu yaptık gündem maddeleri belirlenir. Gündem maddeleri tartışılır ve herkesin gündem hakkındaki görüşü alınır. Mutlaka çoğunluğun hesabı güdüdür burada. Otoriter bir sistem yok, katılımcı bir sistem var.” (K11, st. 97-105) şeklinde görüş bildirmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, karar almada süreç boyutu hakkında erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha çok görüş bildirmiştir.

Tablo 21’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, **karar almada etki boyutuyla** ilgili görüşleri; “karar almada etkiliyimdir, son kararı istişare sonucunda veriyoruz, son kararı kendim veririm, çoğunlukla karar verme yetkisi müdürde, öğrencilerin yararına olan karar alınır, genellikle ikna ederim, yetki verdiğim birisinin yetkisine karışmam, kontrol bendedir, inanmadığım bir karar aldırmmam, esneğim, idareci anında karar verebilmelidir” şeklindedir. Bu konuda E3, “Karar almada aşağı yukarı % 100 etkili olduğum kanaatindeyim. Neden. Biraz önce söylediğim gibi yıl boyunca yapacağımız işlerde veya yeni oluşan ortamlarda kararı tek başıma vermem. Çağırırım personelimi bu alanda neler yapabiliriz, öğretmenlerin fikirlerini alırım

zaten benim uygulayacağım şey kafamda geçen şeyleri teker teker cümleleri yönlendire yönlendire istediğim noktaya gelir. Kararı tek başıma almadığım zaman ekip ile aldığın zaman kararın uygulanması % 100'lere varmış olur.” (E3, st. 260-264) derken K1 “Beraber nelere karar verebileceğimizi konuştuktan sonra yine en son kendim karar vermeye çalışıyorum çünkü burada olabilecek olumlu ya da olumsuzluktan sorumlu olan tek kişi ben olacağım. Bu nedenle hani etkili olduğumu düşünüyorum kararda. Ama karar sürecinde beraber düşünüyoruz. Ama ben kararı tek başıma almak istiyorum çünkü okul müdürlüğünün bir sorumluluğu var her şeyden tek başına siz sorumlu oluyorsunuz. Tek başıma karar almıyorum ama tek başıma karar veriyorum en sonunda. Ondan sonra çıkabilecek her şeyden de olumlu olumsuz sorumluluğu alıyorum.” (K1, st. 113-119) şeklinde görüş bildirmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, karar almada etki boyutu hakkında erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha çok görüş bildirmiştir.

Tablo 21’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, **önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olması boyutuyla** ilgili görüşleri; “Neyin doğru olduğunu anlatırız, Yönetmeliğe aykırı ise kabul etmem, çoğunluk evet derse kabul ederim, ikna etmeye çalışırım, öğretmenlerin fikirleri benim için önemlidir, saygı duyarım, uygulayırım, beni ikna ederse o düşüncemde ısrar etmem, müdahale ederim, uygulamalara bakarım, neden olmaması gerektiğini açıklarız, kamuoyu oluşturmaya çalışırım, tepkimi koyarım, dik bir duruş sergilemek gerekiyor, duymamazlığa geliyorum” şeklindedir. Bu konuda E3, “Benim eğitim anlayışına tersten daha ziyade öğretmen arkadaşın sunduğu konular ben kabullenmesem bile eğitim öğretime, çocuklara, veliye, geleceğimize faydası varsa bana ters olması önemli değil onun kararın alır uygulayırım. Konu benden geçmez. Ben bilirim değil, ben bilirim diyen devamlı yanılır. Yanılmamak için ne gerekir? Öğretmenlerin veya diğer personelin görüşleri olumluysa bana ters düşse de ondan faydalanıp sonuca gitmek gerekir, karar altına almak gerekir. Çoğunluğun görüşünü dikkate alırım ama çoğunluğun görüşü öğrenciye, okula, veliye katkı sağlıyorsa. Çoğunluk mesela katılmadığım bir konu kılık kıyafet serbestlik, biraz önce dediğim gibi nereye kadar serbestlik, devlet benim devletim, dışarıdan vatandaş geldiği zaman çoğunluk bunu istiyor değil ama elim kolum bağlı ayrı. Öğretmen kravatsız geziyorsa bahçede, sınıfta, salonda öğretmenin kılık kıyafeti bir acayip şekil alırsa çoğunluk bunu istiyor hayır çoğunluk istemesi değil. Bir de çoğunluktan daha ziyade doğruyu bulabilmek.” (E3, st. 292-302) derken K11 “Yanlışın ve doğrusun olduğunu

bilgilerimize, tecrübelerimize dayanarak açıklamaya çalışıyoruz. Sabır ve hoşgörü bizde çok önemli. Direkt keskin bir fikir yok. Kestirip attırmıyorsun yani. Onu karşı tarafı dinledikten sonra kendiniz de sabır ve hoşgörüyle dinliyorsunuz. Deneyim, tecrübe ve bilgilerinize dayanarak da karşı tarafa yanlışsa ikna etmeye çalışıyoruz, sabırla ve hoşgörüyle karşılıyoruz diyebilirim.” (K11, st. 120-124) şeklinde görüş bildirmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, hem kadın yöneticiler hem de erkek yöneticiler hemen hemen aynı oranda önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olması durumu boyutu hakkında görüş bildirmiştir.

4.1.3.2 Okul Yöneticilerinin Farklı Görüşler Söz Konusu Olduğunda İzledikleri Stratejiye İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin farklı görüşler söz konusu olduğunda izledikleri stratejiye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Farklı görüşler söz konusu olduğunda nasıl bir strateji izliyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo22’de verilmiştir.

Tablo 22 Okul Yöneticilerinin Farklı Görüşler Söz Konusu Olduğunda İzledikleri Stratejiye İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Süreç Boyutu	40
Herkesin görüşünü alırız	14
Saygı duyarım	6
Farklı görüşler olmasını istiyor insan	4
Akıl, akıldan üstündür	3
Uygun olanları değerlendiriyoruz	3
Önce müdür yardımcıyla istişare ederim	2
Niye öyle düşündüğü hakkında tartışıyorum	2
Adaletli olmaya çalışıyoruz	1
İtiraz olmuyor	1
Öğretmenlerimiz özgürce fikrini söylemiyor	1
Hem fikir değilse sessiz kalıyor	1
Farklı görüşleri oluşturmamaya gayret ediyorum	1
Okulda uçlar geliştirmemeye gayret ettim	1
Sonuç Boyutu	30
Uzlaşırız	9
Mantığa en uygun olanını seçeriz	6
Mevzuata göre harekete geçeriz	4
Çoğunluğun istediği olur	3
Müdür bey doğru bulduğu görüşleri uyguluyor	2
Beni ikna ederse uyguluyorum	2
Son kararı biz veriyoruz	2
Öğrencilerin yararına olan karar alınır	2

Okul yöneticilerinin farklı görüşler söz konusu olduğunda izledikleri stratejiye ilişkin görüşleri incelendiğinde **süreç boyutu** (f=40) ve **sonuç boyutu** (f=30) olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır. Tablo 22’de görüldüğü gibi görüşme yapılan okul yöneticileri en çok süreç boyutundan söz etmişlerdir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, süreç boyutuna hem kadın hem de erkek yöneticiler

aynı derecede vurgu yaparken, sonuç boyutuna erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha çok vurgu yapmıştır.

Tablo 22’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, **süreç boyutuyla** ilgili görüşleri; *“herkesin görüşünü alırız, saygı duyarım, farklı görüşler olmasını istiyor insan, akıl, akıldan üstündür, uygun olanları değerlendiriyoruz, önce müdür yardımcım ile istişare ederim, niye öyle düşündüğü hakkında tartışıyorum, adaletli olmaya çalışıyoruz, itiraz olmuyor, öğretmenlerimiz özgürce fikrini söylemiyor, hem fikir değilse sessiz kalıyor, farklı görüşleri oluşturmamaya gayret ediyorum, okulda uçlar geliştirmemeye gayret ettim”* şeklindedir. Bu konuda E2, *“Farklı görüş olduğu vakit aslında benim hoşuma gidiyor. Farklı görüşleri sonuna kadar dinliyorum. Niye öyle düşündüğü hakkında tartışıyorum. Beni ikna ederse de uyguluyorum. İnan sonuna kadar saygıyla da dinliyorum. Niye böyle düşündüğünü veya niye böyle uygulama yaptığını. Çünkü biz genelde uygulama üzerine konuşuruz. Niye böyle uygulama yaptığını nedeniyle, sonucuyla, amacıyla öğrenmeye çalışıyorum. Mantıklıysa da niye uygulanmasın ki? Akıl, akıldan üstündür. Uygulanılacaksa da sonuna kadar uygulayım.”* (E2, st. 181-186) derken K6 *“Şimdi mevzuat benim tek kılavuzum. Mevzuatın bize izin verdiği doğrultuda bir esneklik sağlayabileceksem malum arkadaşlarla iletişimim şudur: yapılacak iş belli, bunun bir kaç yapılabilme şekli varsa sen hangisinde risk olmayan üç alternatif var. Sen hangisiyle rahat çalışacaksan bu benim başım üstüne. Çok müdahil olmam ya da muavinlerim olur. Ben odalarına malzemeyi veririm kendileri düzenlerler. Çünkü orada çalışacak olan onlar. Çok müdahale etmem gerekmeyen konularda kendilerine bırakırım. Farklı görüşler geldiğinde artılarını, eksilerini tartışırız. Ben söylerim fikrimi, karşımdaki söyler fikrini, artılarını eksilerini tartışırız. Ona göre uygulamaya koyarız. Ortak bir payda da birleştikten sonra sorun yok... Yani sorumluluk ve yetkisi bize ait olan konuya saygıyla karşılarım öneriyi çünkü uygulayacak olan o dur.”* (K6, st.138-151) şeklinde görüş bildirmiştir. Tablo 22’de görüldüğü gibi hem kadın yöneticiler hem de erkek yöneticiler hemen hemen aynı oranda süreç boyutu hakkında görüş bildirmiştir.

Tablo 22’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, **sonuç boyutuyla** ilgili görüşleri; *“uzlaşırız, mantığa en uygun olanını seçeriz, mevzuata göre harekete geçeriz, çoğunluğun istediği olur, müdür bey doğru bulduğu görüşleri uyguluyor, beni ikna ederse uyguluyorum, son kararı biz veriyoruz, öğrencilerin yararına olan karar alınır”*

şeklinde. Bu konuda E5, “İşte okul yönetiminde de farklı düşünceler olduğunda bizim mevzuatımız neyi gösteriyorsa onu yapmak durumundayız. Mevzuat ne diyorsa ona göre yapacağız ona göre hareket ederiz yani... Yani en uygun olanını orta yolu bulup en uygun olanını seçeriz. Uzlaşırız yani uzlaşılmayacak diye bir şey yok. Herkesin görüşünü alırız ona göre değerlendirme yaparız. Kiminki daha uygunsa bizim çevremizin şartlarına, öğrencimizin profiline, veli profiline en uygun şart ne ise onu seçeriz.” (E5, st. 135-144) derken K1 “Bunun olumlu olumsuz tarafları tartışıyoruz zaten hep birlikte. Hani buna karşı çıktınız ama neden diyoruz onlardan fikir alıyoruz. Bunu yaparsak neler olabilir yine beraber karar alıyoruz. Bizim toplantılarımız aslında o yüzden şeydir öğretmenlerin diğerlerini çok bilmiyorum ama genellikle uzun sürer. Çünkü evet böyle bir şey var şu yapılacak demeyiz konuşuruz. Karşı fikirleri de alırız. Bizim düşündüklerimizi de söyleriz. Ortak nokta buluruz sonunda. Zamana bakmadan bir konu üzerinde uzun sürede irdeleyerek sonuca ulaşırız. En iyisinin hangisinin olacağına karar vermeye çalışırız. Aslında çoğunluğun verdiği karar olumlu olmayabiliyor. Benim verebileceğim karar genelde çocuklar için en iyi olabilecek karar. Eğer onları yararına ise bu konuda karar vermeye çalışırım. Çoğunluğun kararı bazen çocuklar için en iyi karar olmayabiliyor. Örneğin işte bir saat yarım 1 saat daha ek ders yapalım ya da oyunu şundan sonra yapalım ya da yarışmaya hazırlanalım gibi öğretmen arkadaşlarımızın çoğunluğuna bırakırsak kabul etmek istemeyebilirler. Ama çocuklar açısından baktığımızda kütüphanenin iki saat daha açık kalması bunun için her öğretmenin iki saat fazla kalmasını isteyebiliriz. Bunu istemeyebilir öğretmen arkadaşlarımız ama çocuk için yararlı mıdır evet yararlıdır. O zaman böyle bir karar alıyoruz. Önemli olan çocuklar.” (K1, st. 132-147) şeklinde görüş bildirmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, sonuç boyutu hakkında erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha çok görüş bildirmiştir.

4.1.4 Okul Yöneticilerinin Problem ve Çatışmaları Çözmeye İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü sorusu olan okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözmeye ilişkin görüşleri teması; öğretmenlerin arasındaki uyum, iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda okul yöneticilerinin sergilediği duruş, yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular, öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular olmak üzere dört alt temada toplanmıştır.

4.1.4.1 Öğretmenler Arasındaki Uyuma İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenler arasındaki uyuma ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda görev yapan öğretmenlerin arasındaki uyumu nasıl değerlendiriyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23 Öğretmenler Arasındaki Uyuma İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Görüşler	Frekans
	79
Uyumlular	17
Okul dışında da güzel bir iletişim var	9
Birbirine saygılılar	8
İşbirliği var	7
Birlik beraberlik var	6
Görüş alışverişinde bulunuyorlar	5
Sevgi var	5
Paylaşımçı	3
İdarecinin rolü önemli	3
Mesleki anlamda aralarında çekememezlik var	2
Branş öğretmenlerinde aidiyet duygusu daha az	1
Sınıf öğretmenleri arasındaki ilişki samimi	1
İnsanın olduğu yerde problem olur	1
Kurum kültürünü bilmezse yalnız kalır	1
Eğitim liderleri kendi aralarında uyumlular	1
Memur öğretmenler kendi aralarında uyumlular	1
Bölüm odaları kopukluk yaratıyor	1
Gruplaşma olabiliyor	1
4+4' ten sonra gruplaşma oldu	1
Kopukluk var	1
Samimiyet yok	1
Kafa yapıları farklı	1
Uyumlu değiliz	1
Uyumsuzluk çıkmaması için çalışıyorum	1

Tablo 23'te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, öğretmenlerin arasındaki uyumla ilgili görüşleri; *“uyumlular, okul dışında da güzel bir iletişim var, birbirine saygılılar, işbirliği var, birlik beraberlik var, görüş alışverişinde bulunuyorlar, sevgi var, paylaşımçı, idarecinin rolü önemli, mesleki anlamda aralarında çekememezlik var, branş öğretmenlerinde aidiyet duygusu daha az, sınıf öğretmenleri arasındaki ilişki*

samimi, insanın olduğu yerde problem olur, kurum kültürünü bilmezse yalnız kalır, eğitim liderleri kendi aralarında uyumlular, memur öğretmenler kendi aralarında uyumlular, bölüm odaları kopukluk yaratıyor, gruplaşma olabiliyor, 4+4' ten sonra gruplaşma oldu, kopukluk var, samimiyet yok, kafa yapıları farklı, uyumlu değiliz, uyumsuzluk çıkmaması için çalışıyorum” şeklindedir. Tablo 23'te görüldüğü gibi okul yöneticileri daha çok öğretmenlerin uyumlu olduklarını, okul dışında da güzel bir iletişim olduğunu, birbirine saygılı olduklarını, işbirliği olduğunu, birlik beraberlik olduğunu ve görüş alışverişinde bulduklarını belirtmiştir. Bu konuda E10 “Okulumuzdaki öğretmenler arasında uyum var ama bazı düşüncelerde maalesef sıkıntılar oluyor... Biraz fen lisesi öğretmenleri dışarıda böyle kurs verme olayları olduğu için kendi aralarında maalesef raunt mücadelesi, rekabet yaşıyor. Tabi bunda da birbirlerine böyle çekememezlik noktasında böyle sıkıntılarımız da var. Bunlar da oluyor öğretmenler arasında. Ama okul içerisinde %90 öğretmenimizin uyumu iyi, fazla bir sıkıntı yok. Herkes görevini, üzerine düşen görevi yapmaya çalışıyor. Birbirine saygılı, birbiriyle dayanışma içinde.” (E10, st. 230-238) derken K5, “Az önce de belirttiğim gibi bir defa uyumsuzluk çıkmaması için gözümü dört açıyorum. Yani gözümüzü 4 açıyoruz. İdarecilerimi onlara bakıyorum. Aralarda tedirginlikler bulduğum zaman nedenlerini, niçinlerini mutlaka araştırıyorum. Yeni o tip şeyler yaşamadım yaşatmadım. Öncelikle buradaki başarıyı kendime buluyorum... her zaman için tampon görevini kendim yaptım... Uyum güzel. Gruplaşma yok. Saygı var, sevgi var. Yani çok büyük problemlerimiz yok.” (K5, st. 201-213) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.4.2 İletişim Bozukluğu veya Yanlış Anlaşılma Var Olduğunda Okul Yöneticilerinin Sergilediği Duruşa İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

İletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda okul yöneticilerinin sergilediği duruşa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda nasıl bir duruş sergiliyorsunuz?” sonda olarak da “Bu duruma özel örnekler verebilir misiniz?” soruları sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24 İletişim Bozukluğu veya Yanlış Anlaşılma Var Olduğunda Okul Yöneticilerinin Sergilediği Duruşa İlişkin Görüşleri

Görüşler	Frekans
	45
Muhataplarla konuşurum	21
Ortak nokta bulmaya çalışırım	8
Neden kaynaklandığını araştırırım	7
Önce kızıyorum	2
Hoşgörüyle yaklaşırım	2
Yöneticilerle görüşürüm	1
Olmaması için tedbirler alıyoruz	1
Benimle ilgili değilse çok da karışmam	1
Doğrusunu anlatmaya çalışıyorum	1
Rehber öğretmene danışırım	1

Tablo 24’te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda sergilediği duruşla ilgili görüşleri; “*Muhataplarla konuşurum, ortak nokta bulmaya çalışırım, neden kaynaklandığını araştırırım, önce kızıyorum, hoşgörüyle yaklaşırım, yöneticilerle görüşürüm, olmaması için tedbirler alıyoruz, benimle ilgili değilse çok da karışmam, doğrusunu anlatmaya çalışıyorum, rehber öğretmene danışırım*” şeklindedir. Tablo 24’te görüldüğü gibi okul yöneticileri daha çok muhataplarla konuştuklarını, ortak nokta bulmaya çalıştıklarını ve neden kaynaklandığını araştırdıklarını belirtmiştir. Bu konuda E8 “*Yanlış anlama olduğunda, her insanın mizacında olduğu gibi önce bir parlıyoruz ne bitti ne oldu falan. Ondan sonra hemen şu söz aklıma geliyor hakiki sabır sabrın bittiği yerde başlar. Ya sabır diyorum kendi kendime sonra baş muavini ve diğer muavinleri topluyorum. Böyle böyle ne ne değildir. Kendi aramızda vaka-i istişare yaparız. Bu istiare veya yaptığımızda eğer hırsla kalkmışsak bazen hemen kendimizi toparlıyoruz. Doğrular çıkmaya başlıyor. Bir bakıyoruz benim verdiğim karar yanlışsa hemen doğruyu buluyoruz.... Olayın içerisinde ve yakında fikrin hepsini dinlerseniz ve sağlıklı bir ortamda dinlerseniz*

sağlıklı sonuca ulaşıyorsunuz. Dinlerim mutlaka dinlerim.... Detaylı dinlediğiniz zaman hoş görüşle baktığınız zaman olaylar düzeliyor.” (E8, st. 350-375) derken K5, “Valla ilk duyduğumda kızıyorum. 2 – 3 gün kimseyi görmüyorum. Önce sindiriyorum açıkçası. O sindirdikten sonra nedenlerini niçinlerini gene inceliyorum. Yani niye böyle anlaşıldı. Ben mi yaptım, idarecim mi yaptı niye arkadaşlar bu işe böyle bir şeye koyuldular. Onları çok iyi incelediğiniz zaman zaten yanlış anlaşılmalarda biraz biraz gidiyor... Konuşarak halletmeye çalışıyoruz.” (K5, st. 222-230) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.4.3 Yönetim ve Öğretmenler Arasında Tartışmaya Neden Olabilecek Konulara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular nelerdir?” sonda olarak da “Tartışmalar söz konusu olduğunda nasıl bir yol izliyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25 Yönetim ve Öğretmenler Arasında Tartışmaya Neden Olabilecek Konulara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Tartışma Konuları	39
Giriş çıkış saatlerine uymama	9
Nöbet görevini aksatma	7
Eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki görevler	4
Öğretmen-öğrenci ilişkileri	4
Görevlerin eşit dağılmadığının düşünülmesi	3
Kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek	3
Öğretmenlerin devamsızlık yapması	1
Sınıf yönetimi	1
Öğretmenlerin görevlerini yapmamaları	1
Öğrenciye kötü örnek olabilecek davranışlar	1
Ailelerle ilişkiler	1
Dedikodu	1
Alınan kararlarla alakalı farklı düşüncelerin olması	1
Birinci sınıfların paylaşımı	1
Görevi zamanında yapmama	1
Tartışma Durumunda İzlenen Yol	36
Durumu izah ediyorum	13
Yetki kullanıyorum	5
Yasal kısmını izah ederim	4
Tatlı çözüme bağlarız	3
İkna etmeye çalışırım	2
Tartışmaya mahal vermemeye çalışıyorum	2
Empati yaparım	1
Ortamda dolaşırım	1
Çalışmalarını engelleyen durumları ortadan kaldırmaya çalışıyorum	1
Empati yaptırıyorum	1
Saygı duyuyorum	1
Uyarıyorum	1
Örnek oluyorum	1

Okul yöneticilerinin, yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde **tartışma konuları boyutu** (f=39) ve **tartışma durumunda izlenen yol boyutu** (f=36) olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 25’te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, **tartışma konuları boyutuyla** ilgili görüşleri; “*giriş çıkış saatlerine uymama, nöbet görevini aksatma, eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki görevler, öğretmen-öğrenci ilişkileri, görevlerin eşit dağılmadığının düşünülmesi, kılık kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemek, öğretmenlerin devamsızlık yapması, sınıf yönetimi, öğretmenlerin görevlerini yapmamaları, öğrenciye kötü örnek olabilecek davranışlar, ailelerle ilişkiler, dedikodu, alınan kararlarla alakalı farklı düşüncelerin olması, 1. sınıf paylaşımı, görevi zamanında yapmama*” şeklindedir. Bu konuda E8, “*Yönetmeliklerde bildirilen okula giriş çıkış saatleri var. Mesai kavramı, nöbet olayı var. Yarım saat erken gelir, yarım saat geç gider nöbetçi öğretmen. Burada yarım saat yerine 20 dakika gelsek ne olur gibi hayır herkes yarım saat önce gelir. Yönetmelik var. İşte öğretmen böyle geciktiği zaman müdür muavini sende 2 gün önce öğretmendin öğretmenken öyle davranıyordun idareci iken takip eden oluyor. İşte arada kılık kıyafet yönetmeliğinde, öğretmen her zaman sade, öğrencinin dikkatini çekmeyecek şekilde, yönetmeliğe uygun şekilde giyinmek ve hareket etmek zorundadır.*” (E8, st. 378-383) derken K6 “*Öğretmenler ve yöneticiler neden derse geç girildi, neden girilir girilmez yoklama alınmadı, neden eteği tepesinde iken ilgilenilmedi, neden bina içerisinde çocuk örtüsüyle geziyor müdahale edilmedi gibi konularda konuşuruz, tartışırız. Ortada olan bir şey var, muallakta olan bir şey var. Serbest kıyafet. Efendim öğrencilerin tavır ve davranışlarında çok müdahil olmama gibi. Böyle olduktan sonra artık kendi içimizde çok tartışmayız ama hep birlikte gerçekten yorulur ve üzülürüz.*” (K6, st. 200-205) şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 25’te görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, tartışma durumunda **izlenen yol boyutuyla** ilgili görüşleri; “*durumu izah ediyorum, yetki kullanıyorum, yasal kısmını izah ederim, tatlı çözüme bağlarız, ikna etmeye çalışırım, tartışmaya mahal vermemeye çalışıyorum, empati yaparım, ortamda dolaşırım, çalışmalarını engelleyen durumları ortadan kaldırmaya çalışıyorum, empati yaptırıyorum, saygı duyuyorum, uyarıyorum, örnek oluyorum*” şeklindedir. Bu konuda E1, “*Biz durumu izah ediyoruz. Nedenlerini, niçinlerini söylüyoruz. Yani tartışmaya mahal vermemek için öncelikle*

bütün yolları tıkamaya çalışıyoruz. Bu tıkamaktan kasıt yani kaçacak yol bırakmamak veyahut da milleti sıkıştırmak anlamında değil. Masanın diğer tarafında da bulunup bu tarafında da bulunmak bize bu konuda büyük avantaj sağlıyor. Yani böyle bir hususta veyahut da tartışmaya meydan verebilecek bir konu olduğu zaman, buna öğretmen hangi gözle bakar ve bize hangi sav ile karşımıza çıkar düşüncesini daha geniş pencereden bakabiliyoruz. Çünkü o tarafta da bulunduk... Diyelim ki her şeye rağmen bir tartışma çıktı. Eğer bu tartışmanın sonucunda haklılık payımız var ise kendi savımızı savunuruz. Kendi düşüncemizi ikna etme etmeye çalışırız dediğim gibi. Örneğin kitabımızı açar şundan dolayı bu böyle olmuştur, bu durumdan dolayı bu hale gelmişizdir gibi anlatmaya çalışırız. Anlatamadığımız takdirde bunun yasal kısmını izah ederiz. Yine anlayamıyorsak o zaman yapacak bir şey yoktur. İşte orda artık üçüncü aşama olarak yetki kullanma durumuna gitmek zorunda kalırız” (E1, st. 239-250) derken K6 “Bizim ödül ve disiplin yönetmeliğimiz var. O yönetmelik çerçevesinde bizim hareket edebileceğimiz olan belli, olan içerisinde sene başında kararlar alıyoruz. Aldığımız kararları uyguluyoruz. Bunlar uygulanmadığı zaman neden diyoruz. Konuşuruz, tartışırız uygulanması gerektiğini söyleriz, birlikte karar aldık deriz. Karşımızdaki nedenini niçinini açıklar, konuşarak hallediyoruz.” (K6, st. 207-211) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.4.4 Öğretmenler Arasında Tartışmaya Neden Olabilecek Konulara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okulunuzda öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular nelerdir?” sonda olarak da “Tartışmalar söz konusu olduğunda nasıl bir yol izliyorsunuz?” soruları sorulmuştur. Okul yöneticilerinin bu sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26 Öğretmenler Arasında Tartışmaya Neden Olabilecek Konulara İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Görüşler	Frekans
Tartışma Konuları	23
Zümreler arası çekişme	4
Sınıflarından alınan eşyaların iade edilmemesi	3
Ders paylaşımı	2
Siyasi konular	2
Küçük tartışmalar	2
Eğitim-öğretim konuları	2
Bir öğretmenin başka öğretmenin öğrencisine tepki göstermesi	1
Türkiye'nin güncel konuları	1
Öğretmenler arasında çekememezlik	1
Birbirlerinin işlerine karışmaları	1
Sosyal faaliyetlerin hazırlanması	1
Ayrımcılık	1
Yeni çıkan yönetmelikler	1
Tartışmaya mahal vermiyorum	1
Tartışma Durumunda İzlenen Yol	39
Muhataplarla görüşürüz	10
Orta yolu buldurmaya çalışırız	7
Ortamı yumuşatırım	6
Kendileri hallederler aralarında	4
Haksız olana telkinde bulunuruz	2
Küçük meselelerse zamana bırakırız	2
Herkesin görüşüne saygılı oluyoruz	2
Sözlü olarak ikaz ediyorum	1
Sakinleşmezlerse soruşturma açarız	1
Eğitim liderimin yanında oluyorum	1
Memurun da amir olarak karşısındayım	1
Zümre başkanları sorunu çözer	1
Empati yaptırıyorum	1

Okul yöneticilerinin, yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin görüşleri incelendiğinde **tartışma konuları boyutu** (f=23) ve **tartışma durumunda izlenen yol boyutu** (f=39) olmak üzere iki ana tema ortaya çıkmıştır.

Tablo 26’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, **tartışma konuları boyutuyla** ilgili görüşleri; *“zümreler arası çekişme, sınıflarından alınan eşyaların iade edilmemesi, ders paylaşımı, siyasi konular, küçük tartışmalar, eğitim-öğretim konuları, bir öğretmenin başka öğretmenin öğrencisine tepki göstermesi, Türkiye’nin güncel konuları, öğretmenler arasında çekememezlik, birbirlerinin işlerine karışmaları, sosyal faaliyetlerin hazırlanması, ayrımcılık, yeni çıkan yönetmelikler, tartışmaya mahal vermiyorum”* şeklindedir. Bu konuda E7, *“Eğitim öğretim tartışılıyor. Türkiye’nin güncel durumları tartışılabilir. Bu boyut bizde birbirini kırıcı boyuta gitmiyor. Herkes hoşgörüyü kendi fikirlerini kendi şeylerini paylaşabiliyor. Futbol, ülkenin ekonomik yapısı, ülkeler arasındaki farkları tartışabiliyorlar kişiler kendi özel fikirlerini ortaya koyabiliyor. % 90’ı eğitim ile ilgili şeyler tartışılıyor. Zaman zamanda bunun dışında ki konularda görüş alışverişi veya farklı fikirler ortaya çıkabiliyor.”* (E7, st. 163-167) derken K5 *“Onların kendi aralarında siyasi konularda olabilir. Okula uygulanan yeni çıkan yönetmelikler olabilir. Şimdi devamlı bizim yönetmeliğimiz çıkıyor. Ders saatlerimiz değişiyor. Yeni buralarda memnun kaldığımız yer var memnun kalmadığımız yer var, bakanlığa görüşlerimizi yazıyoruz. Bu tartışmalarda tartışacağız ki belirli bir birikim olacak bilgi birikimi yani bu şekilde bir şeyler tartışmalar var. O öyle miydi böyle miydi, şu şöyle olsaydı. Yeniliklere karşı değil de daha iyi yenilik olsun diye arkadaşların görüş düşünceleri gelişiyor. Son kıyafet yönetmeliği, öğrencilerin kıyafetlerinin serbest kıyafette gelip gelmemesi şu anda tartışma konusu.”* (K5, st. 257-263) şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 26’da görüldüğü üzere okul yöneticilerinin, tartışma durumunda **izlenen yol boyutuyla** ilgili görüşleri; *“muhataplarla görüşürüz, orta yolu buldurmaya çalışırız, ortamı yumuşatırım, kendileri hallederler aralarında, haksız olana telkinde bulunuruz, küçük meselelerse zamana bırakırım, herkesin görüşüne saygılı oluyoruz, sözlü olarak ikaz ediyorum, sakinleşmezlerse soruşturma açarız, eğitim liderimin yanında oluyorum, memurun da amir olarak karşısındayım, zümre başkanları sorunu çözer, empati yaptırıyorum”* şeklindedir. Bu konuda E1, *“Muhatapları davet ederiz,*

eğer ki bunu resmi davet olarak algulamalarını istemiyorsak okulun başka bir mekânına. Mutlaka bizim prensibimizdir bu. Bu odaya geliyorsa resmiyet kokuyor demektir. O yüzden bu tür mevzuları bu odanın dışında ortaya getiririz, halletmeye çalışırız. Muhataplarını getiririz, her iki tarafı da dinleriz. Eğer ki bir asgari müşterekte buluşulabiliyorsa buluşturup, o olayı kapatmaya çalışırız. Buluşturamazsak haksız olan arkadaşımıza telkine devam ederiz. Veyahut da eğer küçük bir mevzu ise yani bir anlık bir kıvılcımla oluşmuş mesele ise bazı şeyleri zamana bırakmak uygun olur. Ama küçük meseleler ise.” (E1, st. 261-268) derken K2 “Bu konuda bazen ben olayları akışına bırakıyorum. Kendiliğinden zamanla çözülmesini bekliyorum. Bazen de müdahale edip çözmeye çalışıyorum elimden geldiğince. Ya sakinleştirmeye çalışıyorum önce herhangi tartışma varsa. Daha sonra işte gerekiyorsa toplantı yapıyoruz. Bütün arkadaşları topluyoruz. Sorunu ortaya koyup çözmeye, anlatmaya çalışıyoruz” (K2, st. 209-214) şeklinde görüş bildirmiştir.

4.2 Nicel Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden *Çoğulcu Liderlik Ölçeği (ÇLÖ)* ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1 Çoğulcu Liderlik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Tablo 27’de öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin, ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin, ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması incelendiği zaman öğretmenler arası etkileşim boyutunun ($\bar{X} = 4.11$) en baskın boyut olduğu görülmektedir. Bu boyutu farklılıkları kabul etme ve tartışma ($\bar{X} = 3.87$), problem ve çatışmaları çözme ($\bar{X} = 3.67$), yönetim süreçlerine katılım ($\bar{X} = 3.48$), gücü kullanma ($\bar{X} = 3.18$), yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ($\bar{X} = 3.17$) boyutları izlemiştir.

Tablo 27 Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	n	\bar{X}	Ss
Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışma	327	3.87	.65
Yönetim Süreçlerine Katılım	327	3.48	.72
Problem ve Çatışmaları Çözme	327	3.67	.86
Öğretmenler Arası Etkileşim	327	4.11	.68
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	327	3.17	.87
Gücü Kullanma	327	3.18	.93

Öğretmenler, yöneticilerin en çok öğretmenler arası etkileşim ile ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler arası etkileşim ile ilgili çoğulcu liderlik özellikleri, öğretmenlerin birbirine karşı saygılı, birlik beraberlik, işbirliği ve uyum içerisinde çalıştığı bir okul ortamının oluşturulmasıdır.

İkinci olarak öğretmenler, yöneticilerin farklılıkları kabul etme ve tartışma ile ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini gösterdiklerini belirtmişlerdir. Farklılıkları kabul etme ve tartışma ile ilgili çoğulcu liderlik özellikleri, okulda farklı görüşlerin var olmasının istendiği, doğal ve hoşgörü ile karşılandığı, bu fikir ve görüşlerin özgürce savunulduğu, ortaya çıkan çeşitli bakış açılarının müzakere edildiği, kararlar alınırken tüm grupların çıkarlarının gözetildiği, tüm görüşlere eşit derecede saygı duyulduğu bir okul ortamının oluşturulmasıdır.

Üçüncü olarak öğretmenler, yöneticilerin problem ve çatışmaları çözme ile ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini gösterdiklerini belirtmişlerdir. Problem ve çatışmaları

çözme ile ilgili çoğulcu liderlik özellikleri, yöneticilerin öğretmenler arasındaki iletişimi gözlemlediği, yöneticilerin çatışmaları nasıl yöneteceğini bildiği, okulda iletişim eksikliği olduğunda yöneticilerin ilgili kişilerle görüştüğü ve bunun nedenlerini araştırdığı bir okul ortamının oluşturulmasıdır.

Dördüncü olarak öğretmenler, yöneticilerin yönetim süreçlerine katılım ile ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin yönetim süreçlerine katılım ile ilgili çoğulcu liderlik özellikleri, çalışanlara yönetsel konularla ilgili yetki verildiği, yönetime katılma konusunda öğretmenlerin teşvik edildiği, öğretmenlerin yönetimle ilgili görevler üstlendiği, son kararın müzakere sonucunda verildiği, okulu yöneticiler ve öğretmenlerin birlikte yönettiği bir okul ortamının oluşturulmasıdır.

Beşinci olarak öğretmenler, gücü kullanma ile ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini gösterdiklerini belirtmişlerdir. Gücü kullanma ile ilgili çoğulcu liderlik özellikleri, okulda farklı fikirlerden sadece yöneticiye uygun olanların değerlendirildiği, öğretmenlerin yönetimle tartışması durumunda yöneticilerin öğretmenleri kendi görüşleri doğrultusunda ikna etmeye çalıştığı bir okul ortamının oluşturulmamasıdır.

Son olarak ise öğretmenler, yöneticilerin yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ile ilgili çoğulcu liderlik özelliklerini gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişki ile ilgili çoğulcu liderlik özellikleri, öğretmenlerle yöneticiler arasındaki ilişkinin resmiyete dayalı olmadığı bir okul ortamının oluşturulmasıdır.

4.2.2 Cinsiyet Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 28’de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 28 Cinsiyet ve Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özelliklerine Bağlı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	SO	U	P
Farklılıkları kabul etme ve tartışma	Kadın	189	155.03	14736.00	.04
	Erkek	138	176.28		
Yönetim Süreçlerine Katılım	Kadın	189	151.63	15379.00	.01
	Erkek	138	180.94		
Problem ve Çatışmaları Çözme	Kadın	189	155.35	14676.50	.05
	Erkek	138	175.85		
Öğretmenler Arası Etkileşim	Kadın	189	168.99	12097.50	.25
	Erkek	138	157.16		
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	Kadın	189	164.59	12929.50	.89
	Erkek	138	163.19		
Gücü kullanma	Kadın	189	164.07	13028.00	.99
	Erkek	138	163.91		

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma boyutunda, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak *erkek öğretmenlerin lehine* anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden *yönetim süreçlerine katılım* boyutunda, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak *erkek öğretmenlerin lehine* anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Ancak problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim, gücü kullanma faktörlerinde, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$). Bu bulguya dayanarak, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla, yöneticilerini farklılıkları kabul etme ve

tartışma ile çalışanları yönetim süreçlerine katma açısından daha etkili buldukları söylenebilir.

4.2.3 Okulun Bulunduğu Yer Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 29’da örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; çalıştıkları okulun bulunduğu yer değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 29 Okulun Bulunduğu Yer ve Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Okulun Bulunduğu Yer	n	SO	U	P
Farklılıkları kabul etme ve tartışma	İl Merkezi	272	160.11	8538.50	.09
	Köy	55	183.25		
Yönetim Süreçlerine Katılım	İl Merkezi	272	161.42	8180.50	.27
	Köy	55	176.74		
Problem ve Çatışmaları Çözme	İl Merkezi	272	162.52	7883.00	.53
	Köy	55	171.33		
Öğretmenler Arası Etkileşim	İl Merkezi	272	156.03	9648.50	.00
	Köy	55	203.43		
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	İl Merkezi	272	159.15	8799.00	.04
	Köy	55	187.98		
Gücü Kullanma	İl Merkezi	272	156.83	9431.50	.00
	Köy	55	199.48		

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim, gücü kullanma boyutlarında, öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yer açısından istatistiksel olarak *köyde çalışan öğretmenlerin lehine* anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Ancak farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme boyutlarında, öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yer açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak, köyde görev yapan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki ve yönetim ve

öğretmenler arasındaki ilişkilere daha çok önem verdiği ve gücü daha az kullandığı söylenebilir.

4.2.4 Branş Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 30'da örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 30 Branş ve Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Branş	n	SO	Sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışma	Okul Öncesi	15	220.03	6	14.15	.03	1-3
	Sınıf	61	186.26				1-4
	Türkçe-Sosyal	67	160.72				1-6
	Matematik-Fen	71	147.88				1-7
	Yabancı Dil	40	173.34				2-4
	Meslek Bilgisi	28	135.70				2-6
	Diğer	45	154.78				
Yönetim Süreçlerine Katılım	Okul Öncesi	15	227.23	6	14.85	.02	1-3
	Sınıf	61	183.29				1-4
	Türkçe-Sosyal	67	160.16				1-6
	Matematik-Fen	71	141.99				1-7
	Yabancı Dil	40	175.46				2-4
	Meslek Bilgisi	28	158.55				
	Diğer	45	150.42				
Problem ve Çatışmaları Çözme	Okul Öncesi	15	249.43	6	20.17	.00	1-2 1-3
	Sınıf	61	183.80				1-4 1-5
	Türkçe-Sosyal	67	163.93				1-6 1-7
	Matematik-Fen	71	147.88				2-4 2-7
	Yabancı Dil	40	162.08				
	Meslek Bilgisi	28	156.43				
	Diğer	45	140.64				
Öğretmenler Arası Etkileşim	Okul Öncesi	15	266.87	6	32.92	.00	1-2 1-3
	Sınıf	61	196.49				1-4 1-5
	Türkçe-Sosyal	67	156.43				1-6 1-7
	Matematik-Fen	71	146.97				2-3 2-4
	Yabancı Dil	40	157.54				2-5 2-6
	Meslek Bilgisi	28	136.34				2-7
	Diğer	45	146.77				
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	Okul Öncesi	15	190.80	6	8.45	.21	-
	Sınıf	61	155.20				
	Türkçe-Sosyal	67	170.47				
	Matematik-Fen	71	155.46				
	Yabancı Dil	40	194.08				
	Meslek Bilgisi	28	141.91				
	Diğer	45	157.83				
Gücü Kullanma	Okul Öncesi	15	161.67	6	10.68	.09	-
	Sınıf	61	179.50				
	Türkçe-Sosyal	67	162.72				
	Matematik-Fen	71	146.51				
	Yabancı Dil	40	195.04				
	Meslek Bilgisi	28	137.89				
	Diğer	45	161.91				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme ve öğretmenler arası etkileşim boyutlarında, öğretmenlerin branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$).

Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farkların; farklılıkları kabul etme ve tartışma boyutunda okul öncesi branşındaki öğretmenler ile türkçe-sosyal, matematik-fen, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında *okul öncesi öğretmenlerinin lehine* ayrıca sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler ile matematik-fen ve meslek bilgisi branşındaki öğretmenler arasında *sınıf öğretmenlerinin lehine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Yönetim süreçlerine katılım boyutunda okul öncesi öğretmenleri ile türkçe-sosyal, matematik-fen, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında *okul öncesi öğretmenlerinin lehine* ayrıca sınıf öğretmenleri ile matematik-fen branşındaki öğretmenler arasında *sınıf öğretmenlerinin lehine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Problem ve çatışmaları çözme boyutunda okul öncesi branşındaki öğretmenler ile bütün branşlardaki öğretmenler arasında *okul öncesi öğretmenlerinin lehine* ayrıca sınıf öğretmenleri ile matematik-fen branşındaki ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında *sınıf öğretmenlerinin lehine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu bulguya dayanarak, okul öncesi branşındaki öğretmenlerin diğer bütün branşlardaki öğretmenlere kıyasla problem ve çatışmaları çözme açısından, okul yöneticilerini daha etkili gördüğü söylenebilir.

Öğretmenler arası etkileşim boyutunda okul öncesi branşındaki öğretmenler ile bütün branşlardaki öğretmenler arasında *okul öncesi öğretmenlerinin lehine* ayrıca sınıf öğretmenleri ile bütün branşlardaki öğretmenler arasında *sınıf öğretmenlerinin lehine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu bulguya dayanarak, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin diğer bütün branşlardaki öğretmenlere kıyasla öğretmenler arası etkileşimi daha uyumlu bulduğu söylenebilir. Ancak yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ve yöneticilerin gücü kullanması boyutlarında,

öğretmenlerin branşı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$).

4.2.5 Yaş Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 31’de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; yaş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 31 Yaş ve Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Yaş	n	SO	Sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışma	21-30	67	164.10	3	7.14	.07	-
	31-40	140	177.72				
	41-50	94	151.76				
	51 ve üstü	26	134.08				
Yönetim Süreçlerine Katılım	21-30	67	158.91	3	1.75	.62	-
	31-40	140	171.35				
	41-50	94	155.93				
	51 ve üstü	26	166.73				
Problem ve Çatışmaları Çözme	21-30	67	159.91	3	.79	.85	-
	31-40	140	169.35				
	41-50	94	160.07				
	51 ve üstü	26	159.92				
Öğretmenler Arası Etkileşim	21-30	67	156.47	3	2.59	.46	-
	31-40	140	173.10				
	41-50	94	159.73				
	51 ve üstü	26	149.81				
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	21-30	67	179.11	3	13.42	.00	1-3
	31-40	140	177.72				1-4
	41-50	94	143.25				2-3
	51 ve üstü	26	126.21				2-4
Gücü Kullanma	21-30	67	167.57	3	6.45	.09	-
	31-40	140	173.48				
	41-50	94	158.26				
	51 ve üstü	26	124.54				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda, öğretmenlerin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Elde edilen farkın hangi gruplar

arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farkların; 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50 ve 51 ve üstü yaş aralığındaki öğretmenler arasında *21-30 yaş aralığındaki öğretmenler lehine* ayrıca 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50 ve 51 ve üstü aralığındaki öğretmenler arasında *31-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine* olduğu saptanmıştır. Ancak farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarında, öğretmenlerin yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$).

4.2.6 Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 32’de örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 32 Mesleki Kıdem ve Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Mesleki kıdem	n	SO	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışma	1-5 yıl	43	152.55	4	8.60	.07	-
	6-10 yıl	73	179.99				
	11-15 yıl	62	176.60				
	16-20 yıl	76	167.74				
	21 yıl ve üzeri	73	140.16				
Yönetim Süreçlerine Katılım	1-5 yıl	43	140.50	4	5.16	.27	-
	6-10 yıl	73	176.34				
	11-15 yıl	62	172.23				
	16-20 yıl	76	167.47				
	21 yıl ve üzeri	73	154.90				
Problem ve Çatışmaları Çözme	1-5 yıl	43	138.87	4	4.69	.32	-
	6-10 yıl	73	174.34				
	11-15 yıl	62	173.37				
	16-20 yıl	76	164.22				
	21 yıl ve üzeri	73	160.27				
Öğretmenler Arası Etkileşim	1-5 yıl	43	145.16	4	5.03	.28	-
	6-10 yıl	73	181.46				
	11-15 yıl	62	166.98				
	16-20 yıl	76	163.63				
	21 yıl ve üzeri	73	155.49				
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	1-5 yıl	43	187.66	4	12.68	.01	2-5
	6-10 yıl	73	175.16				3-5
	11-15 yıl	62	178.52				1-5
	16-20 yıl	76	155.91				
	21 yıl ve üzeri	73	134.99				
Gücü kullanma	1-5 yıl	43	167.35	4	8.84	.06	-
	6-10 yıl	73	173.69				
	11-15 yıl	62	182.95				
	16-20 yıl	76	162.01				
	21 yıl ve üzeri	73	138.31				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$). Elde edilen farkın

hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farkların; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile 1-5, 6-10, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında *21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler aleyhine* olduğu saptanmıştır. Ancak farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarında, öğretmenlerin yaşı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$).

4.2.7 Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 33'te örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 33 Okuldaki Öğretmen Sayısı ve Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	n	SO	sd	Ki-kare	p	Anlamlı Fark
Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışma	1-30	136	192.82	2	38.36	.00	1-2
	31-60	141	160.11				1-3
	61 ve üzeri	50	96.59				2-3
Yönetim Süreçlerine Katılım	1-30	136	189.21	2	29.94	.00	1-2
	31-60	141	160.91				1-3
	61 ve üzeri	50	104.13				2-3
Problem ve Çatışmaları Çözme	1-30	136	187.00	2	24.992	.00	1-2
	31-60	141	158.96				1-3
	61 ve üzeri	50	115.66				2-3
Öğretmenler Arası Etkileşim	1-30	136	202.15	2	40.41	.00	1-2
	31-60	141	141.10				1-3
	61 ve üzeri	50	124.81				
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	1-30	136	174.00	2	7.05	.03	1-3
	31-60	141	165.43				2-3
	61 ve üzeri	50	132.77				
Gücü kullanma	1-30	136	182.87	2	12.83	.00	1-2
	31-60	141	158.09				1-3
	61 ve üzeri	50	129.35				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma

boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ($p < .05$).

Elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda söz konusu farkların; farklılıkları kabul etme ve tartışma boyutunda 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 31-60, 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine* ayrıca 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine* olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışma konusundaki etkililiğinin azaldığı söylenebilir.

Yönetim süreçlerine katılım boyutunda 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 31-60, 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *1-30 öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine* ayrıca 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine katılım konusundaki etkililiğinin azaldığı söylenebilir.

Problem ve çatışmaları çözme boyutunda 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 31-60, 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine* ayrıca 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözme konusundaki etkililiğinin azaldığı söylenebilir.

Öğretmenler arası etkileşim boyutunda 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 31-60, 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça öğretmenler arası etkileşimin olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 1-30, 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler aleyhine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça yönetim ve öğretmenler arası etkileşimin olumsuz yönde etkilendiği söylenebilir.

Gücü kullanma boyutunda 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 31-60, 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında *1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine* istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Bu bulguya dayalı olarak, okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça gücün daha çok kullanıldığı söylenebilir.

4.2.8 Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Çoğulcu Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi

Tablo 34'te örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; öğretmenlerin öğrenim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 34 Öğrenim Durumu ve Yöneticilerinin Göstermiş Olduğu Çoğulcu Liderlik Özellikleri

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	SO	sd	Ki- kar e	p	Anlamlı Fark
Farklılıkları kabul etme ve tartışma	Lisans tamamlama	5	195.00	3	2.11	.55	-
	Lisans	279	165.86				
	Lisansüstü	39	150.74				
	Diğer	4	124.62				
Yönetim Süreçlerine Katılım	Lisans tamamlama	5	244.80	3	6.15	.10	-
	Lisans	279	164.25				
	Lisansüstü	39	159.31				
	Diğer	4	91.00				
Problem ve Çatışmaları Çözme	Lisans tamamlama	5	225.10	3	2.65	.45	-
	Lisans	279	163.46				
	Lisansüstü	39	163.51				
	Diğer	4	129.75				
Öğretmenler Arası Etkileşim	Lisans tamamlama	5	257.20	3	6.08	.11	-
	Lisans	279	162.72				
	Lisansüstü	39	165.92				
	Diğer	4	118.12				
Yönetim ve Öğretmenler Arası Etkileşim	Lisans tamamlama	5	144.80	3	1.07	.78	-
	Lisans	279	164.13				
	Lisansüstü	39	169.64				
	Diğer	4	124.00				
Gücü kullanma	Lisans tamamlama	5	191.60	3	1.10	.78	-
	Lisans	279	165.20				
	Lisansüstü	39	153.85				
	Diğer	4	144.75				

Yöneticilerin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde öğretmenlerin öğrenim durumu

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ($p > .05$). Bu bulguya dayalı olarak, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları çoğulcu liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tartışılmış ve elde edilen sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

5.1 Sonuç

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar yer almaktadır. Araştırma sonuçları, araştırmanın amaçları dikkate alınarak sunulmuştur.

5.1.1 Nitel Sonuçlar

Türkiye’deki okul yöneticilerinin çoğulcu liderlik davranışlarını inceleyerek çoğulcu liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın nitel boyutunun sonuçları; okul yöneticilerinin liderlikle ilgili görüşleri, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerine katılıma ilişkin görüşleri, okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışmaya ilişkin görüşleri ve okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözmeye ilişkin görüşleri olmak üzere dört temel başlık altında sunulmuştur.

5.1.1.1 Okul Yöneticilerinin Liderlikle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin liderlikle ilgili görüşleri incelendiğinde; paydaşlarla ilişkiler, kişisel özellikler ve görev/sorumluluklarla ilgili özelliklerin liderlikte önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri lider olarak kendilerini en çok paydaşlarla ilişkiler ve kişisel özelliklerle ilgili olarak sorumlu görmektedirler. Okul yöneticilerinin paydaşlarla olan ilişkileri incelendiğinde; okul yöneticileri iyi iletişim kurma, ilişkilerde samimi olma, insanların güvenini sağlama gibi sosyal ilişkilerin ayrıca insanların görüşünü alma ve beraber yönetme gibi akademik ilişkilerin önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin kişisel özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri yönlendirebilme, iyi niyetli, adil ve yeniliklere açık olma gibi kişisel özelliklerin önemli olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin

görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri yönetmelik ya da kuralları uygulamak, iş bölümü yapabilmek ve kontrol etmek gibi okulda yapılan çalışmalarla ilgili görev ve sorumlulukların ayrıca okulun ileriye gitmesi için çalışmak, okulun eksikliklerini tamamlamak, temizlik ve düzene önem vermek gibi okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumlulukların önemli olduğunu düşünmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; paydaşlarla ilişkileri hem kadın hem de erkek yöneticilerin aynı derecede önemseydiği, kişisel özellikler ve görev/sorumlulukları ise kadın yöneticilerin daha çok önemseydiği görülmüştür. Ayrıca, paydaşlarla sosyal ilişkiler konusuna kadın yöneticilerin paydaşlarla olan akademik ilişkiler konusuna ise erkek yöneticilerin daha çok vurgu yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda; kadın yöneticilerin daha çok sosyal ilişkilere, erkek yöneticilerin ise daha çok akademik ilişkilere önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da, kadın yöneticilerin liderlik tarzının daha çok ilişkili yönelimli, erkek yöneticilerin liderlik tarzının ise daha çok görev yönelimli olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticilerinin liderlikle ilgili görüşleri incelendiğinde; insani ilişkiler, akademik özellikler ve kişisel özelliklerin bir liderde bulunması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri bir liderde en çok insani ilişkilerin bulunması gerektiğini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin bir liderde bulunması gereken insani ilişkilere ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri yönlendirebilme, iyi iletişim kurma gibi insani ilişkilerin önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin bir liderde bulunması gereken akademik özelliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri başarılı, değişik fikirlere sahip, görev almaya istekli olma gibi akademik özelliklerin önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin bir liderde bulunması gereken kişisel özelliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri yeniliklere açık, önyargısız, prensip sahibi olma, kararlı duruş sergileme, organize edebilme gibi kişisel özelliklerin önemli olduğunu düşünmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; insani ilişkileri hem kadın hem de erkek yöneticilerin aynı derecede önemseydiği, akademik ilişkileri erkek yöneticilerin, kişisel özellikleri ise kadın yöneticilerin daha çok önemseydiği görülmüştür. Bu bağlamda; kadın yöneticilerin daha çok kişisel özelliklere, erkek yöneticilerin ise daha çok akademik ilişkilere önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu

sonuç da, kadın yöneticilerin liderliği bir takım kişisel özellikler bütünü olarak düşündüğünü, erkek yöneticilerin ise liderliği bir takım akademik beceriler bütünü olarak düşündüğünü göstermektedir.

Okul yöneticilerinin liderlikle ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin yönetici olduktan sonra olaylara bakış açısında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetici olduktan sonra olaylara bakış açılarında oluşan farklılıklara ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri sorumlulukların arttığını, daha çok şeyi düşünmeleri gerektiğini, kolay bir iş olmadığını gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda; okul yöneticilerinin yöneticiliği daha çok, fazla sorumluluk alma olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, okul yöneticilerin yöneticiliği bir meslekten ziyade ek bir görev olarak gördüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

5.1.1.2 Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerine Katılımına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımıyla ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin genelinin yönetime katılma konusunda isteksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımı ve istekliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri görüş alışverişi yaptıklarını, öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olmadıklarını, bazı öğretmenlerin istekli olduklarını ve liderlik özellikleri olan öğretmenlerin katılmaya istekli olduklarını düşünmektedir. Bu bağlamda; okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımını arzuladığı, öğretmenlerden ise liderlik özellikleri olan ve ileride yönetici olmayı düşünen öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, öğretmenlerin yönetimle ilgili işleri kendi sorumluluk alanlarında görmediğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımıyla ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültürün genellikle yöneticinin kişiliği ile alakalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültüre ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri, yöneticinin kişiliği ile alakalı, arkadaşça, mevzuatlar çerçevesinde olduğunu ve insani ilişkilerin ön planda olması gerektiğini düşünmektedir.

Bu bağlamda; okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültürde daha çok insani ilişkilerin ve mevzuatın vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, okul yöneticilerinin bir kısmının öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültürün daha arkadaşça olduğunu bir kısmının ise bu kültürün mevzuatlara bağlı olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; öğretmenlerin yönetim ile ilişkilerinin arkadaşça olduğunu ifade eden okul yöneticilerinin genelde kadın, bu ilişkinin soğuk ve mevzuatlar çerçevesinde olduğunu ifade eden okul yöneticilerinin ise genelde erkek yöneticiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda; kadın yöneticilerin öğretmenlerle olan ilişkilerini arkadaşça sürdürdüğü, erkek yöneticilerin ise bu ilişkileri daha çok mevzuatlara göre sürdürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, kadın yöneticilerin insani ilişkileri önemseydiğini, erkek yöneticilerin ise yasaları ve mevzuatı önemseydiğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımıyla ilgili görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışında öğrencinin gelişimi, yönetim ve öğretmenin gelişimiyle ilgili görevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerinin daha çok öğrencinin gelişimiyle ilgili olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğrencinin gelişimiyle ilgili görevlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri öğretmenlerin sosyal ve sportif faaliyetler, kulüp faaliyetleri ve rehberlik faaliyetleriyle ilgili görevleri olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin yönetimle ilgili görevlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri öğretmenlerin komisyonlar, törenler ve belirli günler ve haftalarla ilgili görevleri olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin öğretmenin gelişimiyle ilgili görevlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri öğretmenlerin zorunlu seminer çalışmaları ve hizmet içi eğitim seminerleriyle ilgili görevleri olduğunu düşünmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerinden, öğrencinin gelişimiyle ilgili görevleri kadın, yönetim ve öğretmenin gelişimiyle ilgili görevleri ise erkek yöneticilerin daha çok önemseydiği görülmüştür. Bu bağlamda, kadın yöneticilerin

öğrencinin gelişimiyle ilgili görevlere, erkek yöneticilerin ise yönetim ve öğretmenin gelişimi ile ilgili görevlere daha çok önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta kadın yöneticilerin öğretmenleri daha çok öğrencinin gelişimiyle ilgili sorumlu gördüğünü erkek yöneticilerin ise yönetim ve öğretmenin gelişimiyle ilgili sorumlu gördüğünü göstermektedir.

5.1.1.3 Farklılıkları Kabul Etme ve Tartışmaya İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışmayla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için karar almada izledikleri yollar incelenmiş ve karar almada süreç, karar almada etki ve önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olma durumunda izledikleri yolların karar almada önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, karar almada önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olma durumunda izledikleri yolların karar almada daha önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin karar almada süreç boyutuyla ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri fikirleri alıp değerlendirmenin, kararları birlikte almanın, kararları idarecilerle paylaşmanın, çoğunluğun desteklediği kararları almanın, karardan etkilenen kişileri sürece katmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin karar almada etki boyutuyla ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri karar almada etkili olduklarını, son kararı istişare sonucunda verdiklerini, son kararı kendilerinin verdiğini düşünmektedir. Okul yöneticilerinin karar almada önerilen görüşün eğitim anlayışına ters olma durumunda izledikleri yollarla ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri neyin doğru olduğunu anlattıklarını, yönetmeliğe aykırı görüşleri kabul etmediklerini, çoğunluk evet derse kabul ettiklerini, ikna etmeye çalıştıklarını, öğretmenlerin fikirlerinin onlar için önemli olduğunu, saygı duyduklarını düşünmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; eğitim anlayışına ters olma durumunda izlenen yolları hem kadın hem de erkek yöneticilerin aynı derecede önemseydiği, karar almada süreç ve karar almada etki boyutlarını ise erkek yöneticilerin daha çok benimsediği görülmüştür. Bu bağlamda, erkek yöneticilerin karar almada süreç ve etki boyutlarına kadın yöneticilere göre daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ta erkek yöneticilerin karar almada yaşanan süreci ve karar almada etkili olmayı daha çok önemseydiğini göstermektedir.

Okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışmayla ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için farklı görüşler söz konusu olduğunda izledikleri stratejiler incelenmiş ve farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreç ve bu süreç sonunda ulaşılan sonucun önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreç sonunda ulaşılan sonucun daha önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreçle ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri herkesin görüşünün alınmasını, saygı duymasının, farklı görüşler olmasını istemenin, aklın akıldan üstün olduğunun, uygun olan fikirleri değerlendirmenin önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreç sonunda ulaşılan sonuçla ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri uzlaşmanın, mantığa en uygun olanının seçilmesinin, mevzuata göre harekete geçilmesinin, çoğunluğun istediğinin olmasının önemli olduğunu düşünmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri cinsiyetlerine göre incelendiğinde; farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreci hem kadın hem de erkek yöneticilerin aynı derecede önemseydiği, farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreç sonunda ulaşılan sonucu ise erkek yöneticilerin daha çok önemseydiği görülmüştür. Bu bağlamda, erkek yöneticilerin farklı görüşler söz konusu olduğunda yaşanan süreç sonunda ulaşılan sonuca daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçta, erkek yöneticilerin farklı görüşler söz konusu olduğunda sonuç odaklı bir yaklaşım sergilediğini göstermektedir.

5.1.1.4 Problem ve Çatışmaların Çözümüne İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin, problem ve çatışmaların çözümüyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için; okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenler arasındaki uyum incelenmiş ve öğretmenlerin genelinde uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin, öğretmenler arasındaki uyuma ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri uyumlu olduklarını, okul dışında da güzel bir iletişim olduğunu, birbirine saygılı olduklarını, işbirliği olduğunu, birlik beraberlik olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda; okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenler arasında işbirliğine ve takım çalışmasına dayanan uyumlu bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta, öğretmenler arasında problem ve çatışma görülme olasılığının çok yüksek olmadığına bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okul yöneticilerinin, problem ve çatışmaların çözümüyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için; iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda okul yöneticilerinin sergilediği duruş incelenmiş ve okul yöneticilerinin genellikle muhataplarla konuştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin, iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda sergilediği duruşa ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri muhataplarla konuştuğunu, ortak nokta bulmaya çalıştığını, neden kaynaklandığını araştırdığını düşünmektedir. Bu bağlamda; okul yöneticilerinin iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma olduğunda problem ve çatışmaları çözmek için muhataplarla konuşarak çözüm yolu bulmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözmek için sorunun kaynağını araştırıp çözmeye çalıştığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin, problem ve çatışmaların çözümüyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için; yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin görüşleri incelenmiş ve tartışma konularının ve tartışma durumunda izlenen yolun önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, tartışma konularının daha önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim ve öğretmenler arasındaki tartışma konularıyla ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri giriş çıkış saatlerine uymamanın, nöbet görevini aksatmanın, eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerin, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin, görevlerin eşit dağılmadığının düşünülmesinin ve kılık-kıyafet yönetmeliğine uygun giyinmemenin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda; giriş çıkış saatlerine uymama ve nöbet görevini aksatma gibi eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerin yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımıyla ilgili elde edilen sonuca paralel olarak, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerle ilgili işlerde yönetimle problem yaşadığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin yönetim ve öğretmenler arasında tartışma çıktığında izledikleri yolla ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri durumun izah edilmesinin, yeki kullanılmasının, yasal kısmın izah edilmesinin, tatlı çözüme bağlanmasının, ikna etmeye çalışılmasının, tartışmaya mahal vermemeye çalışılmasının önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda; okul yöneticilerinin yönetim ve

öğretmenler arasında tartışma olduğunda problem ve çatışmaları çözmek için daha çok öğretmenlere durumu yasal kısmıyla anlattıkları ve yetki kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, okul yöneticilerinin, yönetim ve öğretmenler arasında oluşan problem ve çatışmaları çözmek için öğretmenleri yönetimin görüşlerine uymaları yönünde ikna etmeye çalıştıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okul yöneticilerinin, problem ve çatışmaların çözümüyle ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için; öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konulara ilişkin görüşleri incelenmiş ve tartışma konularının ve tartışma durumunda izlenen yolun önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri, tartışma durumunda izlenen yolun daha önemli olduğunu düşünmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki tartışma konularıyla ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri zümreler arası çekişmenin, sınıflarından alınan eşyaların iade edilmemesinin, ders paylaşımının, siyasi konuların, küçük tartışmaların, eğitim-öğretim konularının önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda; zümreler arası çekişme, ders paylaşımı gibi eğitim-öğretimle ilgili konuların öğretmenler arasında tartışmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili konularda meslektaşlarıyla problem yaşadığını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenler arasında tartışma çıktığında izledikleri yolla ilgili görüşleri incelendiğinde; okul yöneticileri muhataplarla görüşmenin, orta yolu buldurmaya çalışmanın, ortamı yumuşatmanın, kendi aralarında halletmelerinin, haksız olana telkinde bulunmanın, küçük meselelerse zamana bırakmanın, herkesin görüşüne saygılı olmanın önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda; okul yöneticilerinin öğretmenler arasında tartışma olduğunda problem ve çatışmaları çözmek için muhataplarla konuşarak çözüm yolu bulmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, okul yöneticilerinin problem ve çatışmaları çözmek için sorunun kaynağını araştırıp çözmeye çalıştığını göstermektedir.

5.1.2 Nicel Sonuçlar

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma boyutunda, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yönetim süreçlerine katılım

boyutunda, öğretmenlerin cinsiyetleri açısından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin, farklılıkları kabul etme ve tartışma ile yönetim süreçlerine katılım açısından yöneticilerini daha etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yönetim süreçlerine katılımı ile ilgili, liderlik özellikleri olan ve ileride yönetici olmayı düşünen öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olduğu sonucu ile erkek öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılım açısından yöneticilerini daha etkili buldukları sonucu karşılaştırıldığında; erkek öğretmenlerin yönetime katılma konusunda daha istekli olduğu düşünülebilir. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim, gücü kullanma boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetleri açısından bir farklılık saptanmamıştır.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden öğretmenler arası etkileşim boyutunda, öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yer değişkeni açısından köyde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda, öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yer açısından köyde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Gücü kullanma boyutunda, öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yer açısından köyde çalışan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Köyde görev yapan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin öğretmenler arası ve yönetim ile öğretmenler arası etkileşimlere daha çok önem verdiği ve gücü daha az kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta köyde çalışan öğretmenlerin yönetimle ve kendi aralarında daha az sorun yaşadığının ayrıca köyde görev yapan yöneticilerin de bu nedenle daha az güç kullandığının bir göstergesi olabilir. Farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme boyutlarında, öğretmenlerin çalıştıkları okulun bulunduğu yer açısından bir farklılık saptanmamıştır.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma boyutunda okul öncesi öğretmenleri ile türkçe-sosyal, matematik-fen, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine ayrıca sınıf öğretmenleri ile matematik-fen ve meslek bilgisi branşlardaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin farklılıkları kabul etme ve tartışma açısından, okul yöneticilerini daha etkili gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetim süreçlerine katılım boyutunda okul öncesi öğretmenleri ile türkçe-sosyal, matematik-fen, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine ayrıca sınıf öğretmenleri ile matematik-fen öğretmenleri arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin yönetim süreçlerine katılım açısından, okul yöneticilerini daha etkili gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Problem ve çatışmaları çözme boyutunda okul öncesi öğretmenleri ile sınıf, türkçe-sosyal, matematik-fen, yabancı dil, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine ayrıca sınıf öğretmenleri ile matematik-fen ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin problem ve çatışmaları çözme açısından, okul yöneticilerini daha etkili gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler arası etkileşim boyutunda okul öncesi öğretmenleri ile sınıf, türkçe-sosyal, matematik-fen, yabancı dil, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında okul öncesi öğretmenlerinin lehine ayrıca sınıf öğretmenleri ile türkçe-sosyal, matematik-fen, yabancı dil, meslek bilgisi ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğretmenler arası etkileşimi daha uyumlu bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarında, öğretmenlerin branşı açısından bir farklılık saptanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme ve öğretmenler arası etkileşim açısından, okul yöneticilerini daha etkili gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda 21-30 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50 ve 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine ayrıca 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler ile 41-50 ve 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler arasında 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Genç öğretmenlerin yönetim ve öğretmenler arası etkileşimi daha uyumlu bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta genç öğretmenlerin, öğretmenler ve yönetim arasında daha az sorun yaşadığını ve aralarında daha uyumlu bir ilişki olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bunun nedeni de yaş aralığına bağlı olarak mesleki kıdemlerinin ve dolayısıyla deneyimlerinin az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve

çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarında, öğretmenlerin yaşı açısından bir farklılık saptanmamıştır.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kıdemli olmayan öğretmenlerin yönetim ve öğretmenler arası etkileşimi daha uyumlu bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta, yaş değişkeninde elde edilen sonuca paralel olarak, kıdemli olmayan öğretmenlerin, öğretmenler ve yönetim arasında daha az sorun yaşadığını ve aralarında daha uyumlu bir ilişki olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bunun nedeni de, yaş değişkeninde olduğu gibi, mesleki kıdemlerinin ve dolayısıyla deneyimlerinin az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarında, öğretmenlerin mesleki kıdemi açısından bir farklılık saptanmamıştır.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme boyutlarında 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 31-60, 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine ayrıca 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında 31-60 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme konusundaki etkililiğinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ta daha az öğretmeni olan küçük ölçekli okullarda farklı görüş ve fikirlerin daha rahat bir şekilde ortaya konulup tartışıldığının, öğretmenlerin yönetime katılma konusunda daha istekli ve aktif olduğunun ayrıca problem ve çatışmaların daha kolay çözüldüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarında 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 31-60, 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında 1-30 arasında öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça öğretmenler arasındaki ilişkinin olumsuz yönde etkilendiği ve yöneticilerin gücü daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta daha az öğretmeni olan küçük ölçekli okullarda öğretmenler arasındaki ilişkinin daha uyumlu ve samimi olduğunun ayrıca yöneticilerin de daha az güç kullandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Yönetim ve öğretmenler arası etkileşim boyutunda 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler ile 1-30 ve 31-60 öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler arasında 61 ve üzeri öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenler aleyhine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okullarda çalışan öğretmen sayısı arttıkça yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişkinin olumsuz yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta daha az öğretmeni olan küçük ölçekli okullarda yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişkinin daha uyumlu ve samimi olduğunun bir göstergesidir. Tüm boyutlar kıyaslandığında, az sayıda öğretmeni olan küçük ölçekli okullarda öğretmenlerin kendi aralarında ayrıca öğretmenlerle yöneticiler arasında daha sıcak, samimi, uyumlu bir ilişkinin olduğu buna bağlı olarak problem ve çatışmaların çözümünün kolay olduğu, yöneticilerin gücü daha az kullandığı, farklı görüşlerin daha rahat bir şekilde tartışıldığı ve öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma, yönetim süreçlerine katılım, problem ve çatışmaları çözme, öğretmenler arası etkileşim, yönetim ve öğretmenler arası etkileşim ve gücü kullanma boyutlarında, öğretmenlerin öğrenim durumu açısından bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumunun, okul yöneticilerinin göstermiş oldukları çoğulcu liderlik özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 Tartışma

Okul yöneticilerinin liderlikle ilgili görüşlerine göre; okul yöneticileri paydaşlarla ilişkiler, kişisel özellikler, görev/sorumluluklar ile akademik özellikleri ön plana çıkarmış konu ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri bir liderde paydaşlarla olan sosyal ilişkiler açısından; iyi iletişim kurma, ilişkilerde samimi olma, insanların güvenini sağlama, yönlendirebilme, kendi fikirlerini söyleme gibi özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Altun'un (2003) yapmış olduğu çalışmada, ilköğretim okul müdürlerinin motivasyonu yüksek olan personeli yönlendirdikleri ve formal ve informal iletişime önem verdikleri bulguları, araştırma sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Özgan ve Aslan'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmenin motivasyonunu pozitif yönde etkilediği bulgusu, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Turan, Yıldırım ve Aydoğdu'nun (2012) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için iletişime açık olması gerektiği bulgusu, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Okul yöneticileri bir liderde, paydaşlarla olan akademik ilişkiler açısından; insanların görüşünü almak, beraber yönetmek, personeline örnek olmak, öğretmenleri motive etmek gibi özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Altun'un (2003) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin karar verme sürecine personeli kattıkları, işine bağlılıkta model oldukları, personelle sorumluluğu paylaştıkları bulguları araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticileri bir liderin yönlendirebilen, iyi niyetli, adil, yeniliklere açık, empati kuran, sabırlı, önden giden, ikna edici, çalışkan, önyargısız, kararlı duruş sergileyen, organize eden, prensip sahibi gibi kişisel özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Turan ve diğerlerinin (2012) yapmış olduğu çalışmada, okul yöneticilerinin görevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için; liderin adil, sabırlı, yönlendirici, empatik, çalışkan gibi özellikler barındırmaları gerektiği bulgusu, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde (MEB, 2000) yayımlanan yönetmelikte de okul müdürünün liderlik, işletmecilik bilgi ve yeteneklerine sahip olmak, ekip çalışması anlayışına önem vermek, kaynakları etkili ve

verimli kullanmak, iyi insan ilişkileri kurmak, güvenilir, adil, sabırlı, dürüst ve anlayışlı olmak, eleştiriye açık olmak, kendini geliştirmek, bütçe uygulamaları, inceleme, soruşturma, değerlendirme ve alanındaki konularda bilgili, tecrübeli ve yönetim bilgisine sahip olmak gibi kişisel özellikler yer almaktadır.

Okul yöneticileri okulda yapılan çalışmalarla ilgili görev ve sorumluluklar açısından; bir liderin yönetmelik ve kuralları uygulaması, iş bölümü yapabilmesi, kontrol etmesi, farklı çalışmaları okula getirmesi, öğretmenlerin verimini arttırmaya çalışması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalık ve Şehitoğlu'nun (2006) yapmış olduğu çalışmada müdürlerin uygulamalarında genelde mevzuata uygun davrandığı ve takım çalışmasını desteklediği bulgusu, araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Altun'un (2003) yapmış olduğu çalışmada, okul yöneticilerinin işbirliği içinde çalışabilme ortamı yarattığı bulgusu, araştırma sonuçlarıyla uyumaktadır. Okul yöneticileri okulun donanımıyla ilgili görev ve sorumluluklar açısından; bir liderin okulun ileriye gitmesi için çalışması, okulun eksikliklerini tamamlaması, temizlik konusunda hassas olması, düzene önem vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Demirtaş'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin okulun badanası, boyası, sıvası vb. işlerle uğraştıkları bulgusu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Turan ve diğerlerinin (2012) yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin okulun fiziki imkânlarını geliştirmeleri, teknolojiyi okula getirmeleri, malzeme ve donanım sağlamaları, ısıtmayı sağlamaları, sağlıklı ve temiz bir oluşturmaları gerektiği bulguları da araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Okul yöneticileri bir liderin başarılı olmak, değişik fikirlere sahip olmak, görev almaya istekli olmak, kanun ve yönetmeliklere uymak, alanında bilgiye sahip olmak, araştırmacı olmak, teknolojiyi kullanabilmek gibi akademik özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Demirtaş'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada, araştırmaya katılan okul müdürlerinin, vizyonu ve misyonu olan, değişime açık, okulu paydaşlarla beraber yöneten, demokratik bir lider olması gerektiği konusunda görüş birliği içerisinde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın, yönetim süreçlerine katılma ilişkin sonuçlarına göre; okul yöneticileri öğretmenlerin yönetime katılma konusundaki istekliliğine, öğretmenlerin

yönetimle ilişkilerini belirleyen kültüre ve öğretmenlerin öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerine değinmişlerdir.

Öğretmenlerin yönetime katılma konusundaki istekliliği ile ilgili olarak okul müdürlerinin çoğu görüş alışverişi yaptıklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin bazıları öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli olmadıklarını belirtirken bazı okul müdürleri yönetime katılmaya istekli olduklarını, bazıları da liderlik özellikleri olanların, yöneticilik ideali olanların, genç öğretmenlerin, mesleğini seven öğretmenlerin istekli olduklarını, yönetime katılma konusunda teşvik ettiklerini ve isteklilikleri desteklediklerini belirtmiştir. Uyar'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada, okuldaki toplantılarda öğretmenlerin yeterince söz sahibi olduğuna, kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katılıp fikirlerini belirttiklerine büyük ölçüde katıldıkları, öğretmenlerin yönetime katılma konusunda istekli oldukları ve okul yöneticilerinin yönetime katılma konusunda öğretmenleri güdüledikleri ifadelerine de düşük düzeyde katıldıkları bulgusu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültür ile ilgili olarak; okul müdürleri daha çok bu durumun yöneticinin kişiliği ile alakalı olduğunu belirtmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticilerinin bazıları arkadaşça, takım çalışması ve insani ilişkilerin ön planda olduğu demokratik bir kültür olduğunu belirtirken bazı okul müdürleri mevzuatlar çerçevesinde, bazen soğuk olan daha çok hiyerarşik bir kültür olduğunu belirtmiştir. Ancak okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu hiyerarşikten ziyade demokratik bir kültür olduğunu belirtmiştir. Argon ve Dilekçi'nin (2014) yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin olarak bütün tarzlarını yönetimleri esnasında okullarında sergiledikleri görülmektedir. Bu durumda, okul müdürlerinin görev yönelimli, otoriter ve biçimsel bir yönetim tarzı olan otoriter yönetimi, karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin egemen olduğu grup çalışmasına dayalı bir yönetim tarzı olan demokratik yönetimi ve iki yönetim tarzının arasında olan katılımcı-demokratik ve paylaşımcı-demokratik yönetim tarzlarını okullarında zaman zaman uyguladıkları söylenebilir. Bu bulgu da araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin yönetim ile ilişkilerinin arkadaşça olduğunu ifade eden okul yöneticilerinin genelde kadın yöneticiler bu ilişkinin soğuk ve mevzuatlar çerçevesinde

olduğunu ifade eden okul yöneticilerinin ise genelde erkek yöneticiler olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle, kadın yöneticilerin öğretmenlerle olan ilişkilerini arkadaşça sürdürdüğü, erkek yöneticilerin ise bu ilişkileri daha çok mevzuatlara göre sürdürdüğü ortaya çıkmıştır. Kezar'ın (2000) yapmış olduğu çalışmanın bulgularına göre, önceki çalışmaların belirttiği gibi kadınlar hiyerarşik olmayan bir liderlik görüşüne eğilimli iken, erkekler hiyerarşik görüşe eğilimlidir. Ayrıca kadınlar liderliği toplu, işbirlikçi, yetkilendirmeye dayalı, talimat veren ve amaç yönelimli olarak tanımlamaya eğilimlidir. Erkekler ayrıca hiyerarşiyi ve makamsal gücü vurgulamıştır. Bu bulgular da araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada da okul yöneticileri öğretmenlerin öğretim faaliyetleri dışındaki görevlerinin öğrencinin gelişimi, yönetim ve öğretmenin gelişimi ile ilgili görevler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en fazla öğrencinin gelişimi ile ilgili görevlerinin bulunduğunu belirten okul yöneticileri, yönetimle ilgili görev olarak komisyonlar, törenler, belirli günler ve haftalar, nöbetler ve kurullar yoluyla yönetime yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın okul yöneticilerinin farklılıkları kabul etmesi ve tartışmasına ilişkin sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin çoğu karar alma süreci ile ilgili olarak; öğretmenlerin fikirlerini alıp değerlendirdiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan okul yöneticileri ayrıca kararları birlikte aldıkları, önce idareci arkadaşlarıyla paylaştıkları, çoğunluğun desteklediği kararları aldıkları, karardan etkilenen kişileri sürece kattıkları şeklinde yollar izlediklerini belirtmişlerdir. Altun'un (2003) yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin ortak karar alma tekniklerini kullanmaya, hem önem verdikleri, hem de uygulamaya çalıştıkları bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalık ve Şehitoğlu'nun (2006) yaptığı çalışmada, yöneticilerin öğretmenleri alınan kararlara yeterince katmadıkları bulgusu ise çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Turan ve diğerlerinin (2012) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin sadece konuyla ilgili kişilere danışarak küçük gruplarla karar alması ve çalışanlarla birlikte oylama yoluyla karar alması bulguları araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Kezar'ın (1998) yaptığı çalışmada, kampüs liderliğinin

çoklu tanımlamalarının dikkate alınmasının, daha çok örgüt üyesinin katılımını sağlayabildiği sonucu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Okul yöneticileri farklı görüşler söz konusu olduğunda izledikleri strateji ile ilgili olarak, genellikle herkesin görüşünü aldıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan okul yöneticileri ayrıca saygı duyduklarını, farklı görüşler olmasını istediklerini, akılın akıldan üstün olduğunu, uygun olan fikirleri değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Polat'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin büyük çoğunluğu farklılıklara saygı değerinin okulda paylaşılması gerektiğini düşünmesi bulgusu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Memduhoğlu'nun (2007) yapmış olduğu çalışmaya göre ise lise yönetici ve öğretmenleri, liselerde farklılıklar konusunda olumlu bireysel tutum ve davranışlar sergilendiği görüşündedirler. Bu boyutta yöneticiler en çok “çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirme çabaları desteklenir” ifadesini öğretmenler ise “çalışanlar arasındaki farklı düşünme eğilimleri hoş karşılanır” ifadesini benimsemişlerdir. Bu sonuç, araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca yine aynı çalışmada lise yönetici ve öğretmenleri, liselerde farklılıkların bir zenginlik olarak görüldüğü, yöneticilerin okulları yönetirken çalışanların farklılıklarını dikkate aldıkları, çalışanların farklı beklentilerini göz önünde bulundurdıkları, farklı bilgi ve becerilerini sergileme fırsatı sundukları, bu farklılıkları örgütün ve çalışanların amaçları ve yararları doğrultusunda değerlendirdikleri ve dolayısıyla farklılıklara dayalı bir yönetim anlayışı sergiledikleri görüşündedir. Bu sonuç da araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kezar'ın (1998) yapmış olduğu çalışmada katılımcı liderlik modellerinden biri olan hizmetkâr liderliği benimseyen bir kampüsün katılımcılarıyla yapılan görüşmeler, çoklu liderlik tanımlarını ve çoklu liderlik görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte, bu çoklu görüşler kampüs tarafından onaylanmamıştır veya benimsenmemiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma faktöründe, öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre erkek öğretmenlerin lehine, bransa göre okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lehine, okulda çalışan öğretmen sayısına göre daha az öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin lehine değişmektedir. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden farklılıkları kabul etme ve tartışma faktöründe öğretmenlerin

görüşleri okulun bulunduğu yere, yaşa, mesleki kıdeme ve öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Memduoğlu'nun (2007) yapmış olduğu çalışmada bireysel tutum ve davranışlar boyutunda yönetici ve öğretmenlerin farklılıklara ilişkin görüşleri cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, branşa, mesleki kıdeme ve yöneticilik kademine göre değişmemesi bulgusu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Ayrıca yine aynı çalışmada yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunda yönetici ve öğretmenlerin farklılıklara ilişkin görüşleri cinsiyete, yaşa, öğrenim durumuna, branşa, mesleki kıdeme ve yöneticilik kademine göre değişmemesi sonucu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden çalışanları yönetim süreçlerine katma faktöründe, öğretmenlerin görüşleri cinsiyete göre erkek öğretmenlerin lehine, branşa göre okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lehine, okulda çalışan öğretmen sayısına göre daha az öğretmeni bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin lehine değişmektedir. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu çoğulcu liderlik özelliklerinden çalışanları yönetim süreçlerine katma faktöründe öğretmenlerin görüşleri okulun bulunduğu yere, yaşa, mesleki kıdeme ve öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Uyar'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları konusunda öğretmenlerin görüşlerinin öğrenim durumuna, cinsiyete göre değişmemesi, mesleki kıdeme göre ise değişmesi sonucu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

5.3 Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkarak okul bağlamında uygulanabilecek ve araştırmalara ışık olabilecek önerilere yer verilmiştir.

1. Okul yönetiminde başarı için örgüt kültürüne farklılıkları kabul etme ve tartışma, çalışanları yönetim süreçlerine katma, örgütsel problemleri ve çatışmaları çözme gibi olgular hâkim olmalıdır. Eğer kültür bu özelliklere sahip değilse çoğulcu liderlik kültüründen söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle, değişime karşı bir dirençten ziyade farklılıkları zenginlik olarak kabul edip, bunlardan en üst düzeyde faydalanılmalıdır.
2. Sistem içinde yer alan okul yöneticilerine farklılıkları kabul etme ve tartışma, çalışanları yönetim süreçlerine katma, örgütsel problemleri ve çatışmaları çözme gibi konularda hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrası eğitimler verilerek sürekli gelişim imkânları sunulmalıdır.
3. Yöneticilerin farklılıkları kabul etme ve tartışma ile örgütsel problemleri ve çatışmaları çözme konusunda yetiştirilmesi için gerekli mevzuat değişiklikleri yapılmalıdır.
4. Çalışanların farklılığına yönelik saygı ve hoşgörü kültürünün yaratılması ve farklılıkları kabul etme ve tartışma konusunda yöneticilere hizmet içi kurslar veya üniversitelerin desteğiyle bilimsel etkinlikler düzenlenebilir.
5. Kadın okul yöneticisinin sayısını artırmak için kadın öğretmenler cesaretlendirilmeli ve özendirilmelidir.
6. Okul çalışanlarının birbirini daha iyi tanımaları ve algılamaları için mekanizmalar geliştirilmelidir ki farklılıkları kabul etme ve tartışmayı sağlarken örgütsel problemler ve çatışmaların çözülmesi kolaylaşsın.

7. Okul yöneticileri yönetim süreçlerine öğretmenlerin katılımını daha yüksek ölçüde sağlamak için çaba sarf edebilir. Bu amaçla da işbirliği, takım çalışması, kararlara katılımı sağlama gibi uygulamalara daha fazla önem verilmelidir. Ancak bu uygulamalar esnasında bireylerin değerleri, cinsiyetleri, inançları gibi farklı özellikleri yerine eylemlerine bakmak başarıyı sağlamada yardımcı olabilecektir.
8. Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılması, öğretmenleri kuruma olan bağlılıklarını arttırarak okul üzerinde olumlu etkiler yaratır. Bu nedenle, öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılmaları bir başka deyişle yönetimde söz sahibi olmaları konusunda okulların yönetiminde gerekli mevzuat değişiklikleri yapılmalıdır.
9. Okulun hedeflerine ulaşması konusunda okul yöneticileri, insan kaynakları işlevlerini daha iyi uygulayabilmeleri için gerekli olan eğitimi alarak, öğretmenlerle iyi iletişim kurmaları gerektiğini unutmamalı, karar alma ve yönetim süreçlerine öğretmenleri de dâhil etmelidir.
10. Okul yöneticileri okul paydaşlarının fikir ve görüşlerine değer vererek özellikle karar almada karardan etkilenecek çalışanların fikirlerini almalı, onların bilgilerinden yararlanmalı ve bütün personelin okulun amaç ve hedeflerine yöneltmesini sağlamaya çalışmalıdırlar.
11. Okul yöneticilerine, sadece yasa ve yönetmelikleri bilen ve doğru uygulayan, okula kaynak sağlamaya çalışan, okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bir yönetici olmalarının ötesinde çağdaş liderlik rollerine sahip olmalarına yardımcı olacak hizmet içi eğitimler verilmelidir.
12. Okul yöneticilerinin yöneticiliği daha çok, fazla sorumluluk alma olarak görmektedirler. Bu sonuç ta, okul yöneticilerin yöneticiliği bir meslekten ziyade ek bir görev olarak gördüğünün bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu nedenle, okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin önündeki engeller kaldırılarak meslekleşmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla, Bakanlık merkez örgütü ve taşra yönetimleri, üniversitelerle işbirliği yaparak okul

yöneticilerinin eğitimi, hizmet öncesi, hizmet içi ve hizmet sonrası şeklinde tasarlanmalıdır.

13. Bakanlık merkez örgütü ve taşra yönetimleri, üniversitelerle işbirliği yaparak çoğulcu liderliğin çalışanlar ve okul açısından avantajları gibi çağdaş yönetim yaklaşımları konusunda okullarda bilimsel faaliyetler düzenlenmelidir.
14. Okul yöneticilerinin çoğulcu liderlik uygulamalarını yerinde görmelerinin sağlanması için yurtdışı ziyaretler yapmaları sonrasında deneyimlerini diğer okul yöneticileriyle paylaşması sağlanabilir.
15. Yöneticilerin sergiledikleri yönetim tarzı konusunda okul paydaşlarından dönüt almalarını sağlamak için düzenli aralıklarla toplantılar düzenlenmelidir.
16. Türkiye’de eğitim yönetiminde yapılacak araştırma ve çalışmalarda; çoğulcu liderliği farklı açılardan inceleyen nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
17. Çoğulcu liderlik, değişik örgütsel değişkenlerle ilişkilendirilerek araştırılabilir.

6 KAYNAKÇA

- Akbulut, Y., Kesim, M., ve Odabaşı, F. (2007). Construct validation of ICT indicators measurement scale (ICTIMS). *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 3(3), 60-77.
- Alkadry, M. G. (2007). The diversity, organizational communication, and citizenship imperatives for public sector leadership. *Competition Forum*, 5, 197-206.
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2, 10-17.
- Argon, T. ve Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 161-181.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Batum, S., İnceoğlu, S., Öztezel, A. ve Tokuzlu, L. B. (2003). *Çoğulculuk*. İstanbul: Mısırlı.
- Boyacıoğlu, F., Erdağ, S. (2013). Mevlâna Celaleddin Rumi ve La Fontaine'de hoşgörü algısı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 325-340.
- Cox, T. (1991). The multicultural organization. *Academy of Management Executive*, 5(2), 34-47
- Creswell, J.W. ve Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 94-109.

- Çömez, P. (2007). *Değişim yönetiminde dönüştürücü liderlik davranışlarının firma performansına etkileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Dieser, R. (1997). Pluralistic leadership in recreation and leisure planning: Understanding minority/ethnic identity development. *Journal of Leisurability*, 24(3).
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Friedman, T. L. (2002). *Küreselleşmenin geleceği* (E. Özsayar, Çev.). İstanbul: Boyner.
- Giddens, A. (2008). Küreselleşme ve değişen dünya (C. Güzel, Ed.), *Sosyoloji* (s. 64-105). İstanbul: Kırmızı.
- Gündoğan, A. O. (2002). Çoğulculuk ve değer bunalımı. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8), 95-103.
- Heywood, A. (2011). *Siyaset*. Ankara: Liberte.
- İraz, R. ve Şimşek, G. (2002). Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde liderliğin rolü: Transformasyonel liderlik incelemesi. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 99-117.
- Jarzabkowski, P. ve Fenton, E. (2006). Strategizing and organizing in pluralistic contexts. *Long Range Planning*, 39, 631-648.
- Keçecioğlu, T. (1998). *Lider ve Liderlik*. İstanbul: Kalder.

- Kezar, A. J. (1996). Reconstructing exclusive images: An examination of higher education leadership models. (UMI No. 9635544).
- Kezar, A. J. (1998). Exploring new avenues for leading community colleges: The paradox of participatory models. *Community College Review*, 25(4), 75-87.
- Kezar, A. (2000). Pluralistic leadership: Bringing diverse voices to the table. *About Campus*, July-August 6-11.
- Kezar, A. (2000). Pluralistic leadership: Incorporating diverse voices. *The Journal of Higher Education*, 71(6), 722-743.
- Kezar, A. (2001). Investigating organizational fit in a participatory leadership environment. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(1), 85-101.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Kutlu, Ö. (2003). Kamu yönetiminde küreselleşme (M. A. Çukurçayır, Ed.), *Küresel Sistemde Siyaset Yönetim Ekonomi*. Konya: Çizgi.
- MEB (2000). Okul-Kurum Müdürü görev tanımları. *Tebliğler Dergisi*. 2508, 63, Tarih: Ağustos 2000.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Türkiye' de kamu liselerinde farklılıkların yönetimi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. (2010). Farklılıkların yönetimi. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (s. 199-228). Ankara: PegemA.

- Miles, M.B. ve Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Öğretmenlik Mesleği. Sayı: 1739 Madde: 43. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden 17 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Mohanty, R. P. (1992). Managing our pluralistic organization. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 41(7), 19-24.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. London: Sage.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 146.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin sözlü iletişim biçiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: PegemA.
- Özer, M.A. (2011). *21. yüzyılda yönetim ve yöneticiler*. Ankara: Nobel.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2004). Örgütlerde liderlik ve kuramları. E. Özkalp (Ed.), *Örgütsel davranış* (s. 183-202). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Pawar, B.S. (1997). The nature and implications of contextual influences on transformational leadership: A conceptual examination. *Academy of Management Review*, 22(1), 80-109.
- Polat, S. (Eds.). (2012). Farklılıklar yönetimi için gerekli örgütsel değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1397-1418.

- Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin*. (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sezgül, İ. (2010). Liderlik ve etik: Geleneksel, modern ve postmodern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4 (7), 239-251.
- Şencan, H. (2005) *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (16), 395-422.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: PegemA.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, C. (2010). *Çok kültürcülük*. (F. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel Değişim ve Liderlik. *Sayıştay Dergisi*. 80, 57-83.
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2 (3), 63-76.
- Turan, S., Özçimenli, E. ve Güleş, H. (2013). Çoğulcu liderlik: Kavramsal bir analiz. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 4 (7), 53-68.
- Türk Dil Kurumu (2015). Çoğulculuk. Ankara: TDK.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51b4aec8833e79.80815632 adresinden 7 Ağustos 2012 tarihinde edinilmiştir.

- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay.
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Walker, A. ve Quong, T. (1998). Valuing differences: Strategies for dealing with the tensions of educational leadership in a global society. *Peabody Journal of Education*. 73(2), 81-105.
- Yeşil, S. (2009). Kültürel farklılıkların yönetimi ve alternatif bir strateji: Kültürel zeka. *KMU İİBF Dergisi*, 11(6), 100-131.
- Yıldırım, C. (2006). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Yüksel, M. (2000). Yönetişim kavramı üzerine. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 145-160.

EKLER**EK A: ARAŞTIRMANIN NİTEL KISMINA KATILAN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN GÖREV YAPTIĞI OKULLAR**

Okul Adı

Emine Efilođlu Anaokulu
TOKİ Fatma Aliye Hanım Anaokulu
Erkmen TOKİ Nurullah Oymak İlkokulu
Kazım Özer İlkokulu
Salim Pancar İlkokulu
Fethibey İlköğretim Okulu
Sülün Balı-Mubahat Açıkgozoğlu İlköğretim Okulu
Ataköy İlköğretim Okulu
Erenler İlköğretim Okulu
Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim okulu
Osman Atilla İlköğretim Okulu
Ayşegül Arsoy YİBO
Kadaifçiođlu Kız YİBO
Çayırbađ Gazi Ortaokulu
Sülümenli İsmet Atilla Ortaokulu
Hacı Ahmet Özsoy Ortaokulu
Ali Çađlar Anadolu Lisesi
Süleyman Demirel Fen Lisesi
Anadolu Öğretmen Lisesi
Ticaret Meslek Lisesi
Ali Çetinkaya Kız Teknik ve Meslek Lisesi
Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi
Atatürk Anadolu Sağlık Meslek Lisesi
Gazi Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

EK B: YÖNETİCİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yöneticinin;	
Adı-Soyadı:	
Cinsiyeti:	
Öğretmenlik Hizmet Süresi:	
Yöneticilik Hizmet Süresi:	
Branşı:	

EK C: YÖNETİCİ GÖRÜŞME BİLGİLENDİRME FORMU

Merhaba, sizi gerçekleştirilmek istenen tez çalışması hakkında bilgilendirmek amacıyla bu form hazırlanmıştır. Bu araştırma, “*Çoğulcu Liderlik Özellikleri: Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma*” adlı doktora tezi kapsamında yürütülmektedir.

İzin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Bu şekilde hem zamanı daha iyi kullanabiliriz, hem de sorulara vereceğiniz cevapların kaydını daha ayrıntılı tutma fırsatı elde edebilirim. Görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları ben, tez danışmanım Prof. Dr. Selahattin TURAN, tez izleme ve ileride tez bitirme sınavına katılabilecek öğretim üyeleri görebileceklerdir. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz ve kurumlarınız kesinlikle yer almayacak, bunun yerine kodlar kullanılacaktır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden çok teşekkür ederim. Eğer sizin görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu cevaplamak istiyorum. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

Nuray YILDIRIM

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi A.B.D

Doktora Öğrencisi

EK D: YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Tarih: __/__/2012

Saat (Başlangıç/Bitiş): /

Giriş

Sizinle Çoğulcu Liderlik Özellikleri konusunda araştırma yapmaktayım. Bu nedenle sizin liderlik algınızla ilgili görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Eğer sizin görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak istiyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Kişisel Bilgiler

1. Kendinizi tanıtır mısınız? Kaç yıldır yöneticisiniz? Kaç yıl öğretmenlik yaptınız? Branşınız nedir?
2. Bu okulda kaç yıldır görev yapıyorsunuz?

Liderlikle İle İlgili Görüşler

1. Bir lider olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız?

Liderlik özelliklerinizi gösteren bazı özel örnekler verebilir misiniz?

2. Okulunuzda lider olarak gördüğünüz kişilerin hangi özellikleri ön plana çıkmaktadır?

3. Öğretmen iken olaylara bakış açınız ile yönetici olduktan sonraki bakış açınız arasında ne gibi farklılıklar oluştu? Bu konuyla ilgili özel örnekler verebilir misiniz?

4. Öğretmenlerin yönetime katılması ve istekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz?

5. Türkiye’ de MEB’ a bağlı okullarda öğretmenlerin yönetimle ilişkilerini belirleyen kültür hakkında ne düşünüyorsunuz?

6. Okulunuzda görev yapan öğretmenlerin sınıflardaki öğretim faaliyetleri dışındaki görevleri hakkında bilgi verebilir misiniz?

7. Okulunuzda karar almada nasıl bir yol izliyorsunuz?

Karar almada ne kadar etkiye ve kontrole sahipsiniz?

Karar almada eğitim anlayışınıza ters düşen görüşler var olduğunda nasıl bir duruş sergiliyorsunuz?

8. Okul yönetiminde farklı görüşler söz konusu olduğunda nasıl bir strateji izliyorsunuz?

9. Okulunuzda görev yapan öğretmenlerin arasındaki uyumu nasıl değerlendiriyorsunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?

10. Okulunuzda iletişim bozukluğu veya yanlış anlaşılma var olduğunda nasıl bir duruş sergiliyorsunuz? Bu duruma özel örnekler verebilir misiniz?

11. Okulunuzda yönetim ve öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular nelerdir?

Tartışmalar söz konusu olduğunda nasıl bir yol izliyorsunuz?

12. Okulunuzda öğretmenler arasında tartışmaya neden olabilecek konular nelerdir?

Tartışmalar söz konusu olduğunda nasıl bir yol izliyorsunuz?

Bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bu konuda, eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz olursa, beni arayabilirsiniz.

EK E: ÇOĞULCU LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Kıymetli Katılımcı;

Bu araştırmada kullanılan ölçek, “Çoğulcu Liderlik Özellikleri: Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma” adlı araştırmaya veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise çoğulcu liderlik özellikleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde için sadece tek bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. Araştırmanın başarıya ulaşması sizlerin katkılarına bağlı olup vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için ölçekte yer alan maddeleri samimi cevaplamanız önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Prof. Dr. Selahattin TURAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Öğr. Grv. Nuray YILDIRIM
Afyon Kocatepe Üniversitesi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Branşınız:

3. Yaşınız:

21-30 31-40 41-50 51-60 61 ve üzeri

4. Mesleki Kıdeminiz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16- 20 yıl 21 yıl ve üstü

5. Çalıştığınız okuldaki toplam öğretmen sayısı:

6. Öğrenim durumunuz:

- Lise
- Lisans Tamamlama
- Lisans
- Yüksek Lisans
- Doktora
- Diğer

7. Okulun Bulunduğu Yer:

- İl merkezi
- Köy

İKİNCİ BÖLÜM

ÇOĞULCU LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

MADDELER	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
1. Okulumuzda farklı görüşlerin var olması doğal karşılanır.	1	2	3	4	5
2. Okulumuzda çoğunluğun desteklediği kararlar alınır.	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda fikir ve görüşler özgürce savunulabilir.	1	2	3	4	5
4. Okulumuzda ortaya çıkan çeşitli bakış açıları müzakere edilir.	1	2	3	4	5
5. Okulumuzda farklı düşünceler hoşgörü ile karşılanır.	1	2	3	4	5
6. Okulumuzla ilgili kararlar alınırken bütün çalışanların görüşleri dikkate alınır.	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yöneticiler önyargılı değildir.	1	2	3	4	5
8. Okulumuzda bütün öğretmenlerin görüşlerine değer verilir.	1	2	3	4	5
9. Okulumuzda yöneticilerimiz farklılıklara karşı esneklerdir.	1	2	3	4	5
10. Okulumuzda kararlar alınırken bütün grupların çıkarları gözlemlenir.	1	2	3	4	5
11. Okulumuzda bütün görüşlere eşit derecede saygı duyulur.	1	2	3	4	5
12. Okulumuzda yöneticiler, farklı görüşlerin ortaya çıkmasını isterler.	1	2	3	4	5
13. Okulumuzda farklı fikirlerden sadece yöneticimize uygun olanlar değerlendirilir.	1	2	3	4	5
14. Okulumuzda yöneticiler yeniliğe açıktır.	1	2	3	4	5
15. Okulumuzda farklı fikirler ortaya çıktığında makul olan seçilir.	1	2	3	4	5
16. Okulumuzda çalışanlara yönetsel konularla ilgili yetki verilir.	1	2	3	4	5
17. Karar alma sürecinde yöneticilerimiz öğretmenleri kendi görüşü doğrultusunda ikna ederler.	1	2	3	4	5
18. Okulumuzda çeşitli fikirlerin tamamından yararlanılır.	1	2	3	4	5
19. Okulumuzda yönetime katılma konusunda öğretmenler teşvik edilir.	1	2	3	4	5
20. Okulumuzda öğretmenler yönetimle ilgili görevler üstlenirler.	1	2	3	4	5

Çoğulcu Liderlik Özellikleri (Devam)					
	1	2	3	4	5
21. Okulumuzda son karar müzakere sonucunda verilir.	1	2	3	4	5
22. Kararları yöneticiler tek başlarına alır.	1	2	3	4	5
23. Okulumuzda tek lider okul yöneticimizdir.	1	2	3	4	5
24. Okulumuzda öğretmenlerin tek görevi sınıfta gerçekleştirilecek öğretim faaliyetleridir.	1	2	3	4	5
25. Okulumuzu yöneticiler ve öğretmenler birlikte yönetir.	1	2	3	4	5
26. Okulumuzda öğretmenlerle yöneticiler arasındaki ilişki resmiyete dayalıdır.	1	2	3	4	5
27. Öğretmenlerin yönetimle tartışması durumunda yöneticiler öğretmenleri kendi görüşleri doğrultusunda ikna etmeye çalışır.	1	2	3	4	5
28. Okulumuzda öğretmenler arasında birlik beraberlik vardır.	1	2	3	4	5
29. Okulumuzda öğretmenler uyum içinde çalışır.	1	2	3	4	5
30. Okulumuzda öğretmenler birbirlerine karşı saygılıdır.	1	2	3	4	5
31. Öğretmenler arasında tartışma çıktığı zaman yöneticiler çözüm bulmaya çalışır.	1	2	3	4	5
32. Yöneticiler çalışanlar arasındaki iletişimi kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
33. Yöneticiler öğretmenler arası uyumu sağlamada etkin bir role sahiptir.	1	2	3	4	5
34. Yöneticilerimiz öğretmenler arasındaki iletişimi gözlemler.	1	2	3	4	5
35. Yöneticilerimiz çatışmaları nasıl yöneteceğini bilir.	1	2	3	4	5
36. Okulumuzda iletişim eksikliği olduğunda, yöneticiler bunun nedenlerini araştırır.	1	2	3	4	5
37. Okulumuzda iletişim eksikliği olduğunda ilgili kişilerle görüşülür.	1	2	3	4	5
38. Okulumuzda öğretmenler arasında işbirliği vardır.	1	2	3	4	5
39. Yöneticilerimiz empati yaparak öğretmenleri anlamaya çalışır.	1	2	3	4	5

EK F: GÖRÜŞME TAKVİMİ

Görüşme Yapılan Okul Yöneticileri (N=24)			
Kod	Görüşme Tarihi	Saat	Görüşme Süresi
Katılımcı 1	16.04.2013	10:00	19 dakika 53 saniye
Katılımcı 2	15.04.2013	11:30	22 dakika 15 saniye
Katılımcı 3	18.04.2013	10:30	26 dakika 14 saniye
Katılımcı 4	17.04.2013	15:00	31 dakika 18 saniye
Katılımcı 5	10.04.2013	11:00	29 dakika 55 saniye
Katılımcı 6	12.04.2013	13:00	40 dakika 54 saniye
Katılımcı 7	12.04.2013	11:00	26 dakika 39 saniye
Katılımcı 8	11.04.2013	10:00	29 dakika 37 saniye
Katılımcı 9	10.04.2013	15:00	30 dakika 10 saniye
Katılımcı 10	11.04.2013	11:30	51 dakika 9 saniye
Katılımcı 11	11.04.2013	15:00	39 dakika 19 saniye
Katılımcı 12	10.04.2013	10:00	16 dakika
Katılımcı 13	16.04.2013	11:00	30 dakika 31 saniye
Katılımcı 14	09.04.2013	09:30	32 dakika 4 saniye
Katılımcı 15	16.04.2013	15:00	51 dakika 33 saniye
Katılımcı 16	18.04.2013	13:30	24 dakika 52 saniye
Katılımcı 17	17.04.2013	14:00	23 dakika 48 saniye
Katılımcı 18	18.04.2013	11:30	23 dakika 14 saniye
Katılımcı 19	16.04.2013	13:00	21 dakika 48 saniye
Katılımcı 20	17.04.2013	11:00	58 dakika 32 saniye
Katılımcı 21	19.04.2013	09:00	44 dakika 22 saniye
Katılımcı 22	24.04.2013	08:00	43 dakika 48 saniye
Katılımcı 23	24.04.2014	14:30	39 dakika 56 saniye
Katılımcı 24	13.05.2013	09:00	62 dakika 40 saniye

EK G: ÇALIŞMA İZİN BELGESİ

T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.03.20.02-605.99/
Konu :Araştırma İzinleri

22.10.12 31501


VALİLİK MAKAMINA

İlgi: 05.10.2012 tarihli ve B.30.2.OĞÜ.0.72.00.302.08.01/32826426 sayılı Nuray YILDIRIM'ın araştırma izin talebi yazısı.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, planlaması ve ekonomisi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Nuray YILDIRIM'ın 2012-2013 öğretim yılında "**Türk Kültüründe Çoğulcu Liderlik: Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma**" konulu çalışması kapsamında ekli listede yer alan Afyonkarahisar merkez okulları idarecilerine yönelik anket çalışmaları yapmaları, anket çalışmaları tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Araştırma ve Değerlendirme Komisyonunun teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde tensiplerinize arz ederim.


Metin YALÇIN
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
19/10/2012

Akgün CORAV
Yalı a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

- 1-Araştırma yapılacak okullar listesi (1 sayfa)
- 2- Yönetici Görüşme Formu (2 sayfa)